



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

Il contributo della Logogenia nell'acquisizione dell'italiano dei bambini sordi

Analisi della produzione linguistica di bambini sordi italiani e stranieri che
hanno svolto un percorso di Logogenia

Relatore
Prof. Jacopo Garzonio

Laureando
Alice Baggio
n° matr.1155452 / LMLIN

Anno Accademico 2017/2018

Ringraziamenti

Al Professor Jacopo Garzonio, per la tanta pazienza dimostrata, per aver accettato di seguirmi in questo percorso, per avermi spronata in ogni momento di difficoltà, per avermi fatto conoscere nuove prospettive e per avermi fatta crescere, a livello personale e professionale.

Alla Professoressa Emanuela Sanfelici, per l'entusiasmo e il sorriso che mi ha sempre trasmesso, per i preziosi consigli e stimoli fornitimi, per l'alta preparazione che ha messo a mia disposizione e di cui ho potuto fare tesoro.

Alle Dottoresse Debora Musola, Emilia De Vito, Anna Paterlini e Cecilia Zagonel, per aver permesso che questo lavoro potesse svilupparsi, offrendomi la loro professionalità, il loro tempo e la loro disponibilità.

Alla Dottoressa Arianna Caccaro, per avermi consentito di entrare a contatto con il mondo dei sordi, facendomi conoscere da vicino le difficoltà che esso presenta, ma anche le soddisfazioni, le sorprese e le meraviglie che se ne possono ricavare.

Alla mia famiglia, grazie.

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1	7
L'acquisizione del linguaggio nei bambini udenti	7
1.1 Lo sviluppo della percezione del riconoscimento dei suoni del linguaggio.....	8
1.2 Lo sviluppo della produzione vocale nel bambino	9
1.3 Tappe maturative e acquisizione della prima lingua	11
Capitolo 2	15
La sordità	15
2.1 Dati e cenni storici	15
2.2 Classificazioni, tipologie e cause.....	16
2.3 L'acquisizione del linguaggio nei bambini sordi	18
Capitolo 3	27
La Logogenia	27
3.1 L'ideatrice	27
3.2 La disciplina e il metodo.....	27
3.3 Che cos'è	29
3.4 Il mezzo: la scrittura.....	31
3.5 Sapere una lingua.....	32
3.6 Gli strumenti.....	33
3.7 La comprensione del testo	38
3.8 Il ruolo del <i>feedback</i>	41
Capitolo 4	43
Le difficoltà linguistiche dei bambini sordi	43
4.1 Confronto tra le produzioni linguistiche scritte dei bambini sordi con quelle dei bambini udenti.....	47
4.2 La conoscenza delle parole di contenuto nei bambini sordi	53
4.2.1 <i>I nomi</i>	54
4.2.2 <i>Gli aggettivi</i>	56
4.2.3 <i>I verbi</i>	62
4.3 La conoscenza delle parole funzionali nei bambini sordi	71
4.3.1 <i>Le preposizioni</i>	72
4.3.2 <i>Gli articoli</i>	80
4.3.3 <i>I clitici</i>	88

4.3.4 <i>Gli ausiliari</i>	93
4.3.5 <i>I pronomi personali</i>	100
4.4 Confronto tra le produzioni linguistiche scritte dei bambini	105
sordi all'inizio, durante e alla fine del percorso logogenico.....	105
Conclusioni	119
Appendice	121
Bibliografia	133

Introduzione

“I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”

(Ludwig Wittgenstein)

In questo lavoro viene analizzato il linguaggio verbale dei bambini sordi realizzato attraverso la scrittura, mezzo che permette di indagare il livello di competenza linguistica. Si è scelto di approfondire la lingua verbale in quanto il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti, quindi nella maggior parte dei casi crescono in un ambiente in cui la Lingua dei Segni non viene utilizzata fin dalla nascita. Inoltre, ed è l'aspetto più interessante, la Lingua dei Segni è, per i non udenti, estremamente naturale e, quindi, lo sviluppo di questo linguaggio non presenta per loro nessun problema; dall'altra parte, non tutti i sordi conoscono la Lingua dei Segni, ma quasi tutti presentano difficoltà con il linguaggio verbale. La decisione di analizzare materiale prodotto nella modalità scritta ha consentito di dimostrare che i non udenti producono espressioni atipiche, oltre a presentare anche delle criticità circa la comprensione delle richieste che vengono loro rivolte. I bambini sordi, infatti, nella maggior parte dei casi, ricevono un input linguistico impoverito, sia quantitativamente che qualitativamente.

A queste problematiche cerca di porsi come contributo alla loro soluzione la Logogenia, una disciplina e un metodologia di interazione linguistica che si propone quale supporto ai più disparati stimoli che il bambino sordo (e non solo) riceve: essa suggerisce di fornire al bambino sordo un input linguistico ricco ed adeguato in modo tale da stimolare la sua naturale predisposizione all'acquisizione della lingua verbale. Il “ritardo linguistico” che caratterizza la gran parte dei bambini sordi è evidente in quanto le loro produzioni sono ricche di errori dal punto di vista grammaticale: risultano essere privi della padronanza degli elementi cosiddetti funzionali quali articoli, flessioni verbali, preposizioni, pronomi, etc., ma presentano anche difficoltà con gli elementi lessicali come nomi e verbi.

Il presente lavoro è suddiviso in quattro capitoli.

Nel primo viene delineato il percorso che porta all'acquisizione del linguaggio nei bambini udenti a partire dall'iniziale sviluppo della percezione del riconoscimento dei suoni del linguaggio e il successivo sviluppo della produzione vocale. Con il secondo capitolo si entra nel vivo del tema, presentando l'argomento della sordità nei suoi molteplici aspetti: i dati tecnici, la storia, i tipi, le cause e, infine, si conclude con la trattazione dell'acquisizione del linguaggio nei bambini sordi. Il terzo capitolo contiene un'approfondita trattazione sulla Logogenia: chi è l'ideatrice di tale disciplina e metodo, in che cosa consiste, qual è il mezzo che viene utilizzato durante la sua applicazione e gli strumenti di cui si serve. Nel quarto e ultimo capitolo vengono espone nel dettaglio le difficoltà linguistiche riscontrate nelle produzioni scritte dei bambini sordi, sia italiani sia stranieri, che hanno svolto un percorso di Logogenia¹: innanzitutto, tali produzioni vengono confrontate con quelle dei bambini udenti; successivamente, viene proposta la conoscenza delle parole di contenuto nei bambini sordi (suddivisa in nomi, aggettivi e verbi) e la conoscenza delle parole funzionali negli stessi (articolata in preposizioni, articoli, clitici, ausiliari e pronomi personali). Infine, l'elaborato si conclude presentando un confronto tra le produzioni linguistiche scritte dei bambini sordi all'inizio, durante e alla fine del percorso logogenico, in modo tale da poter fornire delle osservazioni il più possibile oggettive relativamente al contributo che la Logogenia può apportare alla competenza linguistica del bambino sordo. In appendice viene anche riportata, a titolo esemplificativo, un'ora di applicazione del metodo Logogenia.

¹ Per una maggiore privacy e tutela della riservatezza e dell'anonimato dei bambini sordi di cui si è analizzato il materiale sono state omesse informazioni personali facenti parte della documentazione scolastica e audiologica (tipologie e cause della sordità, problematiche personali e situazioni familiari, nazionalità dei bambini stranieri), ma di cui si è avuto accesso per poter avere una conoscenza completa e approfondita dei casi studiati.

Capitolo 1

L'acquisizione del linguaggio nei bambini udenti

L'acquisizione del linguaggio avviene in modi e tempi identici, indipendentemente dalla particolare lingua a cui i bambini sono esposti e anche dalla modalità in cui la lingua è espressa (orale o dei segni).² Il processo di acquisizione del linguaggio, in situazioni di sviluppo tipico del bambino, ovvero quando non esistono situazioni di deficit o di rischio, è relativamente rapido. I bambini, infatti, alla nascita non parlano, ma nel giro di pochissimi anni sono in grado di padroneggiare, senza alcun insegnamento specifico, la lingua a cui sono esposti.³ Normalmente, l'ambiente circostante stimola il bambino ad acquisire il linguaggio (Guasti, 2007).

La prospettiva di acquisizione del linguaggio assunta in questo lavoro è quella innatista, secondo la quale il linguaggio non è un fatto culturale, ma una capacità biologicamente determinata; gli esseri umani non sono solo predisposti ad acquisire il linguaggio, ma più specificamente dispongono di una dotazione genetica che consente loro di acquisire il linguaggio. L'ipotesi su cui si basa la teoria innatista è che gli esseri umani affrontano l'acquisizione del linguaggio dotati di una capacità specifica per sviluppare il linguaggio, denominata grammatica universale (GU).⁴ La GU consiste di un insieme di conoscenze astratte e procedure che codificano la particolare forma delle regole linguistiche e, quindi, la struttura astratta e le forme possibili di tutte le lingue. La GU guida il processo di acquisizione del linguaggio ed è responsabile del fatto che il

² Il bambino, cioè, esposto al francese acquisisce il francese in modi e tempi grosso modo identici a quelli del bambino esposto all'italiano o al cinese (Guasti, 2007).

³ Caselli et al., 2006.

⁴ La grammatica, nella prospettiva innatista, è un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio, di produrre e comprendere un numero infinito di enunciati a partire da un insieme finito di elementi e regole e di associare una certa forma a un certo significato (Guasti, 2007).

linguaggio si acquisisce in tempi e modi identici o comunque comparabili per tutti i bambini, indipendentemente dalle variazioni nell'ambiente. La GU consta di una componente universale che specifica gli aspetti comuni a tutte le lingue e una componente che codifica tutte le variazioni possibili nelle lingue umane. Per quanto riguarda la componente universale, possiamo notare che tutte le lingue dispongono di categorie grammaticali come nome, verbo, aggettivo (Baker, 2003), di elementi discreti (fonemi, parole) e di principi organizzatori per combinare in modo infinito gli elementi discreti: per esempio, le parole sono disposte in un ordine che tende a rimanere costante per le varie categorie; le regole di composizione sono ricorsive e generano strutture gerarchiche. Tutte le lingue hanno meccanismi per codificare "chi fa cosa" e per esprimere relazioni a distanza, come in *Anna ha detto a Lucia che la chiamerà*, dove il pronome *la* nella frase subordinata rinvia a *Lucia*, cioè, per essere interpretato, deve essere messo in relazione con il nome *Lucia* nella frase principale. Accanto alla componente universale esiste una componente che codifica la variazione; si parla in tal caso di parametri. Questi possono essere pensati, afferma Chomsky (1991), come degli interruttori; il bambino che acquisisce la lingua dovrà stabilire sulla base dell'input a cui è esposto se l'interruttore è acceso o spento, ossia dovrà attribuire un valore ai parametri (tra i parametri possiamo citare quello d'ordine testa-complemento o quello del soggetto nullo⁵).

1.1 Lo sviluppo della percezione del riconoscimento dei suoni del linguaggio⁶

I bambini riconoscono la voce umana, specie quella materna, fin dalla fase intrauterina, quando sono ancora dei feti.⁷ È stato inoltre dimostrato che poche ore o giorni dopo la nascita i bambini sono in grado di percepire piccole, ma

⁵ In italiano si hanno comunemente frasi del tipo *Ho mangiato la pasta*, in cui troviamo attivo il parametro del soggetto nullo (è sottinteso il pronome personale soggetto *io*), la testa della proposizione è il verbo (*Ho mangiato*) accompagnato dal complemento oggetto diretto (*la pasta*). Come per ogni parametro, quello del soggetto nullo non è attivo in tutte le lingue, ad esempio in inglese è obbligatorio esprimerlo sempre (*I ate pasta*).

⁶ Osservazioni tratte da Aglioti e Fabbro (2006).

⁷ Sappiamo ora che il sistema uditivo del feto è già ben sviluppato a 35 settimane di gestazione e sappiamo che i feti di 36-40 settimane reagiscono a cambiamenti delle caratteristiche fisiche dei suoni (Guasti, 2007).

importanti, differenze fonologiche e, sulla base di esse, categorizzare i suoni del linguaggio; questa capacità è mantenuta per i primi sei mesi di vita e decresce fino ad un anno: a quest'età, infatti, i bambini sembrano discriminare solo i contrasti fonemici della lingua alla quale sono esposti. La capacità di discriminare e categorizzare i suoni complessi di una lingua dipende dalla conservazione della capacità di attivare particolari strutture del cervello che vengono stimulate con l'esposizione ai suoni di una lingua madre durante l'infanzia. Una mancata esposizione a certi suoni complessi, non presenti nella propria lingua madre, determina quindi un decadimento di alcune strutture nervose atte a discriminare tali suoni. Ciò significa che entro il primo anno di vita gli esseri umani sono potenzialmente pronti a discriminare e ad apprendere tutte le lingue umane, e che con la crescita perdono gradualmente la possibilità di acquisire con facilità e in modo informale altre lingue (Streeter, 1976; Kuhl, 1976; Jusczyk, 1997; Nazzi et al., 1998; Fabbro, 2004b). L'abilità di riconoscere (e produrre) suoni complessi matura nel corso della vita. Solo nel secondo semestre di vita, ad esempio, i bambini diventano capaci di discriminare consonanti tipo la [f] e la [v].

Nel complesso molti studi suggeriscono che l'uomo possiede un apparato uditivo preprogrammato geneticamente alla discriminazione di caratteristiche distintive dei suoni del linguaggio (Eimas, 1985; Fabbro, 2004b), ma che l'esperienza è decisiva per lo sviluppo e la messa in atto delle potenzialità linguistiche.

1.2 Lo sviluppo della produzione vocale nel bambino

Nell'uomo l'emissione di suoni da parte del sistema fonatorio precede di molto l'organizzazione della fonazione in linguaggio articolato. Il pianto della nascita, ad esempio, è la prima manifestazione fonatoria probabilmente usata per segnalare l'improvviso e drammatico cambiamento delle condizioni ambientali del feto e anche per indicare stati interni del neonato (fame, sonno, paura). Il pianto, però, non ha necessariamente implicazioni linguistiche essendo presente

anche in individui che non svilupperanno mai il linguaggio, ad esempio nei sordi o in soggetti con gravi lesioni cerebrali (Aglioti e Fabbro, 2006).

Gli elementi fonologici squisitamente linguistici che precedono la produzione delle prime parole compaiono in diverse fasi del «periodo prelinguistico». Nella fase delle prime vocalizzazioni, intorno ai tre mesi di vita, i bambini producono suoni nei quali gli adulti tendono a riconoscere associazioni consonante-vocale⁸. Intorno al quarto-quinto mese il bambino accresce il repertorio di suoni consonantici e vocalici che è in grado di produrre. Si assiste alla combinazione aritmica di sillabe prodotta spontaneamente e ripetuta con caratteristiche ludiche e non finalistiche che caratterizza le fasi rudimentali della lallazione (dal tedesco *lallen*, «balbettare»). Verso il sesto mese si manifestano le prime combinazioni di consonanti e vocali e la ripetizione di sillabe uguali, con ritmo respiratorio uguale a quello del linguaggio articolato, senza contenuto designativo specifico. Dal settimo mese il bambino inizia a produrre sillabe ben formate, caratterizzate dalla combinazione di una consonante più una vocale. Indipendentemente dalla lingua in cui è immerso, le consonanti più utilizzate sono la [p], la [t], la [d] e la [m], mentre la vocale più utilizzata è la [a]. Le prime sillabe prodotte durante la lallazione sono costituite da semplici movimenti di chiusura e di apertura del tratto vocale e sono spesso prodotte in maniera ripetitiva, ad esempio *dadada*, *bababa* (Bertoncini et al., 1987; Eimas, 1970; Eimas e Miller, 1980; Morse, 1972; Werker e Tees, 1984).

Dal punto di vista fonologico, tra gli 11 e i 13 mesi di vita il bambino comincia a produrre fonemi affettivi (associati sempre alla gestualità) e quelli indicativi di oggetti specifici. Analogamente a quanto già osservato per la percezione, va sottolineato che dai sei ai nove mesi il bambino può produrre un repertorio di suoni che comprende tutta la gamma posseduta dall'uomo ed è dunque teoricamente in grado di usare tutte le lingue del mondo. Dai nove mesi a un anno la gamma dei suoni si restringe limitandosi alle intonazioni del proprio ambiente di repertorio linguistico.

⁸ La consonante più prodotta corrisponde alla [g] di *gatto*, mentre le vocali sono la [a] e la [u].

La capacità di comprendere suoni linguistici precede sempre la capacità di produrli. Discriminazione e produzione dei suoni del linguaggio sono, dunque, capacità tra loro interdipendenti.

Le prime parole pronunciate da un bambino, tra i 9 e i 18 mesi⁹, sono spesso costituite da due sillabe uguali ripetute, ciascuna formata da una consonante più una vocale (ad esempio *mama*, *papa*, *tata*, *dada*). In questa fase il bambino tende a utilizzare un'unica parola per designare un'ampia gamma di oggetti, di persone o di situazioni e spesso produce parole intercalate a periodi di lallazione che tuttavia riguarda suoni molto più complessi e comunicativi e sembra rappresentare una fase iniziale di imitazione.

Dai 18 mesi ai 4 anni il bambino continua il suo sviluppo articolatorio, perfezionando ed espandendo la pronuncia dei suoni. È stato calcolato che la produzione verbale di un bambino di venti mesi è comprensibile ai genitori solo per il 25% del totale. In seguito la comprensione cresce progressivamente, a trenta mesi è intorno al 50%, a quattro anni è vicina al 100%; a cinque anni il 90% delle espressioni verbali di un bambino sono comprensibili agli adulti non appartenenti alla cerchia familiare (Fabbro, 2004b). Studi recenti hanno evidenziato che le bambine acquisiscono prima dei maschi la capacità di produrre in maniera corretta i suoni di una lingua.¹⁰

1.3 Tappe maturative e acquisizione della prima lingua¹¹

Nel primo anno di vita il bambino presenta una progressiva maturazione dell'abilità di comunicare con i genitori e gli adulti in genere. A un mese stabilisce il contatto visivo con altri individui e sembra in grado di riconoscere il volto, la voce e l'odore della propria madre; a tre mesi sorride a genitori e altre persone che con lui sono in stretto contatto.¹² A quattro mesi il bambino orienta occhi e testa in direzione dei suoni, e può modificare l'espressione facciale o vocalizzare in risposta a parole o suoni. All'età di sei mesi è in grado di selezionare i suoni in ascolto, prestando attenzione a quelli che gli

⁹ A otto mesi, invece, un bambino comprende mediamente una ventina di parole (Guasti, 2007)., a 14 mesi ne comprende circa 126 e ne produce in media 18 (Caselli et al., 2006).

¹⁰ Questo dato sembra essere correlato con una più precoce maturazione del cervello nelle bambine rispetto ai bambini (Fabbro, 2004b).

¹¹ Osservazioni tratte da Aglioti e Fabbro (2006).

¹² Il sorriso è inoltre più frequente se l'interazione ha forti componenti linguistiche; a questa età, infatti, il bambino è in grado di distinguere chiaramente differenti intonazioni emotive della voce.

interessano e ignorando gli altri. Prima di essere in grado di produrre la prima parola il bambino è capace di indicare gli oggetti desiderati e simultaneamente di produrre vocalizzazioni. Si esprime contemporaneamente con semplici gesti per salutare o per esprimere una negazione («no») o un assenso («sì»). La prima parola, in media, è prodotta a 11 mesi; tuttavia alcuni bambini più “precoci” la dicono a otto mesi e alcuni, più “lenti”, solo a 18 mesi. Dai 12 ai 18 mesi i bambini tendono a produrre enunciati formati da una sola parola che sintetizza il valore di una frase (ad esempio, «pappa» sta per «ho fame»). Il numero delle parole che il bambino è in grado di produrre aumenta tra i dieci e i venti mesi e raggiunge circa 50 parole.

Il numero delle parole che i bambini comprendono è sempre superiore al numero delle parole che sono in grado di produrre. Si è riscontrato che mediamente i bambini a dieci mesi sono in grado di comprendere circa 50 parole, mentre solo dopo i 18 mesi sono capaci di produrre lo stesso numero di parole; a 14 mesi comprendono circa 140 parole e a 16 mesi circa 200 (Nelson, 1973). All’età di sei anni i bambini possiedono un vocabolario ricettivo di circa 10.000 parole. Intorno ai 18-24 mesi, quando i bambini hanno raggiunto un vocabolario espressivo di 50 parole, iniziano a produrre enunciati formati da due parole. Nello stesso periodo sono in grado di comprendere i pronomi personali (*tu, lui, lei, loro*) e ordini semplici (*Dammi la palla, Vieni qui, Siediti*). Durante questa fase l’espressione verbale del bambino è spesso ripetitiva e le risposte appropriate durante la conversazione sono rare. Frequentemente vengono osservati comportamenti verbali ecolalici: il bambino, infatti, ripete spesso letteralmente (*ecolalia*) quello che ascolta dagli altri. Intorno ai 24-36 mesi, superato lo stadio delle frasi formate da due parole, il bambino inizia a produrre frasi più lunghe ma “telegrafiche”, nelle quali frequentemente vengono omessi alcuni elementi grammaticali obbligatori, detti anche *parole funzionali* (pronomi, preposizioni, articoli, ausiliari, etc.). Alla progressiva espansione del vocabolario si accompagna la diminuzione dei monologhi (linguaggio egocentrico) ed è possibile iniziare a stabilire una reale conversazione con il bambino. Dopo il terzo anno di vita il bambino manifesta un rapido sviluppo del linguaggio. Fra i tre e i cinque anni le frasi si allungano progressivamente, le parole funzionali vengono usate con una certa appropriatezza e si comincia a coniugare i verbi e a concordare correttamente articoli, nomi e aggettivi. L’ordine delle parole nella frase si stabilizza sul modello della lingua che il bambino sta

acquisendo; per le lingue romanze, come l'italiano, tale modello è «soggetto-verbo-complemento oggetto» (SVO). A quest'età il bambino è in grado di utilizzare più di 1.000 parole. All'età di quattro anni il bambino possiede una conoscenza di base del linguaggio con ampio lessico e buona conoscenza delle regole, anche se non riesce ancora a comprendere le eccezioni della grammatica (ad esempio dice *aperto* invece di *aperto* applicando implicitamente la regola dei participi passati regolari per quella coniugazione). A cinque anni commette pochi errori grammaticali, in genere tende a correggere gli errori commessi e comincia ad usare espressioni particolari legate all'ambiente di vita o del tutto personali (varianti stilistiche). A sei anni il linguaggio del bambino è simile a quello dell'adulto, egli è capace di raccontare storie e partecipa attivamente alla conversazione. All'età di otto anni ha raggiunto una competenza grammaticale simile a quella di un adulto. Intorno ai dieci anni il bambino è in grado di comprendere numerosi aspetti pragmatici della comunicazione verbale, apprezza le battute umoristiche e riesce a comprendere i significati non letterali delle espressioni verbali.

Capitolo 2

La sordità

“La cosa che un sordo desidera di più è il silenzio” (Piero)¹³

La sordità è la riduzione più o meno grave dell’udito.

Nell’uomo la visione delle cose è parziale e direzionale; l’udito invece riesce a cogliere suoni da qualunque direzione essi provengano. Non vediamo ciò che sta dietro di noi, ma sentiamo da ogni parte. Dei cinque organi di senso l’orecchio è forse quello che si sviluppa per primo: la sua attività ha inizio fin dallo stadio fetale, quando l’embrione capta la voce della madre per poi riconoscerla subito dopo il parto. «L’udito è un senso tanto sottile quanto arcaico, confinato in gran parte del limbo dell’innominato: si sente, ma non si è in grado di dire che cosa» (Chion, 1991).

2.1 Dati e cenni storici

In Italia (e in tutto il mondo) un bambino su mille nasce sordo, a cui vanno aggiunti quelli che diventano sordi successivamente. Secondo i dati Istat del 2013 i sordi nel mondo sono circa 70 milioni, di cui circa 853.000 si trovano in Italia.

I bambini sordi, che nascono in famiglie in cui almeno uno dei genitori è sordo, sono nel mondo circa il 5%. In tutti gli altri casi, invece, il bambino sordo nasce da genitori udenti (Caselli, 2006).

La storia italiana dei sordi è stata caratterizzata da un lungo e difficile cammino verso l’emancipazione e la conquista di pari diritti, con momenti particolarmente bui come il

¹³ Da una testimonianza di Piero (nome di fantasia): “[...]il silenzio dalle amate e odiatissime proteste. Quando sei piccolo ti obbligano a portarle nella speranza di utilizzare anche il minimo residuo uditivo. Da adolescente te le toglie di nascosto, cercando scampo a quel continuo rumore di fondo che accompagna la tua vita e che a volte ti fa impazzire. Poi da grande, quando metti sul piano della bilancia il vantaggio, che ne trai e i fastidi che provi, finisce che rinunci e le riponi nel cassetto: ricordo di una lotta perduta. Ma gli udenti, che cosa ne fanno?”. Non deve meravigliare la ricchezza linguistica che traspare in quanto è una persona di livello culturale elevato che ha voluto utilizzare la Lingua dei Segni Italiana (sua lingua naturale).

Congresso di Milano del 1880, linea di demarcazione di un periodo di oscurantismo durato quasi cento anni in cui ai sordi fu imposto dagli udenti di abbandonare i segni, fino alla proposta di sterilizzazione di massa, ventilata durante il Fascismo (Maragna, 2012).

Alla fine del Settecento in Italia nascono i primi istituti per sordi, costituiti dalla scuola e dal convitto; lì i bambini imparavano a parlare e avevano accesso all'istruzione in classi speciali rigorosamente separate da quelle degli udenti. Il Congresso di Milano cancellò di colpo la tradizione educativa che fino a quel momento aveva seguito il modello bilingue, creando una situazione in qualche modo dissociata. Infatti, i sordi, che trascorrevano gran parte della loro infanzia e giovinezza negli istituti, vivevano una duplice situazione comunicativa: rigidamente oralista all'interno della scuola e segnica nella vita convittuale. Così, nonostante la posizione ufficiale che vietava i segni, essi continuarono a essere utilizzati non solo dai sordi, ma anche dagli udenti. Così la lingua dei segni è sopravvissuta ed è stata tramandata. Solo in questi ultimi anni c'è stato un approccio diverso alla sordità.

Ancora oggi, comunque, non c'è accordo tra gli esperti rispetto al miglior iter educativo da impartire al bambino sordo nell'approcciarsi alla lingua vocale. Si possono distinguere i metodi *oralisti*, i quali non utilizzano la lingua dei segni; il metodo *bimodale* (o *misto*), che utilizza una doppia modalità: quella acustico-vocale perché si parla e quella visivo-gestuale perché si segna, ma un'unica lingua, l'italiano (si accompagna cioè la parola con il segno, ma mantenendo nella frase l'ordine delle parole dell'italiano); infine, l'educazione *bilingue*, che prevede che il bambino venga esposto contemporaneamente alla lingua vocale e alla lingua dei segni (quest'ultima possibilità è senz'altro la più innovativa e la più antica, nel senso che riprende la tradizione dei grandi educatori dei sordi).

2.2 Classificazioni, tipologie e cause

Il termine *sordo* è vago, o meglio, è così generico da non permettere di distinguere i moltissimi gradi della sordità, gradi che hanno anche un'importanza qualitativa, e perfino "esistenziale". Ci sono le persone *dure di orecchio* (o *sordastri*), che riescono a udire in parte quanto viene detto, con l'aiuto di un apparecchio acustico e di una certa

dose di buona volontà e di pazienza da parte dei loro interlocutori (molti di noi hanno un genitore o un nonno appartenente a questa categoria). Vi sono poi i *sordi gravi*, molti dei quali lo sono in conseguenza di una malattia alle orecchie o di un incidente subito nei primi anni di vita; per loro udire le parole altrui è ancora possibile, soprattutto con gli apparecchi acustici di oggi. Infine, vi sono i *sordi profondi* ai quali nessun futuro ritrovato tecnologico permetterà mai di udire le parole degli altri; per conversare devono o leggere le labbra o usare la lingua dei segni, o entrambe le cose.¹⁴

Ancora, ci sono classificazioni della sordità basate sul livello di compromissione delle strutture fisiologiche uditive. Aglioti e Fabbro (2006) distinguono, pertanto, tra sordità *trasmissive*, che dipendono da un danno che ha colpito le strutture dell'orecchio medio (spesso dovute ad un'otite media o a fenomeni traumatici) e sono spesso reversibili; sordità *neurosensoriale*, dovuta a lesioni dell'orecchio interno o del nervo uditivo; sordità *miste* che dipendono da malattie che colpiscono sia l'orecchio medio (otiti) sia l'orecchio interno; infine, sordità *centrali* che sono più rare e possono essere dovute sia a malattie vascolari (infarti o emorragie) o tumori del cervello, sia a rare forme di epilessia.

Possiamo, inoltre, distinguere tra sordi figli di sordi e sordi figli di udenti, sordi che conoscono la LIS (Lingua dei Segni Italiana) e sordi che non la conoscono, sordi rieducati al linguaggio con un metodo esclusivamente orale, con il metodo bimodale o esposti a un'educazione bilingue. A tutto questo va aggiunto il grado di sordità, l'età della diagnosi e della protesizzazione, l'iter riabilitativo e scolastico, oltre naturalmente ai fattori individuali, quali l'intelligenza, la personalità e l'ambiente socio-culturale (Maragna, 2012).

La tempestività della diagnosi è un fattore essenziale anche perché alcuni autori concordano nel ritenere che le strutture cerebrali deputate alla elaborazione dell'informazione uditiva raggiungano un adeguato sviluppo solo se prima dell'ottavo mese di vita avviene una sufficiente stimolazione binaurale dell'organo uditivo, mentre l'età media della diagnosi in Italia è tra 19 e 36 mesi (De Capua B. et al., 1999). I primi allarmi in famiglia sorgono intorno a un anno di età, quando il bambino tarda nel

¹⁴ Classificazione tratta da O. Sacks, "Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi", Adelphi, Milano, 1990.

produrre le prime parole. Uno degli aspetti più drammatici della sordità, infatti, è quello di essere un deficit in qualche modo “nascosto”, non immediatamente visibile.

Le cause della sordità, riporta Maragna (2012) possono essere divise in due grandi aree: le sordità congenite, cioè insorte prima della nascita (quindi fattori ereditari, cause virali come la rosolia in gravidanza, cause microbiche come la sifilide e il tifo, cause tossiche come l'alcool) e le sordità acquisite, insorte al momento della nascita (neonatali) causate da anossia, traumatismi ostetrici, prematurità, ittero, o insorte in seguito (postnatali), dovute a traumi, malattie infettive, intossicazioni da farmaci. La sordità ereditaria sembra rappresentare il 50% dei casi.

Molte sono le difficoltà che la persona sorda e la sua famiglia si trovano ad affrontare (Schein, 1984, definisce i bambini sordi come «stranieri nella loro stessa casa»): accettare il deficit, affrontare spesso da soli tutte le problematiche che da esso derivano, procedere con un lungo e faticoso iter educativo, l'integrazione sociale, i rapporti interpersonali, l'isolamento in classe, etc. Ma il problema che verrà qui affrontato è quello della loro educazione linguistica.

È la sordità grave e profonda quella che ci interessa maggiormente, in quanto prelinguistica (o preverbale) perché è soprattutto in questo caso che il deficit uditivo si intreccia indissolubilmente con il successivo sviluppo del linguaggio. Infatti, uno degli effetti più gravi della sordità in età infantile è la compromissione della capacità di acquisire il linguaggio (una sordità profonda nell'adulto compromette in maniera molto più lieve il linguaggio e altre competenze comunicative, basti pensare che il grande genio musicale Ludwig van Beethoven compose le sue opere principali dopo essere diventato completamente sordo).

