

Università di Siena
Workshop: Linguaggio e Sordità

"La Logogenia: qualità e quantità dell'input linguistico accessibile al sordo profondo e implicazioni per il processo di acquisizione del linguaggio"

0. Introduzione

Il problema

I dati di sordi indicano che molti di essi “non sanno l'italiano”

Il problema è rilevato a livello riabilitativo e didattico

Il problema, tuttavia, in ambito riabilitativo e in ambito didattico:

- non può essere descritto appropriatamente
- non può essere risolto

Nell'ambito della Linguistica, al contrario:

- può essere descritto in termini appropriati
- può essere risolto

Nell'ambito della Linguistica, inoltre dall'analisi dei dati possono emergere indicazioni rilevanti su alcuni temi specifici, fra cui:

- natura della lingua
- natura e ruolo delle informazioni presenti nell'input
- periodo critico
- interazione tra input e periodo critico
- analisi del processo di sviluppo di L1
- analisi dello sviluppo della comprensione in L1

La prospettiva di indagine

- La Logogenia¹ è la disciplina di Linguistica Applicata che discute e inquadra nella prospettiva della Grammatica Generativa la situazione linguistica dei sordi rispetto alla lingua acustico-vocale².
- A questa disciplina corrisponde un metodo che nasce come applicazione del modello linguistico generativo allo specifico problema linguistico dei sordi. Il metodo individua specifici strumenti di valutazione della competenza linguistica nelle lingue storico-orali in persone sorde e permette di elaborare strumenti di intervento in caso di un suo mancato o incompleto sviluppo.
- L'applicazione del metodo, a sua volta, è fonte di dati da cui trarre apporti alla teoria linguistica.
- Ideatrice del metodo è la linguista Bruna Radelli.

¹ Radelli (1993).

² Il termine “lingua storico-orale” verrà usato per indicare l'insieme delle lingue normalmente veicolate nella modalità acustico-vocale, in contrapposizione alle lingue veicolate nella modalità visivo-gestuale, identificate con il termine di “lingue dei segni”. Il termine di “lingua storico-orale” prescinde, ovviamente, dalla modalità, orale o scritta, in cui avviene la comunicazione linguistica. Si veda Radelli (1994a).

1. Il ruolo dell'input nel processo di acquisizione del linguaggio

Cosa si sa:

Il ruolo dell'input linguistico:

- attivare il processo di acquisizione (trigger)
- definire gli specifici parametri della lingua target (Parameter Setting)

La povertà dello stimolo

- manca l'evidenza negativa (/*)
- mancano segnali espliciti in merito ad informazioni come
 - soggetto dell'infinito

- (13) a. Gianni mi ha permesso di leggere. PRO G.
 b. Gianni mi ha promesso di leggere. PRO = G.
- (14) a. Gianni mi ha detto di leggere molto. PRO (anche) G.
 b. Gianni mi ha detto di voler leggere. PRO (solo) G.

- referenza dei pronomi

- (15) a. Gianni lo invita a cena. lo G.
 b. Lo zio di Gianni lo invita a cena lo = G.
- (16) a. Gianni vuole che lui legga spesso. lui G.
 b. Gianni dice che lui legge spesso. lui = G.

La ricchezza dell'Input

- È ricco quantitativamente
- È ricco qualitativamente: contiene tutte le informazioni necessarie e sufficienti per attivare UG e settare i parametri rilevanti della lingua target.

Il concetto di Povertà dello Stimolo infatti Non Implica che lo stimolo possa essere impoverito arbitrariamente né in qualità né in quantità.

Quali le fonti di dati:

Condizioni normali di acquisizione: la Povertà dello Stimolo

Condizioni di deprivazione linguistica 1: la necessità di input (Curtiss, 1977)

Condizioni di deprivazione linguistica 2: la creazione di un linguaggio in assenza di input?

Creolizzazione (Bickerton, 1999)

Home Sign (Goldin Meadow, 2003)

- Genie: l'input è necessario
- Creolizzazione a partire da un pidgin che certamente non contiene informazioni sintattiche.
MA: si tratta di cervelli bi o trilingui
- "Nascita" del Nicaraguan Sign Language a partire da sistema di comunicazione costituito da gesti.
MA: avviene in più di una generazione e in presenza di una comunità.
- Home Sign: emergono delle proprietà definite "resilient"
MA le proprietà qui assunte come *resilient* non sembrano specifiche del linguaggio e potrebbero essere sviluppate facendo ricorso ad altri domini cognitivi.
Se le uniche proprietà resilient sono in realtà non specifiche del linguaggio, allora non sembra che

questi studi dicano molto del linguaggio. D'altra parte, se non ce ne sono di specifiche per il linguaggio, non significa che UG non esiste, ma solo conferma che UG ha bisogno di essere attivata.

Due fatti emergono:

- L'input è necessario per attivare UG. In assenza di input sembra solo possibile sviluppare un sistema di comunicazione non fondato sulla sintassi, ossia nel quale il significato delle sequenze è dato dalla somma dei significati dei singoli elementi e non è arricchito/modificato da altri significati creati/veicolati dalla struttura stessa in cui gli elementi sono organizzati.
- Un singolo individuo non è in grado di "creare" una lingua a partire da un input deprivato o assente.

Le condizioni normali di acquisizione e le condizioni di deprivazione totale di informazioni sintattiche NON permettono di indagare:

- Quali (e quante) sono le informazioni linguistiche necessarie e sufficienti per attivare il processo di acquisizione.
- Qual è la dipendenza fra le informazioni necessariamente visibili nell'input e quelle non visibili.
- Se esiste una soglia quantitativa³ e qualitativa al di sotto della quale le informazioni linguistiche presenti nell'ambiente possono NON essere sufficienti per attivare il processo di acquisizione.

La Logogenia mette in luce da un punto di vista teorico, empirico e nella prassi riabilitativa il ruolo delle informazioni linguistiche presenti nell'input per attivare il processo di acquisizione del linguaggio.

Per indagare empiricamente la natura e il ruolo delle diverse informazioni linguistiche veicolate dall'input nel processo di acquisizione della lingua, la Logogenia propone di osservare gli effetti di un input quantitativamente impoverito e qualitativamente alterato sullo sviluppo di competenza linguistica⁴.

Pertanto, i dati relativi all'acquisizione di una lingua storico-orale da parte di sordi profondi prelinguali non segnanti vengono considerati fonte privilegiata di informazioni per affrontare questa indagine⁵.

2. Panoramica sulla situazione linguistica in una lingua storico-orale in caso di sordità

- (1)⁶ No, ma ne ho sentito parlare [di Asimov]. L'ultimo libro che ho letto è un libro di Tolkien, lo Hobbit e il 1° libro della trilogia de "Il signore degli anelli"
[L: e scommetto che hai anche visto il film!]
Vedere il film è nel mio programma.
[L: E giustamente, vuoi prima leggere il libro?]
Ho finito il 1° libro della trilogia, sabato scorso sono andato al cinema ma era pieno, spero di trovare tempo in questo week-end.
[...]
Che aspetto aveva Gollum?
[...]
Io lo immagino simile ad un polipo.
[...]
[Tolkien] È veramente molto bravo, anche se ho letto solo due dei suoi libri.

(2) Durante le scuole superiori ho incontrato la Logogenia. La prima ora di Logogenia è stata davvero

³ L'ipotesi di una soglia quantitativa al di sotto della quale l'input non si configura come *trigger* del processo di acquisizione è formulata anche in Lightfoot (1999).

⁴ Radelli (2000).

⁵ Radelli (1994b).

⁶ Gli esempi in (1) - (6) e (9) (13) sono tratti dal corpus di *Cooperativa Logogenia*.

strana. Io e la logogenista, sedute una accanto all'altra con un quaderno ed una penna ciascuno. La logogenista che mi pregava, con i tappi nelle orecchie, di non usare i segni e di non parlare, ed io che non capivo che cosa fosse questa attività. In realtà solo dopo ho capito a cosa servissero i tappi nelle orecchie: io e lei dovevamo essere completamente uguali e ugualmente dotate davanti all'italiano. Infatti per fare Logogenia basta solo usare gli occhi e la curiosità.