2.3 L'acquisizione del linguaggio nei bambini sordi¹⁵

Da una testimonianza di Paola (nome di fantasia), ragazza sorda:

“Se penso alla mia infanzia, ricordo il tempo della mia giornata scandito in modo teutonico: scuola, logopedia, sport, compiti a casa con una signorina, che pazientemente cercava di ricostruire tutto quello che era stato fatto in classe e di colmare i buchi neri della mia

¹⁵ Le considerazioni presenti nel seguente paragrafo riguardano l'acquisizione del linguaggio da parte del bambino sordo in generale, sia esso la lingua dei segni o sia la lingua vocale.

mattinata: argomenti non compresi, parole sconosciute, modi di dire il cui significato mi sfuggiva, frasi sintatticamente complesse che mi portavano fuori dal seminato. E poi... ripetere, ripetere, ripetere fino all'ossessione, fino a quando non ero capace di esporre una lezione non solo in modo chiaro, logico e consequenziale, ma soprattutto corretto negli aspetti morfologici. Gli articoli dovevano essere tutti al loro posto, nessuna concordanza doveva essere dimenticata, bisognava usare la preposizione giusta e poi anche quei maledetti pronomi clitici (ci, ce, li, le, gli ecc.), che gli udenti neppure sanno che si chiamano così, con cui però io avevo un conto aperto perché non sapevo mai come usarli. Oggi tutto questo è lontano. Vengo definita una persona sorda di livello culturale elevato. Sono anche laureata, una vera rarità! Ma... la mia infanzia? Ecco, non credo di aver mai avuto un'infanzia e di questo mi sento un po' defraudata".

«La sordità è una disabilità che può creare una condizione di svantaggio linguistico molto grave: tutt'oggi, nonostante l'innovazione tecnologica e metodologica, ci sono persone affette da sordità profonda che non sviluppano una piena competenza linguistica in italiano, nonostante siano scolarizzate, riabilite e apparentemente inserite socialmente» (Franchi e Musola, 2011).

Salvo rarissime eccezioni, l'apparato fonoarticolatorio dei bambini che nascono sordi è assolutamente integro, ma soprattutto integra è la loro facoltà di linguaggio che semplicemente, in conseguenza del deficit acustico, non può entrare in funzione nello stesso modo in cui ciò avviene per i bambini udenti. Ciò significa riconoscere che la facoltà di linguaggio è indipendente dall'apparato fonoarticolatorio, cioè in termini saussuriani che «non il linguaggio parlato è naturale per l'uomo, ma la facoltà di costruire una lingua» (Saussure, 1968). Facoltà di linguaggio è quella facoltà che permette ad ogni neonato, e quindi a ogni bambino, di imparare una lingua a patto di venir esposto a quella lingua (Caselli et al., 2006).

Al bambino sordo mancano le capacità linguistiche, in sostanza la competenza linguistica; una mancanza che è tanto lessicale quanto grammaticale. In realtà, tutti o quasi tutti i sordi prelinguistici acquisiscono un qualche linguaggio durante l'infanzia, benché spesso ciò avvenga in ritardo o con gravi deficienze (Sacks, 1990).

Ai bambini sordi non manca, dunque, la capacità di acquisire una lingua, ma solo quella di imparare in modo spontaneo la lingua parlata, perché essa viaggia sulla modalità acustica deficitaria. Il bambino sordo riceve solitamente un *input* ridotto sul piano

linguistico ed è esposto a contesti comunicativi carenti, limitati ad interazioni faccia a faccia, restando escluso dal “bagno linguistico” in cui i bambini udenti sono immersi attraverso l’esposizione al linguaggio parlato nell’ambiente e non solo a quello direttamente rivolto. Questo può causare problemi in termini di tempo (ritardo) e di modi (atipia). Infatti, quando in una famiglia di persone udenti nasce un bambino sordo (il 95% dei casi), questi potrà trovarsi, a volte per anni se la diagnosi non è precoce, in un ambiente impreparato alle sue capacità (Caselli et al., 2006).

Il problema nell’acquisizione delle lingue verbali da parte dei bambini sordi è che questi ricevono un input linguistico verbale estremamente impoverito, sia dal punto di vista quantitativo (il canale uditivo permette di essere costantemente immersi in un ambiente linguisticamente ricco; la vista richiede invece un’attenzione focale sul proprio interlocutore soprattutto nelle prime fasi di sviluppo linguistico questo limita moltissimo l’accesso a informazioni lessicali e funzionali fondamentali) e qualitativo (il ridotto input linguistico è anche povero dal punto di vista di informazioni sottili discriminabili quali ad esempio quelle legate alla morfologia flessiva ed in genere tutte quelle particelle fonologicamente deboli come articoli, preposizioni e clitici) che questa facoltà in loro rischia di svilupparsi in modo insufficiente e lacunoso (Gheri, Musola e Chesi, 2018).

Riassumendo, due sono le proprietà che contraddistinguono la condizione dei bambini sordi (Chesi, 2006):

- l’accesso ad un input linguistico impoverito quantitativamente e qualitativamente;
- l’impossibilità di trattamento naturale dell’informazione fonologica segmentale (proprietà fonetiche, fonotattiche ecc.) e suprasegmentale (intonazione, ritmo, accentuazione ecc.).

Alcuni studi relativi allo sviluppo del babbling¹⁶ hanno messo in luce che i bambini sordi producono per molto tempo solo vocalizzazioni di tipo precanonico. Il loro

¹⁶ O *lallazione*, ovvero la produzione prelinguistica dei neonati a partire dal settimo mese caratterizzata da coppie di vocali e consonanti ben definite e toni diversi (richiesta, comando, etc.). In particolare, Petitto e Marenette (1991) hanno osservato nelle produzioni dei bambini sordi una classe di attività manuali (si parla, quindi, di *lallazione manuale*) che aveva caratteristiche identiche alla *lallazione vocale*

sviluppo vocale appare dunque “normale” sia nei tempi sia nella qualità e quantità delle vocalizzazioni, fino allo stadio dell’espansione. Dopo gli otto mesi, contrariamente a quanto accade per i bambini udenti, la varietà delle consonanti diminuisce in modo marcato. I tipi di consonanti prodotte sono essenzialmente labiali, probabilmente a causa della visibilità dei movimenti che le realizzano (Bortolini, 2002).

Per quanto riguarda il lessico, Mayne et al. (2000) hanno studiato il vocabolario di un gruppo di 113 bambini sordi fra i 2 e i 3 anni; gli autori riportano che questi bambini producono in media 163 significati, un repertorio molto ridotto rispetto a quello prodotto alla stessa età da bambini udenti (in media 540 parole a 30 mesi, secondo Fenson et al., 1994). Contrariamente a quanto avviene per il bambino udente, inoltre, il quale quando inizia a combinare parole in espressioni, raramente lo fa posizionandole in un ordine “impossibile” (Brown 1973, Pinker 1984, 1995, Ingram 1989) e se poi, verso i quattro anni, gli si chiede di flettere parole inesistenti ci riesce correttamente, dimostrando una conoscenza implicita delle regole che controllano il paradigma flessivo (come dimostrano gli esperimenti di flessione delle parole inventate “wug” / “wugs” in Berko 1958), in alcuni casi lo sviluppo linguistico del bambino sordo non sembra mostrare le stesse caratteristiche (come vedremo meglio analizzando i dati sperimentali). Il ritmo di acquisizione di nuovi significati, dunque, è molto più lento e con il crescere dell’età aumenta anche il divario fra bambini sordi e udenti: in genere a 6 anni i bambini sordi hanno un vocabolario espressivo paragonabile a quello di bambini udenti di 3 anni¹⁷. È a questa età, però, che il bambino sordo arriva a scuola. Inoltre, ci si può chiedere cosa significhi davvero, per un bambino sordo, sapere davvero una parola. Di solito, come riportano Franchi e Musola (2012) all’indagine su “quante parole sanno i bambini” raramente si affianca l’indagine su “come sanno le parole” i bambini, ma di questo si parlerà meglio nel cap. 3).

Queste produzioni non standard dei bambini sordi rappresentano quindi dati esclusivi utilissimi al fine di valutare l’adeguatezza di teorie linguistiche generative che considerano l’acquisizione del linguaggio come un fenomeno reso possibile

dei bambini udenti (organizzazione sillabica, uso di un sottoinsieme di segni presenti nella lingua, assenza di un significato associato).

¹⁷ Secondo Guasti (2007), un bambino a 5 anni possiede un vocabolario di 10.000 parole.

dall'interazione tra un meccanismo biologico innato¹⁸ (*LAD*, Language Acquisition Device, Chomsky 1964, Pinker 1984, 1994 tra gli altri) ed un input linguistico sufficiente a fissare i parametri e fornire gli elementi lessicali propri di una lingua piuttosto che di un'altra (seguendo l'ipotesi della teoria dei Principi e dei Parametri proposta da Chomsky nel 1981). Le restrizioni imposte a questo input affinché il "meccanismo di acquisizione linguistica" espleti le sue piene funzioni sono di ordine temporale: i dati linguistici devono essere a disposizione del bambino entro il periodo critico, che più o meno coincide con l'adolescenza; "il periodo critico" è un intervallo di tempo caratterizzato da un'elevata plasticità cerebrale: gli emisferi cerebrali sono dotati di una forte capacità organizzativa, tale da permettere di modificare le configurazioni delle sinapsi in funzione degli input provenienti dall'ambiente. In realtà Guasti (2007) spiega che probabilmente esistono più periodi critici, diversi a seconda della struttura grammaticale che consideriamo. Tuttavia, non è attualmente possibile dare una definizione univoca di "periodo critico per l'apprendimento del linguaggio" poiché nelle osservazioni precedenti è possibile che altre condizioni come l'isolamento sociale, la violenza e la deprivazione linguistica abbiano influenzato il risultato finale. In questo senso recentemente, si sono formulate nuove espressioni come "periodo sensibile" o "periodo ottimale" intendendo un momento nel corso dello sviluppo durante il quale la persona ha maggiori probabilità di acquisire certe abilità particolari. Daloiso (in Santipolo 2012) propone una sintesi delle ricerche più recenti (Aglioti, Fabbro 2006; Gullberg, Indefrey 2006) cercando di delineare tre periodi critici per l'acquisizione delle lingue: il primo periodo: da 0 a 3 anni, il secondo periodo da 4 a 8 anni 3 e il terzo periodo: da 9 a 22 anni.

Altre limitazioni relative all'input linguistico da fornire al bambino sono di natura qualitativa: varie teorie insistono sull'importanza delle informazioni prosodiche quali indizi fondamentali per la segmentazione del flusso fonico in parole e successivamente in sintagmi strutturati, delle informazioni semantiche che permettono di sfruttare dei principi di categorizzazione innati per assegnare etichette agli oggetti e delle

¹⁸ Chomsky postula un *Dispositivo di Acquisizione della Lingua* (*LAD*, *Language Acquisition Device*), di cui ogni essere umano sano è dotato geneticamente, che dovrebbe predisporre il cervello ad interpretare i dati linguistici presenti nell'ambiente attraverso un sistema preciso di principi vincolanti e di generalizzazioni possibili.

informazioni pragmatiche che permettono al bambino di associare il significante al significato in un particolare contesto di riferimento (Chesi, 2006).

Una drammatica testimonianza di cosa accade quando la facoltà di linguaggio non può dispiegarsi nei modi e nei tempi corretti sono i cosiddetti “bambini lupo”, ovvero quei bambini che, per circostanze diverse (abbandono, reclusione, emarginazione ecc.) si trovano a vivere in completo isolamento.

Un esempio “storico” è rappresentato da Victor, il ragazzo selvaggio dell’Aveyron, studiato da Itard (studio presentato in Gineste e Postel, 1980) e portato come caso umano sul grande schermo da Truffaut: è questa la storia di un bambino cresciuto nella foresta, lontano da qualsiasi stimolo linguistico umano e ritrovato adolescente completamente privo della facoltà di emettere suoni anche lontanamente paragonabili a parole. Fu considerato immediatamente sordo, visto che, socialmente, i sordi erano considerati i soli soggetti che, a causa del grave deficit sensoriale, non riuscivano a parlare. Successivamente ci si accorse che il bambino non era sordo e il suo problema era semplicemente quello di non aver mai sentito nessuno parlare. Il superamento del periodo critico comportò l’impossibilità da parte del bambino di riuscire a dominare gli aspetti più squisitamente funzionali della lingua a dispetto di un vocabolario che si arricchiva continuamente.

Un altro caso è quello di Genie, una bambina costretta dal padre a vivere in completo isolamento a Los Angeles; il minuzioso volume della Curtiss (1977) riporta con estrema precisione le tappe della sua rieducazione. Genie era una bambina che era stata tenuta per tredici anni e mezzo segregata in uno sgabuzzino dal padre che le impediva di comunicare in qualsiasi modo con il mondo che la circondava; una volta ritrovata si presentava completamente priva di linguaggio. Fu subito sottoposta ad un processo di riabilitazione e dopo soli cinque mesi era già in grado di contare fino a cinque, di distinguere i colori usando dei nomi appropriati per definirli e di usare alcuni verbi e nomi per esprimersi e riferirsi a quasi tutti gli oggetti che la circondavano. Genie però non fu mai in grado di formare una frase sintatticamente accettabile, invertendo e omettendo costituenti senza riuscire a riprodurre neppure formule rituali standard come tipiche domande.

Da questi, come da altri casi (Sacks, 1990), sembra evidente che bambini che non hanno contatti con un ambiente linguistico entro un periodo critico, in seguito, anche se rieducati, riescono a sviluppare molte abilità, ma il loro linguaggio rimane in qualche modo imperfetto. In particolare, gli aspetti morfosintattici della lingua non vengono mai completamente padroneggiati.

Sapere l'italiano (Maragna, 2012) vuol dire possedere quattro abilità: *ascoltare*, *parlare*, *leggere e scrivere*¹⁹. Nel caso del bambino sordo l'*ascoltare* è in parte (se ci sono residui uditivi apprezzabili) o del tutto (in assenza di un recupero uditivo) sostituito dalla lettura labiale, con tutte le difficoltà che implica; il *parlare*, inteso come capacità di esprimersi in modo chiaro e comprensibile, dipende solo dall'iter logopedico seguito (perché il termine *sordomuto* è un pregiudizio del passato che accomunava la causa, ovvero la sordità, con l'effetto, cioè il mutismo, mentre nella realtà il sordo ha l'apparato fonatorio integro: non parla perché, non sentendo, non può imitare i suoni; per questo motivo, oggi il termine *sordomuto* non esiste più). In quanto allo *scrivere* è un'abilità che può essere un'alternativa nelle situazioni di difficoltà di lettura labiale per il bambino sordo, per questo è importante imparare a scrivere, anche in modo semplice, ma chiaro, comprensibile e corretto. Nelle società occidentali la cultura viene trasmessa attraverso la lingua scritta e diventa quindi essenziale, ancor più dello scrivere, il saper *leggere*.

Ma nella realtà dei fatti la maggior parte dei bambini sordi, nonostante tutti gli sforzi e le più lungimiranti scelte educative e riabilitative, non sempre riescono a ricevere una stimolazione linguistica orale o scritta sufficiente per essere veramente autonomi nel leggere e nel capire l'italiano (Franchi e Musola, 2012). Infatti, come dimostra la maggior parte dei casi, un bambino sordo non *sa* davvero una lingua²⁰, in quanto non sa distinguere una frase grammaticale da una frase agrammaticale (cioè una frase che appartiene alla lingua da una sequenza di parole che non è una frase della lingua), non sa identificare i diversi significati delle frasi sintatticamente ambigue (la stessa sequenza di parole, cioè, corrisponde a due frasi che hanno struttura diversa e perciò sono frasi

¹⁹ Ovviamente queste abilità non sono tutte sullo stesso piano, in quanto *leggere e scrivere* dipendono dall'educazione alla lingua scritta.

²⁰ N. Chomsky, risponde a cosa significhi *sapere una lingua* nella sua Grammatica Generativa: sapere una lingua, secondo lui, significa distinguere le frasi agrammaticali da quelle grammaticali, riconoscere i significati ambigui e, aspetto di cui si occupa la Logogenia, identificare i significati sintattici.

diverse) e non sa riconoscere i significati sintattici (punto sviluppato nel capitolo successivo)²¹.

Il bambino sordo manca, cioè, di competenza linguistica che è la capacità di percepire tutte quelle informazioni che, in una qualunque frase di una lingua, sono veicolate non dalle parole che la compongono, ma dalla struttura della frase. È una competenza che non ha nulla a che fare con la “grammatica” che si impara a scuola e di cui è dotato chiunque sappia almeno una lingua (o dialetto), anche se analfabeta. Possiede, invece, competenza comunicativa che è quella capacità che ci permette di estrarre un certo numero di informazioni grazie alla comprensione di alcune parole, grazie alla capacità di interpretare il contesto in cui queste frasi sono emesse e grazie alla nostra logica e alla nostra conoscenza dei fatti del mondo (Franchi, 2009).

È da queste difficoltà, che diventano bisogni, che nasce la Logogenia (presentata nel prossimo capitolo), difficoltà che ho potuto appurare durante il mio tirocinio curriculare (i dati raccolti verranno presentati nel quarto capitolo).

²¹ Negli ultimi anni, con l'avvento degli impianti e il miglioramento delle protesi, questa situazione “drammatica” sta sicuramente venendo meno e migliorandosi sempre di più.

Capitolo 3

La Logogenia

3.1 L'ideatrice²²

*“Ricordo il mio stupore nel constatare l'assoluta assenza di qualsiasi messaggio scritto e la sorpresa di come sia rumoroso tutto lo spazio attorno ai sordi, con tre televisori accesi al massimo volume su tre programmi diversi”.*²³

La Logogenia è un metodo e una disciplina di linguistica applicata ideata all'inizio degli anni '90 da Bruna Radelli (1934-2009), linguista generativista il cui incontro determinante è stato, alla fine degli anni ottanta, quello con i sordi: ciò segna il suo passaggio dalla linguistica teorica alla linguistica applicata, finalizzata a trovare ed applicare una strategia che permettesse ai sordi di “sapere” lo spagnolo (aveva vissuto per molti anni in Messico) o l'italiano o qualunque altra lingua scritta. Da questa esperienza personale nascono la Logogenia e la collaborazione con la scuola secondaria di secondo grado A. Magarotto di Padova, Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi, dove ha potuto osservare da vicino i ragazzi sordi, anche nella loro quotidianità (molti dei ragazzi che frequentano l'istituto, infatti, alloggiano in un convitto poco distante).

3.2 La disciplina e il metodo²⁴

Come disciplina, la Logogenia divenne oggetto di insegnamento all'interno del Dipartimento di Scienze del Linguaggio della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Ca' Foscari di Venezia dall'anno accademico 1998/1999²⁵ (nell'anno

²² Osservazioni tratte da B. Radelli, “Nicola vuole le virgole”, Decibel-Zanichelli, Bologna, 1998.

²³ B. Radelli, commentando i dieci giorni in cui ha vissuto nel convitto A. Magarotto.

²⁴ Osservazioni tratte da e. Franchi e D. Musola, *La Logogenia*, Effetà, 2 2010.

²⁵ L'informazione sulla data è tratta da D. Musola e E. Franchi, *Acquisizione dell'italiano e sordità: stato dell'arte*, 2011

accademico 2010/11 sarà materia di insegnamento con la denominazione di “Linguistica per la sordità e i disturbi del linguaggio”).

Come metodo, la Logogenia® è marchio registrato²⁶ dal 2 maggio 2002 ed è applicata esclusivamente da logogenisti abilitati soci di *Cooperativa Logogenia*, che è la cooperativa fondata un paio di anni prima da Bruna Radelli, Elisa Franchi²⁷ e Debora Musola²⁸ per coordinare tutte le attività di Logogenia® che si svolgono al di fuori dell’università.

Per poter applicare la Logogenia è necessario, oltre alla comprensione dal punto di vista teorico, anche un tirocinio pratico, un «laboratorio di formazione sul campo» (Radelli, 1999). Il Logogenista è la figura che si trova ad operare principalmente in tre direzioni:

- applicazione della Logogenia® con bambini e adolescenti sordi;
- formazione di logogenisti a livello professionale e attivazione di corsi di aggiornamento per tutti gli operatori (insegnanti, educatori, logopedisti, etc.) che lavorano nell’ambito della sordità;
- studio dell’acquisizione dell’italiano relativamente alla sua produzione in condizioni di sordità.

Sul versante dell’applicazione della Logogenia®, il lavoro del logogenista può avere due scopi principali:

²⁶ Si tenga sempre presente questa informazione, anche se successivamente non verrà sempre indicato il simbolo di marchio registrato per non appesantire la lettura.

²⁷ Elisa Franchi è linguista, laureata in Lettere sotto la guida della professoressa Radelli presso l’Università Ca’ Foscari Venezia con una tesi sulla Logogenia, ha poi ottenuto un dottorato di ricerca in Linguistica Italiana presso l’Università di Firenze discutendo dati di Logogenia, sempre sotto la guida di Radelli. Dal 2001 al 2011 è stata collaboratrice dell’Università Ca’ Foscari Venezia come conduttore di laboratori presso la SOS Veneto (Corso di Specializzazione Universitario per le attività di Sostegno) e come docente presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio per l’insegnamento di Logogenia. Svolge dal 1999 attività di docenza, ricerca, formazione e applicazione nell’ambito della Logogenia.

²⁸ Debora Musola è linguista, laureata in Lettere presso l’Università di Padova con una tesi sulla Logogenia sotto la guida della professoressa Radelli, ha poi ottenuto il dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica delle Lingue presso l’Università Ca’ Foscari. Dal 2001 al 2008 è stata collaboratrice dell’Università Ca’ Foscari Venezia come conduttrice di laboratori presso la SOS Veneto (Corso di Specializzazione Universitario per le attività di Sostegno) e come docente presso il Dipartimento di Scienze del Linguaggio per l’insegnamento di Logogenia. Dal 2001 svolge attività didattica, di ricerca, di formazione e di applicazione nell’ambito della Logogenia. È Vicepresidente di Cooperativa Logogenia (la Presidente della Cooperativa attualmente è Eleonora Bortolazzo).

- assistere lo sviluppo linguistico del bambino sordo, in modo particolare rispetto alla componente morfosintattica, tramite un lavoro mirato sulla comprensione della lingua scritta;
- valutare il livello di competenza linguistica nell'ambito della morfosintassi dell'italiano di bambini e adolescenti sordi.

Il percorso da seguire per applicare il metodo Logogenia prevede incontri individuali, solitamente a cadenza tri-settimanale, per una durata minima di 150/200 ore (mediamente in un anno scolastico si effettuano 70 ore di Logogenia, pertanto si consiglia di svolgerlo per due/tre anni scolastici consecutivi); solitamente, l'applicazione del metodo viene impartita dopo i 7 anni, quando il bambino possiede le basi dell'italiano scritto, sia sul piano della lettura che su quello della scrittura.. Si può svolgere nelle ore pomeridiane o nelle ore scolastiche (a seconda della scelta delle famiglie e in accordo con la logogenista) e comporta spesso una buona collaborazione e uno scambio costante con gli insegnanti curricolari e di sostegno e con i logopedisti.

Il Logogenista non lavora solamente con bambini e ragazzi, ma il servizio si rivolge anche ad adulti che hanno bisogno di una stimolazione soprattutto morfosintattica per migliorare le loro capacità di comprensione e di produzione dell'italiano, siano essi stranieri, individui aventi problematiche dovute al deficit uditivo, e, in generale, a chiunque presenti difficoltà morfosintattiche o di comprensione del testo.

Franchi e Musola (2012) affermano che «tutti questi casi, infatti, nonostante tutti gli sforzi e le più lungimiranti scelte educative e riabilitative, non sono riusciti a ricevere una stimolazione linguistica orale o scritta sufficiente per essere veramente autonomi nel leggere e nel capire l'italiano».

3.3 Che cos'è

«Prima di tutto, che cosa non è: la Logogenia non è un metodo di insegnamento, non si deve insegnare nulla. Essa è un metodo di insemminazione artificiale della lingua: la Logogenia usa un metodo artificiale per ottenere lo sviluppo di una lingua naturale» (Radelli, 2000).

La Logogenia, oltre ad essere una disciplina, è anche un metodo di lavoro che fonda le sue premesse sulla Grammatica Generativa, un approccio tratto dalla teoria della dimostrazione per lo studio della sintassi, avente basi di grammatica formale e inaugurato da Noam Chomsky negli anni Cinquanta del secolo scorso. Radelli (2011) riporta due assunti fondamentali della Grammatica Generativa utili alla Logogenia: il primo definisce la lingua non come una convenzione o un codice da “imparare”, da “apprendere”, ma, piuttosto, come una facoltà biologica innata propria della specie umana; il secondo prevede che la lingua “si acquisisca” e si sviluppi naturalmente in presenza di alcune condizioni ambientali (essenzialmente la ricezione di un *input*, cioè uno stimolo appropriato, all’interno di un “periodo critico”, di cui si è già discusso).

Queste due assunzioni permettono di evidenziare la fondamentale opposizione tra *apprendimento* e *acquisizione*²⁹ che è sempre presente nelle trattazioni della Logogenia, pertanto è utile definirli con precisione. *Acquisire* una lingua significa essere esposti ad un input adeguato, all’interno del periodo di tempo appropriato, in modo da permettere lo sviluppo della facoltà presente nel cervello dalla nascita e disponibile ad essere attivata. Si ottiene così la competenza linguistica che tipicamente possiedono tutti i parlanti nativi di una data lingua. *Apprendere* una lingua, nel contesto del nostro discorso sui bambini sordi, significa apprendere molte cose di questa lingua, senza però ottenere lo sviluppo della facoltà del linguaggio. Avere conoscenze esplicite e sistematiche su alcuni aspetti della lingua (aver imparato a memoria la coniugazione dei verbi, per esempio), o aver appreso molto lessico, o aver appreso molte frasi e strutture e alcuni meccanismi per comporle, non significa aver acquisito una lingua.

Acquisire una lingua è, quindi, un processo diverso dall’apprenderla, e il metodo della Logogenia si pone come obiettivo quello di attivare nei sordi un processo di acquisizione dell’italiano che sia il più possibile simile al processo naturale di acquisizione della lingua madre che si sviluppa in tutti i bambini nei primi anni di vita. La Logogenia si propone di «portare il bambino sordo ad acquisire la lingua fino al punto di poter leggere e scrivere autonomamente qualunque testo, senza necessità di alcun aiuto esterno» (Radelli, 1999).

²⁹ Le definizioni che seguono sono tratte da Radelli (2000).

La caratteristica che contraddistingue la Logogenia è quella di elaborare stimolazioni linguistiche selezionate per favorire lo sviluppo e l'organizzazione di conoscenze grammaticali implicite e permettere la comprensione e la produzione autonoma di frasi e testi in italiano scritto (Franchi e Musola, 2012). Il bambino è guidato a scoprire autonomamente la lingua, senza ricevere spiegazioni o definizioni e soprattutto senza che vi sia alcuna forma di istruzione grammaticale esplicita.³⁰

3.4 Il mezzo: la scrittura

“È possibile mettere un sordo nella condizione di udire mediante la lettura e di parlare mediante la scrittura. I caratteri scritti e le idee possono essere connessi tra loro senza l'intervento dei suoni”.

Girolamo Cardano

Il punto di partenza della Logogenia è quello di ritenere la perdita dell'accesso alla lingua e il suo uso autonomo il limite principale che caratterizza i bambini affetti da sordità preverbale. Per tentare di colmare questa limitazione dovuta al deficit uditivo, più che sulla singola parola, si ritiene essere fondamentale lavorare sulla frase e sulle informazioni in essa contenute. La Logogenia è consapevole dell'impossibilità o, almeno, dell'estrema difficoltà di mettere a disposizione del bambino sordo i mattoncini della lingua orale, ovvero i suoni, dunque rovescia il problema: i mattoncini, si chiede Radelli (2011), comunque necessari, devono per forza essere fatti della materia “suono”? Dal momento che ciò che interessa è la costruzione finale, essi possono essere anche di altra natura, più facilmente accessibili ai sordi. Essi esistono e sono i mattoncini grafici, quindi le lettere dell'alfabeto e i segni di punteggiatura.

Contrariamente a quanto avviene nei bambini normo-dotati, i quali hanno accesso alla lingua italiana sia attraverso la dimensione acustica della lingua, sia attraverso la dimensione grafica, ai bambini sordi viene preclusa la prima delle due possibilità (quella acustica). Il metodo logogenico, pertanto, ignora la dimensione acustica della

³⁰ Esiste una *grammatica mentale implicita*, su cui si fonda la nostra capacità mentale di capire e produrre un numero infinito di frasi e che si forma nei primi anni di vita, prima della riflessione scolastica sulla lingua. Esiste poi la possibilità di costruire una *conoscenza grammaticale esplicita* (che coincide con la *grammatica scolastica*) che è frutto di insegnamento e che si fonda sull'esplicitazione delle informazioni che abbiamo nella nostra grammatica mentale implicita. (Franchi e Musola, 2012).

lingua ed elegge la lettura e la scrittura come veicolo dell'acquisizione della lingua. La Logogenia, quindi, sostituisce l'immersione nella lingua orale con l'immersione nella lingua scritta.

Il fatto di usare la scrittura presenta dei vantaggi (Radelli, 2011)³¹: innanzitutto permette di presentare al bambino parole già segmentate³², consente di avere un segnale stabile e permanente (una frase detta invece scompare subito), non dà luogo a fraintendimenti e, infine, facilita la confrontabilità degli elementi.

Infatti, la scrittura non riesce a trasmettere tutte le informazioni veicolate dal mezzo acustico, tuttavia permette l'accesso a tutte le informazioni linguistiche necessarie per lo sviluppo della facoltà del linguaggio.

L'esposizione alla dimensione grafica della lingua può cominciare con bambini di età scolare, appena possono cominciare a leggere. Il punto di partenza, infatti, è la lettura, cioè la comprensione; la scrittura, che implica la produzione, arriverà in un secondo momento..³³

3.5 Sapere una lingua

Secondo N. Chomsky (1981) sapere una lingua consiste nel:

- riconoscere una frase grammaticale, cioè una frase che appartiene alla lingua, e una frase "agrammaticale", cioè una sequenza di parole che non è una frase della lingua, che non appartiene alla lingua: *la sedia è bianca*/**sedia è bianca* (il simbolo * indica che si tratta di una sequenza agrammaticale);
- riconoscere i due significati di una frase, nel caso di frasi sintatticamente ambigue che sono composte da una sequenza grammaticale di parole che ha però non uno ma due significati possibili, perché di fatto la stessa sequenza lineare corrisponde a due frasi che hanno struttura diversa e perciò sono frasi diverse:

³¹ Gli svantaggi dell'input scritto riguardano le sue condizioni di esposizione, in qualche modo innaturali e tecnicamente complesse, il fatto di non poter essere fornito nei primissimi anni di vita e di avere un tempo di esposizione limitato.

³² Il bambino normo-udente deve invece scoprire le parole perché quello che gli arriva è un flusso continuo di suoni a partire dai quali arriverà un po' alla volta a riconoscere le parole come unità segmentate, cioè separate tra loro, ognuna con un proprio significato.

³³ Del resto, questa sequenza riflette bene la situazione dei bambini normo-udenti: per loro la comprensione arriva molto prima della produzione e questa situazione si riproduce tale e quale nei bambini sordi.

)(*Maria ha visto Paola mentre attraversava il parco* (il simbolo)(indica che si tratta di una frase ambigua).

A questi due fondamentali aspetti, la Logogenia ne aggiunge un terzo: chi sa una lingua sa anche riconoscerne i significati sintattici.

La Logogenia parte dal presupposto che il bambino sordo possa arrivare a sapere l'italiano come L1 se messo in contatto precocemente con il corretto input sintattico.³⁴ La Logogenia si pone come obiettivo quello di far scoprire al bambino, del tutto inconsciamente e autonomamente, i meccanismi che sottostanno alla sintassi italiana. Le informazioni sintattiche impartite al soggetto vengono appositamente selezionate e condensate. Secondo Radelli (1998) l'applicazione della Logogenia ci mostra che la chiusura del periodo critico per lo sviluppo della morfosintassi avviene probabilmente più tardi in condizioni di deprivazione linguistica di quanto avvenga in condizioni di normale esposizione all'input linguistico³⁵. Al bambino sordo viene offerto un concentrato di informazioni qualitativamente significativo al fine di colmare l'eccesso di dati a cui accedono i bambini udenti durante l'acquisizione della lingua.(Radelli, 1998).

«Il metodo Logogenia si occupa esclusivamente di fornire al bambino sordo l'attivatore specifico per lo sviluppo della sintassi dell'italiano attraverso il canale visivo» (Franchi e Musola, 2010).

3.6 Gli strumenti

Il percorso prevede in sequenza l'utilizzo di frasi, testi e, infine, libri.

➤ Le frasi in coppia minima³⁶

Il primo strumento di lavoro è la coppia di frasi scritte, intere, corte, corrette che differiscono per un solo elemento; l'unità di lavoro è la coppia di frasi. Lo strumento

³⁴ Il bambino sordo non solo non riconosce i significati sintattici, ma addirittura ignora che esistono (Radelli, 1998).

³⁵ In bambini con sviluppo tipico e normo-udenti il periodo critico è fino ai 4/5 anni e non più tardi; dopo questo periodo non si può più parlare di acquisizione di L1.

³⁶ L'importanza di lavorare per coppie minime è dimostrata in numerose opere: le utilizzano Chiara Branchini et al. in *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)* (2013), ma anche Enrico Dolza et al. in *Manuale di Lingua Italiana per sordi stranieri* (2012).

più specifico di lavoro è, infatti, il contrasto tra due significati³⁷, perché è solo per contrasto che si può mostrare il significato di ogni singolo elemento della frase, e dunque di quell'elemento che differisce nella coppia con lo scopo di metterlo in rilievo.

«Compito del logogenista è guidare il bambino alla scoperta delle informazioni introdotte dall'elemento che cambia tra una frase e l'altra di ciascuna coppia minima, senza ricorrere all'aiuto esplicativo di terzi o alle conoscenze grammaticali di tipo scolastico» (Ghersì, Musola, Chesi, 2018).

Relativamente all'italiano, Radelli ha identificato quattro possibili modi (tipi di opposizione) in cui una frase può essere contrastata con un'altra:

- opposizione di forma:
 - nomi: 1a) Giulia mangia *la* pera.
1b) Giulia mangia *le* pere.
 - aggettivi: 2a) È *magro*.
2b) È *magra*.
 - participi: 3a) Anna l'ha *trovato*.
3b) Anna l'ha *trovata*.
 - la flessione verbale: 4a) *Canta*.
4b) *Cantano*.
 - pronomi personali: 5a) Lucia *la* vede.
5b) Lucia *li* vede.
- opposizione di ordine:
 - 6a) *La signora che saluta l'uomo ha la gamba rotta.*
 - 6b) *La signora saluta l'uomo che ha la gamba rotta.*
- opposizione di presenza/assenza di un elemento:
 - 7a) La nonna di Anna *dorme*.
 - 7b) La nonna Anna *dorme*.
- opposizione di sostituzione tra elementi:
 - 8a) Luca è un papà.

³⁷ La percezione di contrasti, inoltre, è un'esperienza conoscitiva primaria di tutti gli organi di senso, pertanto anche le informazioni linguistiche possono e devono essere considerate il prodotto della percezione di contrasti linguistici. In questo significato, il linguaggio può essere inteso come il sesto senso (dopo tatto, gusto, vista, olfatto e udito).

8b) Luca *ha* un papà.

A queste quattro tipologie di opposizioni sintattiche ne vanno aggiunte altre due:

- opposizione di punteggiatura (intonazione sintattica):
 - 9a) Mentre la mamma cucina, il pollo ride.
 - 9b) Mentre la mamma cucina il pollo, ride.
- opposizione grammaticale/agrammaticale:
 - 10a) Ho visto le ciliegie e ne ho mangiate due.
 - 10b) Ho visto le ciliegie e le ho mangiate due.

Ancora, le coppie minime di frasi³⁸ sono distinguibili in lessicali (Maria compra il giornale/Maria compra il libro) e in grammaticali (Il bambino disegna il gatto e mangia/Il bambino disegna il gatto che mangia).

➤ Gli ordini in coppia minima³⁹

In Logogenia si tratta di far vedere al bambino che ad ogni frase corrisponde un significato diverso non solo per le parole principali, ma anche per la sua struttura e per gli elementi grammaticali che contiene. Ciò si può ottenere mettendo in relazione ogni frase con l'esecuzione dell'azione corrispondente, cioè impartendo ordini che si possano eseguire (la comprensione delle coppie minime viene verificata attraverso la loro esecuzione nel contesto di lavoro): il significato di ogni frase-ordine corrisponderà ad azioni diverse.

Gli ordini possono essere letti ed eseguiti a turno da varie persone, da chiunque si trovi a portata di mano, in modo che sia chiaro che l'interpretazione non differisce da uno all'altro. Devono, inoltre, essere sottoposti velocemente, ripetutamente e variando le sequenze. Con ciò si ottiene sorprendentemente presto che il bambino si renda conto che la frase ha un significato fisso e autonomo, indipendentemente dalle circostanze, che non basta capire il significato delle singole parole per capire il suo significato globale e che in essa c'è da prendere in considerazione anche qualche altro fattore, prima trascurato e considerato insignificante. Appena il bambino si rende conto che si tratta di eseguire degli ordini scritti (e basta un quarto d'ora) li rivolgiamo direttamente a lui, uno alla volta, in rapida sequenza.

³⁸ La stessa distinzione è valida per le coppie minime di ordini presentate nel paragrafo successivo.

³⁹ Osservazioni tratte da Radelli (1998) e Radelli (2000).

È necessario che si lavori con ordini perché solo questi permettono di controllare, attraverso la loro corretta esecuzione (o sbagliata), se il bambino ha capito davvero. Il controllo della comprensione esatta è il punto più delicato: se il bambino non capisce una frase, infatti, deve almeno sapere che non l'ha capita.

Inoltre, non si devono impartire solo ordini ragionevoli, nel senso di ordini che corrispondano ad azioni che hanno un senso o un'utilità reale. Questo perché il bambino capisca che l'importante, nell'ambito della classe di Logogenia, è, in primo luogo, l'interpretazione della frase in astratto, e non l'esecuzione di una qualsiasi attività pratica e, in secondo luogo, che la lingua permette di dire, indifferentemente, cose ragionevoli e strane, vere e false, logiche e illogiche, possibili e impossibili nel mondo reale.

Gli ordini devono tuttavia essere realizzabili, così da poter capire e far capire al bambino se non ha eseguito l'ordine perché non ha saputo interpretare la frase o semplicemente perché non era eseguibile.

Si trova essere utile e divertente che, appena possibile, il bambino inizi a dare ordini a sua volta, o con le frasi con cui si è lavorato o creandone di nuove. Questo gli mostrerà la forza e l'autonomia che gli può conferire l'uso corretto della lingua.

Gli ordini non vanno impartiti in modo ordinato e sistematico, per evitare che il bambino meccanizzi il procedimento e li esegua a memoria. Vanno, inoltre, impartiti il più rapidamente possibile perché il bambino non deve studiare le frasi, deve solo vederne abbastanza.⁴⁰

Infine, dato che la funzione degli ordini è quella di attirare l'attenzione del bambino sulla struttura della frase e su quegli elementi di questa che normalmente non prende in considerazione (articoli, preposizioni, etc.), è inutilmente dispersivo usare un lessico che non conosce. Nella prima fase del lavoro è meglio usare solo le parole di uso più comune, quelle che il bambino conosce già; l'arricchimento del lessico viene dopo e, tra l'altro, sarà anche più facile da ottenere.

Alcuni esempi di coppie minime di ordini:

⁴⁰ Così come il bambino udente impara l'italiano ascoltando una certa quantità di frasi e non studiandolo.

24a) Copriti.

24b) Spogliati.

25a) Disegnami.

25b) Disegnati.

26a) Tocca il naso.

26b) Tocca il dito.

27a) Tocca la matita davanti al quaderno.

27b) Tocca la matita dietro al quaderno.

➤ I giudizi di grammaticalità

«Distinguere ciò che è grammaticale da ciò che è agrammaticale consiste semplicemente nel riconoscere ciò che appartiene e ciò che non appartiene al sistema, ossia riconoscere le frontiere dello stesso, differenziando ciò che è al suo interno da ciò che ne è fuori» (Radelli, 1994). Il giudizio di grammaticalità di una frase è indipendente dalla veridicità o falsità della frase, oltre che dalla comprensione del suo significato. Questa conoscenza, nel caso della lingua, è acquisita, nel senso che è lo sviluppo spontaneo di una facoltà naturale che gli esseri umani hanno dalla nascita: qualsiasi parlante della lingua sa che nessuno gli ha mai insegnato che “sedia la è bianca” non va bene, e sa anche “aggiustare” spontaneamente la sequenza.

Se la capacità di riconoscere ciò che è grammaticale da ciò che è agrammaticale concerne il sapere una lingua, allora questo deve essere uno degli obiettivi che il metodo Logogenia si pone, dato che ha come fine quello di “portare” il bambino sordo a sapere l’italiano; inoltre, l’acquisizione di questa capacità può essere usata come prova per verificare se qualcuno conosce o meno una lingua.

Anche questo si mostra per opposizione, dimostrando che la lingua rifiuta alcune frasi; verrà poi richiesto al bambino di indicare, tra le frasi proposte, quelle che sono agrammaticali (il simbolo * indica la frase agrammaticale).

28a) Il libro è aperto.

28b) *Il libro sono aperto.

29a) Mi giro verso Anna e le tocco la testa.

29b) *Mi giro verso Anna e la tocco la testa.

Le frasi agrammaticali sono tali in quanto non vengono rispettate determinate regole che la lingua, invece, richiede. In particolare, ciò avviene quando non sono applicate regole di concordanza (riguardano, cioè, la forma), sia essa di genere (*La bambino dorme), di numero (*Il bambino ha mangiato due mela), o tra il soggetto e il predicato (*Il cane abbaiano). Ancora, sono agrammaticali le frasi in cui l'ordine degli elementi non rispecchia quello richiesto dall'italiano (*Dammi mele due) o le frasi incomplete (*Ho visto tre).

➤ Anagram-test

Si tratta di fornire frasi in coppia minima le cui parole sono presentate in forma disorganizzata e che il bambino deve riordinare, secondo le regole che la sintassi italiana prevede. Ad esempio:

30a) bambino-il-beve-latte

30b) bambino-il-beve-acqua

3.7 La comprensione del testo

“I sordi che sanno scrivere e leggere comprendendo perfettamente il testo non hanno più bisogno di alcun intermediario, non dipendono più dagli intermediari più o meno volenterosi ed abili che normalmente li circondano”

Radelli, 2011

Partendo dal presupposto che la finalità della Logogenia è quella di avviare uno sviluppo linguistico importante che poi si completerà con la lettura di libri⁴¹, come afferma Radelli (1998), bisogna che questi bambini siano circondati fin dalle prime fasi

⁴¹ È nei libri, infatti, che il bambino sordo incontrerà tutti i dati di cui ha bisogno; pertanto sono i libri che devono sostituire la lingua orale ascoltata dagli udenti.

da molti libri. Nel momento in cui il bambino comincia a leggere in maniera autonoma, questo tipo di intervento può essere considerato concluso (con successo).

Ma la comprensione del testo va comunque sempre controllata minuziosamente; non basta chiedere al bambino se ha capito: infatti, potrebbe affermare di aver capito *Cappuccetto Rosso* anche se avesse capito che la nonna mangia il lupo. Anche questa sarebbe una favola, e nessuno potrebbe sapere che però ha capito un'altra frase (Radelli, 1998).

«L'intuizione di Bruna Radelli rispetto al lavoro sulla comprensione del testo con il bambino sordo è che le domande devono diventare, oltre che strumenti di verifica, anche strumenti che guidano alla comprensione» (Franchi e Musola, 2015).

a) Domande Sì/No

Le interrogative *Sì/No* (o interrogative totali) sono quelle domande che interrogano l'accadimento dell'evento di cui parla la frase. A queste si risponde tipicamente con le profrasi *Sì* e *No*, che confermano o negano la verità di quanto interrogato dalla domanda:

1a) Anna ha letto? *Sì*.

1b) Anna ha letto? *No*.

Per indurre il bambino sordo a leggere consapevolmente, le domande devono ricalcare fedelmente la struttura linguistica del testo. In particolare, si devono sostituire le informazioni presenti nel testo con informazioni false, interrogate da questo tipo di domande. La domanda così costruita e la porzione di testo cui si riferisce vengono in questo modo a costruire una coppia minima lessicale, ma è possibile sottoporre all'attenzione del bambino qualsiasi tipo di informazione, anche grammaticale.

Ad esempio, riportando Franchi e Musola (2015) dalla frase del testo "*Tanto tempo fa, viveva con sua madre un ragazzo che si chiamava Aladino*":

D: Tanto tempo fa viveva con sua madre un bambino?

R: No.

D: Tanto tempo fa viveva con sua madre un uomo?

R: No.

D: Tanto tempo fa viveva con sua madre un ragazzo?

R: Sì.

b) Domande Wh

Le interrogative *Wh*⁴² (o interrogative a costituenti) sono quelle domande che interrogano solo una porzione della frase, rappresentata da quel sintagma che viene sostituito dall'elemento interrogativo. A queste si risponde con interi sintagmi, la cui natura dipende dal tipo di costituente che viene interrogato:

2a) Chi ha letto? *Anna*.

2b) Cosa ha letto? *Pinocchio*.

Il momento in cui si indagano queste informazioni può essere molto produttivo per abituare il bambino a comprendere in modo accurato il significato dei diversi elementi interrogativi, fondamentale per avere un primo livello di comprensione, ossia l'accesso alle informazioni esplicite, correlate agli elementi lessicali del testo. Riferendosi alla frase già riportata in Franchi e Musola (2015):

D: Tanto tempo fa chi viveva con sua madre?

R: Un ragazzo.

Domande *Si/No* e domande *Wh* lavorano in modo sinergico.

c) Domande in situ

In questo tipo di struttura l'elemento interrogativo rimane nella posizione originaria occupata dal costituente che sostituisce nella corrispondente frase affermativa. Essa è assolutamente grammaticale e possibile in italiano. La strategia di costruire una interrogativa in situ può essere applicata con qualunque costituente si voglia interrogare.

Di seguito viene riportato un esempio di interrogativa in situ sul complemento oggetto:

3a) Sofia legge *un libro*. (affermativa)

3b) *Cosa* legge Sofia? (interrogativa standard)

3c) Sofia legge *cosa*? (interrogativa *in situ*)

⁴² Vengono così denominate perché in inglese gli operatori interrogativi iniziano con le lettere *Wh* (*Who*, *Where*, *When*, *etc.*)

Esse offrono il vantaggio pratico di permettere la ricostruzione nella domanda lo stesso ordine dei costituenti che il bambino trova nel testo.

d) Domande passive

L'interrogativa passiva trasforma i ruoli di soggetto e complemento oggetto della corrispondente frase attiva, rispettivamente, in complemento d'agente (o causa efficiente) e soggetto, mentre rimangono invariati i ruoli di agente e paziente. Essa risulta decisamente funzionale, perché in modo conciso e nello stesso tempo preciso verifica nodi informativi centrali della frase, evitando le trappole delle domande strutturalmente ambigue.

Di seguito viene riportato un esempio (tratto da Franchi e Musola, 2015) in cui, alla frase attiva transitiva del testo (4a), le due domande in (4b) e (4c) verificano in modo appropriato e non ambiguo prima l'informazione sul soggetto e successivamente quella sul complemento oggetto:

4a) ...vedo voi saltare...

4b) Chi è visto? Gli scoiattoli.

4c) Da chi sono visti? Dal lupo.

3.8 Il ruolo del *feedback*

In tutte le attività di Logogenia il *feedback* dell'operatore (che consiste nello scrivere *Sì/Ok* oppure *No* dopo la risposta del bambino) è un elemento di fondamentale importanza. Tutti i *Sì* che il bambino vede stanno a significare che il bambino ha capito correttamente la frase; allo stesso modo, tutti i *No* che il bambino vede⁴³ lo orientano a formulare una nuova ipotesi e lo spingono a cercare un nuovo significato.

Come riportano Franchi e Musola (2012), il ruolo dei *No* e dei *Sì* è importante sia per il bambino che per il logogenista: per il bambino esso rappresenta una fonte imprescindibile di informazioni linguistiche, per l'operatore è fondamentale per valutare l'appropriatezza del proprio lavoro e, eventualmente, per cercare percorsi alternativi.

In definitiva, il *feedback* permette al bambino di confermare o smontare le proprie ipotesi sul significato delle frasi e lo rende, in definitiva, il protagonista del lavoro.

⁴³ Il feedback dato dal *No* ha il vantaggio di essere immediato e veloce.

Capitolo 4

Le difficoltà linguistiche dei bambini sordi

Presentazione tirocinio

Il tirocinio curriculare realizzato, che è stato prevalentemente di tipo compilativo, si è svolto presso la Scuola di Audiofonetica di Mompiano (BS), grazie alle indicazioni della dottoressa Debora Musola (linguista e logogenista, si veda meglio nel terzo capitolo). Qui si è passati dalla cortese accettazione della direttrice Anna Paterlini alla disponibilità ed esperienza della dottoressa Emilia De Vito (logopedista e logogenista), sempre disponibile a chiarire ogni dubbio.

Durante le 75 ore di tirocinio, svoltesi tra dicembre 2017 e marzo 2018, si sono potuti analizzare i materiali audiologici e linguistici, nonché i quaderni di Logogenia di dieci bambini sordi, cinque italiani e cinque stranieri⁴⁴.

Premessa fondamentale da dover tenere sempre presente: i bambini sordi che non vengono inviati al servizio di Logogenia hanno una competenza linguistica tale da non necessitare di questa attività, quindi i bambini sordi di cui si tratta presentano una situazione linguistica maggiormente deficitaria dei loro coetanei sordi (e difficilmente raggiungeranno lo stesso livello anche alla fine del trattamento).

L'obiettivo era quello di osservare in maniera oggettiva se questa esperienza di stimolazione linguistica fosse davvero utile al fine di avere un miglioramento della competenza linguistica, analizzando i dati iniziali rispetto a quelli finali (e di tutto il percorso) in base ad alcuni parametri. Come dati finali si sono considerati quelli realizzati dopo un congruo numero di sedute, indicativamente non inferiore a 100, circa un anno scolastico e mezzo (in un anno scolastico si svolgono, in genere, dalle 67 alle 89 ore, per una media di 75 ore di Logogenia per bambino).

⁴⁴ Vengono trattati come bambini, in quanto al momento dell'inizio del percorso logogenico avevano un'età compresa tra i 7 e i 12 anni.

I bambini di cui si è osservata la produzione sono tutti sordi profondi bilaterali, ognuno con caratteristiche proprie: ci sono bambini cui la sordità è stata diagnosticata presto e chi successivamente, chi è stato protesizzato precocemente e chi più tardi, chi possiede l'impianto cocleare e chi no, chi conosce la LIS (Lingua dei Segni Italiana) e chi non la conosce, sono presenti situazioni famigliari molto diverse, etc.

In un secondo momento, affinché il lavoro potesse essere il più oggettivo possibile, è stato somministrato un piccolo test a cinque bambini udenti e italiani frequentanti la stessa scuola, aventi all'incirca la stessa età dei bambini sordi e italiani presi in considerazione. In questo modo si è potuto avere a disposizione un campione di controllo con il quale poter confrontare la produzione linguistica in condizioni normali di ragazzini coetanei.

Lo stesso procedimento di controllo è stato applicato a cinque bambini udenti e stranieri della Scuola elementare G. Pascoli di Conegliano (TV), grazie all'aiuto della dottoressa Cecilia Zagonel (insegnante di religione).⁴⁵

Come si può notare dai dati sotto riportati, i campioni analizzati (impaired e di controllo) sono abbastanza variegati sia quanto ad età sia relativamente al sesso dei partecipanti.

⁴⁵ Non è stato possibile realizzare lo stesso confronto presso la Scuola di Audiofonetica di Mompiano in quanto non sono presenti bambini udenti e stranieri.

Legenda:

UI= bambini udenti e italiani

SI= bambini sordi e italiani

US= bambini udenti e stranieri

SS= bambini sordi e stranieri⁴⁶

	Diagnosi	Protesi/ I.C.	Ore di Logogenia	Periodo di Logogenia	LIS	Parentela sorda
SI1	Quasi 2 anni	Protesi a 2 anni I.C. a 6 anni	177	11.03.2013// 8.06.2017 (10 anni// 14 anni)	Solo con il fratello	Fratello e sorella
SI2	8 mesi	Protesi a 12 mesi	105	24.09.2010// 19.01.2012 (12,8 anni// 14 anni)	Speriment ata, poi tralasciata	Cugina della nonna
SI3	2 mesi	Protesi a 7 mesi	167	21.09.2009// 3.06.2011 (7,5 anni// 9 anni)	SI	Genitori
SI4	2,9 anni	Protesi a 3 anni I.C. dx a 4 anni I. C. sx a 11 anni	145	27.09.2010// 16.07.2013 (11 anni// 14 anni)	NO	Nessuno
SI5	18 mesi	Protesi a 22 mesi I.C. dx a 2,8 anni	150	29.09.2009// 31.05.2011 (7,9 anni// 10 anni)	NO	Figlio cugina di II grado della mamma

Tab.1 Dati bambini sordi e italiani sottoposti a trattamento logogenico.

	Età	Descrizione storia
UI1	9,1 anni	Storia 3
UI2	12,1 anni	Storia 3
UI3	8,3 anni	Storia 4
UI4	11,4 anni	Storia 1
UI5	8.3 anni	Storia 2

Tab.2 Dati bambini udenti e italiani (campione di controllo).

⁴⁶ Di questi soggetti non viene riportata l'indicazione relativa alla LIS in quanto dai dati essa risulta essere a loro sconosciuta.

	Diagnosi	Protesi/I.C.	Ore di Logogenia	Periodo di Logogenia	Trasferimento	Parentela sorda	Lingua parlata a casa
SS1	3,9 anni	Protesi a 3,9 anni I.C. a 5 anni	113	16.03.2015// 7.06.2017 (12,8 anni// quasi 15 anni)	Nato in Italia	Nessuno	Albanese
SS2	1 anno	Protesi a 1 anno (mai indossate), poi dagli 8 anni	111	15.10.13// 26.05.2016 (12,7 anni// 15 anni)	7 anni	Nessuno	Indiano
SS3	4 anni	Protesi a 4 anni I.C. dx a 5 anni I. C. sx a 9 anni	134	12.03.2013// 1.06.2016 (11 anni// 14 anni)	5 anni	Sorella maggiore	Indiano
SS4	3 anni	Protesi a 3 anni I.C. sx a 7,5 anni	177	19.03.2013// 6.06.2017 (9,5 anni// quasi 14 anni)	6 anni	Nessuno	Cinese e poco italiano
SS5	14 mesi	Protesi a 15 mesi	132	18.03.2013// 4.04.2017 (9,9 anni// quasi 14 anni)	Nato in Italia	Nessuno	Nigeriano e inglese

Tab.3 Dati bambini sordi e stranieri sottoposti a trattamento logogenico.

	Età trasferimento	Lingua parlata a casa	Età	Descrizione storia
US1	Nato in Italia	Albanese e italiano	10,11 anni	Storia 5
US2	Nato in Italia	Albanese	9,5 anni	Storia 2
US3	4 anni	Inglese	10,9 anni	Storia 2
US4	3 anni	Cinese coi genitori, italiano col fratello	10,4 anni	Storia 4
US5	Nato in Italia	Italiano e ucraino	10 anni	Storia 1

Tab.4 Dati bambini udenti e stranieri (campione di controllo).

4.1 Confronto tra le produzioni linguistiche scritte dei bambini sordi con quelle dei bambini udenti

I bambini udenti descrivono una storia da loro inventata sulla base delle immagini (già ordinate) loro proposte; tali immagini sono riportate nell'appendice alla fine dell'elaborato. Le produzioni scritte dei bambini sordi⁴⁷, invece, sono state ricavate dai quaderni di Logogenia dei bambini. Si può notare come tra i due tipi di produzione ci sia un'enorme differenza a livello di competenza linguistica: i bambini udenti dimostrano di possederla quasi pienamente, fanno pochi errori e quelli che si trovano riguardano principalmente la punteggiatura, gli accenti (soprattutto per i verbi al passato remoto di terza persona singolare) e i pronomi clitici. Per quanto riguarda i bambini sordi, invece, la competenza linguistica risulta altamente e si avrà modo di analizzare ogni tipo di errore grammaticale (preposizioni, articoli, ausiliari, clitici, concordanze, etc.) nei prossimi paragrafi.

UII descrive la storia 3:

C'era una volta una scuola; dove era l'ora della ricreazione. Due bambine di nome Martina e Ludovica stavano giocando a palla e ad un certo punto Ludovica sbaglio il lampo e rompo il vetro. La maestra le vide e le sgrido e li disse: adesso dovete pagare la riparazione e state più attente la prossima volta altrimenti non potrete mai più giocare e starete sedute tutte le ricreazioni, avete capito? Sì maestra Severina; che tristezza li ritirò pure la pallina dopo quella enorme sgridata.

(errori: punteggiatura, accenti, passato remoto, discorso diretto, clitici)

SII) AIDI VISTO NONNO AIDI ALTRO SCUOLA CASA C'È BAMBINA AIDI AMICA CLARA AIDI ANDARE TROVARE NONNO ANCHE PETER SU MONTAGLIA CON CAPRA.

⁴⁷ Le produzioni scritte dei bambini sordi vengono riportate in maiuscolo in quanto è così che si trovano nei quaderni di Logogenia.

DOMENICA GIOCATO IL CALCIO PERCHÉ L'ALTRI SCHIACCIATO CON
PIEDE POI IO CADUTO PAVIMENTO MOLTO FATTO MALE L'ALTRI
BAMBINI CHIESTO GIOVANNI ROTTO I DENTI.

UI2 describe la storia 3:

In un normalissimo giorno di primavera due sorelline che avevano all'incirca sei anni giocavano nel prato di casa con una pallina. Ad un certo punto la palla va a sbattere contro una finestra di casa e la rompe. Le due povere bambine non sapevano più cosa fare, erano disperate. La mamma, uscita per controllare che tutto filasse liscio, trova il vetro rotto e subito capisce che erano state le sue figliette. Dopo una sorda sgridata la mamma decide di ritirargli la pallina. Le bambine erano tristi e anche un po' arrabbiate, ma almeno, così, avevano imparato la lezione.

(errori: coerenza temporale dei verbi, clitico)

SI2) A NATALE, IO ERO IN CASA DELLA MIA NONNA TINA CON LA
MAMMA, IL PAPÀ E CAMILLA. ABBIAMO PREPARATO LA FESTA PER
INVITARE I MIEI GENITORI A MANGIARE INSIEME, IO AIUTO LA MIA
MAMMA A PREPARARE LA CENA; HO PREPARATO; LE MERINGHE, I
PISELLO CON MAIONESE A FORMA PESCE FINTO, PANETTONE A FORMA
DI ALBERO NATALE E IL CIOCCOLATO BIANCO A CAPANNA CON GESÙ. E
POI ABBIAMO CENATO CON I MIEI GENITORI (II ZII, LE ZIE, I CUGINI, LA
NONNA, LA MAMMA, IL PAPÀ E CAMILLA...) CHE ERANO BUONI. POI
SONO ANDATA A TROVARE LA MIA PROZIA SILVIA PER SALUTARE E MI
RICONOSCE SUBITO PERCHÉ LEI NON RICONOSCEVA A ME. LEI DICE:
“COME MAI, SEI DIVENTATA ALTISSIMA.. MI RICORDO QUANDO ERI
PICCOLA È MOLTO BELLA E TERRIBILE..”. POI SONO TORNATA A CASA
DELLA NONNA ERA MOLTO FELICISSIMA! ED ADESSO NON MI
RICONOSCE.

UI3 describe la storia 4:

In una casa molto molto lontana viveva una bambina di nome Anna che nella sua mano afferrava un palloncino di color azzurro mare dopo un po' di tempo Anna lascio il palloncino perfortuna non volò via Anna non riuscì a prenderlo quindi Anna pensò dovrei mettere la sedia sopra la scrivania è così fece e riuscì a prenderlo il muro dietro era giallo e dava un luccichio splendido invece la lampada tutta verde montagna.

(errori: punteggiatura, accenti)

SI3) CERA UNA VOLTA UN PICCOLO BAKUGAN PIACEVA ANDARE AL PARCO CE UN PICCOLO SCIVOLO, LATALENA ERA COSI PICCOLA MA IL PICCOLO BAKUGAN NON RIESCE A CAPIRE 1 IL SCIVOLO 2 ALTALENA OPURE 1 AATALENA 2 SCIVOLO ORA IL PICCOLO PENZA CON 8 ORE DOPO 12 ORE POI 3 ORE INFINE NON CAPISCE NIENTE E VA A CASA MA PENZA VUOLE GUIDARE LA MACCHINA DI QUELCUNO E CURIOSO E SALE MA NON CE LA CHIAVE E VA CON I PIEDI A CAMINARE A PRENDERE IL TAXI È VA MA QUANTORA.

UI4 describe la storia 1:

Un giorno, ad Oslo, una mamma e la sua bambina Ermenegilda stavano passeggiando. Ad un certo punto passano davanti a un negozio di giocattoli e allora Ermenegilda intravede una superbambola. A quel punto chiede alla mamma se gliela compra ma essa dice di no. Ermenegilda scoppia a piangere e mette in imbarazzo totale la mamma che viene guardata male dai passanti. Arrivano a casa che sta ancora piangendo, Ermenegilda riceve una di quelle punizioni che non ti scordi tutta la vita.

SI4) IO SONO ANDATE CON MAMMA E MATTIA ABBIAMO COMPRARE CON LE SCARPE A ME. DOPO MIA SORELLA ANDARE CON AMICIZIA IO SONO ANDARE NON AMICIZIA. DOPO MAMMA SEMPRE LAVORO!! DOPO IO E GIULIA ANDARE CON PAPÀ. DOPO TORNA A CASA. ANCHE GIULIA NON

VUOI A CASA. GIULIA VOGLIO A AMICIZIA. DOPO SERA TUTTI AMICIZIA
CON GIULIA. MATTIA FARE STUDIARE.

UI5 describe la storia 2:

C'era una volta un pesciolino chiamato Bibì ed era in un acquario. Un giorno, però, un gatto molto furbo si intrufolò nella casa del pesciolino per cercare di mangiarselo in un boccone. Il pesciolino cercò di scappare anche se era dentro l'acquario, ma il gatto si alzò in piedi cercando di prenderlo con i suoi lunghi artigli neri. Purtroppo il pesciolino Bibì non riuscì a scappare perché il gatto era molto alto. Infine il gatto era molto felice perché non aveva mai assaggiato un pesciolino così buono.

SI5) A RACCONTARE LA MAMMA HO GIOCATO POLIZIOTTI E IL L'ADRI
CHE HO GIOCATO PALLA CHE IO SONO ANDATO HA SCIARE CHE SONO
ANDATO CON LA SEGOVIA E DOPO SALITO DA SEGOVIA E SONO CADUTO
E CADUTO ANCHE FILIPPO. FILIPPO A LASCIATO BARACETTO E IO HO
LASCIATO GLI SCI E SONO SPEZZATE. EVA IO ANDATO CON LA SEGOVIA E
FILIPPO E CADUTA GLI OCCHIALI E IO NO PERO IO E FILIPPO FACEVAMO
MALE IL NASO.