Ad esempio la logogenista scriveva due frasi quasi uguali, tranne per un particolare (una parola, una parola "senza significato", una virgola): una coppia minima di frasi. Io le leggevo, mi accorgevo che mancava qualcosa, ma non capivo la differenza di significato, o immaginavo cosa volessero dire, ma non ne avevo la certezza. All'inizio era proprio come camminare, trovare un muro e rimanere bloccata. In più, imparare a memoria le cose non mi era più di aiuto, anzi, mi confondeva di più le idee. Il lavoro della Logogenia mi ha portata ad abbattere questo muro da sola. La logogenista infatti mi guidava in molti modi a capire cosa si nascondeva dietro quel particolare, quel segnetto scritto che rendeva diverse quelle due frasi, il mio muro, e ad abatterlo scoprendo io stessa, autonomamente, il significato di ciascuna frase. Era una sfida, perché il mio compito, durante quelle ore era *scoprire*. Una scoperta riga dopo riga, con le mie forze, avendo a disposizione tutte le informazioni che mi servivano momento dopo momento. Un'altra cosa che ho capito a distanza di tempo è che non capivo di non capire: cioè se la logogenista mi dava un ordine, io lo eseguivo perché pensavo di averlo capito. Invece poi non facevo quello che diceva la frase, perché eseguivo l'ordine in maniera sbagliata. Ma prima di avere fatto questa prova, come facevo a capire che la frase diceva una cosa diversa? Credo sia importante avere il controllo diretto, personale, della propria produzione: *parlando* l'italiano a noi sordi sfugge questa cosa perché non possiamo sentire i suoni che produciamo.

Durante le ore di Logogenia ci sono anche momenti di chiacchiere: ci si possono raccontare un sacco di cose, si può scherzare, scrivere frasi strane, inesistenti. Inoltre, finita l'ora di Logogenia, tornata a casa non dovevo studiare né fare esercizi. Dopo poco tempo sono arrivata, senza accorgermene, a capire e a scrivere frasi che prima mi sembravano difficili, persino quelle piccole parole che non capivo e che quindi non usavo mai. Ad esempio:

- (a) Ho letto il libro.
- (a') L'ho letto.
- (b) Ho dato il libro a Maria.
- (b') Glielo ho dato.

- (3) L Ne arrivano tre.
Spiegami cosa succede nella frase n.1
C "C'è una rapina ... tutti gli ostaggi con la faccia in giù ... una donna dice: guarda: ne arrivano tre ... stai attenta!"
- (4) L Le mangia il panino
Cosa succede? Raccontami la scena
C <<In stazione ... una donna mangia il panino perché ha la pancia che brontola ... passa un vagabondo e la ruba ... questa scena è stata vista da tutti con esclamazione: "Guarda, le mangia il panino!">>
- (5) Ho imparato una cosa nuova che non l'ho mai usata [...]
- (6) [Posso farle leggere il nostro lavoro?] Sì, certo che puoi farle leggere.
- (7) L Ah, ho capito. Tu quanti anni hai?

S Ne ho 17 anni. A settembre ne compirò 18 anni (EVVIVA!)
 L Devo farti già gli auguri o posso farteli fra qualche mese?
 S Quando vuoi!
 L Beh, scherzavo. Posso chiederti di farmi vedere una cosa? A cosa si riferisce *-li?*
 S UN REGALO, MA NON FARE!
 L Beh, veramente non avevo pensato a un regalo! GUARDA:
 Erano solo ... gli auguri.
 S OK! HO CAPITO!
 L Bene! E “TE” a cosa si riferisce?
 S Penso il compleanno.

(8) L 1. Da quanti anni hai cominciato a guidare?
 2. A quanti anni hai cominciato a guidare?

S Cosa devo fare?

L Sono uguali o diverse?

S Secondo me sono uguali.

L Davvero?!?

S Va bè, cambia solo “da” e “a”.

(9) L Continua queste due frasi
 1. La fine della scuola ...
 2. Alla fine della scuola

S 1. [La fine della scuola] andrò in Puglia con l’aereo da solo!

2. [Alla fine della scuola] urlerò per la libertà!

(10)⁷ L Quante mele hai mangiato?

S Ce ne 4 (p. 134)

(11) L È una borsa che serve per metterci dentro la lana.

S Voglio sapere. Metterci perché? Ci = noi

(12) L Come va la tosse, campione?

D Si prima ieri due e tre giorni fa ho cominciato migliorare prima ho preso lo sciroppo e devo cambiare perché sapore strano schifo e medico mi ha detto non serve e serve medicina e io ero arrabbiato perché medicina non guarisce e lo sciroppo sì e io un po’ ritornare come prima devo pazienza.

L Mi dispiace tantissimo. Spero che tu guarisca presto.

S Se io aumento la tosse io vado dal dottore e io spiego.

(13) L Cosa hai fatto sabato e domenica?

S Ho dimentica

Ho Fatto Sabato e Domenica Dimentica

L Ho capito quello che vuoi dire!

Ti sei dimenticato quello che hai fatto sabato e domenica?

D Ho fatto / Ho dimenticato fatto Sabato e Domenica

⁷ Esempi (7) e (8) tratti da Radelli (1998), citati in Franchi (1999).

(14) L Dimmi se ti è piaciuto o no
S Sì, molto piaciuto

L Tu cosa vorresti fare?
S Io vorrei qualsiasi

L Devi spiegarmi meglio per favore
S Voglio un qualcosa gioco

(15) Il corso si fa un insegnante.

(16) Non si preoccupi, meglio informarla che il tempo non perderà.

[Perché è meglio informarla?] OK, l'informazione è il dovere a tutti e quindi non ho dubbi che ho aspettato.

[Dare informazioni è una cortesia che tutti dovrebbero fare. È questo che vuoi dire?]

Sì, esattamente, perché ho vissuto col mondo dei sordi ha dato pochissimo info e quindi la situazione viene espressa abbastanza negativa ...

(17)⁸ Questo prima a dicembre per natale, cosa fatto?

(18) ma sono abbastanza è correre sono città anche in treno.

(19)⁹ Vacanze libro compiti [durante le vacanze dovrò fare i compiti]

(20) Ieri la televisione il treno pompa [bomba] le persone tanto 200¹⁰
l'uomo barba il cattivo pompa 3 volte

(21) Oggi i ragazzi insieme camminano il mercato pettine¹¹

(22)

a)¹² B Che cosa hai in bocca?

N Niente, ho in bocca?

No, non ho in bocca.

Io non ho in bocca.

Io ho niente.

Niente, io non in bocca.

Io ho niente.

Non ho niente. (p. 194)

b)¹³ L: Quanto costano i tuoi occhiali?

G: Sì, ai tuoi occhiali è costano Euro 31. oppure

Io ho pago per gli occhiali. opp.

Sì, lo so fatto tutto sempre gli occhiali!!

⁸ I dati in (14) e (15) sono tratti da Franchi (2004).

⁹ I dati in (6) - (18) fanno parte del corpus di Cecilia, raccolto e attualmente oggetto di analisi da parte di D. Musola nell'ambito della stesura della Tesi di Dottorato.

¹⁰ Cecilia fa riferimento all'attentato alla stazione di Atocha a Madrid nel Marzo 2004.

¹¹ I compagni di classe vanno al mercato e comprano le patatine]

¹² Dati tratti da Radelli (1998), citati in Franchi (1999).

¹³ Dati tratti da Franchi (2004).

- c)¹⁴ B Nobody don't like me
 M: No, say "Nobody likes me"
 B: Nobody don't like me
 M No, now listen carefully, say "Nobody likes me"
 B Oh! Nobody don't like me

Osservazioni

- Si tratta in tutti i casi di "steady states" ossia di situazioni linguistiche non più modificabili¹⁵
- La conoscenza o meno della Lingua Italiana dei Segni (LIS) non sembra avere effetto sulla competenza in Italiano
- Per molti di questi soggetti non si può parlare di L2 ma di L1.
- Non si rileva uniformità di tempi e risultati nel processo di acquisizione dell'italiano, sia quando si tratta di una L2 (fatto atteso?) sia quando si tratta di una L1 (fatto inatteso).
- La situazione linguistica non è predicibile in base all'età anagrafica
- Si rilevano sequenze non analizzabili
- Emerge in alcuni casi una difficoltà di segmentazione e analisi delle sequenze
- In alcuni casi (3)-(6) emergono sistematicità e coerenza interna
- Sistematicità e coerenza interna sembrano invece assenti in (10) - (21)
- Talvolta sembra assente anche una distinzione grammaticale/agrammaticale interna al sistema (22)

A quali fattori è possibile ascrivere la differenza nei risultati ottenuti?