US1 describe la storia 5:

Un giorno una donna di nome Maria cucina nei fornelli due bistecche, una per lei e una per suo figlio Luca. Mentre va a chiamarlo in camera sua, dall'altra parte della casa, il loro cane Buddy sente un buon odore e si avvicina, finché non prende la pentola, ma non solo fa cadere la pentola, fa cadere pure le bistecche. Maria se ne accorge e corre impazzita per vedere cos'è successo ma per fortuna non è niente di grave, però il pranzo è andato perso.

(errori: ripetizione)

SS1) NOI SONO ANDATO IN MONTAGNA POI ANDARE I PIEDI TANTO LUNGHISSIMO QUANDO FERMATO SI BEVE ANCORA I PIEDI POI ARRIVATO QUASI SIAMO MERENDA POI ANCORA I PIEDI DOPO SONO ARRIVATO ALPI SI MANGIA E GIOCARE RITORNO ANCORA I PIEDI POI ANDATO CON PULMINO.

US2 descrive la storia 2:

C'era una volta un pesce che nuotava tranquillo nel suo acquario. Poi arrivò il gatto mangia pesci e si preparò a mangiarlo prese lo slancio e tirò fuori gli artigli e lo prese in un batter d'occhio. E se le mangiò tutto contento.

(errori: punteggiatura)

SS2) LEONI DOME SOTTO IL SOLE, FA CALDISSIMO! MAMMA LEONE ORA VA A FARE BAGNO CON I PICCOLI! PAPÀ LEONE È STANCO E NON HA VOGLIA... PERO CALDO ANCHE LUI. LA NUVOLA OLGA È BELLA PIOGGIA. FA RINFRESCARLO. LEONE SI SENTE, GRAZIE LA NUVOLA OLGA.

US3 descrive la storia 2:

C'era una volta un pesciolino nato in un acquario. Un giorno vide un brutto gattaccio affamato, il pesciolino si spaventò moltissimo e cercò di salvarsi. Non ostante il gatto odiasse riuscì a prendere il nemico. Il pesciolino non ebbe scampo, e il gattaccio se lo pappò in un sol boccone.

(errori: accento, punteggiatura)

SS3) IERI POMERIGGIO IO SONO ANDATA A CASA DELLA MAESTRA M. CON G. IO HO PAURA IL CANE SI CHIAMA UFFA E IO HO TRANQUILLO NESSUNO PAURA IL CANE. IO AMA UFFA E ANCHE G.

A CASA LA MAMMA MI HA DETTO : “L.! VAI PULIRE LA CUCINA E LA CAMERA” E IO DICO: “NON VUOLE” MAMMA DETTO “VAI! PULIRE!” IO PENSA: “VOGLIO VADO A SCUOLA PERCHÉ... SEMPRE PULIRE CASA!”

US4 describe la storia 4:

Nella casa davanti alla scuola vive Lucia e la sua famiglia. Quel giorno i genitori di Lucia uscirono, regalando un palloncino a Lucia, la bambina fu molto felice e cominciò a saltellare, ma per sbaglio il palloncino le scappò di mano e volò via. Lucia disperata pensò di riprendersela salendo sul tavolo, ma il palloncino volò ancora più in alto, così Lucia prese la sedia e la mise sul tavolo. Finalmente la bambina riuscì a riprendersela il palloncino, ma proprio in quell'istante la porta si aprì e entrarono i suoi genitori, Lucia spaventata cadde a terra rompendosi il ginocchio. Perciò i genitori di Lucia misero in punizione Lucia per un mese.

(errori: accordo verbo-soggetto, clitici, accenti)

SS4) DOMENICA IO HO ANDATO IL OMERCATO DOPO HA ARRIVATO IL PULMINO NUMERO 2. GIOVEDI IO HO ANDATO LA MUSICA. VENERDI IO NO VEDO PERCHÉ LA MONTAGNA C'È NEBBIA. LUNEDÌ, MARTEDÌ, MERCOLEDÌ, GIOVEDÌ E VENERDÌ IO HO SCIATO SULLA MONTAGNA DI NEVE.

US5 describe la storia 1:

Un giorno la mamma decise di andare a fare una passeggiata con la figlia. Girando fra le vetrine la figlia vide una bambolina che le piace tanto, allora chiese alla mamma se la poteva avere, ma la mamma disse che costava troppo e non aveva tutti quei soldi. La bambina continuo a strillare che la voleva avere fino a quando la mamma decise di andare in un posto che neanche la figlia sapeva. Arrivati la figlia era sorpresa perché era un tipo di parco, ma non come gli altri perché era ricoperto di erba pieno di fiori che sembrava un arcobaleno non come gli altri perché c'erano colori allegri non tristi. La

bambina si calmo è comincio a sorridere è a correre fra i prati così la bambina capì che un sorriso dà la felicità.

(errori: accenti, accordo verbo-soggetto, punteggiatura)

SS5) IO HO FATTO SVEGLIATO, IO ANDATO IL SUPERMERCATO CON IL PAPA E DUE FRATELLO, IO ANDATO A CASA DI ZIO, IO MANGIATO LA PIZZA E THE CHIPS ORIGINAL, IO GIOCATO IL COMPUTER, IO TORNATO A CASA, IO METTITI I VESTITI. IO VADO A DORME IN CAMERA!

4.2 La conoscenza delle parole di contenuto nei bambini sordi

Guardando gli aspetti morfosintattici, in numerosi studi è stato evidenziato che le persone sorde incontrano difficoltà, più o meno serie, in diverse parti del discorso, ad esempio nell'uso degli articoli, degli aggettivi e dei nomi, nell'uso dei pronomi clitici, nel controllo delle concordanze, delle preposizioni e delle proposizioni (soprattutto relative), etc.

Il dato interessante, emerso dalle ricerche, è che queste difficoltà sono legate al deficit e permangono solitamente, sia pure in misura lieve, in età adulta anche in persone sorde con un elevato livello culturale, dotate di una buona competenza linguistica generale.⁴⁸ Rispetto a questi errori, ci si accorge che, mentre è relativamente semplice far acquisire alle persone sorde i meccanismi linguistici i quali in qualche modo rispondono a codificazioni chiare e generali, molto più complessa è l'acquisizione degli elementi funzionali, nei quali è praticamente impossibile esplicitare una regola generale, se non attraverso un uso continuato e ripetuto che porti all'assimilazione attraverso l'allenamento linguistico. Infatti, Maragna (2012) sostiene che se è semplice spiegare e far utilizzare bene la regola che le parole con desinenza finale in *-a* sono in genere femminili (con le dovute eccezioni) e le parole in *-o* maschili; che il verbo deve essere

⁴⁸ S. Maragna, *“La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale”*, Hoepli Editore, Milano, 2012.

nella stessa persona del soggetto e così via, molto più difficile è far comprendere la differenza e far diventare spontaneo l'uso di sintagmi come questi:

-la carne di cavallo

-la carne del cavallo.

La gran parte dei problemi nella comprensione e nell'uso delle parole da parte di molti bambini e ragazzi sordi sembra derivare da un sistema di archiviazione delle informazioni lessicali che in qualche modo separa artificialmente le informazioni sul contenuto lessicale delle parole dalle informazioni sul loro funzionamento grammaticale.⁴⁹

4.2.1 I nomi

Diversi studi sull'acquisizione del lessico giungono alla conclusione che il vocabolario iniziale del bambino è costituito principalmente e forse addirittura esclusivamente da nomi. I risultati di questi studi hanno mostrato che tra gli 8 e i 16 mesi la maggior parte delle parole che il bambino produce sono nomi di oggetti; seguono nomi di persone (*mamma*) e routine sociali (*grazie*). Tra i 18 e i 24 mesi, i nomi rappresentano ancora la maggioranza delle parole conosciute dal bambino, anche se iniziano ad aumentare verbi e aggettivi.

Le prime forme nominali sono perlopiù usate senza articolo. Nel periodo in cui la MLU di un bambino è compresa tra 1 e 1,5, i determinanti sono pochi, ma il genere e il numero dei nomi sono corretti rispetto al contesto, anche se l'uso prevalente è quello del singolare. Si osservano anche fenomeni di concordanza aggettivale corretta nelle risposte a domande (Cipriani, Chilosi, Bottari, Pfanner, 1993). Successivamente, quando la MLU è tra 1,5 e 2,5, lo stesso nome è usato al singolare e al plurale (De Marco, 2005); si osserva un progressivo consolidamento dell'accordo aggettivo-nome e gli articoli vengono usati in maniera più consistente.

- a) No tolo ello (= non è tondo quello) (Viola, 2;1)
- b) Quette pecore (= queste sono pecore) (Martina, 1;11)
- c) Chetta è la mamma (= questa è la mamma) (Martina, 1;11)

⁴⁹ E. Franchi e D. Musola, "Percorsi di logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo", Cafoscarina, Venezia, 2012.

In generale, si osserva che l'acquisizione del genere non è problematica (Chini, 1995), non solo nei casi in cui il nome termina in *-a/e* (generalmente femminile) o in *-o/i* (generalmente maschile), ma anche per i nomi che terminano in *-e/i* e che possono essere sia maschili che femminili (il padre, la madre). Si osservano anche opposizioni di genere (cigno, cigna). Gli errori di accordo di genere tra articolo e nome sono dell'1%, mentre non si osservano errori nell'accordo aggettivo-nome, secondo Bernardini (2003). Questo risultato è confermato ed esteso da Kupish et al. (2002), che mostrano che l'acquisizione del genere è grossomodo priva di errori (1,9%) fin dall'età di 2;3 anni. Per quanto riguarda il numero, come si è detto, inizialmente è usato per lo più il singolare; il plurale tende a comparire regolarmente più tardi, ma quando compare il suo uso presenta pochissimi errori. In compiti di produzione elicitata o di ripetizione, gli errori sono un po' più frequenti, ma già tra i 2 e i 3 anni troviamo l'86% di risposte corrette che salgono al 93% entro i 4 (Leonard, Caselli, Devescovi, 2002). De Marco (2005) osserva che il tratto grammaticale di numero si manifesta prima attraverso l'uso di numerali come *due* e solo in un secondo momento con l'uso del plurale grammaticale⁵⁰.

Quanto alla produzione di nomi nei bambini sordi, invece, la situazione è la seguente. In generale, il lessico del bambino sordo viene definito "rigido"⁵¹, è un lessico molto povero⁵² e si sottolinea che fa più fatica a ricordare le parole⁵³. Insieme ai verbi, i nomi sono tra le parole realizzate più di frequente, ma contrariamente ai bambini udenti, essi tendono spesso ad omettere gli articoli che precedono il nome o a selezionarli in modo sbagliato (si veda il paragrafo 4.3.2); inoltre, utilizzano pochi aggettivi e anche questi pochi nella maggior parte dei casi non sono accordati al nome cui si riferiscono (si veda

⁵⁰ In effetti dopo pochi giorni dalla nascita i neonati dispongono di alcune componenti del concetto di numero come mostrano vari esperimenti (si veda Dehaene, 2000, per una rassegna).

⁵¹ Ad esempio, il bambino sordo può conoscere la parola *gatto* e tuttavia non comprendere automaticamente né *micio* né *gattino* o *gattaccio*.

⁵² Uno dei maggiori ostacoli nella comprensione del testo scritto sono le parole sconosciute che i bambini sordi vi rilevano; spesso, tra l'altro, succede che non si rendano conto di tutte le parole che non conoscono e delle espressioni che non capiscono, perché in ogni caso vi attribuisce un significato, arbitrario e non sempre verificabile.

⁵³ Franchi e Musola (2012) riportano le due ipotesi relative alla difficoltà che ha il bambino sordo anche nel ricordare parole ad alta frequenza: la prima prevede che ciò avvenga in quanto il bambino sordo non ha ancora sviluppato del tutto il linguaggio nel suo insieme, la seconda ipotizza un limite in sé nella memoria lessicale. Le autrici propendono per la prima ipotesi, dato che lo sviluppo armonico della morfosintassi favorisce probabilmente proprio quella fase di esplosione lessicale che permette al bambino, piuttosto improvvisamente, di ampliare il proprio vocabolario in modo esponenziale.

il paragrafo 4.2.2). Si può notare come i nomi prodotti più di frequente si ritrovino quelli riferiti a oggetti o a situazioni comuni e quotidiane (QUADATO TELEFISIONE, MANGIATO DITO, VISTO FILM BAMBI, L'UOMO REGALO PASQUA E COLOMBA, GIOCATO PALLA CALCIO, etc.), nomi relativi alle persone (MIO FRATELLO, LA MIA MAMMA, I ZII, etc.) e i nomi connotanti routine sociali (GRAZIE, PREGO, etc.) che corrispondono ai nomi che i bambini udenti iniziano a realizzare mediamente tra i 18 e i 24 mesi.

4.2.2 Gli aggettivi

Nell'ordine di acquisizione delle varie parole i pronomi e gli aggettivi possessivi e dimostrativi sono tra i primi acquisiti (Guasti, 2007). Fin dai primissimi anni di vita non si trovano errori di accordo tra l'aggettivo e quello del nome cui si riferisce (si veda il paragrafo precedente per una maggiore chiarezza). Per quanto riguarda gli aggettivi, nei bambini di 14 mesi l'attesa specifica circa il loro significato sta solo emergendo ed è limitata a una proprietà: i bambini di questa età estendono l'uso degli aggettivi a proprietà fisiche e tangibili di oggetto se la proprietà in questione è il colore, ma non se riguarda la superficie del materiale (liscia, ruvida, rigata, etc.). È solo a 21 mesi che questa attesa diventa specifica per diversi tipi di aggettivi (Waxman, Booth, 2003). A questa età, i bambini estendono gli aggettivi, che fanno riferimento a diverse proprietà (colore e tessitura), a proprietà di oggetti, ma solo se gli oggetti appartengono alla stessa categoria di base (Klibanoff, Waxman, 2000). Questo risultato non è sorprendente in quanto gli aggettivi sono dipendenti in un senso speciale dal nome che modificano. Estendere gli aggettivi a proprietà di oggetti della stessa categoria di base riflette la sensibilità dei bambini per questa proprietà peculiare degli aggettivi. All'età di tre anni il bambino è in grado di estendere gli aggettivi a oggetti che non appartengono alla stessa categoria di livello base, ma solo se prima gli viene data la possibilità di confrontare oggetti della stessa categoria che differiscono per una proprietà, come per esempio due bicchieri di cui uno trasparente e uno opaco; oppure se può mettere a confronto oggetti di due categorie diverse che condividono una stessa proprietà, per esempio un piatto e un bicchiere entrambi trasparenti (Waxman, Booth, 2001; Waxman, Klibanoff, 2000).

Gli aspetti cruciali per determinare il significato dell'aggettivo sono due: il confronto e la descrizione linguistica. In un altro studio, Mintz e Gleitman (2002) hanno mostrato che anche bambini di 2 anni sono in grado di estendere gli aggettivi a oggetti non appartenenti alla stessa categoria di base, se il nome e non un semplice pronome accompagna l'aggettivo. Quindi la capacità di usare gli aggettivi in relazione a oggetti che hanno la stessa proprietà emerge già a 14 mesi ma in forma limitata. È solo a 21 mesi che i bambini sono in grado di estendere più tipi di aggettivi a proprietà di oggetti, purché gli oggetti appartengano alla stessa categoria di livello base. Inizialmente, l'uso degli aggettivi è dipendente dalle categorie di livello base. A 2 anni, i bambini sono in grado di andare oltre le categorie di livello base, se l'aggettivo accompagna il nome, e a 3 anni lo fanno se possono confrontare oggetti che differiscono lungo una sola dimensione (diverso colore o diversa categoria). Vari studi sull'acquisizione del lessico giungono alla conclusione che i verbi e gli aggettivi appaiono dopo i nomi e per un certo periodo rimangono in minoranza (vedi Bates, Dale, Thal, 1995; Caselli, Bates, Weir, Fenson, Sanderl, Casadio, 1995; Gentner, 1982). È solo quando il vocabolario del bambino eccede le 100 parole che verbi e aggettivi fanno la loro comparsa⁵⁴.

Relativamente alla produzione di aggettivi da parte dei bambini sordi, invece, possiamo vedere questa situazione:

Totale casi	67
Totale errori	35
Errori relativi al possessivo	1
Errori relativi alla posizione	3
Errori relativi al grado superlativo	2
Errori relativi all'accordo	29

Tab. 5 Errori relativi alla produzione degli aggettivi.

⁵⁴ Una delle ragioni che può spiegare questa asimmetria sta nel fatto che gli aggettivi sono parassiti dei nomi. Infatti, un aggettivo modifica il nome e lo qualifica in un modo che dipende strettamente dal nome.

Dai dati analizzati si può dedurre che i bambini sordi non facciano frequentemente uso di aggettivi, ad eccezione dell'aggettivo possessivo⁵⁵, presente costantemente e sempre accordato correttamente con il nome cui si riferisce; si è ravvisato soltanto un caso di errore a livello di aggettivo possessivo, in quanto omesso: COME SI CHIAMA MARITO? Spesso, però, non sanno riconoscere quando è necessario far precedere l'articolo e quando no; troviamo, quindi, produzioni quali HO GIOCATO CON MIO CELLULARE, SONO USCITA CON SUA BICI, ma anche IL MIO FRATELLO È ARRIVATO, SONO ANDATA CON LA MIA SORELLA⁵⁶.

L'errore più comune tra tutti i bambini sordi è la mancanza di accordo tra aggettivo⁵⁷ e nome (sia di genere che di numero); si ritrova, infatti, nell'83% dei casi (29 su 35) Nella maggior parte dei casi effettuano tali errori a causa della linearizzazione dei rapporti grammaticali strutturali, per cui tendono ad accordare l'aggettivo al nome che immediatamente lo precede o lo segue (ANNA È MOLTA BRAVA, I SUOI MANI)⁵⁸, ma realizzano anche errori di accordo indipendentemente da questo (LA CODA È ROSSO, LA SEDIA È SUO).

Infine, si può notare una discrepanza tra le produzioni degli aggettivi effettuate dai bambini sordi e italiani e quelle dei bambini sordi e stranieri: questi ultimi, infatti, presentano soltanto errori relativi all'accordo, mentre i primi presentano anche errori relativi alla posizione dell'aggettivo, che non risulta essere quella canonica richiesta dall'italiano (HO VISTO ANIMALI TANTI, ARRIVO NUOVO MIO AMICO), anche quando si trovano accompagnati dall'articolo (LAVI TUA LA FACCIA), ma anche errori relativi al grado comparativo e/o superlativo dell'aggettivo (ERA MOLTO FELICISSIMA, LUCA È PIÙ GRANDISSIMO).

⁵⁵ Ciò non deve stupire: anche tra i bambini udenti nell'ordine di acquisizione delle varie parole i possessivi (e i dimostrativi) sono tra i primi ad essere acquisiti (Guasti, 2007).

⁵⁶ Questi esempi sono particolarmente interessanti in quanto anche nella normale acquisizione L1 i bambini fino ai 3,8 anni realizzano le stesse produzioni relativamente all'articolo e/o all'aggettivo possessivo (Benjamin, 2018)..

⁵⁷ Vengono qui riportati anche i casi di aggettivi facenti parte del predicato nominale (ad esempio È MOLTO STRETTO, SIETE PROFUMATO).

⁵⁸ Questi due casi sono complessi: in ANNA È MOLTA BRAVA viene usata la stessa desinenza femminile singolare sull'avverbio che modifica l'aggettivo e, quindi, sull'aggettivo è "trasmesso" linearmente ma risulta essere corretto; in I SUOI MANI, invece, ha usato la stessa desinenza del nome, probabilmente per un errore nell'assegnazione di MANI alla categoria nominale (viene trattato allo stesso modo di un semplice maschile come LIBRO/LIBRI, per cui sbaglia anche il determinante).

1. SI1

Esempio di omissione dell'aggettivo possessivo

- COME SI CHIAMA MARITO? (h.1)

Esempi di posizione non canonica dell'aggettivo

- HO VISTO ANIMALI TANTI / HO MANGIATO PANINI DUE (h. 30)
- LAVI TUA LA FACCIA (h. 72)

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- PAOLA MANGIA TANTA POLLO (h.31)
- BEVUTO LATTE CALDA (h. 58)
- PARASTINCHI E GUANTI NERO (h. 128).

2. SI2

Esempio di errore relativo all'aggettivo di grado superlativo

- ERA MOLTO FELICISSIMA (h. 28)

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- LA CODA È ROSSO (h. 46)
- OGGI LA MAMMA MI METTE LA GIACCA ROSSA QUANDO ERO PICCOLA: È MOLTO STRETTO! (h. 83).

3. SI3

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- * La palla che è sul tavolo è rossa. / \surd La palla che è sul tavolo è rosso. (h. 7)
- \surd Il papà di Marta è bella (h. 115).

4. SI4

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- ANNA È MOLTA BRAVA (h.50)⁵⁹
- IO SONO TRISTO (h. 114)

Esempio di posizione non canonica dell'aggettivo

- ARRIVO NUOVO MIO AMICO (h. 78)

Esempio di errore relativo all'aggettivo di grado superlativo

- LUCA È PIÙ GRANDISSIMO (h. 104).

5. SI5

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- √ La penna sul tavolo è rosso. / * Il libro sulla sedia è rosso. (h.5)
- HO LASCIARO GLI SCI E SONO SPEZZATE (h. 39).

6. SS1

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- IL SUO CAPPELLO È ROSSA (h. 20)
- LA SEDIA È SUO, LA BOCCA È SUO, IL NASO È TUA (h. 41)
- √ Il tappo della bottiglia è bianca / * Il tappo della bottiglia è bianco (h. 69)
- IL PALLONE È SGONFIA (h. 101).

⁵⁹ Come già detto, si tratta di trasmissione dell'accordo aggettivale all'avverbio.

7. SS2

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- CI SONO TANTI GLI AUTOMOBILI PIENE (h. 68)
- CI SONO DIVERSI LE PERSONE (h. 78)⁶⁰
- LE GIRAFFE SONO A CASA E FANNO IN BAGNO PERCHÉ SIETE PROFUMATO (h. 91)
- LUCA STA FERMA (h. 106).

8. SS3

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- LE PATATINE SONO SALATO (h. 8)
- POI IO TRANQUILLO NESSUNO PAURA IL CANE (h. 19)
- ABBASTANZA BENE HO TANTO TOSSE (h. 54)
- √ Le bimbe sono puntuale. / * Le bimbe sono puntuali. (h.102)
- IN 3 MEDIA CI SONO TANTI PERSONE COMPORTANO MALE (h. 117).

9. SS4

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- Cosa hai toccato? I SUOI MANI (h. 7)
- LA MAESTRA ARABBIATO PERCHÉ NO COMPITI (h. 62)
- Quanto costano le carte? TANTO SOLDI (h. 113).

⁶⁰ Qui è interessante notare anche la presenza (errata) e la posizione (errata) del determinante definito.

10. SS5

Esempi di accordo errato dell'aggettivo rispetto al nome cui si riferisce

- ROTTE È IL DENTE (h. 9)⁶¹
- IO MALATO GLI OCCHI È ROSSO (h. 59).

4.2.3 I verbi

Come abbiamo già accennato, in condizioni di normalità, i verbi (insieme agli aggettivi) appaiono dopo i nomi e per un certo periodo rimangono in minoranza. È solo quando il vocabolario del bambino eccede le 100 parole che verbi (e aggettivi) fanno la loro comparsa. Una delle ragioni che può spiegare questa asimmetria sta nel fatto che i verbi (e gli aggettivi) sono “parassiti” dei nomi. Infatti, un verbo esprime relazioni tra oggetti e individui, denominati da nomi. Un'altra ragione starebbe nel fatto che il significato dei nomi e quello dei verbi si apprende attraverso meccanismi diversi: mentre per i nomi una procedura di associazione nome-oggetto basata sul contesto sociocomunicativo o extralinguistico può funzionare (almeno per i nomi concreti), per i verbi tale procedura non può funzionare perché c'è uno sfasamento temporale tra la produzione del verbo e l'evento che il verbo descrive. Studi effettuati da Bates et al. (1995) e da Caselli et al. (2001) hanno mostrato che tra gli 8 e i 16 mesi i bambini producono soltanto un verbo (*dare*). Tra i 18 e i 30 mesi verbi (e aggettivi) iniziano ad aumentare.

Le prime forme verbali che compaiono quando ancora la MLU è tra 1 e 1,5 sono il participio passato, l'imperativo, la terza persona singolare e la copula alla terza persona singolare del presente indicativo. Si tratta di forme sporadiche probabilmente memorizzate e non ancora parte di un paradigma (Cipriani et al., 1993). Successivamente, quando la MLU è tra 1,5 e 2,5 si osserva un uso piuttosto frequente della copula, cominciano a comparire i miniparadigmi formati dalle tre persone singolari dello stesso verbo (metto, metti, mette), compare l'infinito e si osserva l'uso

⁶¹ Oltre che essere anche errore di posizione dell'aggettivo rispetto a quello richiesto dall'ordine non marcato della frase in italiano, questo esempio è utile a dimostrare l'accordo “lineare” in cui viene semplicemente riprodotta la vocale finale del nome (con determinante corretto).

dello stesso verbo in forme diverse (Guasti, 1993/1994; Caprin, 2003; De Marco, 2005). Quando la MLU è maggiore di 2,5 compaiono le forme plurali del presente indicativo in modo abbastanza consistente, compaiono l'imperfetto e gli ausiliari e si consolida l'uso della copula. Nello stesso periodo, si osservano anche alcuni errori di regolarizzazione sulla cui base si può concludere che il bambino ha estratto regole e le sta applicando. Cipriani et al. (1993) riportano alcuni esempi:

- a) Lavagna tutta scrivota (= scritta)
- b) Leggio
- c) Perché pulisceva (= puliva)

De Marco (2005) nota che i primi participi (usati senza ausiliare) sono per lo più basati su verbi telici⁶²; non si osservano participi di verbi stativi⁶³. Infine, gli errori di accordo col soggetto sono pochi, attorno al 3%, e si osservano, invece, varie regolarizzazioni, indicative di un uso non memorizzato delle forme verbali.

Per quanto riguarda la produzione di verbi da parte dei bambini sordi, la situazione è la seguente:

Totale esempi	112
Totale errori	50
Errori accordo verbo-soggetto	9
Utilizzo dell'infinito al posto del passato	4
Utilizzo del presente al posto del passato	8
Utilizzo del presente al posto dell'infinito	4
Utilizzo dell'infinito al posto del futuro	1
Mancanza infinito	3
Utilizzo dell'indicativo al posto del congiuntivo	1

⁶² Verbi come *rompere, cadere, scrivere*, che descrivono eventi che hanno un culmine e il cui participio descrive il risultato dell'evento.

⁶³ Verbi che descrivono lo stato in cui un soggetto si trova (*sentire, vedere, volere*).

Mescolanza tempi verbali	12
Errata forma verbale (verbo inesistente) ⁶⁴	7
Separazione verbo-oggetto	1

Tab.6 Errori relativi alla produzione di forme verbali.

Dai dati analizzati si può notare che le forme verbali maggiormente utilizzate dai bambini sordi siano il participio passato (si veda il paragrafo 4.3.4 per un ulteriore approfondimento), l'infinito presente e l'indicativo presente. Si ritrova poi qualche caso di condizionale presente, ma spesso non è correttamente accordato con il soggetto (MA IO VORREBBE DIVENTATRE BOLSETISTA, Cosa chiede Anna? VORRESTE UN PC)⁶⁵. L'accordo del verbo con il soggetto, infatti, è problematico: le produzioni dei bambini sordi hanno presentano frequentemente errori relativamente a questo aspetto (I BAMBINI CANTI, LA MIA FAMIGLIA VANNO A CASA DI CUGINO); inoltre, in un caso si trova anche la separazione del verbo dall'oggetto cui si riferisce (HO PREPARATO; LE MERINGHE). Moltissime volte utilizzano un tempo o un modo verbale diverso da quello richiesto: il presente indicativo al posto del passato indicativo⁶⁶ (ALTROIERI C'È LA FESTA DI MAIALE, Cosa hai fatto? IO VADO A TORINO), al posto del congiuntivo (LA NONNA NON VUOLE CHE C. E C. SONO SUL LETTO) o al posto dell'infinito (IO VUOLE DORMO⁶⁷, VOGLIO VENGO BRESCIA)⁶⁸; l'infinito presente al posto del passato indicativo (Scrivi cos'hai fatto a ricreazione > GIOCARE INSIEME LUCA, ABBIAMO RACCOGLIERE LE CASTAGNE POI SONO ANDATO A CUGINI) o al posto del futuro indicativo (Domani cosa fai? MONTAGNA CAMMINARE); ancora, in alcuni casi dove l'infinito è obbligatorio, esso non viene realizzato (IO NON MI PIACE GRASSA⁶⁹, SONO ANDATO LA SPESA). Addirittura, si trovano di frequente forme verbali inesistenti

⁶⁴ Come si può vedere dagli esempi sotto-riportati, si tratta quasi sempre di errori nella flessione dei verbi o, più precisamente, nella formazione di certi tempi o modi.

⁶⁵ Interessante anche il fatto che siano stati trovati due casi di condizionale accordato erroneamente, uno prodotto da un bambino sordo e italiano, l'altro da un bambino sordo e straniero.

⁶⁶ Passato inteso in senso ampio, quindi comprendendo tempi quali l'imperfetto o il passato prossimo.

⁶⁷ In quest'esempio è presente anche un errore di accordo tra il soggetto e la forma verbale).

⁶⁸ Sicuramente *volere*, essendo un verbo servile e irregolare, arreca molte difficoltà.

⁶⁹ Riferito a se stessa (esprime spesso, infatti, il desiderio di essere magra).

(PERCHÉ SE QUALCUNO MENTICA LA SACCHETTA, IL GATTO VIVATO IN UN COMODO APPARTAMENTO). Infine, ed è l'errore che i bambini sordi commettono più spesso, mescolano i vari tempi verbali (e anche i modi verbali se si considera l'infinito); questo tipo di sbaglio comprende, nella maggioranza dei casi, anche quelli elencati precedentemente, ad esempio gli errori di accordo (DOMANI CASA FARE I COMPITI POI GIOCARE LA WII POI VADO A PRENDERE IL FIGURINE I CALCIATORI, QUANDO FINITO L'ITALIANO DOPO PRENDI LA GIACCA INFINE VADO AL PULMINO).

1. SI1

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- IL MAESTRO SUONE / LA MAMMA E ANNA CANTE⁷⁰ / I BAMBINI CANTI⁷¹ (h. 16)

Esempio di utilizzo dell'infinito al posto del passato

- Scrivi cos'hai fatto a ricreazione > GIOCARE INSIEME LUCA (h. 17)

Esempio di utilizzo dell'infinito al posto del futuro

- Domani cosa fai? MONTAGNA CAMMINARE (h. 29)

Esempio di forma verbale inesistente

- PERCHÉ VUOLEVA RE (h. 50)

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- DOMANI CASA FARE I COMPITI POI GIOCARE LA WII POI VADO A PRENDERE IL FIGURINE I CALCIATORI (h. 65).

2. SI2

Esempio di utilizzo dell'infinito al posto del passato

⁷⁰ Questi due casi presentano anche forme verbali inesistenti.

⁷¹ Questo errore potrebbe anche essere ricondotto alla concezione di grammatica lineare che hanno i bambini sordi.

- Quando sei andata al mare? DAL GIUGNO INIZIA ANDARE AL MARE (h. 17)

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- ALTROIERI C'È LA FESTA DI MAIALE (h 18)

Esempio di separazione del verbo dal relativo oggetto

- HO PREPARATO; LE MERINGHE (h. 28)

Esempi di mescolanza di tempi verbali

- Cosa hai fatto ieri? SONO ANDATA A COMPRARE I PESCI E POI TORNO LA MIA CASA A FARE COMPITI DI SCIENZE (h. 36)
- LUISA CHIAMAVA ALLA MIA MAMMA E PARLA (h. 58)

Esempio di utilizzo dell'indicativo al posto del congiuntivo

- LA NONNA NON VUOLE CHE C. E C. SONO SUL LETTO (h. 101).

3. SI3

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- Cosa hai fatto domenica? DOMENICA IO SONO STANCO E C'È IL CAMINO (h. 13)

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- SI SVEGLIA E GUARDAVA NELLA SUA STANZA (h. 50)

Esempio di utilizzo del presente indicativo al posto dell'infinito

- PERCHÉ NON LI COMPRI E VUOI CHE FAI LA FOTO PER LE TUE AMICHE (h. 87)

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- MA IO VORREBBE DIVENTATRE BOLSETISTA (h. 107).

4. SI4

Esempi di omissione dell'infinito⁷²

- IO VOGLIO MAGRA (h. 27)
- IO NON MI PIACE GRASSA (h. 73)

Esempio di utilizzo del presente indicativo al posto dell'infinito

- IO VUOLE DORMO (h. 35)

Esempi di mescolanza di tempi verbali

- SIAMO ANDATE AL SUPERMERCATO DOPO FARE GIRO ANCHE COMPRATE (h. 52)
- Cosa farai domani? RIPOSI ANCHE DORMIRE (h. 73)

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- IERI IO E MIO FRATELLO ANDIAMO ALL'ORATORIO (h. 144).

5. SI5

Esempi di forma verbale inesistente

- Perché non fate motoria? PERCHÉ SE QUALCUNO MENTICA LA SACCHETTA E DOPO E MALATO (h. 14)
- S. LUCIA QUNDO CHIAMO IL TELEFONO SI RABBIA (h. 27)

Esempio di omissione dell'infinito

- SONO ANDATO LA SPESA (h. 26)

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- MI FANNO MALE IL DITO⁷³ (h. 88).

⁷² È interessante notare che in entrambi i casi si tratta di omissione della copula.

6. SS1

Esempi di mescolanza di tempi verbali

- Cosa hai fatto di bello ieri? DOMENICA SONO ANDATO A GELATERIA POI MIE SORELLE ANDATO A CASA. IO GUARDO TV (h. 1)
- Cosa hai fatto ieri? NOI ANDATO LE FESTE CON GIOCHI DOPO SONO ANDATO A CASA DOMANI MATTINA COLAZIONE POI SONO ANDATO HO COMPRATO UOVA DI PASQUA MANGIARE POI SONO A GIOCARE POI I COMPITI (h. 3)

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- QUANDO FINISCI LA SCUOLA VADO CON IL PULMINO A CASA. IO GIOCA PLAYSTATION 3 (h. 55)

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- MATTINA ABBIAMO COLAZIONE (h. 59)

Esempio di utilizzo dell'infinito al posto del passato

- ABBIAMO RACCOGLIERE LE CASTAGNE POI SONO ANDATO A CUGINI (h. 85).

7. SS2

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- Cosa hai fatto a ricreazione? GIOCO IL CALCIO (h. 12)

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- Racconta la tua serata a casa. HO FATTO LA DOCCIA, POI GUARDO LA TV. HO MANGIO LA CENA. HO GIOCATO IL TABLET. IO VADO A DORME (h. 14)

⁷³ In questo caso il soggetto è "il dito".

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- LA MIA FAMIGLIA VANNO A CASA DI CUGINO (h. 55)⁷⁴

Esempio di forma verbale inesistente

- IL GATTO VIVATO IN UN COMODO APPARTAMENTO (h. 112).

8. SS3

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- VENERDÌ SCORSO IL MIO PAPÀ VA AL LAVORO E L'UOMO REGALO PASQUA E COLOMBA (h. 5)

Esempio di utilizzo del presente indicativo al posto dell'infinito

- VOGLIO VENGO BRESCIA (h. 15)

Esempi di accordo errato tra soggetto e verbo

- OGGI POMERIGGIO IO E G. VANNO A CASA DELLA MAESTRA (h. 19)
- Cosa chiede Anna? VORRESTE UN PC (h. 110)

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- Cosa avete fatto domenica? DOMENICA MATTINA ANDARE IN CHIESA, I MIEI AMICI NON HA L'AUTO E PRESI LA MIA MACCHINA E ANDATA IN CHIESA QUANDO FINITO ANDARE SUPERMERCATO (h. 44)

Esempio di forma verbale inesistente

- GLI ORECCHINI PERÒ MI FASTIDIO (h. 129).

⁷⁴ Questo errore potrebbe essere ricondotto alla concezione pluralistica che il bambino ha di "famiglia" nella sua competenza comunicativa.

9. SS4

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- Cosa hai fatto ieri dopo la scuola? LEGGE⁷⁵ (h. 12)

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- IO SCRIVI NUMERI (h. 33)

Esempio di forma verbale inesistente

- Come arriva la gallina Ester? CORSANDO (h. 79)

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- Cosa fai oggi pomeriggio? QUANDO FINITO L'ITALIANO DOPO PRENDI LA GIACCA INFINE VADO AL PULMINO (h. 133).

10. SS5

Esempio di utilizzo del presente indicativo al posto dell'infinito

- IO VOGLIO IL DORMO (h. 20)

Esempio di utilizzo dell'infinito al posto del passato

- NOI ANDARE ABBIAMO A MANGIARE I PANINI (h. 31)

Esempio di utilizzo del presente al posto del passato

- Cosa hai fatto? IO VADO A TORINO (h. 52)

Esempio di accordo errato tra soggetto e verbo

- Cosa farai? VERRAI A CASA, ANDRAI I PARTITI A CALCIO (h. 88)

Esempio di forma verbale inappropriata

- IO HO LAVATO LA DOCCIA⁷⁶ (h. 122)

⁷⁵ Anche errore di accordo.

⁷⁶ In questo contesto inteso nel significato di "farsi la doccia".

Esempio di mescolanza di tempi verbali

- Cosa hai fatto a Natale? LA MIA MAMMA CUCINA, TORNERANNO GLI UOMINI SONO OSPITI VENINE IN SALA LA MIA MAMMA PREPARA LA CENA (h. 126).

4.3 La conoscenza delle parole funzionali nei bambini sordi⁷⁷

Quello che appare come un “ritardo linguistico” dei bambini sordi è evidente sia in fase di produzione, dove vari elementi del parlato vengono omessi, aggiunti o sostituiti, che in fase di comprensione, in cui varie strutture vengono interpretate prescindendo dalla precisa informazione grammaticale che veicolano (Chesi, 2006). Vari studi hanno identificato come fonte principale di questi problemi la non padronanza degli elementi detti *funzionali* (Volterra, Bates 1989⁷⁸, Franchi 1998, 2004, Radelli 1998, Fabbretti 1998), quali articoli, flessioni verbali, preposizioni ecc. che non hanno contenuto argomentale. Le proprietà degli elementi funzionali sono molteplici e fondamentali (Belletti, Rizzi 1996):

- determinano la complessa struttura di relazioni e di geometrie tra gli elementi linguistici in gioco;
- fungono da modificatori del significato delle componenti lessicali in vario modo (assegnando ai nomi proprietà di (in)definitezza, al verbo specificazioni temporali, determinano la relazione tra frasi subordinate ecc.);
- sembrano infine essere soggetti ad una variazione cross-linguistica e per questo probabilmente sono oggetto di parametrizzazione.

⁷⁷ Con *parole funzionali* si intendono quegli elementi linguistici non portatori direttamente di contenuto semantico ma importantissimi per interpretare ed assegnare il giusto ruolo agli elementi lessicali, che sembrano veicolare propriamente l'informazione essenziale in fase inerente al settaggio di certi parametri (Belletti e Rizzi 1996).

⁷⁸ Volterra e Bates (1989) riportano anche i dati relativi agli “errori” commessi da parlanti sordi confrontati con quelli dei parlanti italiano come L2 da una parte in morfologia libera, dall'altra in morfologia legata. Questo è quello che emerge:

	sordi	Italiano L2
Morf. Libera	21.4	43.2
Morf. Legata	78.5	56.2

Benché nelle loro prime produzioni i bambini udenti omettano le parole funzionali, tuttavia sembrano essere sensibili (si intende fonologicamente) fin dai dieci mesi e mezzo; seguentemente, attorno ai sedici mesi, sono in grado di apprezzare la distribuzione di queste parole. Cioè, prima iniziano a riconoscerle e a distinguerle dalle parole di contenuto e successivamente a stabilirne la distribuzione.⁷⁹

Il bambino sordo, invece, presenta nell'ambito fonologico un apprendimento differito e poi, via via che cresce, una competenza fonologica meno buona da un punto di vista qualitativo (Maragna, 2012).

4.3.1 Le preposizioni

Totale esempi preposizioni funzionali	70
Totale errori preposizioni funzionali	48
Preposizioni funzionali omesse	28
Preposizioni funzionali sbagliate	20

Tab.7 Preposizioni funzionali

Totale esempi preposizioni lessicali	18
Totale errori preposizioni lessicali	3
Preposizioni lessicali seguite da articolo o preposizione articolata corretti	15
Preposizioni lessicali seguite da articolo o preposizione articolata sbagliati	3

Tab.8 Preposizioni lessicali

In generale, dai dati utilizzati emerge che la comprensione delle preposizioni e il loro corretto utilizzo da parte del bambino sordo sono obiettivi difficili da raggiungere. Questi bambini, infatti, tendono spesso ad ometterle (“VISTO FILM BAMBI”) o a sostituirle (“MI SONO DIVERTITO DI ANDARE CON NOE CON UNA PASSEGGIATA CON LA NEVE”) e a non distinguere i significati che esse apportano

⁷⁹ M. T. Guasti, *“L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione”*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

alle frasi (“il regalo è per Giulia da Anna” = “il regalo è da Giulia per Anna”).⁸⁰ Queste osservazioni, però, valgono soltanto per le preposizioni “canoniche” (*di, a, da, in, con, su, per, tra, fra* e le rispettive preposizioni articolate), ma non per quelle preposizioni maggiormente “lessicalizzate” e con un significato più iconico quali *dentro, fuori, sopra, sotto* (anche le preposizioni *in* e *su* in questa seconda accezione)⁸¹: tutti i bambini sordi di cui è stato analizzato il materiale, siano essi italiani o stranieri, hanno dimostrato di saper comprendere e utilizzare correttamente questo tipo di preposizioni. Come riportano Franchi e Musola (2012), l’abitudine a considerare in modo predominante, se non esclusivo, il contenuto semantico di una parola, e a trascurare le sue eventuali proprietà morfologiche e il suo ruolo sintattico è, infatti, un procedimento che il bambino e il ragazzo sordo tendono ad applicare anche agli elementi funzionali della lingua. Si è potuto avere una conferma che lo stesso avvenga anche nella lingua inglese, in quanto ad una conferenza tenuta dalla Professoressa Naama Friedmann⁸² la quale stava trattando alcuni degli errori che i sordi fanno a livello fonologico, morfologico, semantico e sintattico nella lingua verbale e nella lingua dei segni in generale: in un esempio la produzione attesa era [...] THE DOG THAT WAS ON THE TABLE, ma il bambino sordo in questione (12 anni) aveva realizzato THE DOG ON THE TABLE, quindi si è potuto osservare che anche in questo caso il soggetto non abbia commesso errori circa la preposizione che si riferisce ad una concezione spaziale, e omette, invece, altri elementi funzionali quali il pronome relativo e l’ausiliare.

Inoltre, dai dati esaminati non risultano esserci preposizioni funzionali che i bambini sordi sbagliano di più: a parte “*di*” nel senso di appartenenza⁸³ (“CASA DI GENNARO”, “CASA DELLA MIA NONNA”), per tutti gli altri casi le utilizzano in modo molto casuale, cioè è come se avessero l’intuizione e la consapevolezza che ci debba essere qualcosa, ma non hanno ancora determinato la forma morfologica di tale elemento.

⁸⁰ Anche i bambini udenti inizialmente omettono le preposizioni, ad esempio (Adam, 2;6) *Give dat (=that) (to) Cromer*>Dà questo (a) Cromer.

⁸¹ Cinque (2010) distingue tra preposizioni funzionali e preposizioni lessicali, tra preposizioni semplici (*a, di, da, etc.*) e preposizioni complesse (*sopra, dietro, dentro, vicino, etc.*).

⁸² Naama Friedmann è un’insegnante di Linguistica presso l’Università di Tel Aviv, la quale ha tenuto delle conferenze sulla tematica “(Sign) language impairments and assessment” durante la settimana di Summer School relativa al progetto Sign-HUB, il quale si occupa di conservazione, ricerca e promozione dell’eredità linguistica, storica e culturale delle comunità europee di Sordi segnanti

⁸³ Anche in acquisizione standard avviene lo stesso.

Infine, per quanto riguarda le preposizioni lessicali, è evidente che tendenzialmente esse facilitino la corretta scelta della preposizione articolata (“ENTRATI NEL TRAGHETTO”, “IL DENTE SUL COMODINO”, “ENTRARE NEL SUPERMERCATO”, “TIRA FUORI DALL'ACQUARIO”, “LE VALIGIE SONO SUL TETTO”) e lo stesso si può dire per la scelta dell'articolo (“SOPRA UNA FELPA”, “SOTTO IL LETTO”, “SOTTO IL SOLE”, “SOTTO L'ALBERO”, “AVEVAMO DENTRO I VESTITI E I GIOCHI”), tranne per un paio di casi (“UN SOTTO MAGLIETTA”, “PORTA SU VALIGIA”).

1. SI1

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- Non capisce “disegna con il pennarello”>disegna un pennarello (h.2)
- il gatto mangia l’uccellino=il gatto mangia con l’uccellino (h.4)

>il bambino, cioè non è stato in grado di distinguere un complemento oggetto diretto da un complemento indiretto (di compagnia); come spesso accade nei bambini sordi, (si veda Franchi e Musola, 2012) infatti, quando nella frase compaiono verbi transitivi come *mangia*, il ruolo sintattico di *con* è sistematicamente ignorato e il nominale che esso introduce viene interpretato come complemento oggetto diretto. La frase *Il gatto mangia con l’uccellino* è dunque interpretata come *Il gatto mangia l’uccellino*.

- Scrivi cos’hai fatto a ricreazione. GIOCARE INSIEME LUCA (h.17)
- Cosa hai fatto questa estate? ANDATO MARE TOSCANA (h.29)
- Domani cosa fai? MONTAGNA CAMMINARE (h.30) * vado in montagna
√ vado a montagna
- Cosa hai fatto ieri? VISTO FILM BAMBI (h.33)
- Cosa vuoi raccontarmi? IO IERI CASA CON GIOCATO LA WII (h.45)
- Venerdì allora Gennaro viene da te? IO VENGO CASA DI GENNARO (h. 80)

- POSSO ANDARE IL BAGNO; LUCA VA LA PISCINA (h. 92)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- HO PRESO TRE UOVA DI PASQUA C'È DENTRO UN GIOCO (h. 85)
- HO IMPARATO SALIRE SOPRA GUIDARE IL CAVALLO (h. 98)
- Con cosa fai allenamento? CON UN SOTTO MAGLIETTA NERA SOPRA UNA FELPA ARANCIO UN CASCO NERO PANTALONI NERO KWAY PARASTINCHI E GUANTI NERO E SOPRA GUANTI PER PORTIERE (h.128).

2. SI2

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- MI SONO DIMENTICATA A PORTARE IL FOGLIO PER LA MAMMA; MARCO HA ACCAREZZATO A MARIA (h.15)
- IERI SONO ANDATA LA VISITA (h.16)
- UN PO' MALE DIETRO GINOCCHIO E LA SPALLA (h.17)
- VADO LA CASA DELLA MIA NONNA E. (h.44)
- VADO DALLA VISITA (h.58)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- SIAMO ENTRATI NEL TRAGHETTO (h.73)
- LA NONNA È SUL LETTO; APOGGIA IL DENTE SUL COMODINO (h. 101).

3. SI3

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- Non capisce “tocca il tappo con la penna” / “disegna il tappo della bottiglia”>disegna una bottiglia con il tappo (h.1)
- Cosa hai fatto in classe? HO INCOLATO NEL CALENDARIO CON IL DISEGNO DEI PULCINI E CONIGLI (h.24)
- Cosa hai fatto con Noè? MI SONO DIVERTITO DI ANDARE CON NOE CON UNA PASSEGGIATA CON LA NEVE (h.58)
- Non capisce “disegna il papà di Marta”>disegna il papà e Marta (h.115)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- PRIMA DI ENTRARE NEL SUPERMERCATO.

4. SI4

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- “il nonno Pietro dorme” = “il nonno di Pietro dorme”⁸⁴(h. 3)
- IO HO ANDATO DI CHIESA (h.19)
- IO HO ANDATO DI PIACENZA (h.31)
- IO SONO ANDATE A CASA/IO SONO ANDATE BAR (h.42)⁸⁵
- IO ANDATE AL PISCINA (h.75)
- IO HO AIUTATO CON MAMMA PER CUCINARE (h.127)

5. SI5

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

⁸⁴ Potrebbe essere un aiuto alla loro comprensione “utilizzare” dei possessori alienabili piuttosto che inalienabile; inoltre, risultano avere difficoltà sia che si tratti di possesso umano che di possesso inanimato (con possessore sempre animato).

⁸⁵ Da questi esempi è interessante notare come il soggetto utilizzi l’ausiliare *avere* per la versione atelica del verbo *andare*, l’ausiliare *essere* per quella telica.

- MIA SORELLA NON PIACE IL FORMAGGIO (h.7)⁸⁶
- HO GIOCATO LA PISTA GIGANTE (h.26)
- SONO CADUTO DAL L'ERBA (h.51)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- Esegue correttamente “picchiaci sotto il tavolo”, “picchiaci sul tavolo”, “picchiaci in bagno”, “mettici sopra il quaderno” (h.95)
- DOPO IO E LORY AVEVAMO NASCOSTI SOTTO IL LETTO (h.124).

6. SS1

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- DOMENICA SONO ANDATO A GELATERIA (h.1)
- NOI ANDATO LE FESTE CON GIOCHI (h.3)
- √ Paolo è andato Brescia
- √ Paolo è arrivato in Roma (h.12)
- POI ADA VA IL BOSCO (h.44)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- PRENDE BIGLIETTO PER SALIRE E PORTA SU VALIGIA (h.30).

7. SS2

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

⁸⁶ *Piacere* in italiano è un verbo un po' particolare: è psicologico, ma l'argomento esperiente non è né nominativo né accusativo; è possibile che questi errori derivino proprio dalla “regolarizzazione” al sistema canonico per cui l'esperiente corrisponde al soggetto.

- GIOCO IL CALCIO (h.12)
- LA MIA FAMIGLIA VANNO LA CHIESA (h.55)
- HO GIOCATO I MIEI AMICI (h.71)
- HO VISTO MIO FRATELLO CAPACE LA BICI (h.101)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- LEONI DORME SOTTO IL SOLE (h.47)
- La logogenista disegna una macchina guidata da Mauro e avente Rino sul tettuccio e chiede: “chi è sopra l’auto?”>RINO; “chi è dentro l’auto?”>MAURO (h.68).

8. SS3

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- IO FATTO LA VERIFICA GEOGRAFIA (h.4)
- HO GIOCATO IL GATTINO DEL MIO AMICO (h.64)
- LA DOTTORESSA HA DETTO NON C’È PROBLEMA LE ORECCHIE (h.69)
- MI FA MAL GUANCIA (h.89)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- PUÒ GIOCARE FUORI QUANDO C’È IL SOLE (h.7)
- ADA DORME SOTTO L’ALBERO (h.106)
- NEMO TIRA FUORI IL SUO AMICO DALL’ACQUARIO (h.123).

9. SS4

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- Cosa hai fatto al mare? GIOCATO PALLA CALCIO (h.17)
- IO ADATO IN MILANO (h.44)
- ABBIAMO GIOCATO LE CARTE (h.65)
- “il gatto mangia il pesce” = “il gatto mangia con il pesce” (h.69)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- L'ELEFANTINA DORME SOTTO L'ALBERO (h. 116)
- LE VALIGIE SONO SUL TETTO (h.119).

10. SS5

Esempi di omissione e sostituzione delle preposizioni funzionali

- IO ASPETTA AL SILENZIO ALL'ORA 1 (h.25)
- IO VADO A DOTTORE (h.46)
- IO ANDATO IL SUPRMERCATO (h.48)
- “il regalo è per Giulia da Anna” = “il regalo è da Giulia per Anna” (h.63)
- SONO ANDATI A ROMA CON L'AEROPORTO (h.116)

Esempi di corretta interpretazione e utilizzazione delle preposizioni lessicali

- C'ERANO IL REGALO ABBIAMO DENTRO I VESTITI E I GIOCHI (h.95).

4.3.2 *Gli articoli*⁸⁷

Benché i bambini normodotati siano sorprendentemente bravi a sintonizzarsi sulle proprietà della lingua a cui sono esposti, a nessuno sfugge che il linguaggio dei bambini nei primi anni non è come quello degli adulti. L'uso di articoli, ausiliari e complementatori (o congiunzioni subordinanti) è graduale e per un certo periodo questi sono quasi del tutto omessi, un po' come accade anche ad altre parole funzionali, benché siano tra le parole più frequenti nelle lingue. Per esempio, i bambini tendono a omettere gli articoli, indipendentemente dalla lingua. Ad esempio:

- a) Metto a posto pasta (Edoardo, 2;8; Caprin, 2003)
- b) Went Daddy Daddy airplane (Adam, 2;6; Roeper, 1990)
andai papà papà aeroplano
- c) Vais chercher hélicoptère moi (Gregoire, 2;1; Hamann, 2000)
vado cercare elicottero io
- d) Habe Ball (Simone, 2;1, Weissenborn, 1986)
ho palla..

Queste osservazioni valgono per le lingue infantili (gli esempi sono tratti da esperimenti realizzati in bambini di età compresa tra i due e i tre anni).

Inoltre, nelle prime fasi di produzione, i bambini possono usare, almeno per un breve periodo, delle protoforme (vocali non arrotondate e non-tese) al posto degli articoli, come illustrano i seguenti esempi tratti da Bottari et al. (1993/1994).

[e] bimbo (Rosa, 1;10)

[a] palla (Raffaello, 1;10)

[ɛ] bavagliolo (Martina, 2;1)

Si può ipotizzare che queste protoforme siano dei segnaposto degli articoli: la loro presenza indicherebbe che i bambini hanno capito che davanti al nome ci vuole un elemento funzionale, ma non hanno ancora determinato la morfologia di tale elemento.

⁸⁷ Le osservazioni sull'acquisizione degli articoli in bambini normodotati sono tratte da M. T. Guasti, "L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione", Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

È interessante notare che le protoforme sono scarsamente presenti nella produzione di bambini con disturbi del linguaggio.

L'acquisizione degli articoli in italiano avviene in modo graduale; benché ci siano differenze tra i bambini, si osserva che la prima forma ad apparire è l'articolo femminile *la* e subito dopo appaiono il maschile *il* o il plurale femminile *le*, in seguito il maschile plurale *i*. Gli articoli *gli* e *lo* appaiono per ultimi. Le forme plurali appaiono sempre dopo le singolari (Pizzutto, Caselli, 1992; Chini, 1995).

Da uno studio di produzione elicitata è emerso che i bambini italiani usano gli articoli nel 75% dei contesti obbligatori già tra i due anni e mezzo e i tre anni per arrivare al 93% tra i cinque anni e mezzo e i sei anni (Leonard et al., 2002).

In alcuni studi si è osservato che l'articolo determinativo appare prima di quello indeterminativo; in alcuni lavori si è anche sostenuto che i bambini inizialmente sovrageneralizzano l'articolo definito e lo usino anche dove sarebbe appropriato usare quello indefinito (Maratos, 1976; Karmiloff-Smith, 1979). Ciò sarebbe dovuto al fatto che i bambini non conoscono le proprietà semantico-pragmatiche riguardanti l'uso dell'articolo.

Quindi, l'acquisizione degli articoli è graduale e per un certo periodo il loro uso è facoltativo⁸⁸.

Inoltre, è stato notato (Caprin, 2003) che l'omissione degli articoli è più elevata in posizione iniziale che interna alla frase.

Queste considerazioni valgono solo parzialmente per i bambini sordi. Infatti, come riporta anche Maragna (2008), è molto difficile far comprendere la differenza e far diventare spontaneo l'uso di frasi come queste:

-mangio il gelato

-mangio un gelato.

Emerge, dunque, anche a questo livello, una delle tante conseguenze dell'incapacità di molti bambini sordi di tenere conto del contesto frasale per determinare il significato delle parole che vi compaiono.⁸⁹

⁸⁸ È un uso facoltativo che si osserva tra i due e i tre anni.

Totale esempi articoli	115
Totale errori articoli	65
Articoli omessi	21
Articoli sbagliati	44
Articoli elisi	0
Articoli determinativi sbagliati	39
Articoli indeterminativi sbagliati	5

Tab.9 Gli articoli

Come si può notare dagli esempi riportati di seguito, i bambini sordi, siano essi italiani o stranieri, tendono sì ad omettere gli articoli⁹⁰, ma anche a sceglierli in modo sbagliato e, quindi, ad utilizzarli (e quelli determinativi e quelli indeterminativi), non concordandoli con il nome cui si accompagnano. Per quanto riguarda le omissioni degli articoli, si possono analizzare due parametri, quello relativo alla posizione del nome e quello relativo al numero del nome (e, quindi, errori quali POI GUERRA UCCIDEVA IL ROMOLO). Relativamente alla selezione sbagliata dell'articolo, invece, è possibile distinguere errori che vedono la realizzazione della forma del determinante non conforme alle regole morfo-fonologiche dell'italiano (HO VESTITO IL UOMO RAGNO, GLI TUOI ANIMALI SALTANO) da errori in cui la forma dell'articolo non è congruente al genere del nome che selezionano⁹¹ (LO DOCCIA, IL MANO)⁹².

In generale, comunque, si può notare che utilizzano maggiormente l'articolo determinativo rispetto a quello indeterminativo (su 44 realizzazioni di articoli, 39 sono

⁸⁹ E. Franchi e D. Musola, "Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo", Cafoscarina, Venezia, 2012.

⁹⁰ Il 94% delle omissioni dell'articolo ricorrono nei nomi post-verbali (es. *Quadato televisione, giocato con wii, comprare bambola*, etc.).

⁹¹ Questo è un errore solo se confrontato con la grammatica adulta di parlanti con sviluppo tipico, ma nella loro grammatica la selezione dell'articolo potrebbe essere corretta se il nome ha un genere/numero diverso.

⁹² Per questi errori è difficile stabilire se il problema è la selezione dell'articolo per sé o di assegnazione di genere/numero al nome (e quindi, per questa seconda opzione, si avrebbe articolo corretto) o, ancora, di accordo tra determinante e nome.

determinativi e soltanto 5 sono indeterminativi)⁹³; raramente utilizzano l'articolo eliso davanti a parola iniziante per vocale, ma tendono piuttosto ad usare forme quali "IL UOMO", "IL UOVO". Gli articoli "lo" e "gli" vengono usati molto raramente (e quando li utilizzano li impiegano erroneamente).

Inoltre, un'altra cosa degna di nota è che in alcuni casi tendono a seguire l'ordine lineare per assegnare l'accordo, come avviene in "LA PIGIAMA" e in altri a utilizzare l'articolo che attribuiscono al genere del nome, ad esempio "IL TELEVISIONE", "IL BICI", "IL FRAZIONE", "IL NOME".

1. SI1

Esempi di omissione degli articoli

- QUADATO TELEFISONE (h.1)
- MANGIATO DITO (h.8)
- VISTO FILM BAMBI (h.33)
- IL MIO PAPÀ VISTO LIBRO (h.116)

Esempi di scelta errata degli articoli

- HO VISTO LA PECORE (h.30)
- POI GUERRA UCCIDEVA IL ROMOLO (h.50)
- POI MEZZO UN STUFA⁹⁴ (h.58)
- A PRENDERE IL FIGURINE (h.65)
- TUTTE LE FAMIGLIE FARE IL FOTO (h.110)

⁹³ Conferma Chesi (2006) che la frequenza con cui le forme definite si presentano è indubbiamente maggiore rispetto a quelle indefinite e partitive; soprattutto con i partitivi (ricordiamo che il plurale delle forme indefinite è espresso da questi elementi in italiano) occorrono spesso sostituzioni con definiti o, talvolta, con indefiniti singolari; le omissioni dei definiti sembrano comunque la tipologia più tipica con cui si presentano le forme non standard che coinvolgono questi elementi; considerando inoltre il fatto che diverse strutture normalizzate con l'introduzione di articoli indefiniti sarebbero state grammaticali anche con definiti (anche se pragmaticamente marcate), questo dato è ancora più significativo.

⁹⁴ Questo esempio, in cui troviamo un determinante maschile seguito da un nome femminile in -a, e altri esempi successivi della stessa tipologia dimostrano che ai bambini sordi non basta una morfologia trasparente per accordare adeguatamente l'articolo al sostantivo.

- CON UN SOTTO MAGLIETTA (h.128)
- MESCOLATO CON IL FORCHETTA (h.139).

2. SI2

Esempi di scelta errata degli articoli

- PER PORTARE IL PROTESI (h.27)
- HO PREPARATO I PISELLO (h.28)
- II ZII⁹⁵ (h.29)
- AVEVO GIOCATO IL PALLAVOLO (h.98).

3. SI3

Esempi di omissione degli articoli

- COMPRARE BAMBOLA (h.18)
- GIOCATO CON WII (h.38)

Esempi di scelta errata degli articoli

- Con cosa taglia Piero? LA CONTELLO (h.33)
- HO VESTITO IL UOMO RAGNO (h.46)
- HAI VISTO IL UOVO DI CONIGLIO (h.57)
- IO NON VEDO LA RAFFREDDORE (h.92)
- GLI TUOI ANIMALI SALTANO (h.124)
- HO PREPARATO GLI SEGNI (h.147).

⁹⁵ Questo errore potrebbe anche essere stato determinato dal sistema dialettale, in cui non esiste *gli* (un esempio prodotto dal soggetto SI5 riporta lo stesso tipo di errore)..

4. SI4

Esempi di omissione degli articoli

- TAVOLO NUOVO È INVECE (h.40)
- IO HO ANDATA FARE VACCINO (h.47)

Esempi di scelta errata degli articoli

- Cosa hai fatto domenica? FATTO I COMPITO (h.7)
- IO ANDATA IL PIANTE (h.69) > (a vedere)
- IO NON VOGLIO IL LOGOGENIA (h.106)

5. SI5

Esempi di omissione degli articoli

- HO GIOCATO A CALCIO IO ERO JUVENTUS È ALBI ERA MILAN (h.49)
- AVEVO FATTO PISTA STRANA (h. 96)
- ABBIAMO VINTO CONTRO VAREGGIO (h.130)

Esempi di scelta errata degli articoli

- FA MALE I SCARPONI (h.39)
- SONO ARRIVATI I NONNI E I ZII (h.134).

6. SS1

Esempi di omissione degli articoli

- BIGLIETTO PER SALIRE E PORTA SU VALIGIA (h.30)
- FRATELLI SI CHIAMA... E SORELLA SI CHIAMA A. (h.44)
- GENNARO SEMPRE DICE: PORLACCE; MESSO GHIACCIO (h.53)

- SABATO SONO ANDATO A P. CON FAMIGLIA (h.70)

Esempi di scelta errata degli articoli

- UNO PALLONE È PER GIOCARE A CALCIO (h.101).

7. SS2

Esempi di scelta errata degli articoli

- GUARDO IL TV (h.7)
- IO MANGIO IL BRIOS (h.8)
- √ Paolo fa un ricco colazione/ Paolo fa il colazione
√ Paolo mette la pigiama (h.50)
- HO GIOCATO CON I AMICI AL PARCO (h.61)
- IL PERSONE ENTRA LA MACCHINA / ANCHE GLI AUTOMOBILI (h.78)
- IL BAMBINI MANGIANO IL POP-CORN (h.99).