- Età di accesso all'input
- Qualità dell'input disponibile
- Quantità dell'input disponibile

3. Panoramica sulle condizioni di esposizione all'input linguistico in condizioni di sordità

Nel caso di sordi nati in famiglie non segnanti

- Input linguistico in LIS non presente.
- Input linguistico in italiano:
 - non accessibile spontaneamente nella forma orale.
 - parzialmente accessibile tramite protesi o impianto cocleare previa abilitazione acustica,
 - tempo di esposizione: non prima dei due/tre anni¹⁶
 - tipo di input: per molto tempo per lo più lessicale (non frasi ma parole in isolamento)¹⁷
 - tipo di contesto: normativo e comunicativo
 - mezzo utilizzato¹⁸ : labiolettura almeno fino al 6 anno di età, dopo: anche lingua scritta.
 - durata dell'esposizione iniziale: poche ore la settimana, in condizioni di riabilitazione e solo se il bambino coopera e presta attenzione.

¹⁴ McNeill (1970:106 - 107).

¹⁵ Sia in base sia a considerazioni teoriche sia in base a verifiche empiriche, necessarie in quanto l'età in cui la situazione linguistica è ancora modificabile varia da soggetto a soggetto.

¹⁶ Fino a pochi anni fa la soglia era anche di cinque/sei anni. Oggi, al contrario, l'età a cui può iniziare la ricezione di stimoli linguistici si sta abbassando, grazie a diagnosi sempre più precoci che permettono di iniziare anche a sei mesi l'iter riabilitativo.

¹⁷ L'iter riabilitativo logopedico: suoni ... fonemi e parole ... frasi e regole.

¹⁸ Viene data importanza al mezzo, non al canale, dal momento che il canale utilizzato è di per sé irrilevante. Le informazioni linguistiche possono passare, infatti, sia attraverso l'udito, sia attraverso la vista (lingua scritta e lingue dei segni) sia attraverso il tatto (braille e sistema di comunicazione manuale per sordo-ciechi). Il mezzo è invece, in questo caso, fondamentale in quanto non è detto che la labiolettura, fra i mezzi di trasmissione linguistica che utilizzano il canale visivo, sia appropriata come unico stimolo linguistico per attivare lo sviluppo di una L1.

Nel caso di sordi nati in famiglie segnanti

- Input linguistico in LIS presente dalla nascita e sufficiente per attivare lo sviluppo della facoltà del linguaggio.
- Input linguistico in italiano come sopra e spesso insufficiente per ottenere competenza linguistica in italiano L2.

Le caratteristiche dell'input linguistico in condizioni normali:

- tempo di esposizione: da zero anni, se non dal grembo materno (l'organo dell'udito è il primo dei sensi che si sviluppa nel feto)
- tipo di input: completo (nei limiti individuati dall'analisi della povertà dello stimolo)
- tipo di contesto: comunicativo
- mezzo utilizzato: lingua orale, fino ai 6 anni di età, dopo: anche lingua scritta.
- durata dell'esposizione: tutte le ore di veglia, in qualunque condizione, a prescindere dalla cooperazione e dall'attenzione del bambino.

I risultati di tale input:

- Piena Competenza
- Sviluppo di una Variante
- Sviluppo di una situazione non standard

È possibile immaginare che talvolta l'input disponibile in caso di sordità non sia sufficiente per attivare lo sviluppo della FdL?

Se sì, che tipo di ipotesi è possibile formulare?

- a. Default Setting di tutti i parametri?
- b. Emergenza delle proprietà "resilient" del linguaggio?
- c. Mancata attivazione di UG e sviluppo di un "language behaviour in the absence of functional structure"?

Quale aspetto della competenza linguistica subirà maggiori danni?

(23) "Age of exposure does not affect all aspects of language learning equally. The acquisition of vocabulary and semantic processing occur relatively normally in late learners. Critical periods effects thus appear to focus on the formal properties of language (phonology, morphology and syntax) and not on the processing of meaning".¹⁹

La centralità e l'indipendenza della sintassi:

- la capacità di percepire significati sintattici è specifica della specie umana: i primati superiori con cui si sono tentati esperimenti di esposizione ad una lingua naturale hanno potuto acquisire alcuni aspetti della lingua, come i significati lessicali e alcune restrizioni di ordine delle parole, ma non sono stati mai in grado di sviluppare una sintassi.
- la sintassi, ovvero la capacità di veicolare significati attraverso una struttura gerarchica sottesa ad una sequenza lineare di simboli caratterizza le lingue naturali.
- la capacità di percepire significati sintattici può essere danneggiata in modo selettivo in seguito a lesioni cerebrali.
- la capacità di percepire significati sintattici non può essere acquisita al di fuori di un periodo di tempo limitato, determinato biologicamente, come mostrano i pochi casi di bambini lupo (Genie e

¹⁹ Newport (2002:738).

Victor).

• Il problema:

- a. rendere conto della varietà nei risultati (non riscontrabile in condizioni normali di acquisizione)
- b. definire la situazione non standard.
 - si tratta di una situazione non standard regolata da UG?
 - **Se sì** sarà necessario concludere che:
l'input a cui i sordi sono esposti è comunque sufficiente (nonostante sia impoverito da un punto di vista quantitativo e qualitativo) ad attivare lo sviluppo di UG e l'acquisizione del linguaggio.
 - **Se no** sarà necessario concludere che:
esiste una soglia quantitativa e/o qualitativa al di sotto della quale l'input non può essere impoverito, al di sotto della quale le informazioni presenti nell'ambiente non possono svolgere la funzione di *triggers*, di attivatori dello sviluppo di UG, necessaria per l'acquisizione del linguaggio.

4. La situazione non standard: studio di un caso

Gabriele:

- 30 anni
- sordo profondo prelinguale
- non segnante
- percorso riabilitativo standard
- percorso scolastico standard
- sviluppo cognitivo nella norma

Il corpus in esame:

- Dati di Logogenia
- Raccolti esclusivamente in forma scritta
- Dati di produzione spontanea
- Dati di produzione elicitata
- Dati di comprensione

Analisi preliminare del corpus:

- La segmentazione delle sequenze prodotte
- L'ordine degli elementi delle sequenze prodotte
- La distribuzione di forme di *Essere* nelle sequenze prodotte

4.1 La segmentazione delle sequenze prodotte

- 12/12/02 (a) C'È SONO STAZIONE IN AUTOBUS
(b) IO SONO ANDATO AL LAVORARE PER OPERAIO CHE SONO E LI PER CITTÀ SONO (XXX) È VICINO SONO XXX.
- 19/12/01 (a) D.²⁰ CHE VUOLE È TAGLIARE IL CAPELLI ÈCORTI SI O NO?
(b) C'È SONO QUESTO È NOME SONO IN BARBIERE.
(c) IO HO METTO NERA SONO MAGLIA

²⁰ D. è il Logogenista con cui Gabriele sta lavorando in questo momento. Nel corso del lavoro, verranno presentati dati in cui compariranno tre logogenisti, che verranno identificati dalla sigla L. In alcuni contesti, quando è rilevante alla comprensione dei dati stessi, si identificherà esattamente quale logogenista è in quel momento l'interlocutore di Gabriele con tre sigle, C., D. ed E.

- (d) NON C'ERA UNA MATITA È COLORE BLU!! HAI CAPITO!!!
 (e) MA, PERO SONO NERO È BIONDO.
- 9/01/02 (a) Per vacanze che sono Italia è verrà sempre e poi sono in notte aveva a messa per Lunedì da 24 Dicembre.
- 18/03/02 (a) Oggi è il pomeriggio, io e il papà andro a XXX.
 (b) Sì, ma proprio è quello sono verra anche però sono verro²¹
- 20/03/02 (a) C'è sono le chiave è bello.
 (b) No, non c'è più D. c'è sono andrò a XXX.
 (c) Sì, c'è qua è C.
 (d) No, non è D., che sono nome è C.
- 27/03/02 (a) IERI, IO SONO ANDATO A XXX, PER FARE A VEDERE LA PARTITA DI CALCIO SONO PARMA 1-0 LA JUVE È CADE SONO SCONFITTA HA PERSO!
- 17/04/02 (a) Sì, sono poco piove!!!
- 24/04/02 (a) IERI, IO HO VISTO ALLA PARTITA DI CALCIO SONO DERBY SPAGNOLO PER BARCELLONA O REAL MADRID
- 06/05/02 (a) Si costo è poco euro sono gli occhiali.
 (b) Ieri, io ho visto sono la partita c'era la televisione che abbia tutto cambiare fra 90 minuti e finisce.
 (c) Come sto chiamo?
 (d) Sì, ai tuoi occhiali è costano Euro 31.
 (e) No è più basso sono cm. ma lo vero no!!