8. SS3

Esempi di omissione degli articoli

- POI NON TROVA BUS (h.9)
- SONO ANDATA CON MIA FAMIGLIA (h.58)
- LUNEDÌ ARRIVA NUOVO STUDENTE (h.59)

Esempi di scelta errata degli articoli

- HO FATTO COMPRATO LA LETTORE (h.27)
- IN MATEMATICA FACENDO IL FRAZIONE CON ESPRESSIONE (h.51)
- GUARDIAMO IL TELEVISIONE (h.67)

- SI FA IL CHIGNON (h.118).

9. SS4

Esempi di omissione degli articoli

- IO SCRIVI NUMERI MATEMATICA (h.33)

Esempi di scelta errata degli articoli

- IO E MIA SORELLA GUARDIAMO IL TELEVISIONE (h.55)
- GIOCHIAMO IL CARTE CON POKEMON (h.59)
- SUO FRATELLO VUOLE UN CARAMELLA (h.100)
- PERCHÉ IO HO GIOCATO IL BICI MA IL MANO RAFFIATO IL MURO (h.141).

10. SS5

Esempi di omissione degli articoli

- E. GIOCARE XBOX⁹⁶ (h.36)
- IO VEDO TELEVISORE (h.50)

Esempi di scelta errata degli articoli

- IO HO FATTO LO DOCCIA (h.80)
- NONNA CON LO ZIA (h.81).

⁹⁶ Qui si trova anche l'omissione della preposizione, oltre che del determinante.

4.3.3 I clitici

La comprensione e la produzione dei pronomi clitici in italiano presentano difficoltà sia in contesti di sviluppo tipico (Caprin e Guasti, 2001) che atipico (Leonard e Bortolini, 1998, Bortolini et al., 2006).

Tipicamente lo sviluppo dei clitici nei bambini inizia con una fase nella quale il clitico oggetto non è sempre prodotto nei contesti in cui la sua presenza sarebbe richiesta.⁹⁷ È interessante notare che in tenera età (1;10 e 1;11) ci sono omissioni nei contesti rilevanti e nessun clitico nella produzione spontanea, cosa che suggerisce una tendenza ad evitare costruzioni che coinvolgono questo tipo di particelle. A circa 2 anni, dopo la prima fase di omissione, i bambini tendono a produrre un sintagma nominale lessicale nel contesto nel quale sarebbe preferito l'impiego di un clitico. Tra i 3 e i 4 anni i bambini con sviluppo normale padroneggiano la morfosintassi e la comprensione dei clitici (sebbene possano ancora presentarsi alcune difficoltà legate a criticità quali l'accordo con il participio passato).⁹⁸

La presenza di una fase di omissione può essere interpretata come segno di difficoltà nell'acquisizione dei clitici dovuta sia alla complessità del processo di cliticizzazione in sé, sia alla peculiare distribuzione dei clitici rispetto ai sintagmi nominali con restrizione lessicale (Gianni *la* mangia vs. Gianni mangia *la mela*) e agli altri tipi di pronomi (Gianni *la* saluta vs. Gianni saluta *lei*). Tuttavia, nonostante tali difficoltà, dopo i 3 anni un bambino con sviluppo normale giunge ad una buona padronanza nell'uso e nella comprensione dei clitici. Al contrario, se i clitici non sono padroneggiati correttamente nelle prime fasi della crescita ciò può essere indice di uno sviluppo linguistico ritardato o atipico. I clitici sono infatti considerati tra i marcatori più attendibili dei disturbi del linguaggio: Jakubowicz et al. (1998), Hamann et al. (2003) e più recentemente Tuller et al. (2011) hanno sottolineato l'importanza del ritardo nell'uso dei clitici oggetto, in particolare di terza persona, come una misura dello sviluppo atipico nel francese. Bortolini et al. (2006) hanno ricercato conclusioni analoghe nella lingua italiana tramite uno studio su 33 bambini monolingui.

⁹⁷ Schaeffer (2000) ha studiato l'omissione del clitico in italiano nella prima infanzia: 64% all'età di 2 anni, 15% a 3 anni.

⁹⁸ Chesi, Ghersi e Musola (2018).

Comprensione clitici: tot. 13		Produzione errata clitici: tot. 24 (su 33 casi in cui era richiesto)			
6 Sì	7 No	2 Mancanti	8 errori in proclisi	2 errori in enclisi	12 selezionati sbagliati

Tab. 10 Comprensione e produzione clitici nei bambini sordi analizzati.

Come riporta Chesi (2006) le percentuali di forme prodotte correttamente di articoli e clitici in bambini sordi confrontate con quelle dei bambini udenti è emblematica di questa produzione problematica.⁹⁹

	Sordi (età 8-10)	Udenti (età 4-6)
Articoli	91%	96%
Clitici	33%	92%

Tab. 11 Confronto produzione clitici in bambini sordi e in bambini udenti (Chesi, 2006).

Per quanto riguarda la produzione dei clitici nei bambini sordi è evidente che essa avvenga raramente, ma quando avviene è collocata in modo corretto in meno della metà dei casi.

Due fenomeni soprattutto sono degni di nota:

-la tendenza ad evitare una forma clitica sembra diffusa in tutto il campione analizzato (viene prodotta soltanto 24 volte in tutto il materiale utilizzato complessivo dei dieci bambini¹⁰⁰); due strategie vengono generalmente impiegate per aggirare la forma clitica: la ripetizione dell'oggetto lessicalizzato (LUCIA VEDE LA BAMBOLA. LUCIA VUOLE LA BAMBOLA. LA MAMMA NON VUOLE PRENDE LA BAMBOLA) e l'omissione completa del ruolo tematico (IO STAVO CERCANDO LA MIA MASCHERA DI CAVALLO MA NON HO TROVATA). Inoltre, questi due esempi

⁹⁹ Questa dissociazione risulta essere molto interessante in quanto articoli e clitici presentano la stessa forma fonologica, ma sono sintatticamente diversi (in particolare, i clitici si muovono e creano una relazione a distanza).

¹⁰⁰ È difficile calcolare i contesti totali in cui i bambini avrebbero potuto produrlo, ma sono sicuramente molti dato che si è analizzata la produzione in più di mille ore di lavoro.

sono anche esemplificativi dei casi in cui i soggetti utilizzano da un lato forme di doubling e dall'altro realizzazioni in cui compare solo il clitico.

-i dati riportati di seguito dimostrano una produzione del proclitico nei contesti in cui ci può essere solo il proclitico (LO HA RIBUTTATO E SALVATO); invece, nei contesti di verbi complessi o a ristrutturazione si trova l'enclitico piuttosto che il proclitico (FA RINFRESCARLO, PERCHÉ OGGI SERA FARLO LO SPETTACOLO)¹⁰¹. Infine, si può osservare che i casi di realizzazione del proclitico sono quasi tutti contesti di terze persone; i pochi casi di prima persona presentano il clitico (MI ANO REGALATO, SE ME NE DAI)¹⁰².

1. SI1

- Non capisce la differenza in (Paolo) *lo/la/le/li* rompe, e tra *gli/le* tocco la pancia (h. 10)
- Non capisce la differenza tra *L'ho* colorato e *L'ho* colorata (h. 36)
- Difficoltà comprensione differenza *Toccalo/Toccala* (h. 55)
- Ok comprensione *Dalle* vs *Dagli* (h. 87)
- Ok comprensione *L'hai* visto vs *L'hai* vista (h.97)
- Con cosa lo mangi di solito (il gelato)? LO MANGIO CON LA BOCCA IL CUCCHIAIO (h. 175).

2. SI2

- Ti dispiace per il quaderno o per la rubrica? SÌ HO PERSO IN CASA (h. 14)
- IO STAVO CERCANDO LA MIA MASCHERA DI CAVALLO MA NON HO TROVATA (h. 45)

¹⁰¹ Questi due contesti, tra l'altro, sono gli unici in cui il proclitico e l'enclitico sono grammaticalmente corretti.

¹⁰² Forse c'è una differenza tra le persone, ma ci vorrebbero più dati per confermarlo.

- HO GUARDATO LA TELEVISIONE PERCHÉ LA MIA NONNA LE PIACE ASCOLTARE IL TELEGIORNALE (h. 46)
- FA CALDO LA TEMPERATURA CIRCA 28! L'HO VISTO IN MACCHINA (h. 70)
- LO HA RIBUTTATO E SALVATO (il pesciolino) (h. 73).

3. SI3

- E questi adesivi dove li hai presi? NO GLIO PRESI MI ANO REGALATO O HO TROVATI (h. 53)
- NON L'HAI VISTA (l'uovo di coniglio) (h. 57)
- E questi ce li hai tutti? SI. IO CELO SOLONPOMPIERI, POLIZIA [...] (h. 68)
- PERCHÉ SE ME NE DAI UNO O DUE (tic tac) MANGIO MANGIO E POI NON CI SONO PIÙ (h. 73)
- Hai novità da raccontarmi? NON L'HO LA NOVITÀ (h. 87)
- E i giochi? IL PAPÀ LE HA COMPRATI (h. 116)
- MA IO LI PENSO SEMPRE I LEGO (h. 117)
- Chiedi alla tua mamma>SI MA LI HO CHIESTO (h. 150).

4. SI4

- Capisce la differenza *Gli vs Le* (h. 58).

5. SI5

- Esegue correttamente Disegna una rosa e Disegnane una rosa (h. 9)
- Ti piace Roma? NON LO VISTO (h. 76)

- Capisce la differenza *Gli vs Le* (h. 102).

6. SS1

- Capisce la differenza *Gli vs Le* (h. 24)
- \surd *ne* ha comprato un libro (h. 27)
- Esegue correttamente Disegna una margherita, Disegna *ne* una rosa e Disegna una rosa (h. 32)
- *ho dimenticato gli occhiali
 \surd *gli* ho dimenticato
 \surd *li* ho dimenticato } (h. 60)
- * Paolo *ne* vuole poche
 \surd Paolo *le* vuole poche } (h. 84)
- \surd *Ce lo darcelo*
**Ce lo dà* } (h. 93).

7. SS2

- LA NUVOLA OLGA È BELLA PIOGGIA. FA RINFRESCARLO (Leone) (h. 47)
- Difficoltà comprensione *Gli vs Le* (h. 85)
- HO VISTO IL MIO FRATELLO CAPACE LA BICI E LA MIA FAMIGLIA LO HANNO VISTO (h. 101)
- IL FIORE DEL VASO SI CHIAMA FICUS E IL GATTO SCAVATO NEL VASO DI FICUS. IL GATTO PERDONATO LA MAMMA, LO OFFENDO (h. 112).

8. SS3

- OGGI POMERIGGIO IO E G. VANNO A CASA DELLA MAESTRA MARZIA PERCHÉ OGGI SERA FARLO LO SPETTACOLO (h. 18)
- Paola compra la bottiglia e *la* rompe. Cosa? BAMBOLA (h. 58)
- IL SUO PAPÀ HA IL PIATTO CON LE CAROTE MA ADA NON LE MANGIA (h. 106)
- VOGLIONO CATTURARE NEMO E IL SUO PAPÀ LO AIUTA/LO REGALA ALLA SUA NIPOTINA (h. 123)
- IERI SERA HO MESSO GLI ORECCHINI PERÒ MI FASTIDIO E LI TOLTI (h. 129).

9. SS4

- IL ROSPO ECCOLA LA FOTO SUL PRATO (h. 135).

10. SS5

- /

4.3.4 *Gli ausiliari*

Nei primi anni di vita, i bambini normodotati tendono ad omettere anche gli ausiliari, come si può notare dai seguenti esempi:

- a) What dat pencil Cromer doing? (Adam, 2;6)
Cosa questa matita Cromer facendo?
- b) Montée la main (Gregoire, 1;10)
Salita la mano

Inoltre, benché la copula sia tra le prime produzioni verbali dei bambini (D’Odorico, Carubbi, 1997), il suo uso consistente richiede tempo (Leonard et al., 2002). Inizialmente viene usata la terza persona singolare del presente indicativo e successivamente quella plurale. Spesso la copula è omessa e con l’aumentare della MLU (*Medium Length of Utterance*, ovvero la lunghezza media dell’enunciato) aumenta anche la frequenza d’uso della copula.

Anche se copula e ausiliare *essere* hanno la stessa forma fonologica, l’ausiliare appare dopo la copula in italiano (Nelli, 1998; Antelmi, 1997) e ciò potrebbe essere dovuto al fatto che l’ausiliare appare nei tempi composti¹⁰³. L’ausiliare *avere* inizia a essere usato o quando è usato anche l’ausiliare *essere* o poco dopo.

Per quanto riguarda i bambini sordi, invece, la situazione è diversa.

Tot. errori: 76 (su 121 casi)	Omissione	Selezione casuale	Patterns ¹⁰⁴
Copula	5	1	0
Essere	14	13	6
Avere	13	16	8

Tab. 12 Omissioni e forme realizzate di copula e ausiliari.

Nel materiale analizzato di tutti e dieci i bambini sordi, la produzione della copula e degli ausiliari risulta essere molto problematica. Si trovano abitualmente sia casi di omissione dell’ausiliare¹⁰⁵ (ANDATO AL MARE TOSCANA, MIO FRATELLO E IO GIOCATO LA PALLA)¹⁰⁶ o della copula (TU EMILIA, IO NON BRAVA A DISEGNARE) sia dell’uso dell’ausiliare *essere* al posto dell’ausiliare *avere* (POI FINITO MESSA SONO MANGIATO LA PIZZA, SIAMO MANGIATO LA CENA) e viceversa (SABATO SERA HO ANDATO A ORATORIO, ABBIAMO ARRIVATI A CASA). Si trovano, poi, altri pattern ricorrenti, quali la non distinzione (e conseguente

¹⁰³ Più in generale, c’è un problema temporale che riguarda le forme non-finite usate in frasi dichiarative prodotte dai bambini durante il terzo anno di vita (Rizzi, 1994; Guasti, 2002).

¹⁰⁴ *e vs è, a vs ha, o vs ho*, etc. che possono essere classificati come errori ortografici (confusione tra congiunzione coordinante e verbo *essere*, tra preposizione o congiunzione disgiuntiva e verbo *avere*, etc.); un altro pattern riscontrabile riguarda la sintassi in quanto si ritrovano realizzate espressioni con un ordine degli elementi che non rispetta quello canonico.

¹⁰⁵ I bambini sordi tendono ad omettere all’incirca nella stessa percentuale di casi l’ausiliare, sia esso *essere* o *avere*.

¹⁰⁶ Ciò non deve stupire, in quanto come visto nel paragrafo 4.2.3 la prima forma verbale che compare anche nei bambini udenti è il participio passato, poi la copula e infine l’ausiliare.

errato utilizzo) delle forme verbali con congiunzioni o preposizioni (O DISEGNATO E O GIOCATO CON I MATTONI, SONO ANDATO HA SCIARE), la sequenza non marcata e, quindi, la presenza dell'ausiliare in una posizione diversa da quella richiesta dalla struttura della frase (LA SEDIA ROTTA È TAVOLO NUOVO È INVECE, QUANTI HAI ANNI?), ma anche l'aggiunta, in alcuni casi del participio passato di *fare*, probabilmente riprendendolo dalla domanda che era stata posta¹⁰⁷ (HO FATTO COMPRATO LA LETTORE, IERI FATTO GIOCATO CON G.). Infine, si possono anche ritrovare degli errori relativi all'accordo con il soggetto (C'È DENTRO DUE TAPPI, IO SIAMO GUARDATO LA TELEVISIONE).

1. SII

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- Scrivi chi sono: TU EMILIA; scrivi chi sei: IO G. (h.3)
- Come sono? TU MALATA (h. 7)
- IO IERI COMPRATO WII (h. 20)
- Cosa hai fatto questa estate? ANDATO AL MARE TOSCANA (h. 29)
- DOMENICA GIOCATO IL CALCIO (h. 52)
- IERI PULMINO ARRIVATO TARDI (h. 53)
- POI IO DISEGNATO IL CAVALLO (h. 157)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- IO SONO FADORE (h. 9)
- *ho fame; √ sono fame
*ho sete; √ sono sete (h. 21)
- Cosa hai fatto ieri con G.? IERI FATTO GIOCATO CON G. (h. 41)
- C'È DENTRO DUE TAPPI (h. 51)

¹⁰⁷ Si ritrova anche nella Lingua dei Segni Italiana (Romeo, 1997).

- SABATO SERA HO ANDATO A ORATORIO (h. 101)
- POI FINITO MESSA SONO MANGIATO LA PIZZA (h. 119)
- *Paolo ha fame; √Paolo è fame (h. 128)
- POI SONO DORMITO A LE ORE 23.00 (h . 134)

Esempi di errori ortografici

- *è arrivato; √ e arrivato (h. 13)
- √ A visto il cartone animato; *ha visto il cartone animato (h. 30)
- POI IO DISEGNATO IL CAVALLO (h. 157).

2. SI2

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- E POI ANDATA ASL (h. 16)
- MI PIACIUTA LA SCENA DI ULTIMA CENA (h. 62)
- SÌ, MA UN PO' SORDA (h. 70)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- ERO MAL DI MANO, MAL DI GAMBA E MAL DI BRACCIO (h. 98)
- ERA ARRABBIATA E POI È LAVATO BENE IL SUO DENTE (h. 101).

3. SI3

Esempi di errori ortografici

- O DISEGNATO E O GIOCATO CON I MATTONI (h. 8)
- √ il cappello e rosso; *il cappello è rosso (h. 11)
- IERI MI AI DETTO (h. 44)

- NO GLIO PRESI MI ANO REGALATO (h. 53)
- L'AUTOBUS E ROTTA LA GOMMA (h. 131)¹⁰⁸.

4. SI4

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- Cosa hai fatto domenica? FATTO I COMPITO (h. 8)
- IO E MAMMA ANDATA AL MERCATO (h. 50)
- MIO FRATELLO E IO GIOCATO LA PALLA (h. 99)
- IO NON BRAVA A DISEGNARE (h. 118)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- IO HO ANDATO OCULISTA (h. 17)
- IO HO ANDATA FARE VACCINO (h. 47)

Esempi di posizione di *essere* o *avere* non canonica

- LA SEDIA ROTTA È TAVOLO NUOVO È INVECE (h. 40)
- QUANTI HAI ANNI? (h. 140).

5. SI5

Esempi di errori ortografici

- O 6 PENNARELLI (h. 8)
- LA MAMMA E CONTENTA (h. 15)
- SONO ANDATO HA SCIARE (h. 39)

¹⁰⁸ In quest'esempio ritroviamo vari errori: l'ausiliare selezionato è quello errato; la posizione in cui è collocato non è quella richiesta e, infine, viene utilizzato senza accento, come una congiunzione coordinante. Anche nel caso in cui si trattasse di un'espressione con soggetto post-verbale (e la produzione, quindi, dovrebbe essere *All'autobus si è rotta la gomma*), l'errore permarrrebbe a livello ortografico.

- AI VISTO CHE STA ARRIVANDO (h. 67)
- NON LO VISTO (h. 95)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- SÌ PERÒ SONO IMPARATO A PATTINARE (h. 32)
- IO E LORY AVEVAMO NASCOSTI SOTTO IL LETTO (h. 124).

6. SS1

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- √ io sono fatto un disegno; *io ho fatto un disegno (h. 14)
- IO HO STANCO (h. 59)
- ABBIAMO ARRIVATI A CASA (h. 78)
- ABBIAMO ANDATO A RISTORANTE (h. 99)

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- NINO MOLTO BRAVO (h. 30)
- POI ANDATO IN PIZZERIA (h. 35)
- DOMENICA FATTO I COMPITI (h. 51)
- LORO COMPRATO UN DISCO (h. 65).

7. SS2

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- PERÒ CALDO ANCHE LUI (h. 47)
- LA SERA LA MIA FAMIGLIA GUARDATO LA TV (h. 50)
- POI ANDATO A CASA SUA (h. 78)

- IL GATTO SCAVATO NEL VASO DI FICUS (h. 112)

Esempio di selezione dell'ausiliare sbagliato

- SIAMO MANGIATO LA CENA (h. 51).

8. SS3

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- IO FATTO LA VERIFICA GEOGRAFIA (h. 4)
- MERCOLEDI IO ANDATO LOGOPEDIA (h. 12)
- QUANDO FINITA LA FESTA ERA STANCA (h. 101)

Esempio con l'aggiunta del participio passato di *fare*

- HO FATTO COMPRATO LA LETTORE (h. 27)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- IERI MATTINA HO SVEGLIATA (invece di “Mi sono svegliata”) (h. 41)
- MIO FRATELLO È DORMITO PERCHÉ ERA LA FEBBRE (h. 70)

Esempio di errore ortografico

- HOTEL E MOLTO BELLO (h. 66).

9. SS4

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- Cosa hai fatto al mare? GIOCATO PALLA CALCIO (h. 17)
- IO ANDATO IN MILANO (h. 44)
- LA MAESTRA ARABBIATO (h. 62)
- IO FATTO LA DOCCIA (h. 122)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- IO HO ANDATO IN OSPEDALE (h. 65)
- DOPO HA ARRIVATO IL PULMINO (h. 69)
- LA MATTINA IO HO SVEGLIATO ALLE 9 (h. 73)

10. SS5

Esempi di omissione della copula o dell'ausiliare

- IO ANDATO IL SUPERMERCATO CON IL PAPÀ (h. 48)
- IO MALATO (h. 59)

Esempi di selezione dell'ausiliare sbagliato

- IO HO ANDATO NON A SCUOLA (h. 75)¹⁰⁹
- IO SIAMO GUARDATO LA TELEVISIONE (h. 80)¹¹⁰
- NELLA MATTINA NOI SIAMO VISTO L'ALBERO DI NATALE (h. 95).

4.3.5 I pronomi personali

Come riportano Scopesi e Zanobini (1998), la capacità di riferirsi alle persone con forme pronominali è indicativa sia della possibilità di considerare contemporaneamente diversi individui nella loro interdipendenza, sia di una consapevolezza della reversibilità dei ruoli nell'interazione. Mentre le espressioni referenziali non pronominali sono fisse, i pronomi individuano particolari persone in un contesto linguistico, ma queste persone variano a seconda di chi parla: *Io* si riferisce al sé se sono io il parlante, ma si riferisce ad altra persona se sei tu a parlare. Lo spostamento nella referenza pronominale va di

¹⁰⁹ In quest'esempio troviamo anche la negazione in posizione non canonica, ovvero in posizione post-verbale, come richiede la Lingua dei Segni italiana (Romeo, 1997), ma dai dati forniti non risulta che questo soggetto conosca la LIS.

¹¹⁰ Troviamo qui presente anche un errore di concordanza tra soggetto e ausiliare.

pari passo con lo spostamento che ogni partecipante effettua in relazione ai processi di comprensione e produzione: la comprensione dello spostamento di referenza, fondamentale nell'acquisizione dei pronomi, sembra cruciale anche per la possibilità del bambino di capire le diverse prospettive dalle quali è possibile guardare sia se stessi che gli altri. Un interessante problema, a questo proposito, riguarda l'ordine con cui i diversi pronomi personali emergono nella produzione e nella comprensione. Chiat (1986), sulla base di una rassegna di studi naturalistici e sperimentali su questo problema, propone il seguente ordine di acquisizione¹¹¹: compaiono, prima di tutti, i pronomi di prima persona singolare e terza persona singolare inanimata, seguiti da quelli di seconda persona; questi pronomi tendono a ricorrere in contesti specifici, piuttosto che nella loro ampia distribuzione, tipica del linguaggio adulto¹¹². L'ordine in cui gli altri pronomi emergono non è ben stabilito ed è probabilmente non rigido o predicibile; sebbene i pronomi possano al loro primo emergere essere sporadici o limitati nella loro distribuzione, di rado si verificano confusioni tra i diversi pronomi personali. Lo sviluppo pronominale sembra fondarsi su un insieme di relazioni concettuali che il bambino costruisce ed esprime nel linguaggio quali azioni, eventi e stati.

Dal canto loro, i bambini sordi presentano non poche difficoltà non solo nella produzione, ma anche nella comprensione dei pronomi personali e della loro referenza¹¹³.

Totale esempi	47
Totale errori	23
Errata comprensione referenza	7
Pronome sbagliato a livello di persona	5
Accordo errato	4
Omissione pronome	1
Utilizzo di pronome soggetto invece di oggetto	4
Utilizzo di pronome soggetto invece di indiretto (termine)	2

Tab.13 Errori riscontrati a livello di pronomi personali nei bambini sordi.

¹¹¹ I pronomi personali non emergono in ordine chiaramente predefinito, anche se i bambini iniziano con un sottoinsieme abbastanza predicibile.

¹¹² I pronomi possono essere prodotti inizialmente in frasi stereotipate che codificano le relazioni implicite in modo globale e non specificato.

¹¹³ Soltanto in un caso di studio sui dieci analizzati non si ritrovano errori a questo livello.

Circa il 30% degli errori riscontrati a livello di pronomi personali riguardano la mancata comprensione della referenza da essi designata (Sono stanca > chi è stanca? IO, Siamo qui > chi è qui? IO / LORO). Al di là degli errori di comprensione, molti sono anche gli errori nella produzione. Nella maggior parte dei casi, i soggetti in questione preferiscono esprimere il pronome personale soggetto anche quando la lingua italiana prevede che si possa omettere; tendenzialmente, però, non vengono espressi correttamente: essi sono suddivisibili in errori di accordo tra il pronome personale soggetto e il verbo¹¹⁴ (TU E G. GIOCHIAMO, IO PENSA), errori in cui viene prodotto il pronome di persona sbagliato rispetto a quello richiesto (TU SONO STANCO, Cosa hai fatto di bello? NOI ANDATO LE FESTE), errori in cui i bambini sordi utilizzano il pronome personale soggetto al posto del pronome personale oggetto (CARLA BACIA IO, IO E TU LAVORIAMO) o al posto del complemento di termine (ANCHE IO PIACCIONO I LEGO PICOLI, TU PIACE A SCUOLA); infine, è stato trovato anche un caso di omissione del pronome (Chi ha gli occhiali? ABBIAMO DUE).

1. SI1

Esempio di omissione del pronome personale

- Chi ha gli occhiali? ABBIAMO DUE (h. 1)

Esempio di errata comprensione del referente

- Sono stanca > chi è stanca? IO
È stanca > chi è stanca? IO / LUI (h. 5)

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello oggetto

- √ Morde io / * Morde me (h. 28)

Esempi di errore di accordo tra pronome personale soggetto e verbo

- DOMENICA IO HANNO GIOCATO IL CALCIO I BAMBINI (h. 64)
- TU E G. GIOCHIAMO (h. 91).

¹¹⁴ Si è già accennato nel paragrafo 4.2.3 di errori relativi all'accordo tra soggetto e verbo.

2. SI2

- /

3. SI3

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello oggetto

- CARLA BACIA IO (h. 23)

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello indiretto

- ANCHE IO PIACCIONO I LEGO PICOLI¹¹⁵ (h. 54).

4. SI4

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello oggetto

- TU PICCHI IO (h. 7)

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello indiretto

- TU PIACE A SCUOLA (h. 33)¹¹⁶

Esempio di selezione sbagliata della persona indicata dal pronome

- TU SONO STANCO¹¹⁷ (h. 36).

5. SI5

Esempi di errata comprensione del referente

- a) piango > chi piange? IO
- b) piangi > chi piange? TU (h. 9)

¹¹⁵ *Piacere* è un verbo particolare, in quanto ciò che piace è il soggetto della frase e, invece, la persona che esprime la preferenza è l'oggetto indiretto introdotto dalla preposizione *a*.

¹¹⁶ Si veda la nota precedente.

¹¹⁷ La richiesta era quella di parlare di se stesso, per questo non viene classificato come errore di accordo.

- Mi ha fatto piangere > chi piange? IO (h. 67).

6. SS1

Esempio di selezione sbagliata della persona indicata dal pronome

- Cosa hai fatto di bello? NOI ANDATO LE FESTE (h. 3)

Esempio di errata comprensione del referente

- Siamo qui > chi è qui? IO / LORO (h. 9).

7. SS2

Esempio di selezione sbagliata della persona indicata dal pronome

- Ti è piaciuto o è stato difficile? TI È PIACIUTO (h. 3)

Esempio di errore di accordo tra pronome personale soggetto e verbo

- NOI SIETE RUMOROSI (h. 50).

8. SS3

Esempio di errore di accordo tra pronome personale soggetto e verbo

- IO PENSA (h. 29)

Esempio di errata comprensione del referente

- Disegna che canto > chi canta? IO (h. 58).

9. SS4

Esempio di errata comprensione del referente

- Salto > chi salta? IO

Salti > chi salta? TU (h. 1)

Esempio di utilizzo del pronome personale soggetto invece di quello oggetto

- IO E TU LAVORIAMO¹¹⁸ (h. 88).

10. SS5

Esempio di errata comprensione del referente

- Voglio il gelato > chi vuole il gelato? IO (h.1)

Esempio di selezione sbagliata della persona indicata dal pronome

- IERI VOI SEI ANDATO DOTTORE (h. 46)
- Cosa hai fatto ieri? TU SONO STANCO¹¹⁹ [...] (h. 62).

4.4 Confronto tra le produzioni linguistiche scritte dei bambini

sordi all'inizio, durante e alla fine del percorso logogenico.

Ci si può chiedere, a questo punto, se il metodo Logogenia apporti un reale beneficio ai bambini sordi nel tentativo di far loro raggiungere un'adeguata competenza nella lingua italiana. Probabilmente a questo interrogativo non può esserci una risposta certa e univoca, in quanto l'attività di Logogenia non è esclusiva o isolabile; il bambino sordo, infatti, è sottoposto quotidianamente a diversi stimoli che contribuiscono alla sua autonomia linguistica: le sedute di logopedia, la frequenza scolastica, ma anche la comunicazione a casa, nello sport, etc.

Per poter considerare il metodo Logogenia vantaggioso o meno si è ritenuto significativo osservare le produzioni effettuate dai dieci bambini sordi di cui si è analizzato il materiale trascrivendo per ognuno una parte relativa ad una delle ore

¹¹⁸ In generale, per un bambino sordo e straniero può essere difficile memorizzare la regola per la quale in espressioni che prevedono il pronome di prima persona plurale espresso attraverso il pronome di prima e di seconda persona singolare, il primo dei due richiede la forma del soggetto (IO), il secondo quello di oggetto (TE).

¹¹⁹ Scrive spesso di se stesso in terza persona.

iniziali del percorso, una relativa ad un'ora centrale e una della parte finale, tutte rispondenti ad una richiesta più o meno simile da parte della logogenista¹²⁰. In generale, si possono osservare alcuni miglioramenti sistematici: la lunghezza media dell'enunciato aumenta nettamente, le forme verbali tendono via via ad essere espresse correttamente, sia quanto all'accordo con il soggetto, sia relativamente al tempo verbale richiesto; ancora, gli elementi della frase vengono disposti sempre più nell'ordine richiesto dall'italiano. Fanno la loro comparsa gli articoli e gli aggettivi, man mano concordati al nome in modo adeguato, si ritrova l'utilizzo appropriato degli avverbi (di tempo, soprattutto) e delle preposizioni (di luogo, soprattutto); si rintracciano proposizioni coordinate e qualche subordinata (quasi esclusivamente causali e temporali), oltre a sporadici casi di discorso diretto. Infine, tendono a venir meno anche gli errori a livello ortografico (doppie, accenti, punteggiatura, etc.). In particolare:

1. SI1

- Cosa hai fatto ieri? QUADATO TELEFISONE (h. 1)
- Cosa hai messo ieri sui denti? IERI IO HO DORMITO POI SVEGLIATO BEVUTO LATTE CALDA PERCHÉ TANTO FA MALE I DENTI. POI HO MEZZO UNA SALVIETTA MEZZO UN STUFA POI FENTA CALDA POI METTI SUL FACCIA PERCHÉ COSÌ SI PASSA (h. 58)
- Cosa hai fatto sabato? SABATO SONO ANDATO ALLA MATTINA A FARE I COMPITI E POI DI SERA SONO ANDATO A MESSA E POI FINITA LA MESSA HO MANGIATO LA PIZZA (h. 119).

Al di là della desonorizzazione consonantica¹²¹ presente nella produzione relativa alla prima ora di Logogenia, ciò che è interessante notare è la totale assenza di ogni elemento funzionale che renda grammaticale l'enunciato di risposta: non si ritrovano né il pronome personale soggetto (IO, anche se sappiamo che in italiano può essere omesso, ma questo implicherebbe la corretta flessione del tempo verbale), né la forma dell'ausiliare (HO) e nemmeno l'articolo (LA). Dall'analisi dell'ora centrale, si può osservare come la produzione da un lato sia sicuramente migliorata, infatti compare il pronome personale soggetto (IO), qualche ausiliare (HO DORMITO, HO MEZZO),

¹²⁰ Questa strategia ha permesso di evidenziare come il bambino sordo rispondesse in maniera via via più ampliata e grammaticalmente corretta ad una stessa richiesta.

¹²¹ Sono presenti, infatti, le consonanti sorde [k] e [f] al posto delle sonore [g] e [v].

alcuni articoli, sia determinativi (I DENTI) che indeterminativi (UNA SALVIETTA), aggettivi (LATTE CALDA), addirittura elementi circostanziali quali avverbi (IERI, TANTO MALE) e due subordinate causali (PERCHÉ TANTO FA MALE I DENTI, PERCHÉ COSÌ SI PASSA); dall'altro lato sono presenti ancora molti errori: oltre a quelli fonologici (FENTA, invece di *diventa*, MEZZO, piuttosto che *messo*), non si ritrovano sempre, dove obbligatori, i pronomi personali e gli ausiliari (POI SVEGLIATO BEVUTO¹²²), gli articoli, gli aggettivi e le preposizioni articolate non sono sempre accordate correttamente con il nome (UN STUFA, LATTE CALDA, SUL FACCIA), non c'è sempre concordanza tra verbo e soggetto (TANTO FA MALE I DENTI¹²³, METTI SUL FACCIA¹²⁴), le forme riflessive o non sono presenti dove richieste (TANTO FA MALE I DENTI) o sono presenti dove non richieste (PERCHÉ COSÌ SI PASSA). Infine, nella produzione relativa ad un'ora finale, il bambino sordo si esprime in una forma semplice, ma grammaticalmente corretta: i participi passati sono preceduti dall'ausiliare presupposto, anche adeguatamente flesso (SONO ANDATO, HO MANGIATO), il verbo ANDARE è seguito dalla preposizione esatta (A), gli articoli sono accordati al nome (I COMPITI, LA MESSA, LA PIZZA), l'ordine delle parole rispetta quello richiesto dalla lingua italiana, vengono realizzati alcuni elementi circostanziali, quali gli avverbi e le locuzioni avverbiali temporali (SABATO, ALLA MATTINA, DI SERA, POI), le frasi sono tra loro coordinate attraverso la congiunzione *e*.

2. SI2¹²⁵

- Come mai ieri eri assente? LO SAI PERCHÉ IERI SONO ANDATA LA VISITA: ROMOLO MIO AMICO PER AGGIUSTARE IL MIO BRACCIO DESTRO E POI ANDATA ASL (h. 16)
- Cosa hai fatto in queste vacanze? SONO ANDATA DALLA MIA NONNA TINA CON C. E C. HO FATTO LA PASSEGGIATA CON LA BICI CON LA MAMMA E IL PAPÀ ANCHE C. E C., VICINO IL FIUME OGLIO IO VOGLIO VEDERE LA PISTA CASCATA E MOLTO BELLO DA VEDERE

¹²² Non viene nemmeno realizzata la congiunzione coordinante *e*.

¹²³ In questo caso si può notare anche un errore a livello di ordine delle parole.

¹²⁴ Sta parlando di se stesso, quindi la forma verbale dovrebbe essere espressa con la prima persona singolare.

¹²⁵ Manca il quaderno contenente le prime 12 ore di Logogenia di SI2.

E PEDALARE CON C. E C.! E POI LA PASQUETTA SONO STANCA E DEVO FARE I COMPITI VENERDÌ ALLE 8.00 SONO ANDATA DALLA CHIESA A PREGARE E POI ALLE 9.00 VADO A VEDERE LO SPETTACOLO DI VIA CRUCIS MI SEMBRAVA UNA VERA STORIA DI GESÙ! WOW, GLI ATTORI SONO BRAVI! UN SIGNORE CHE ASSOMIGLIA GESÙ, I SIGNORI SONO EBREI, TRE O QUATTRO RAGAZZI SONO ROMANI. MI PIACIUTA LA SCENA È DI ULTIMA CENA E ULTIMO MORTO GESÙ IO QUASI PIANGEVO PERCHÉ GESÙ È MORTO! CHE BELLO MA TRISTE... (h. 62)

- Cosa è successo ieri? TI RACCONTO! LA NONNA È SUL LETTO E LASCIA IL SUO DENTE SUL COMODINO CON ME, C. E C. LA NONNA NON VUOLE CHE C. E C. SONO SUL LETTO ALLORA C. E C. SONO SUL CUSCINO MA C. VUOLE STARE INSIEME ALLA NONNA ANCHE C. E IO DORMIVANO... C. APPOGGIA SUL LETTO VICINO IL COMODINO E VEDE IL SUO DENTE SUL COMODINO E LO PRESA E NASCONDE SUL CUSCINO. STAMATTINA, IO DORMIVO ANCORA E LA NONNA STA CERCANDO IL SUO DENTE. LA MAMMA E IL PAPÀ SVEGLIANO PER LA COLAZIONE PER LA NONNA MA LA NONNA CHIAMA LA SUA FIGLIA E DICE: “NON POSSO MANGIARE PERCHÉ NON HO IL DENTE!” LA MAMMA RIDEVA E DOPO UN MINUTO LA DONNA HA TROVATO IL SUO DENTE CHE ERA SUL CUSCINO DEL CANE E PARLA ALLA SUA FIGLIA: “C. MI HA RUBATO IL MIO DENTE!” ERA ARRABBIATA E POI È LAVATO BENE IL SUO DENTE C. FA FINTA NON HA FATTO NIENTE SOLO COCCOLA! (h. 101).

SI2 presenta una situazione iniziale migliore rispetto agli altri bambini analizzati: alcuni verbi sono flessi e concordati correttamente (LO SAI, SONO ANDATA), si ritrovano già articoli e aggettivi accordati adeguatamente (LA VISITA, ROMOLO MIO AMICO, IL MIO BRACCIO DESTRO) e, inoltre, fa uso degli avverbi temporali (IERI, POI) della congiunzione coordinante (E) e della causale (PERCHÉ); si ritrova anche una proposizione finale (PER AGGIUSTARE). Molti, però, sono anche gli errori: il verbo ANDARE non è seguito dalla preposizione richiesta (A), usa i due punti inappropriatamente, l'ordine delle parole non rispecchia quello richiesto dall'italiano

(ROMOLO MIO AMICO¹²⁶), non sempre il participio passato è preceduto dall'ausiliare e seguito dalla preposizione articolata che introduce il complemento di luogo (POI ANDATA ASL) e, infine, la punteggiatura risulta essere praticamente assente. Dalla produzione relativa ad un'ora di circa metà percorso si possono notare alcuni progressi: innanzitutto i verbi sono spesso seguiti o preceduti dalla preposizione corretta (SONO ANDATA DALLA MIA NONNA, BELLO DA VEDERE), aumentano i segni di interpunzione di cui fa uso, anche se non sempre sono collocati nella corretta posizione, l'ordine delle parole rispecchia quello richiesto dalla sintassi italiana, tranne in un caso in cui l'ausiliare viene collocato erroneamente (MI PIACIUTA LA SCENA È DI ULTIMA CENA), i participi passati vengono sempre preceduti dall'ausiliare esatto (SONO ANDATA, HO FATTO, È MORTO); inoltre, usa frequentemente proposizioni coordinate, ma anche subordinanti quali causali (PERCHÉ GESÙ È MORTO). Infine, sono ravvisabili alcuni errori: la parte nominale di un predicato non accorda con il nome cui si riferisce (CASCATA E MOLTO BELLO¹²⁷) e le preposizioni o gli articoli che introducono i diversi complementi non rispecchiano quelle/i richieste/i (LA PASQUETTA, SONO ANDATA DALLA CHIESA, UN SIGNORE CHE ASSOMIGLIA GESÙ). Nella produzione effettuata in una delle ore conclusive si ritrovano sicuramente ancora errori, ma la descrizione è molto lunga ed elaborata: si trova un caso in cui viene usato l'indicativo invece del corrispondente congiuntivo (LA NONNA NON VUOLE CHE C. E C. SONO SUL LETTO), un errore di accordo (C. E IO DORMIVANO, LO PRESA¹²⁸), un errore relativo alla preposizione che deve introdurre il complemento di luogo¹²⁹ (VICINO IL COMODINO), la mancanza della particella riflessiva (LA MAMMA E IL PAPÀ SVEGLIANO), ma si evidenziano anche elementi prima assenti: subordinate quali le relative (CHE ERA SUL CUSCINO), il discorso diretto e l'utilizzo del pronome clitico (LO PRESA).

¹²⁶ Oppure, se si volesse considerare corretto quest'ordine, bisognerebbe aggiungere la copula.

¹²⁷ Questo caso contiene anche l'errore di non accettazione della copula.

¹²⁸ Per riferirsi al *dente*.

¹²⁹ La selezione di una preposizione funzionale sotto a una preposizione lessicale è comunque un processo lessicale, quindi gli errori sono molto comuni (non c'è una "regola").

3. SI3

- Cosa hai fatto in classe? HO INCOLATO NEL CALENDARIO CON IL DISEGNO DEI PULCINI E CONIGLI (h. 24)¹³⁰
- Cosa hai disegnato? HO DISEGNATO UN BAMBINO CHE VIVE IN AFRICA QUANDO LA NOTTE LUI BUTTA LE PIETRE PICCOLE NEL LAGO E POI SI DORME FINO DAL MATINO DOPO SI SVEGLIA E GUARDAVA NELLA SUA STANZA...WOW CHE GRANDE È ALTISSIMA! DOPO VEDE LE BOLLE NEL LAGO COSE QUESTO?! MA C'È UN GRANCHIO NEL LAGO E VEDE UNA CITTA GRANDISSIMA LUNGHISSIMA E IL GRANCHIO DICE VUOI CHE GIOCHIAMO LA CACCIA AL TESORO! E LUI DICE VA BENE! CERCA LE PIETRE QUELO CHE NASCONDEVO STANOTTE (h. 50)
- Cosa hai fatto di bello in queste mini vacanze? SABATO: SONO ANDATO A SCIARE. DOMENICA: MI SONO RIPOSATO. LUNEDÌ: HO FATTO I COMPITI E HO GIOCATO CON IL DS (DUE GIORNI). MARTEDÌ: SONO ANDATO ALLA FESTA CHE C'È IL MAGO JACOPO E HO VISTO UN PICCIONE CHE HA FATTO IL MAGO CON: PENTOLA, FOGLIO DI CARTA, ACENDINO, COPERCHIO E HA CHIUSO DOPO APRE E È VENUTO UN PICCIONE (h. 130).

Relativamente ad una delle ore iniziali, SI3 produce degli errori sia a livello ortografico, ad esempio l'assenza delle consonanti doppie (INCOLATO), ma anche di mancato rispetto dell'ordine delle parole richiesto dalla lingua italiana. In una delle ore centrali, in cui si può osservare una risposta di gran lunga più elaborata si possono evidenziare alcuni fenomeni degni di nota: utilizza, oltre alle proposizioni coordinate, anche quelle subordinate, sia relative (CHE VIVE IN AFRICA) sia temporali (QUANDO LA NOTTE), la disposizione delle parole rispetta quella richiesta dall'italiano, usa frequentemente aggettivi di grado superlativo assoluto (ALTISSIMA, GRANDISSIMA, LUNGHISSIMA). Fa uso delle forme riflessive, a volte in modo adeguato (SI SVEGLIA), altre volte in modo inadeguato (POI SI DORME); tenta il discorso diretto, ma ha delle difficoltà con la punteggiatura (GRANCHIO DICE VUOI CHE GIOCHIAMO LA CACCIA AL TESORO! E LUI DICE VA BENE! CERCA LE

¹³⁰ Le prime ore di lavoro si basano prevalentemente su esercizi di comprensione.

PIETRE QUELO CHE NASCONDEVO STANOTTE); generalmente utilizza le preposizioni articolate in modo corretto (NEL LAGO, NELLA SUA STANZA, NEL LAGO), ma a volte le sbaglia (FINO DAL MATINO) o le omette (GIOCHIAMO LA CACCIA AL TESORO, CERCA LE PIETRE). Infine, sono ancora ravvisabili molti errori ortografici, quali accenti mancanti (COSE QUESTO, CITTA) e consonanti scempie al posto delle doppie (MATINO, QUELO). Nella produzione relativa ad una delle ore finali si può notare una sintassi semplice (anche se, comunque, si riscontrano una forma riflessiva corretta quale MI SONO RIPOSATO e una frase relativa CHE HA FATTO IL MAGO), ma con pochi errori: si trova un caso di utilizzo del tempo presente invece dell'imperfetto (CHE C'È IL MAGO JACOPO), un caso di uso inappropriato dei due punti (IL MAGO CON: PENTOLA), la mancanza del pronome clitico (HA CHIUSO DOPO APRE¹³¹) e un errore ortografico (ACENDINO).

4. SI4

- Cosa hai fatto domenica? FATTO I COMPITO (h. 8)
- Cosa hai fatto ieri? IERI IO E MAMMA SIAMO ANDATE SUL SUPERMERCATO DOPO A FARE IN GIRO AMBIAMO COMPRATO SI CHIAMA LEONE¹³² (h. 56)
- Cosa hai fatto di bello ieri? IO HO MANGIATO LE PATATINE E IL POLLO. IO HO FATTO I COMPITI DI TECNICA. IO HO FATTO GIOCATO A CALCIO CON IL MIO FRATELLO (h. 129).

SI4 in una delle prime ore di Logogenia produce un'espressione sbagliata: manca l'ausiliare e l'articolo non è accordato al nome. La produzione relativa ad una delle ore centrali presenta sicuramente dei miglioramenti, quali il participio passato preceduto dall'ausiliare corretto (SIAMO ANDATE, AMBIAMO COMPRATO), la presenza di avverbi temporali (IERI, DOPO), la forma riflessiva (SI CHIAMA), ma sono ravvisabili anche diversi errori: oltre all'ortografia di AMBIAMO, il complemento di moto a luogo viene espresso con la preposizione articolata sbagliata (SIAMO ANDATE SUL SUPERMERCATO), l'uso della preposizione piuttosto che l'articolo (FARE IN GIRO)

¹³¹ In questo caso si ravvisa anche una mancata concordanza temporale tra i due verbi.

¹³² "Leone" è il nome del negozio.

e la forma riflessiva collocata separatamente dal nome cui si riferisce. In una delle ore finali, invece, SI4 si esprime con una grammatica semplice, quasi “telegrafica”, ma corretta, salvo per un paio di imprecisioni: l’inutile aggiunta di un participio passato ad una voce verbale (HO FATTO GIOCATO) e quella dell’articolo al complemento di compagnia (CON IL MIO FRATELLO).

5. SI5

- Come è andata ieri a basket? BENE PERO E BELO (h. 8)
- Cosa è successo a ricreazione? NE HO GIOCATO A CALCIO E DOPO 40 MINUTI IN CASTIGO E DOPO IO E J. ABBIAMO DETTO DI GIOCARE LA MAESTRA L. HA DETTO DI NO E DOPO A DETTO DI NON GUARDARE GLI OCCHI A ME E HA J. ALLORA IO E J. NON SIAMO ANDATI IN BAGNO (h. 59)
- Cosa è successo? SONO CADUTO AVEVO GIOCATO CON I CUGINI POI IO E L. AVEVAMO NASCOSTI SOTTO IL LETTO IO MI SONO GIRATO PERCHÉ NON CI STAVO E ALLORA MI SONO PICCHIATO CONTRO IL PAVIMENTO E CADUTO IL DENTE (h. 124).

Nella produzione di SI5 relativa ad una delle prime ore di Logogenia si ritrovano errori ortografici (PERO, BELO), di utilizzo della congiunzione al posto della copula (E)¹³³, ma anche di significato, infatti utilizza la congiunzione avversativa PERO per affermare due cose che non si oppongono. Nella produzione relativa ad un’ora centrale nel percorso non si ravvisano errori ortografici, se non nella misura in cui confonde l’ausiliare HA con la preposizione A (A DETTO) e viceversa (A ME E HA J.) e in quanto non utilizza la punteggiatura; separa il verbo DIRE dal suo complemento di termine, disponendo gli elementi della frase in un ordine non consentito in italiano, fa un uso improprio della particella pronominale NE e non utilizza proposizioni subordinate. Nella produzione relativa ad una delle ore finali, invece, utilizza una proposizione causale (PERCHÉ NON CI STAVO), nessun elemento della frase viene posizionato in un ordine diverso da quello richiesto né viene usato in modo improprio, non ci sono errori ortografici, eccetto l’ausiliare in E CADUTO non accentato e la

¹³³ Con molta probabilità si tratta di un errore ortografico.

mancanza di punteggiatura. L'unico errore grammaticale che si riscontra è la selezione dell'ausiliare sbagliato in un caso (IO E L. AVEVAMO NASCOSTI SOTTO IL LETTO).

6. SS1

- Cosa hai fatto di bello ieri? NOI ANDATO LE FESTE CON GIOCHI DOPO SONO ANDATO A CASA DOMANI MATTINA COLAZIONE POI SONO ANDATO HO COMPRATO UOVA DI PASQUA MANGIARE POI SONO A GIOCARE POI I COMPITI (h. 3)
- Cosa hai fatto? SABATO ABBIAMO CAMMINATO TANTO UNA PASSEGGIATA E DOMENICA HO FATTO I COMPITI (h. 54)
- Cosa avete fatto? NOI ABBIAMO A FIRENZE. I MIEI ZII E I MIEI CUGINI. ABBIAMO GIOCATO I MIEI CUGINI. SERA ABBIAMO LA FESTA POI ABBIAMO ANDATO A RISTORANTE E POI ABBIAMO MANGIATO LA PIZZA. ERO MALATO 5 GIORNI. NOI ABBIAMO ANDATO A CASA MIA (h. 99).

SS1, in una delle prime lezioni, dimostra di esprimersi in modo molto confusionario e grammaticalmente scorretto: non c'è accordo tra soggetto e verbo e l'ausiliare viene omesso (NOI ANDATO LE FESTE), il verbo ANDARE non è seguito dal complemento di moto a luogo, l'articolo viene omesso (I GIOCHI), i tempi e i modi verbali sono mescolati tra loro (spesso vengono anche omesse delle parti verbali). Nella produzione relativa ad un'ora centrale si ritrova un enunciato semplice, composto da due frasi coordinate grammaticalmente corrette (l'unica imprecisione riguarda la tautologia contenuta in CAMMINARE UNA PASSEGGIATA). Nella produzione relativa ad una delle ore conclusive, invece, SS1 tenta di espandere la sua risposta: le frasi sono tutte molto semplici e spesso utilizza la punteggiatura in modo inappropriato, inserendo anche punti tra il soggetto e il verbo; utilizza quasi esclusivamente l'ausiliare avere, anche quando dovrebbe usare essere (ABBIAMO ANDATO), spesso mancano le forme participiali (NOI ABBIAMO A FIRENZE, SERA ABBIAMO LA FESTA), le preposizioni (ABBIAMO GIOCATO I MIEI CUGINI) e gli accordi tra soggetto e verbo (NOI ABBIAMO ANDATO).

7. SS2

- Cosa hai fatto ieri? GUARDA LA TELEFISIONE (h. 4)
- Cosa hai fatto di bello? SONO ANDATO AL SUPERMERCATO CON LA MIA FAMIGLIA. HO GIOCATO CON I AMICI AL PARCO, RITORNATO A CASA. HO GUARDATO LA TV POI SONO ANDATO A DORMIRE (h. 61)
- Cosa hai fatto di bello? HO GIOCATO AL PARCO CON I MIEI AMICI. SIAMO ANDATI AL SUPERMERCATO. HO FATTO I COMPITI, POI SONO ANDATO A CASA DELL'AMICO, HO VISTO IL MIO FRATELLO CAPACELA BICI E LA MIA FAMIGLIA LO HANNO VISTO (h. 101).

SS2, in una delle prime ore, fornisce una risposta grammaticalmente scorretta: la forma verbale è sbagliata sia in quanto utilizza il presente invece del passato, sia in quanto viene espressa alla terza persona singolare piuttosto che alla prima persona singolare; inoltre, si trova la desonorizzazione della [v]. Nella produzione realizzata in una delle ore centrali i miglioramenti sono netti: i verbi sono flessi nei tempi e nelle persone corrette in relazione al soggetto cui si riferiscono, i complementi sono introdotti dalle preposizioni esatte e gli articoli sono accordati al nome, tranne nel caso di CON I AMICI; presenta delle difficoltà nell'uso della punteggiatura. Nell'ora relativa all'ultimo periodo, si esprime in modo corretto (compare anche la produzione del pronome clitico LO): si ritrovano alcuni sporadici errori, quali problemi con le proposizioni relative (IL MIO FRATELLO CAPACE LA BICI), un accordo sbagliato tra soggetto e verbo (LA MIA FAMIGLIA LO HANNO VISTO) e l'inutile aggiunta dell'articolo (HO VISTO IL MIO FRATELLO).

8. SS3

- Cosa hai fatto ieri? MERCOLEDÌ IO ANDATO LOGOPEDIA E POI NON TROVA BUS 1 MOMPIANO (h. 9)
- Cosa hai fatto ieri? IO E MIO FRATELLO ABBIAMO GIOCATO SUL CELLULARE. ABBIAMO MANGIATO IL CIOCCOLATO E MIO FRATELLO HA SCHERZATO A ME (h. 50)

- Cosa hai fatto ieri? IERI POMERIGGIO SONO TORNATA DALLA SCUOLA E SONO ENTRATA A CASA MIA, I MIE GENITORI E MIO FRATELLO MI HANNO FATTO GLI AUGURI. HANNO REGALATO (h. 125).

Nella produzione relativa ad una delle prime ore di lezione, SS3 omette l'ausiliare (IO ANDATO), la preposizione che introduce il moto a luogo (ANDATO LOGOPEDIA) e commette un errore relativo al verbo, sia quanto al tempo che alla persona (NON TROVA). In una delle ore centrali, SS3 dimostra di essere migliorato notevolmente: utilizza l'ausiliare nella forma corretta e i verbi sono coniugati correttamente, ma persistono errori con le preposizioni (GIOCATO SUL CELLULARE, SCHERZATO A ME). In una delle ore finali, invece, oltre a produrre forme verbali e ausiliari corretti, non sviluppa più errori neanche con le preposizioni, se non l'imprecisione di metterla articolata in un caso (TORNATA DALLA SCUOLA) o di utilizzare A piuttosto della preferibile IN (ENTRATA A CASA MIA).

9. SS4

- Cosa hai fatto ieri dopo la scuola? LEGGE (h. 12)
- Cosa hai fatto ieri pomeriggio? IO E MIA SORELLA GUARDIAMO LA TELEVISIONE E GIOCHIAMO IL CARTE CON POKEMON (h. 59)
- Cosa hai fatto ieri? IO SONO ANDATO A SCUOLA CINESE. IO SONO ANDATO A CASA. IO HO MANGIATO IL RISO. IO SONO ANDATO A CALCIO CON I COMPAGNI (h. 114).

SS4 dà una risposta grammaticalmente sbagliata alla richiesta fattagli dalla logogenista in una delle prime ore di lezione: la forma verbale è sbagliata sia in quanto utilizza il presente invece del passato, sia in quanto viene espressa alla terza persona singolare piuttosto che alla prima persona singolare. In una delle ore centrali, SS4 dimostra di sbagliare ancora i tempi verbali in quanto utilizza il tempo presente per discorrere sul passato, ma l'accordo con il soggetto è corretto; realizza anche gli articoli, seppure in un caso non sia concordato al nome (IL CARTE) né utilizza correttamente le preposizioni, in quanto vengono omesse o collocate nel posto sbagliato (GIOCHIAMO IL CARTE CON POKEMON). Alla fine del percorso, SS4 si esprime con i verbi corretti, sia accordandoli al soggetto, sia rispettando il tempo verbale; usa correttamente gli

ausiliari, gli articoli sono sempre concordati con il nome e le preposizioni vengono disposte adeguatamente, tranne in un caso in cui viene omessa (SONO ANDATO A SCUOLA CINESE).

10. SS5

- Cosa hai fatto ad agosto? IO VADO A PARCO (h. 22)
- Cosa hai fatto ieri? E. HAI PREGATO IN BAR AL MOZZO DALLE 10.00 ALLE 12.52. IO HO PREGATO AL BAR IN MOZZO DALLE 10.00 ALLE 12.52. IO HO MANGIATO IL RISO NIGERIANO A CASA, IO HO FATTO I COMPITI, IO HO APPOSTO IN CAMERA E IN SALA, DALLE 17.13 NOI ABBIAMO PREGATO POI NOI ABBIAMO MANGIATO LA PASTA AL POMODORO, IL RISOTTO, E RISO NIGERIANO. NOI ABBIAMO ANDIAMO A CASA. IO VADO A DORMIRE (h. 62)
- Cosa hai fatto ieri? IO SONO ANDATO LA CHIESA ALLE 10.10 DALLE 13.00, IO SONO ANDATO LA CASA DI ZIO ALLE 13.00 DALLE 19.00 E IO SONO TORNATO A CASA E DOPO IO HO MANGIATO LA PASTA E IO HO DORMITO (h. 103).

In una delle produzioni iniziali effettuate da SS5 si possono osservare alcuni errori: innanzitutto l'utilizzo del verbo al tempo presente piuttosto che al passato (IO VADO), ma anche l'utilizzo della preposizione semplice invece di quella articolata (A PARCO). In una delle ore centrali, invece, SS5 fa uso delle forme verbali al passato, utilizzando gli ausiliari corretti (tranne nel caso di ABBIAMO ANDIAMO A CASA) e realizza le preposizioni esatte, sia articolate (HO PREGATO AL BAR, DALLE 10.00 ALLE 12.52, LA PASTA AL POMODORO) sia semplici (BAR IN MOZZO, APPOSTO IN CAMERA E IN SALA, VADO A DORMIRE). Allo stesso tempo, però, si trovano ancora usi del presente piuttosto che del passato (VADO A DORMIRE), participi passati omessi (IO HO APPOSTO IN CAMERA), ma anche utilizzo della seconda o terza persona singolare per parlare di se stesso (E. HAI PREGATO) e inversione delle preposizioni (IN BAR AL MOZZO). In una delle ore relative alla fase finale del percorso, SS5 utilizza correttamente tutte le forme verbali, accompagnate dagli ausiliari richiesti; gli errori riguardano esclusivamente la produzione delle preposizioni, in alcuni

casi omesse (SONO ANDATO LA CHIESA), in altri invertite (ALLE 10.10 DALLE 13.00), in altri ancora realizzate semplici piuttosto che articolate (LA CASA DI ZIO).

Tutte queste osservazioni permettono, dunque, di affermare che il metodo Logogenia contribuisce ad avviare il bambino sordo ad essere un individuo linguisticamente autonomo. Sicuramente permangono ancora molti errori nelle produzioni verbali dei bambini sordi in questione: si ritrovano ancora casi in cui viene selezionato l'ausiliare sbagliato (e, a volte, viene omesso), ci sono errori relativi ai pronomi riflessivi e ai pronomi clitici, ma anche qualche accordo errato, alcune preposizioni usate impropriamente (omesse, selezionate scorrettamente, anche scegliendo la preposizione semplice in luogo dell'articolata), modi e tempi verbali inappropriati (indicativo al posto del congiuntivo, presente piuttosto che imperfetto), espressioni in cui ci sono participi passati o articoli impiegati eccessivamente e, infine, errori relativi alla punteggiatura. Dall'altra parte, molti sono i miglioramenti ravvisabili: la lunghezza media degli enunciati tende ad aumentare nettamente, gli elementi della frase sono generalmente disposti in modo adeguato, gli accordi e le concordanze sia relativamente alle parti verbali che alle parti nominali si ritrovano sempre più correttamente, compaiono gli avverbi, l'impiego esatto delle preposizioni che seguono il verbo, qualche clitico, ma anche le proposizioni coordinate, qualche subordinata (principalmente causali e temporali), qualche caso di discorso diretto e, infine, gli errori ortografici tendenzialmente diminuiscono.

Conclusioni

In questo elaborato si è voluto condurre una ricerca relativa alle difficoltà linguistiche che i bambini sordi, siano essi italiani o stranieri, risultano avere circa la lingua italiana. A queste difficoltà cerca di fornire una risposta la Logogenia, una disciplina e un metodo di stimolazione linguistica con il fine di migliorare il livello di italiano dei soggetti in causa: si è voluto, quindi, osservare in maniera oggettiva, attraverso l'analisi di materiale prodotto da questi soggetti, se tale esperienza di «inseminazione artificiale della lingua» (Radelli, 2000) apporti un reale contributo nel raggiungere l'obiettivo che essa si pone, ovvero il miglioramento della competenza linguistica degli stessi. Lo studio è stato condotto analizzando i quaderni di Logogenia dei bambini sordi che hanno intrapreso tale percorso.

Molte sono state le difficoltà riscontrate: innanzitutto il metodo della Logogenia richiede che i bambini siano già in possesso di una (anche minima) competenza di lettura e scrittura, pertanto alcuni problemi potrebbero essere collegati a deficit in queste due abilità comunque indirettamente collegati alla sordità); in secondo luogo, i soggetti della ricerca sono caratterizzati da un "ritardo linguistico" che non consente sempre di determinare con certezza se il bambino sordo ha prodotto un qualsiasi tipo di errore in quanto non ha compreso la richiesta (e, quindi, si tratterebbe di un errore a livello di comprensione prima che di produzione) oppure in quanto non possiede gli strumenti linguistici per rispondere adeguatamente; inoltre, spesso è stato difficile, se non impossibile, classificare gli errori grammaticali dei bambini, poiché un'unica produzione poteva contenere molteplici scorrettezze.

Ciò che i dati hanno permesso di osservare è che la Logogenia contribuisce ad avviare il bambino sordo ad essere un individuo linguisticamente autonomo: attraverso lo studio delle produzioni relative al percorso logogenico intrapreso da tutti e dieci i bambini sordi è stato possibile notare un netto miglioramento della loro competenza linguistica, basandosi sull'analisi di precisi parametri (comparsa degli elementi funzionali e del loro corretto utilizzo, accordi e coniugazioni esatti, etc.).

La Logogenia, inoltre, risulta essere una metodologia molto "giovane", pertanto molto può (e deve) ancora essere fatto per poter risultare sempre più efficace: innanzitutto, essa risulta essere ancora poco conosciuta, quindi sarebbe auspicabile riuscire a colmare

questo vuoto e coinvolgere un maggior numero di persone. Dal punto di vista pratico, si potrebbero proporre alcuni suggerimenti, ad esempio identificare i bambini sordi aventi caratteristiche linguistiche “simili” e, piuttosto che mirare ad un’applicazione del metodo soltanto a livello individuale, provare a realizzare dei piccoli gruppi di lavoro. Anche solo a partire dai dati esaminati in questa sede si potrebbero sviluppare diverse altre linee di ricerca, ad esempio studiando i bambini sordi stranieri sarebbe interessante valutare, tenendo presente la lingua madre dei soggetti¹³⁴ (quindi, casi in cui si hanno lingue flessive, lingue isolanti, lingue agglutinanti, etc.), se ci sono produzioni verbali atipiche che essi realizzano con sistematicità e che, anche a distanza di anni, persistono. Un altro interessante aspetto da osservare sarebbe quello di riuscire a distinguere quali sono gli errori implicati dalla sordità da quelli relativi ad altre problematiche o, ancora, quello di calcolare quantitativamente il “ritardo linguistico” che caratterizza i bambini sordi sottoposti a trattamento logogenico, sia rispetto ai loro coetanei sordi che non necessitano di un tale percorso, sia rispetto ai loro coetanei udenti.¹³⁵

Molto è stato fatto per aiutare i bambini sordi a raggiungere un adeguato livello di competenza linguistica, ma molto ancora può e deve essere fatto.