I problemi che pongono i dati:

- quanti enunciati sono presenti in queste produzioni?
- quali sono tali enunciati?
- la necessità di isolare frammenti di sequenze in modo arbitrario (24)

- (24) a) È VICINO²² SONO XXX
 b) C'È SONO QUESTO È NOME SONO IN BARBIERE
 c) SI, SONO ARRIVA A XXX CHE FERMARSI SONO TROPPO GENTE È MEGLIO COME IN CAMMINARE SONO XXX
 d) SÌ, COME SONO IN PAPÀ HA DETTO SONO SENTE PARLARE INSIEME

- Per poter compiere un'analisi di tipo sintattico è necessario selezionare ed isolare arbitrariamente porzioni della produzione.

=> la necessità stessa di compiere una selezione arbitraria nel caso di Gabriele fornisce in quanto tale un dato sulla situazione linguistica che è in questo momento oggetto di indagine.

4.2 L'ordine degli elementi delle sequenze prodotte

(25)²³ Restrizioni di Ordine delle Parole 1

- a. [Oggi è il pomeriggio] io e il papà andrò a XXX.
 b. NON, NON È [LA MAGLIA SONO MARRONE] DA ELISA.

²¹ In tutti gli esempi riportati, la punteggiatura e la presenza e l'assenza di accenti e apostrofi riproduce sempre esattamente il testo prodotto da Gabriele.

²² Le porzioni di testo sottolineate indicano i frammenti delle sequenze isolati e analizzati come compatibili con la sintassi italiana.

²³ Dati tratti da Franchi (2004).

- b. NON, NON È [LA MAGLIA SONO MARRONE] DA ELISA.
- c. D. **CHE** VUOLE È TAGLIARE **IL** CAPELLI È CORTI SÌ O NO?
- d. SONO UN PO' A VEDERE **IN** PARTITA **DA** DOMENICA
- e. Sì, **ai** tuoi occhiali è costano Euro 31.
- f. È MEGLIO **COME** IN CAMMINARE
- g. **C'È** SONO QUESTO È NOME **SONO** IN BARBIERE
- h. **C'È** SONO STAZIONE IN AUTOBUS
- i. **ADESSO** **COMUNQUE** **VERO** SCUOLE **ANCHE** IN MAESTRA

Tabella 1: La successione degli elementi nelle sequenze.

VARIETÀ DI SEQUENZE RILEVATE		
Ordine non rilevabile	135	52,73%
Sequenze che coincidono con l'italiano	83	32,42%
Sequenze fuori contesto	24	9,38%
Apparente omissione	14	5,47%
TOTALE	256	100,00%

- (26) a. ... **CHE** SONO **NOME** È **C**.
- b. **D**. **CHE** **VUOLE** È **TAGLIARE** **IL** **CAPELLI** È **CORTI** SÌ O NO?
- c. SONO UN PO' A **VEDERE** **IN** **PARTITA** **DA** **DOMENICA**
- d. [Lavori?] **IO** **SONO** **OPERAIO** PER FARE **OSPEDALIERO** **ELI**

Tabella 2: Ordine riconoscibile nella sequenza dei soli elementi lessicali.

SUCCESIONE DEGLI ELEMENTI LESSICALI		
Sequenze che coincidono con l'italiano	83/256	32,42%
Apparente omissione	14/256	5,47%
Elementi lessicali alternati a materiale inserito	43/256	16,80%
TOTALE	140/256	54,69%

• L'incapacità di disporre gli elementi secondo un ordine imposto da restrizioni sintattiche
(27)²⁴

- a. L Costruisci una frase con queste parole:

LA
BIANCA
SEDIA
E'

S La sedia è bianca.

- b. L BAMBINI
MANGIANO
GELATO
IL

S I bambini mangiano il gelato.

²⁴ Dati tratti da Franchi (2004).

- c. L LUCIA
 MARIA
 SALUTA
 FRANCESCA
 E
 S Saluta e
 FRANCESCA, MARIA, LUCIA
 S LUCIA MARIA FRANCESCA
 E
 SALUTA

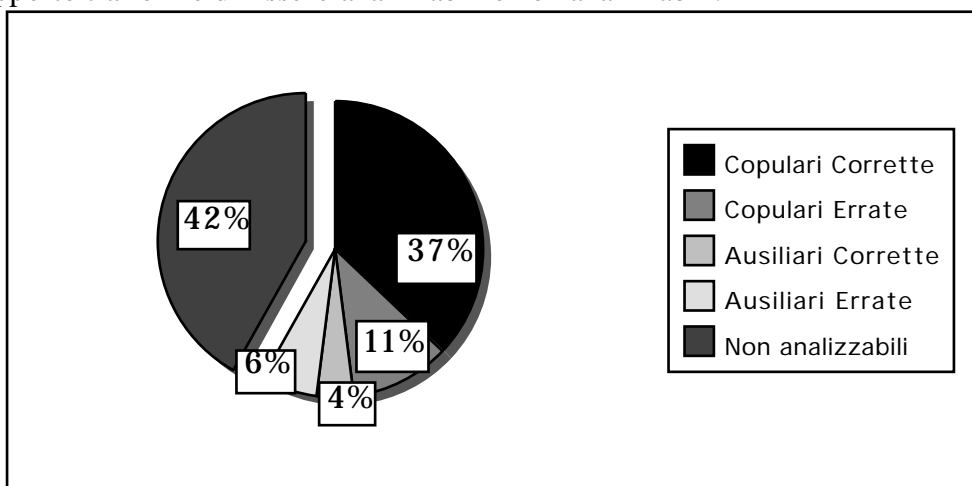
4.3 La distribuzione di forme di *Essere* nelle sequenze prodotte

- (28) a) Io sono più vecchio.
 b) No, però [lei] sono dottoressa
 c) Ieri, io sono andato a Jesolo

- (29) a) La Juve è cade, sono sconfitta ha perso!
 b) C'È SONO QUESTO È NOME SONO IN BARBIERE.
 c) NON SO È RICORDO MA È NOME SONO RAGAZZA²⁵

- (30)
 12/12/01 SI, MA SONO FAVORE ANCHE TI SONO LAVORO PER OPERAIO.
 20/03/02 NON È VERO, NON IL TELEFONARE È CELLULARE!
 27/03/02 MA SONO IL CAMPIONATO DILETTANTI GIRONE "C" ERA A JESOLO HO PERSO
 SONO CLASSIFICA PER 31 PUNTI.
 10/04/02 IERI ERO MOLTO FRESCO SONO L'ARIA PERCHÉ UMIDA SONO VENTO.
 17/04/02 Si, sono poco piove!!!

Figura 1: Rapporto tra forme di *Essere* analizzabili e non analizzabili.



- 145 enunciati isolati nel corpus di produzione spontanea con almeno una forma di *Essere*.
- 70/145: sequenze apparentemente riconducibili alla sintassi copulare

²⁵ L'uso delle maiuscole nel testo riproduce l'uso che Gabriele ne fa spontaneamente.

- 13/145: sequenze apparentemente riconducibili alla sintassi ausiliare con *Essere*.
- 62/145: sequenze in cui compaiono occorrenze di *Essere* che non possono essere codificate sintatticamente come strutture copolari o ausiliari.

5. Osservazioni intermedie

È possibile mettere a confronto la situazione non standard che emerge nel caso di Gabriele con una situazione non standard certamente regolata da UG, ossia con stadi precoci di acquisizione in condizioni normali.

La situazione non standard che emerge dai dati di Gabriele ha caratteristiche inaspettate, che non correlano con fatti analoghi in condizioni normali di acquisizione:

- Difficoltà di segmentazione delle sequenze prodotte, che non si pone nell'analisi di dati di acquisizione.
- Violazioni di restrizioni di ordine delle parole, assenti anche dalle fasi più precoci di acquisizione.
 - Nel momento in cui iniziano a parlare i bambini hanno settato tutti i parametri rilevanti della lingua target, ivi incluso il parametro testa che regola fatti di ordine delle parole. Non si rilevano pertanto "errori" nell'ordine delle parole (Guasti, 2004)
 - Nel linguaggio infantile sono rispettati anche fenomeni più sottili di ordine delle parole legati a fenomeni di V2 e di movimento di forme verbali finite/non finite.
 - Prima di iniziare a parlare i bambini sembrano in grado di individuare la differenza di significato in frasi in cui tale differenza è veicolata esclusivamente dall'ordine delle parole, assegnando correttamente i ruoli tematici di Agente e Paziente a sequenze reversibili NVN (Hirsh-Pasek&Golinkoff 1996)
- Contraddittorietà e imprevedibilità dei dati:
 - 53% di sequenze non sintatticamente analizzabili nell'intero corpus
 - 42% di forme di Essere non sintatticamente analizzabili nel corpus di produzione di Essere.

I dati di Gabriele impongono di prendere in considerazione ANCHE fatti che si pongono al di là dei confini di ciò che è codificabile in termini (sintatticamente) riconoscibili.

5.1 L'Ipotesi di Assenza di Competenza Linguistica

L'Assenza di Competenza Linguistica in letteratura:

- inizialmente ipotizzata per il linguaggio infantile
- rapidamente scartata alla luce di analisi fini che mettevano in luce la Piena Competenza
- ipotizzata ora solo per i casi di totale mancato accesso all'input
- proposta in Logogenia come ipotesi da prendere in considerazione alla luce delle reali condizioni di esposizione all'input che si determinano in caso di sordità.

Le predizioni della Logogenia (rispetto alla comprensione):

- incapacità di percepire e costruire informazioni sintattiche
- incapacità di riconoscere i confini di grammaticalità
- possibilità di sviluppare strategie non linguistiche di comprensione degli enunciati
- capacità di acquisire un limitato numero di associazioni simbolo-significato
- capacità di sviluppare regole esplicite di produzione degli enunciati

Le ipotesi mutuabili da Borer&Rohrbacher (2003)²⁶ (rispetto alla produzione):

- un uso sovragereneralizzato di elementi funzionali casualmente distribuiti in un corpus di produzione indicherebbe l'assenza della struttura funzionale di cui tali elementi dovrebbero essere la manifestazione
- Gli effetti dell'assenza di proiezioni funzionali secondo B&R:
 - uso casuale di radici flesse (non di radici in isolamento);²⁷
 - molteplici errori nell'uso della morfologia flessionale;
 - sviluppo di strategie non grammaticali che regolano la produzione e la successione degli elementi nelle sequenze;
 - errori abbondanti e casualmente distribuiti;
 - incapacità di giudicare la correttezza delle sequenze prodotte.

(31) "This random behavior is expected if words are drawn fully inflected from a morpho-phonological paradigm, but the appropriateness of their inflection cannot be checked, [...] in the absence of functional structure".²⁸

(32) "[The existence of such random behaviour] in the speech of these patients lends credibility to the possible existence of language behaviour in the absence of functional structure".²⁹

(33) "Without an IP (or its structural subcomponents) the syntactic appropriateness of fully inflected morpho-phonological forms cannot be checked, nor can syntactically inappropriate (but phonologically appropriate) instantiations be excluded. A grammar without IP should therefore involve the random choice of morpho-phonologically well-formed inflected forms, as the system designed to ensure their appropriateness in a specific syntactic context is non-existent".³⁰

(34) "As the syntax gives the user no information as to which paradigm member to choose, a member of the paradigm will be chosen either at random *or following some non-grammatical strategy*".³¹

- Gli altri fenomeni attesi in questo caso:
 - assenza di omissioni degli elementi funzionali e loro iper produzione
 - varietà di tipologie di forme non standard
 - alta percentuale di forme non standard
 - distribuzione non predicibile di forme non standard

²⁶ Le osservazioni di B&R rispetto all'assenza di proiezioni funzionali vengono confermate empiricamente, nell'ambito del lavoro, a partire da dati di pazienti afasici. Le osservazioni compiute sembrano, tuttavia, applicabili anche al caso dei sordi, ma è necessaria una precisazione: nel caso di pazienti afasici agrammatici, infatti, ci troviamo di fronte ad una competenza precedentemente sviluppata in modo completo, e successivamente "danneggiata". In effetti, è possibile ipotizzare che il danno comprometta la competenza o, alternativamente, che esso comprometta solo l'accesso alla competenza. Nel caso dei sordi, al contrario, non sembra possibile assumere a priori che la competenza si sia sviluppata. L'ambito di indagine del presente lavoro è appunto quello di verificare se nel caso di Gabriele si sia sviluppata tale competenza. La domanda rilevante nel caso dei sordi, infatti, è SE una competenza si è sviluppata, non SE essa sia danneggiata o inaccessibile, come nel caso degli afasici. Una volta chiarita questa differenza le predizioni che è possibile fare nei due casi sono significativamente sovrapponibili.

²⁷ Per isolare tali radici, infatti, sarebbe necessaria l'analisi sintattica degli elementi percepiti nell'input, cosa che per definizione, in assenza di proiezioni funzionali, non può avvenire.

²⁸ Borer&Rohrbacher (2003, draft: 37).

²⁹ Borer&Rohrbacher (2003, draft:43).

³⁰ Borer&Rohrbacher (2003, draft: 11).

³¹ Borer&Rohrbacher (2003, draft: 11). Corsivo mio.

6 Essere e Avere in Gabriele

- La verifica delle ipotesi: la produzione di Essere e Avere in Gabriele

6.1 L'omissione della copula:

- 20/03/02: E. Il mio nome è C?
 G. Non è vero, il mio è E. oppure
Si vero, il mio nome è C.
 E. Il tuo nome è C?
 G. **NON VERO**, NOME È C.
- 18/03/02 L. Sono alta?
 G. SI HAI SONO ALTA [prima risposta]
 G. SI, Ø ALTA [seconda risposta]

Tabella 3: Omissione e Iperproduzione di *Essere* in Italiano Infantile e in Gabriele.

Forme di ESSERE	Italiano Infantile	Gabriele
Omissione	45,00%	1,00%
Iperproduzione	0,00%	42,00%

- I fatti che emergono nel caso di G non correlano con fatti analoghi in condizioni normali di acquisizione
- Il contrasto riassunto in Tabella 3 è atteso in B&R.
- I dati sembrano indicare l'assenza delle proiezioni funzionali responsabili della sintassi copulare
- Se ciò fosse vero dovrebbero emergere dati rilevanti in due ambiti
 - rispetto a tutte le proiezioni funzionali coinvolte
 - rispetto alle informazioni sintattiche veicolate dalla sintassi copulare

◇ 6.2 I tratti di Accordo

◇ La produzione spontanea

- Il Tratto di Persona

19/12/01 [IO] É CONTENTO
 06/05/02 [io] No è più basso

- Il Tratto di Numero

9/01/02 È PROBLEMI
 20/03/02 [...] le chiave è bello
 29/04/02 I mie due occhiali è colore di nero.
 29/04/02 I mie occhiali di colore è nero.
 06/05/02 Si Lo so fare nuovo gli occhiali è blu.
 9/01/02 [D.] SONO DOTTORESSA
 27/03/02 No, Lorenzo non ho detto a casa perché sono [c'è] una ragazza si chiama E.
 27/03/02 MA SONO IL CAMPIONATO DILETTANTI GIRONE "C"
 12/12/01 [...] SONO [c'è] TROPPO GENTE
 10/04/02 IERI ERO [era] MOLTO FRESCO

Tabella 4: Contesti d'uso delle forme di *Essere*³².

Contesti	SONO	E'	SEI	TOT Errori	% Tot Errori
I p.s.	10	2 (*)	-	2/12	17,00%
II p.s.	-	-	1	0/1	0,00%
III p.s.	5 (*)	43	-	5/48	10,42%
III p.p.	4	5 (*)	-	5/9	55,56%
TOT Errori	5*/19	7*/50	0*/1	12/70	17,14%
% Tot Errori	26,32%	14,00%	0,00%		

- Talvolta la forma *È* compare in contesti di I persona singolare (2 casi su 12).
- La forma *È* compare anche in più della metà dei casi (5 su 9) in contesti di III persona plurale.
- La forma *Sono* viene usato in 4 casi in contesti di III persona singolare.