¹³⁴ Il presupposto è che questi bambini ricevano un qualche tipo di input della lingua in questione in famiglia (quindi bambini con impianti, bambini caratterizzati da sordità non totale, etc.).

¹³⁵ È stato studiato, per esempio, che bambini affetti da SLI, sottoposti ad adeguato percorso riabilitativo, risultano avere un “ritardo linguistico” di circa cinque anni (quindi un bambino con SLI di nove anni possiede lo stesso livello linguistico di un bambino normodotato di quattro anni).

Appendice

Un esempio di ora di Logogenia

Viene qui riportata la trascrizione di un'ora di attività di Logogenia¹³⁶ a scopo esemplificativo.

L¹³⁷: Ciao! Questa è l'ultima volta che ci vediamo!

B: Ciao! Sì! Io sono contenta!

L: Io no perché non ci vedremo più come prima, però non perdiamoci, teniamoci in contatto. Iniziamo la nostra ultima ora di lavoro; facciamo un po' di cose come per verifica.

Tocca la penna. OK

Tocca le penne. OK

Tocca le mani. OK

- 1) Tocca le tue mani. OK
- 2) Tocca le mie mani. OK

Chi tocca? 1) Tu. NO / Io. SÌ

2) Io. SÌ

Cosa tocchi? 1) Le mani. OK

2) Le mani. OK

Quali tocchi? 1)

2)

Quali mani tocchi? 1) Le mie mani. OK

2) Le tue mani. OK

1) Tocca la mia penna. OK

2) Tocca la tua penna. OK

Chi tocca? 1) Io. OK

2) Io. OK

Cosa tocchi? 1) La penna. OK

2) La penna. OK

¹³⁶ Si tratta dell'ora conclusiva di un percorso effettuato in 145 ore di Logogenia (approssimativamente due anni scolastici) ad una ragazzina italiana qui quattordicenne.

¹³⁷ La lettera L indica la parte realizzata dalla Logogenista, la lettera B quella della bambina.

Quale tocchi? 1) La tua penna. OK

2) La mia penna. OK

Guarda...

Chi tocca? Tu. OK

Cosa tocco? La penna. OK

Quale tocco? La mia penna. OK

Tocco la mia? Sì. OK

Tocco la tua? No. OK

Tocco la tua? No. OK

Tocco la mia? Sì. OK

Tocco le mie? No. OK

Cosa faccio? Tocchi la tua testa. OK

Cosa faccio? Tocchi la mia testa. OK

Cosa fai? Tocchi la mia testa. OK

Cosa fai? Tocchi la tua testa. OK

Toccami. OK

Toccati. OK

Toccati la testa. OK

1) Toccale la testa. OK

2) Toccagli la testa. OK

A chi tocchi la testa? 1) Alla mucca. OK

2) Al cane. OK

Se dico "Prendilo" cosa prendi? OK

Se dico "Prendili" cosa prendi? OK / Va bene così? No. INVECE SÌ

Se dico "Prendile" cosa prendi? OK / Va bene così? No. OK

Se dico "Prendila" cosa prendi? OK

Toccala. OK

Toccale. OK

Toccale il tappo. NO / OK A chi? Alla colla.

L	B
√	√ Prendili
*	* Prendili due
*	√ Prendili alcuni
√	√ Prendili tutti
*	* Prendine tutti
√	* Prendine alcuni
√	√ Prendine due
√	* Prendine uno 1)
√	√ Prendine una 2)
*	* Prendilo una
*	√ Prendilo uno

Cosa puoi prendere? 1) Il tavolo.

2) La borsa.

1) Paolo dice a Leo: “Mi piace il blu”.

2) Paolo dice a Leo: “Ti piace il blu”.

Chi parla? 1) Paolo. OK

2) Paolo. OK

A chi parla? 1) A Leo. OK

2) A Leo. OK

A chi piace il blu? 1) A Paolo. OK

2) A Leo. OK

3) Paolo dice a Leo: “Gli piace il blu”.

4) Paolo dice a Leo: “Le piace il blu”.

A chi piace il blu? 3) A Luca. OK

4) A Anna. OK

5) Paolo dice a Leo: “È mio”.

6) Paolo dice a Leo: “È tuo”.

Di chi è? 5) Di Paolo. OK

6) Di Leo. OK

Cosa è? 5) Il telefono. OK

6) Il quaderno. OK

Se nella 5) Paolo avesse in mano una pizza, come direbbe?

Paolo: “È mia”.

7) Paolo dice a Leo: “Corri!”

8) Paolo dice a Leo: “Corro!”

Chi corre? 7) Leo. OK

8) Paolo. OK

9) Leo dice a Paolo: “Corro!”

Chi corre? 9) Leo. BRAVA!

1) Anna vede il cane e si butta nel lago.

2) Anna vede il cane che si butta nel lago.

Chi si butta nel lago? 1) Anna. OK

2) Il cane. OK

Disegna un cappello nero e una sciarpa. OK

Disegna un cappello nero e un cuore. OK

Disegna un cappello e un cuore nero. OK

Disegna un cappello e un cuore neri. OK

Disegna un cappello e un cuore. OK

Disegna un cappello con un cuore. OK

)(Disegna un cappello con una matita. 1) OK, OPPURE?

2)

Disegna con una matita. OK

Disegna una matita. OK

Disegna un cappello. OK

Disegna un cappello con una matita. OK

Tocca il nonno Luca. OK

Tocca il nonno di Luca. OK

Tocca il nonno e Luca. OK

Tocca il nonno o Luca. OK

- Cane
- Gallina
- Il
- La
- Insegue
- Nero

√ La gallina insegue il cane nero.

* Il cane insegue la gallina nero.

√ Il cane nero insegue la gallina.

- Cane
- Gallina
- Il
- La
- Insegue
- Nera

√ Il cane insegue la gallina nera.

Guarda e scegli la frase giusta.

- Il cane insegue la mucca. OK ←
- La mucca insegue il cane > Mima questa: OK

Il cane insegue la mucca.

Chi è davanti? La mucca. OK

Chi è dietro? Il cane. OK

Chi è inseguito? La mucca. OK

Chi ha inseguito? Il cane. OK

Inventa le risposte.

Hai mangiato? Sì. OK

Cosa hai mangiato? Il latte. OK

Dove hai mangiato? A casa. OK

Con chi hai mangiato? Con il mio fratello. OK

Quando hai mangiato? Prima. OK

Quanto hai mangiato? Poco. OK, (DOPO)

1) Lunedì Luca ha mangiato tanto pollo.

2) Lunedì Luca ha mangiato poco pollo.

Quando ha mangiato? 1) Lunedì. OK

2) Lunedì. OK

Quanto ha mangiato? 1) Tanto pollo.

2) Poco. OK

Come hai mangiato? Normale / seduto / seduta.

Luca ha mangiato il pollo in piedi in cortile.

Dove ha mangiato? In cortile. OK

Come ha mangiato? In piedi. OK

L	F
√	√
*	*
√	√
*	*

Luca ha mangiato seduto.

Luca ha mangiato seduta.

Anna ha mangiato seduta.

Anna ha mangiato seduto.

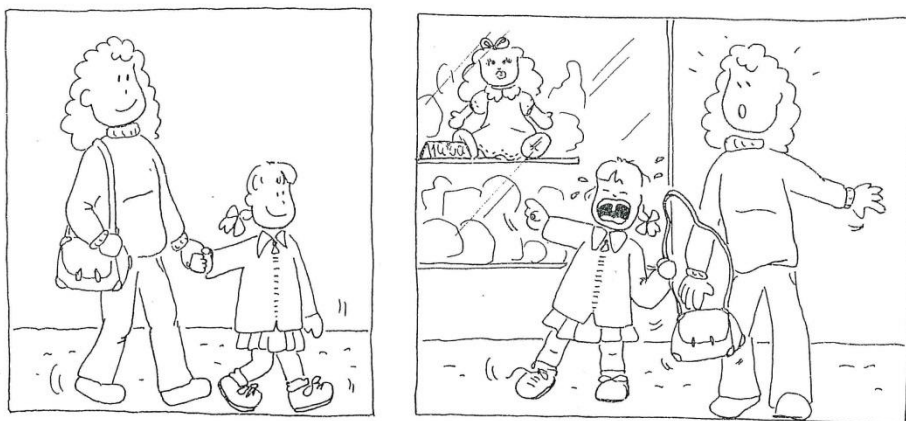
L: Buone vacanze!

B: Grazie! Ciao!

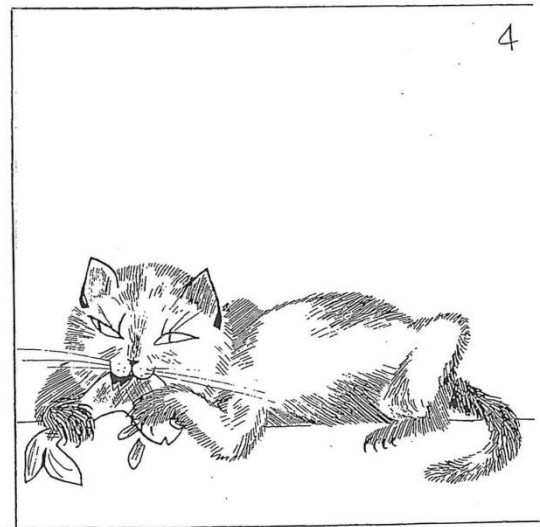
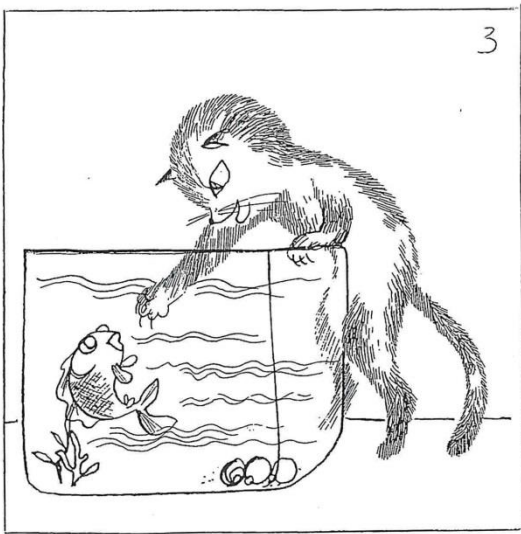
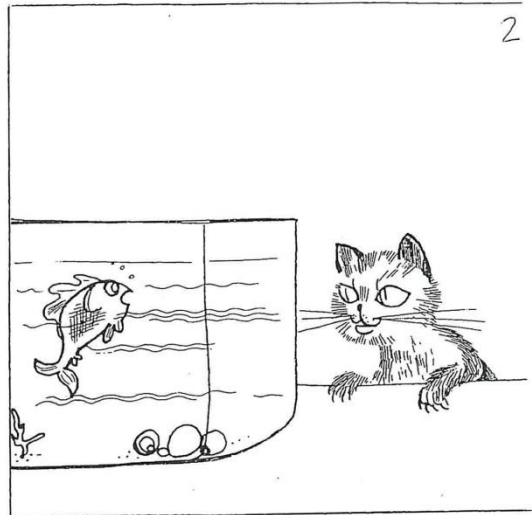
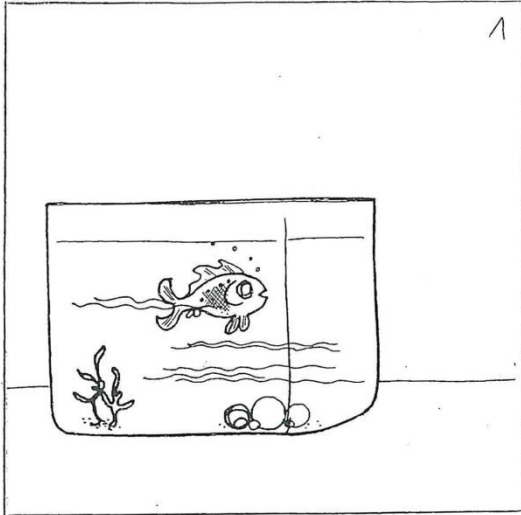
Immagini descritte dai bambini udenti

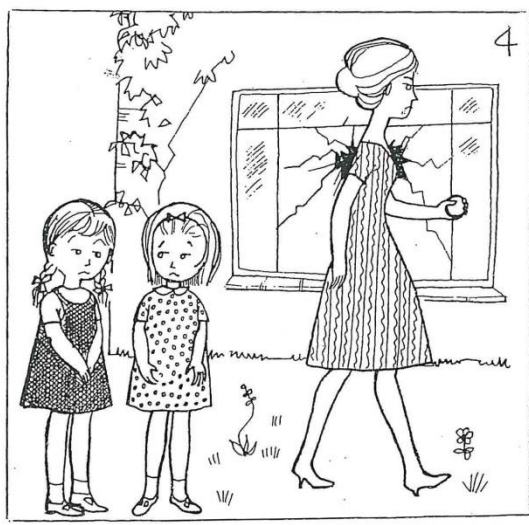
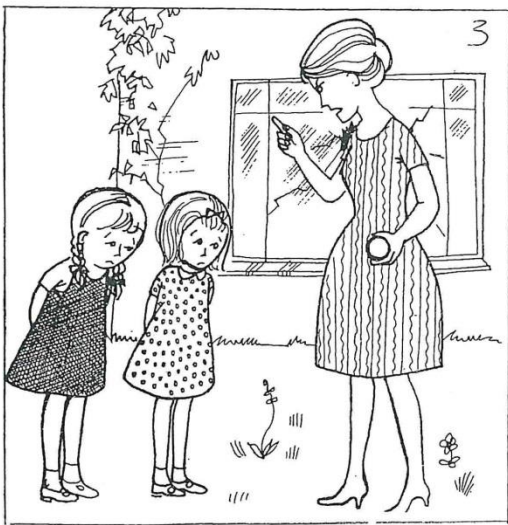
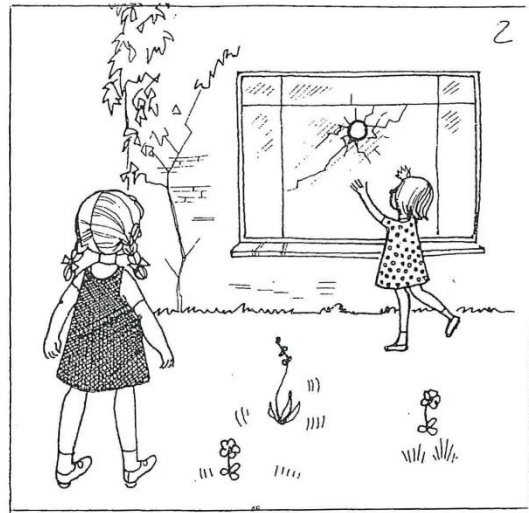
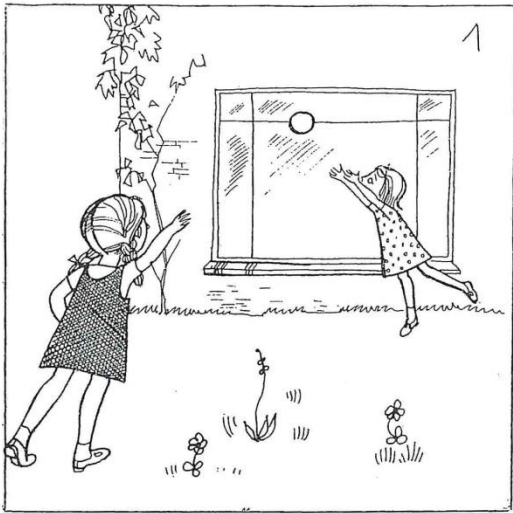
Vengono qui illustrate le immagini (già ordinate) sottoposte ai bambini udenti, i quali, in base a queste, hanno potuto immaginare una storia e produrla in forma scritta; ciò ha permesso di confrontare il loro livello di competenza linguistica con quello dei bambini sordi (tali produzioni sono riportate nel paragrafo 4.1).

①

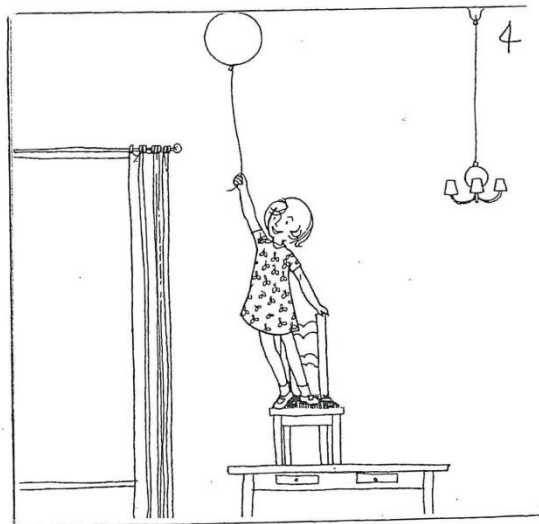
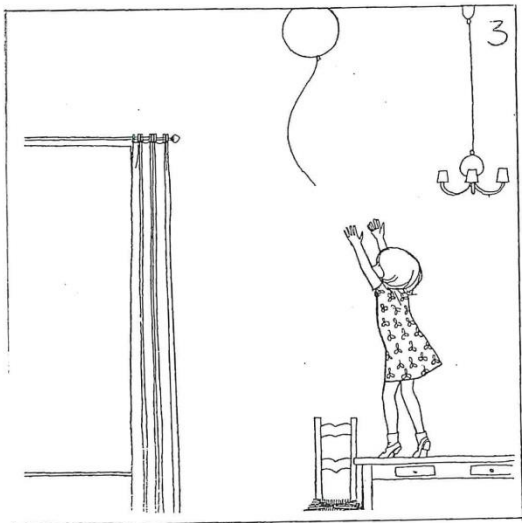
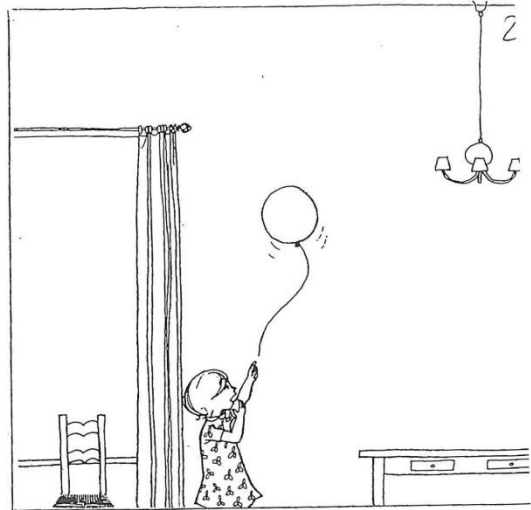
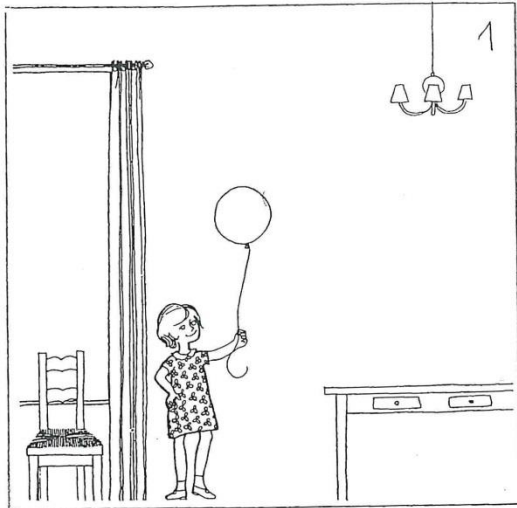


4

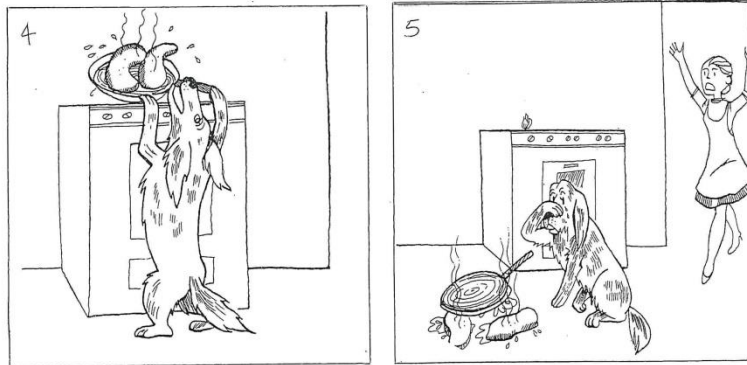
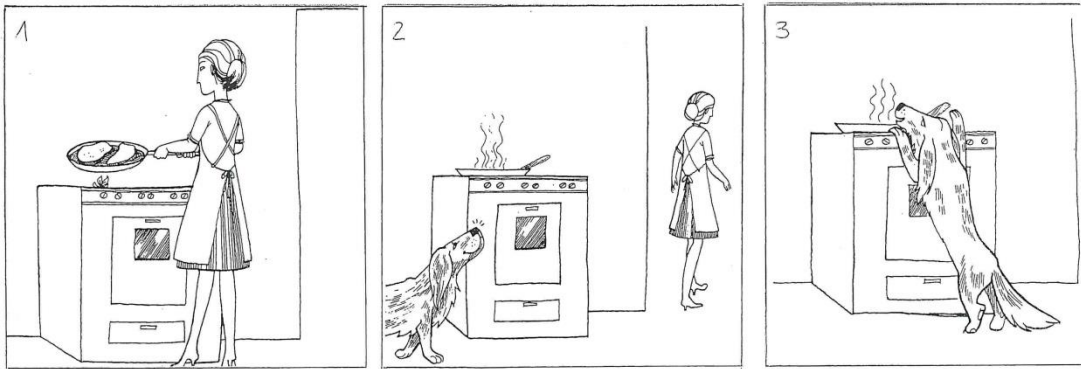




3



4



5

Bibliografia

- Aglioti S. M., Fabbro F., *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Antelmi D., *La prima grammatica dell'italiano. Indagine longitudinale sull'acquisizione della morfosintassi italiana*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Bates E., Dale P., Thal D., *Individual differences and their implications for theories of language development*, in Fletcher P., MacWhinney B. (a cura di), *Handbook of Child Language*, Basil Blackwell, Oxford, 1995, pp. 96-151.
- Berko J., *The child's learning of English morphology*, in *Word* n.14, pp. 150-177, 1958.
- Bernardini P., *Child and adult acquisition of word order in the Italian DP*, in Müller N. (a cura di), *Hamburg Studies in Multilingualism*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 2003, pp. 41-82.
- Bonanno S., Delliri F., Dolza E., Maglione E., *Manuale di Lingua Italiana per sordi stranieri*, Edizioni Cartman, Torino, 2012.
- Bortolini U., *Indici prelinguistici dello sviluppo fonologico e lessicale*, in Caselli M.C. e Capirci O. (a cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, Franco Angeli, Milano, pp.63-79, 2002.
- Bottari P., Cipriani P., Chilosi A.M., *Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology*, in *Language Acquisition*, 3, 1993/1994, pp. 327-369.
- Brown R., *A First Language: The early stages*, MIT Press Cambridge, MA, USA, 1973.
- Caprin C., *La grammatica nei primi discorsi. Uno studio trasversale sull'acquisizione della morfosintassi in Italiano*, Tesi di dottorato, Università di Pavia, Pavia, 2003.
- Caselli M.C., Bates E., Casadio P., Fenson J., Fenson L., Sanderl L., Weir J., *A cross-linguistic study of early lexical development*, in *Cognitive Development*, 10, 1995, pp. 159-200.
- Caselli M.C., Casadio P., Bates E., *Lexical development in English and Italian*, in Tomasello M., Bates E. (a cura di), *Language Development: Essential Readings*, Blackwell, Oxford, 2001.
- Caselli M.C., Maragna S., Volterra V., *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Chesi C., *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2006.
- Chini M., *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Edizioni del Cerro, Pisa, 1995.

- Chomsky N., *Current Issue in Linguistic Theory*, Mouton, The Hague, 1964, traduzione italiana "Problemi di teoria linguistica" (1975), Boringhieri, Torino.
- Chomsky N., *Lecture on Government and Binding. The Pisa Lectures*, Foris Publications, Dordrecht, Holland/Providence, USA, 1981.
- Cinque G., 'Mapping Spatial PPs: an introduction', in G. Cinque and L. Rizzi, *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures*, vol.6. Oxford, Oxford University Press, 2010, pp.3-25.
- Cipriani P., Chilosi A. M., Bottari P., Pfanner L., *L'acquisizione della morfosintassi in italiano. Fasi e processi*, UNIPRESS, Padova, 1993.
- Curtiss S., *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild-child"*, Academic Press, New York, 1977.
- De Capua B. et al., "Screening audiologico neonatale con otoemissioni acustiche da transienti (TEOAE): risultati e commenti di un anno di esperienze", in *L'educazione dei sordi*, 1, p.9, 1999.
- De Marco A., *Acquisire secondo natura*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- D'Odorico L., Carubbi S., *Dalle espressioni di una sola parola alle prime combinazioni di parole: forme di transizione linguistica nel processo di acquisizione della lingua italiana*, in *Età evolutiva*, 57, 1997, pp. 26-39.
- Eimas P.D., *La percezione del linguaggio nella prima infanzia*, in "Le Scienze", 199, pp.26-32, 1985.
- Fabbretti D., *L'italiano scritto dai sordi: un'indagine sulle abilità di scrittura dei sordi adulti segnanti nativi*, in *Rassegna di Psicologia*, Vol. 17, n. 1, 2000, pp. 1-21.
- Fabbro F, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma, 2004b.
- Franchi E., *Competenza comunicativa e Competenza Linguistica spiegate dalla Logogenia. L'importanza di questa distinzione per lo sviluppo linguistico dei sordi*, Cooperativa Logogenia, pubblicato in *Effetà*, 2, 2009.
- Franchi E, Musola D., *La Logogenia*, Università Ca' Foscari e Cooperativa Logogenia, pubblicato in *Effetà*, 2, 2010.
- Franchi E., Musola D., *La Logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: metodo e primi risultati*, Università Ca' Foscari e Cooperativa Logogenia, 2011.
- Franchi E., Musola D., *Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Cafoscarina, Venezia, 2012.
- Franchi E., Musola D., *Percorsi di Logogenia/2. Strumenti per guidare la comprensione del testo*, Cafoscarina, Venezia, 2015.

- Genter D., *Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning*, in Kuczaj S. (a cura di), *Language Development: Language, Thought and Culture*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1982, pp. 301-334.
- Gheri G., Musola D., Chesi C., *L'acquisizione dei pronomi clitici nei sordi: evidenze a favore dell'utilità dell'esposizione a coppie minime*, Scuola Universitaria Superiore Pavia, Cooperativa Logogenia, 2018.
- Gineste T., Postel J., *J.M.G. Itard et l'enfant connu sous le nom de "sauvage de l'Aveyron"*, in "Psychiatrie de l'enfant, Vol.23, n.1, pp.251-307, 1980.
- Guasti M.T., *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.
- Guasti M.T., *Verb syntax in Italian grammar: Finite and non-finite verbs*, in *Language Acquisition*, 3, 1993-1994, pp. 1-40.
- Hamann C., *The acquisition of constituent questions and the requirements of interpretation*, in Friedmann N., Rizzi L. (a cura di), *The acquisition of Syntax*, Longman, London, 2000, pp. 107-201.
- Ingram D., *Child language acquisition: Method, description and explanation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Jakubowicz C., Nash L., *Functional categories and syntactic operations in (ab)normal language acquisition*, in *Brain and Language*, 77, 2001, pp. 321-339.
- Karmiloff-Smith A., *A functional approach to child language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.
- Klibanoff R.S., Waxman S.R., *Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from pre-school aged children*, in *Child Development*, 7, 2000, pp. 649-659.
- Kupish T., Cantone K., Müller N., *Gender in French and Italian: Comparing Italian and French*, in *Lingue e Linguaggio*, 1, 2002, pp. 107-149.
- Lederberg A.R., *Expressing meaning from communicative intent to building a lexicon*, in Marschark, M. e Spencer P.E. (a cura di), *Deaf Studies, Language and Education*, Oxford University Press, New York, 2003, pp. 247-260.
- Leonard L., *Children with specific language impairment*, MIT Press, Cambridge, 1998.
- Leonard L., Caselli M.P., Devescovi A., *Italian children's use of noun and verb morphology during the preschool years*, in *First Language*, 22, 2002, pp. 287-304.
- Maragna S., *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Hoepli, Milano, 2012.
- Maratsos M., *The use of definite and indefinite reference in young children: an experimental study of semantic acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1976.

- Mayne A.M. et al., *Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing*, in "Volta Review", 100, 2000, pp. 1-28.
- Mintz T.H., Gleitman L.R., *Adjectives really to modify nouns: The incremental and restricted nature of early adjective acquisition*, in *Cognition*, 84, 2002, pp. 267-293.
- Musola D., Franchi E., *Acquisizione dell'italiano e sordità: stato dell'arte*, Università Ca' Foscari Venezia e Cooperativa Logogenia, 2011.
- Nelli G., *L'acquisizione della morfologia libera italiana. Fasi di un percorso evolutivo*, in *Studi di grammatica*, 17, 1998, pp. 229-362.
- Pinker S., *Language learnability and language development*, Harvard University, Cambridge, MA, 1984.
- Pinker S., *The language instinct*, Morrow, New York, 1994. Edizione italiana *L'istinto del linguaggio: come la mente umana crea il linguaggio*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1997.
- Pizzuto E., Caselli M.C., *The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development*, in *Journal of Child Language*, 19, 1992, pp. 491-557.
- Radelli B., *Agrammaticalità, ambiguità sintattica e metafora: criteri e strumenti per valutare l'acquisizione di competenza linguistica*, traduzione dallo spagnolo della pubblicazione nella rivista *Dimensión Antropológica*, anno 1, vol.1, INAH, Messico.
- Radelli B., *La lingua orale e la lingua letta e scritta*, in E. Franchi e D. Musola (a cura di) *Atti del Convegno "Acquisizione dell'italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli"*, Cafoscarina, Venezia, 2011.
- Radelli B., *La Logogenia nello sviluppo dei sordi*, traduzione dallo spagnolo della pubblicazione in *Atti del XV Congreso Nacional FEPAL*, INAH, Messico, 1999.
- Radelli B., *Logogenia, Logogenia® e Cooperativa Logogenia*, 2007.
- Radelli B., *Una nuova applicazione della linguistica: la Logogenia*, traduzione dallo spagnolo della pubblicazione in *Atti del VI Incontro Internazionale di Linguistica del Noroeste* (Università di Sonora), 2000.
- Radelli B., *Nicola vuole le virgole: dialoghi con sordi. Introduzione alla Logogenia*, Decibel/Zanichelli, Padova/Bologna, 1998.
- Roeper T., Weissenborn J., *How to make parameters work*, in Frazier L., De Villiers J. (a cura di), *Language Processing and Language acquisition*, Reidel, Dordrecht, 1990.
- Sacks O., *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Adelphi, Milano, 1990.
- Saussure de F., *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, 1968.

- Schein J.D., *Speaking the Language of Sign*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1984.
- Scopesi A., Zanobini M., *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: prospettive evolutive e sociali*, FrancoAngeli, Milano, 1998.
- Trovato S., *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2013.
- Waxman S.R., Booth A.E., *Seeing pink elephants: Fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives*, in *Cognitive Psychology*, 43, 2001, pp. 217-242.
- Waxman S.R., Booth A.E., *The origins and evolution of links between word learning and conceptual organization: New evidence from 11-month-olds*, in *Development Science*, 6, 2003, pp. 130-137.