NB: L'unitarietà dei dati: *Sono*, *È* e *C'È* sono le uniche forme produttive del corpus, sia entro che al di fuori dei confini di ciò che è sintatticamente analizzabile.

- (35) a) Ho perso sono classifica per 31 punti
 b) Non so è ricordi ma è nome sono ragazza
 c) Il mio capelli sono è biondo e nero.

◇ **La produzione elicitata**

- (36) E. Sono magra?
 G. Sì, sei magra.
- (37) E. C. è alta?
 G. C. sei alto che m[...] [C. non è il suo interlocutore]
- (38) E. Sono alta?
 G. Gabriele sei [Prima risposta]
 G. E. sono alta [Seconda risposta]
- (39) E. Sono bassa?
 G. Sì, C. sei bassa. [C. non è il suo interlocutore]
 No, E. sei bassa.

NB: Conferma le indicazioni della produzione spontanea.

Ma emerge l'incapacità di identificare le informazioni sintattiche veicolate da quelle stesse forme³³.

³² Le ultime due celle alla base di ogni colonna riportano il numero e la percentuale degli errori calcolati relativamente all'uso delle diverse forme. Nelle ultime due celle a destra di ogni riga, invece, sono riportati il numero e la percentuale di errori calcolati relativamente ai diversi contesti sintattici.

³³ La dicotomia fra l'apparente produzione corretta di una forma e la sua mancata comprensione è un'osservazione fondamentale della Logogenia che permette di catturare con precisione la reale situazione linguistica di molti sordi. Nello specifico, la natura di questo meccanismo relativamente alla morfologia di Accordo di persona e la sua centralità nell'ambito della comprensione della situazione linguistica di sordi è stata messa in luce nei lavori di Musola, alla quale si deve la prima analisi dettagliata di questo fenomeno, compiuta attraverso l'elaborazione di uno specifico test (Musola 2003b). In effetti, il comportamento di Gabriele relativamente all'uso della morfologia verbale che emerge qui non sembra inaspettato ed è coerente con osservazioni compiute in casi analoghi, presentati e discussi in dettaglio in Musola (2003a), (2003c) e (2003d).

Tabella 5: Errori morfologici in produzione spontanea ed elicitata.

Contesti	SONO	E'	SEI	n. Errori	% Errori
Ip.s.	13	2 (*)	-	2/15	13,33%
IIp.s.	1 (*)	-	6	1/7	14,29%
IIIp.s.	5 (*)	48	1 (*)	6/54	11,11%
IIIp.p.	4	5 (*)	-	5/9	55,56%
Totale Errori	6*/23	7*/55	1*/6	14/85	16,47%
% Errori	26,09%	12,73%	16,67%	16,47%	

◇ **Il confronto con i dati di I.I.**

Almeno due aspetti, uno quantitativo ed uno qualitativo, per cui i dati di Gabriele si differenziano dai dati dell'Italiano Infantile.

I.I. Gli "errori" di accordo si limitano alla 3° p.s.

Il contesto è per lo più quello di soggetto post verbale (esistenziali)

Una sola tipologia di "errore"

Possibilità di identificare un preciso contesto sintattico in cui ciò avviene

Possibilità di rendere conto del fenomeno in termini di sintassi comparata³⁴

G. Gli errori sono distribuiti in tutte le persone

Non sembra possibile individuare una ratio che regoli la scelta delle forme, anche se

vi è una tendenza forte ad utilizzare SONO in contesti di 1° sing. e È in contesti di 3° sing.

Tabella 6: Errori di Accordo in Italiano Infantile e in Gabriele.

	n errori/tot	% errori
Martina	1/367	0,27%
Raffaello	3/331	0,91%
Rosa	13/888	1,46%
Gabriele	14/85	16,47%

Tabella 7: Errori morfologici in contesti di III persona plurale.

Errori in contesti di III p. p.		
	n /tot	%
Martina	1/26	3,85%
Raffaello	3/43	6,98%
Rosa	13/ 101	12,87%
TOTALE ACO	17/170	10,00%
Gabriele	5/9	56,00%

- D'altra parte emerge una certa regolarità nell'associare SONO a contesti di I p.s. e È a contesti di III p.s.

(40) "It is quite possible, that alongside the randomization of lexical selection, we may also find non-grammatical strategies that lead to the preference of one particular form over all others, as based, e.g., on statistical frequency. While in some contexts such strategy would appear to

³⁴ Guasti & Rizzi (2002) e Rizzi (2002).

give rise to a 'correct' result, in other cases, it will result in inflection errors"³⁵

- Se veramente le regolarità osservabili in produzione non sono sintatticamente fondate ma basate su strategie non grammaticali, i limiti di tali strategie dovrebbero emergere dai dati di comprensione

◇ I dati di Comprensione

- Gli strumenti di indagine:

(41) Sono in piscina.
Sei in piscina. Chi è in piscina?

(42) È seduta?
Sono seduta?

(43) a) *I capelli è lunghi.
b) I capelli sono lunghi.
c) La penna è nuova.
d) *Le penne è nuova.

- La performance di Gabriele

(44) E. Sono magra?
G. Sì, sei magra.
E Chi?
G. Carol

(45) C. Sono magra?
G. Sì, sei magra.
E Chi?
G. Elena

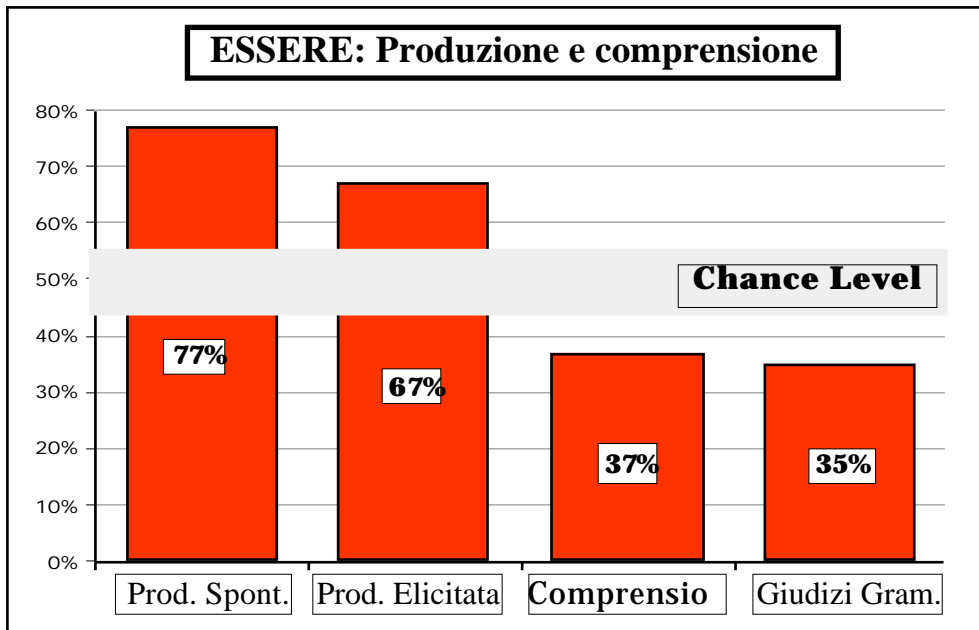
(46) * La penna sono sul tavolo.
Le penne sono sul tavolo.
I miei capelli sono biondi e neri.
* I miei capelli è biondi e neri.

(47) * La penna è blu.
* La penna sono blu.
* Le penne è blu.
* Le penne sono blu.

- Il quadro che emerge:
 - Incapacità di percepire le restrizioni di accordo verbale
 - Incapacità di identificare il referente del pronome soggetto a partire dalla morfologia verbale

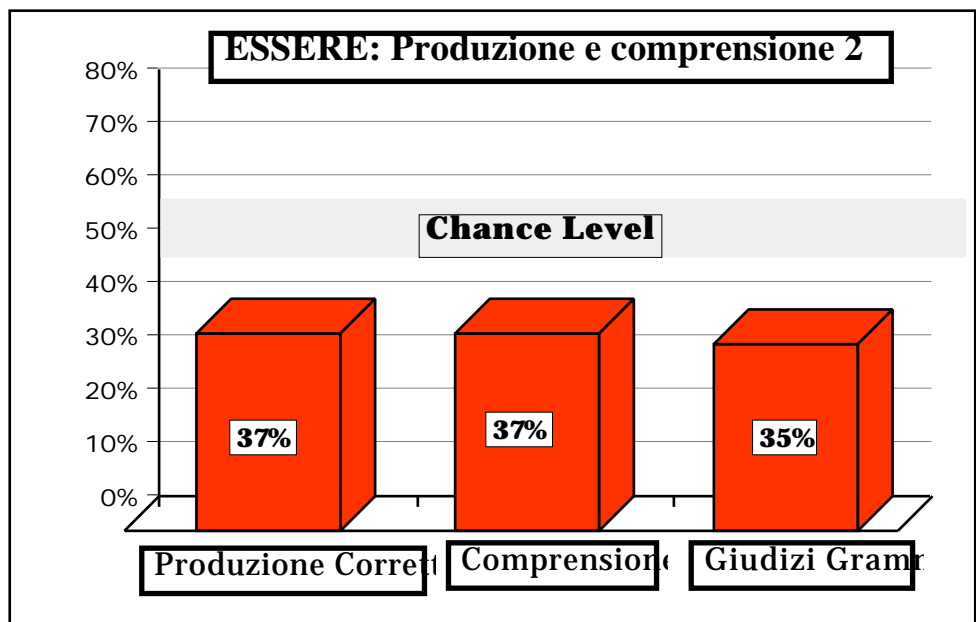
³⁵ Borer&Rohrbacher (2003:draft37).

Figura 2: Performance in comprensione e produzione rispetto ai tratti di accordo verbale, considerando solo le strutture sintatticamente analizzabili.



- I dati qui considerati come “Produzione”, tuttavia, sono limitati alle sequenze “analizzabili sintatticamente”. Il contrasto inatteso tra comprensione e produzione scompare se la percentuale di produzione corretta viene calcolata rispetto al totale delle occorrenze di *Essere* (Figura 3).

Figura 3: Performance in comprensione e produzione rispetto ai tratti di accordo verbale, considerando tutte le sequenze prodotte.



Dai dati relativi alla produzione di *Essere* e *Avere* emerge:

- 42% di contesti d'uso non sintatticamente analizzabili, interpretabile come indice di una selezione casuale di forme di *Essere*, attesa nei termini di B&R nel caso di assenza delle proiezioni funzionali che regolano la sintassi copulare;
- 41% di sequenze riconducibili alla sintassi copulare o ausiliare
- Percentuali di errore in tale ambito più elevate che in acquisizione
- + Varietà nelle tipologie di errore rilevate
 - forme non target nella morfologia di accordo copulare;
 - forme non target nella morfologia di accordo ausiliare;
 - forme non target nella forma del participio passato;
 - omissione di *Avere* lessicale;
 - omissione di *Avere* ausiliare;
 - assenza di omissione di *Essere* copula e ausiliare.
- Distribuzione degli errori non predicibile in termini sintattici

6.3 Le informazioni sintattiche veicolate dalla sintassi copulare

◇ La referenza degli NP nelle strutture copulari

(48) Anna saluta una nonna
 vede
 indica
 mi ricorda
 è

- Il contrasto indagato

- (49) a) Anna è una nonna.
 b) Anna ha una nonna.
- (50) a) Anna è alta.
 b) Anna è una dottoressa.

Tabella 8: La percezione della coreferenzialità degli NP.

Es.	FRASE	N. person	Descrizione	✓/ #
1a)	Anna è una bambina.	2	Una donna di nome Anna che guarda verso una bambina alla sua destra.	#
1a)	Anna ha una bambina.	2	Una donna di nome Anna che tende la mano verso una bambina alla sua sinistra.	
2a)	Thomas è un cane.	2	Un ragazzo con un cane alla propria destra	#
2b)	Thomas ha un cane.	2	Un ragazzo con un cane accanto, a destra.	
3a)	Maria è triste.	1	Un volto femminile sorridente.	
3b)	Maria è contenta.	1	-	-
4a)	Carlo è alto.	1	Un ragazzo alto.	
4b)	Carlo è basso.	1	Un ragazzo basso.	
5a)	Carlo è in macchina.	1	Una persona. (Poi una macchina con dentro una persona)	-
5b)	Carlo è a letto.	1	Un ragazzo sotto le coperte.	
6a)	Carlo è un dottore.	1	Un dottore.	
6b)	Carlo è un soldato.	1	-	-
6c)	Carlo è un calciatore.	1	Un calciatore di nome del Piero.	#
7a)	Carlo è un bambino.	2	Un ragazzo e un bambino alla sua destra che tende le mani verso di lui.	#
7b)	Carlo è un nonno.	2	Un ragazzo che tende la mano verso un anziano con il bastone alla sua destra.	#
8a)	Anna è una dottoressa.	1	Una dottoressa di nome Anna.	
8b)	Anna è una nonna.	2	Una dottoressa di nome Anna che tende le mani verso una donna anziana con bastone.	#

Tabella 9: Comprensione della referenzialità degli NP in ambito copulare.

Tipo di test	errori/tot	% errori
Disegno	6/8	75,00%
Domande Si/No	4/8	50,00%
Totale	10/16	63,00%

◇ **La struttura esistenziale**

- (49) a) C'è il sole
b) Non c'è il sole
c) Non c'era una matita è colore blu!!!
- (50) d) Non c'è più nero che colore è marrone e
e) Ieri io ho visto sono la partita c'era la televisione cha abbiamo tutto cambiare fra 90 minuti e finisce.
- (51) f) [...] perché sono [c'è] una ragazza si chiama E.
g) Si vero qua anche sono [ci sono] scuole
h) [...] sono [c'è] troppo gente
i) No, fare niente è [ci sono] problemi
- (52) 12/12/01 C'È SONO STAZIONE IN AUTOBUS
19/12/01 C'È SONO QUESTO È NOME SONO IN BARBIERE
20/03/02 C'È SONO LE CHIAVE È BELLO
20/03/02 C'È SONO ANDRÒ A XXX
22/04/02 Il sole c'è più bello che fa caldo.

◇ **Produzione Elicitata di strutture esistenziali**

- (53) L. Cosa c'è sopra la sedia?
G. La sedia c'è sopra con l'astuccio
- (54) L. Sopra la sedia c'è l'astuccio.
Cosa c'è sopra il tavolo?
G. Sopra il tavolo c'è l'astuccio.
- (55) L. Sopra il tavolo c'è un libro?
G. No, il tavolo non è un libro.
- (56) L. No, non c'è un libro.
No, sul tavolo non c'è un libro.
L. C'è un libro?
**G. No, non c'è un libro. oppure
No, c'è una penna.**
L. C'è un ombrello?
G. No, c'è un ombrello.³⁶
- (57) a) E. C'è D?
G. No, non c'è più D. c'è sono andrò a XXX.
b) E. C'è C?
G. Sì, c'è qua è C.

³⁶ Omissione del NON.

- Da un p.d.v. quantitativo: solo tre sequenze non analizzabili sintatticamente e cinque risposte sintatticamente legittimabili.
- Da un p.d.v. qualitativo:
 - l'immissione, nell'ambito di produzioni elicitate prevalentemente corrette, di produzioni spontanee "tipiche", come mostrano soprattutto;
 - la totale incapacità di generalizzare la produzione corretta al variare della struttura richiesta, come si vede nel passaggio da una domanda WH del tipo "Cosa c'è sopra NP" a una domanda Sì/No del tipo "Sopra NP₁ c'è NP₂?"

◇ **Il confronto con l'I.I. rispetto alle strutture esistenziali**

Tabella 10: Esempi di costrutti esistenziali ed errori in Italiano Infantile (I.I.) e in Gabriele (G.).

ESISTENZIALI	I. I. Singolare	I. I. Plurale	G. Sing	G. Plur
Realizzate	ce n'è ancora (Mart. 2;7.15)	tutti i cavalli ci sono (Raff. 2;11.20)	C'è il sole	-
Omissioni	là Ø Gimmy (Raff. 2;6.13)	qui Ø le pecore (Raff. 2;11.9)	-	-
# Accordo	-	c'è i gatti (Mart. 2;3.22)	sono [c'è] una ragazza si chiama E.	è problemi
Omissione Ci	cosa è da mangiare? (Raff. 2;8.15)	Ø erano tante lusini (Rosa 3;0.24)	Ø sono troppo gente	qua Ø sono scuole
Uso casuale	-	-	il sole c'è più bello che fa caldo	c'è sono le chiave è bello

Tabella 11: Le costruzioni Esistenziali in Italiano Infantile (I.I.) e in Gabriele (G.).

ESISTENZIALI	I.I. Singolare	I.I. Plurale	G. Sing	G. Plur
Realizzate	79% (151/191)	24% (8/33)	40% (8/20)	0% (0/2)
Omissioni	3% (6/191)	24% (8/33)	0% (0/20)	0% (0/2)
# Accordo	0% (0/191)	36% (12/33)	10% (2/20)	50% (1/2)
Omissione Ci	3% (6/191)	6% (2/33)	10% (2/20)	100% (2/2)
Uso casuale	0% (0/191)	0% (0/191)	35% (7/20)	0% (0/2)

In Gabriele:

- uso casuale di C'è in contesti non esistenziali
 - assenza di forme esistenziali in contesti che la richiedono
- => assenza della struttura funzionale necessaria per costruire e percepire tale informazione sintattica.
- C'è è una forma non analizzata e non produttiva
 - compare solo casualmente in contesti esistenziali
 - non veicola significato esistenziale.

In Italiano Infantile

- forte coerenza interna e predicibilità dei dati
- La distribuzione delle omissioni, la loro compresenza con realizzazioni corrette e l'uso di *C'* solo in contesti esistenziali mostrano che i bambini controllano la sintassi esistenziale dell'italiano.
- Anche nel caso degli "errori" di Accordo, essi sono consistenti con le limitazioni (e le possibilità) determinate da UG.

7. Conclusioni

A partire dai dati relativi alla produzione di forme di *Essere* e alla comprensione delle informazioni sintattiche veicolate o legittimate dalla sintassi copulare, è possibile osservare:

- Totale assenza di omissione di *Essere*.
- Iperproduzione di forme di *Essere* al di fuori di contesti sintatticamente legittimabili.
- Sequenze riconducibili alla sintassi copulare isolate all'interno di sequenze più lunghe non sintatticamente legittimabili.
- Alta percentuale di errori e loro distribuzione casuale nelle sequenze apparentemente legittimabili come strutture copulari.
- Incapacità percepire le informazioni sintattiche trasmesse dai tratti di Accordo espressi dalla forma copulare.
- Incapacità di cogliere l'uso predicativo di NP.
- Incapacità di controllare la produzione della struttura esistenziale.
- Varietà di errori anche in ambito di *Essere* Ausiliare.

Dati salienti della competenza di Gabriele:

- uso casuale di forme di *Essere* in contesti sintatticamente non legittimabili
- incapacità di usare le strutture sintattiche che veicolano i significati esistenziale e possessivo
- incapacità di usare le strutture sintattiche che veicolano il significato copulare.

=> L'uso improprio di forme di *Essere* segnalerebbe l'assenza della struttura funzionale necessaria per costruire e percepire le informazioni sintattiche veicolate dalla struttura copulare;

l'incapacità di percepire l'uso predicativo degli NP, legittimato dalla sintassi copulare stessa, ne sarebbe una conseguenza.

=> Sarebbe possibile rendere conto dei dati di Gabriele ipotizzando un "language behavior in the absence of functional categories"³⁷.

- Un suggerimento dalla Neurolinguistica: Neville (1995)

Studi di ERP (Event Related Potentials, potenziali di attivazione elettrica nelle diverse regioni cerebrali in relazione a specifici stimoli) in relazione alle parole funzionali e lessicali percepite in contesti frasali.

Attivazione N 350 (potenziale negativo a 350 millisecondi dallo stimolo) in relazione alla percezione di parole lessicali, regioni posteriori di entrambi gli emisferi, in udenti.

Attivazione di N280 in relazione alla percezione di elementi funzionali, regioni temporali anteriori dell'emisfero sinistro, in udenti.

Nel caso dei sordi si registra N 350 relativamente agli elementi lessicali ma non N 280 a partire dagli elementi funzionali. Nei soggetti sordi non vi sono rilevanti differenze di attivazione a partire dai due tipi di stimoli.

³⁷ Borer&Rohrbacher (2003, draft:43).

Problemi aperti: non è chiaro tale attivazione che cosa indichi (una conoscenza metalinguistica?) da verificare (anche se atteso) che sordi segnanti nativi abbiano la medesima reazione degli udenti di fronte ad elementi funzionali di Lingua dei Segni. studio effettuato su segnanti nativi, testa quindi eventuale competenza di L2?

8. Gabriele: un caso isolato?

- Vi è estrema disomogeneità tra i corpora di diversi soggetti sordi, che contrasta con l'estrema omogeneità che si rileva in condizioni normali di acquisizione.
- D'altra parte, emergono delle costanti:
 - a. Distribuzione non predicibile degli errori
 - b. Alta percentuale di errori
 - c. Più tipologie di errori:
 - Omissione degli elementi funzionali
 - Omissione verbi lessicali
 - Violazioni di restrizioni di accordo verbale
 - Violazioni di restrizioni di accordo nominale
 - Violazioni di restrizioni di ordine delle parole
 - Mancato sviluppo degli aspetti sintattici della Deissi
 - Mancato sviluppo della sintassi di Essere e Avere
- In tutti questi casi si osserva che le diverse forme sembrano, per chi le produce, tutte altrettanto legittime, diversamente da quanto avviene in situazioni di acquisizione in normali condizioni.

9. Lo sviluppo di L1 “al microscopio e al rallentatore”

Una diversa prospettiva dai dati di Logogenia:

- la presenza di restrizioni imposte da UG a partire da dati longitudinali da cui emerge una competenza non standard.
- la possibilità di osservare “al microscopio e al rallentatore” un processo che necessariamente rientra nell'ambito di una L1.
- la possibilità di osservare dati relativi alla comprensione e alla percezione della agrammaticalità.
- il ruolo di un input selezionato e arricchito nel determinare lo sviluppo di competenza linguistica
- la discussione relativa all'estensione del periodo critico per l'acquisizione del linguaggio.

◇ Essere e Avere a partire da dati longitudinali

- La natura del problema

In ambito esistenziale le diverse lingue selezionano liberamente tra *Essere* e *Avere*:

- (1) a) Ci **sono** molti libri.
b) There **are** many books (on the table).
c) Il y **a** beaucoup de livres.
d) **Hay** muchos libros.

Lo status di *Avere*: verbo transitivo a pieno titolo?³⁸

- (2) a) Gianni ha una sorella.
b) *Una sorella era avuta da Gianni.

³⁸ Cocchi (1995:72).

- c) *Gianni si è avuto.
 d) Gianni ha (*la) fame.

(3) “Un verbo come *Avere*, anche nel suo uso non aux, a livello interlinguistico è infatti da considerarsi una rarità, in quanto moltissime lingue del mondo non lo conoscono ed esprimono il rapporto di possesso con perifrasi del tipo “essere a” (o con diverse P). Il tipo *mihi est* predomina quindi sul tipo *habeo* che, anche quando esiste può essere considerato una forma derivata dall’altra: le stesse lingue indoeuropee, infatti, per molto tempo non hanno conosciuto che la forma *mihi est*.”³⁹

Tabella 1: Diversa selezione di *Essere* e *Avere* in strutture Esistenziali e Possessive.

	Esistenziale	Possessivo
AVERE	Il y a un livre.	Ho un libro.
ESSERE	C’è un libro.	C’est à moi.

Tabella 2: Diversa selezione di *Essere* e *Avere* in strutture non possessive⁴⁰.

AVERE	ESSERE
Ho sonno.	I am sleepy.
Ho 24 anni.	I am 24.
Ho fame.	I am hungry.
Ho freddo.	I am cold.

All’interno di UG *Avere* e *Essere* sembrano derivare da una stessa struttura sintattica.

Kayne (1993)⁴¹: è possibile derivare la costruzione possessiva da una costruzione copulare (simile alla costruzione) esistenziale.

(4) “HAVE should be analyzed as an instance of *be* to which an abstract preposition has been incorporated”⁴².

Un processo analogo permette di derivare le due forme dell’Ausiliare da una medesima struttura⁴³.

³⁹ Cocchi (1995:69).

⁴⁰ Si osservi che *Avere* in questi casi compare con un Bare Noun. Si tratta, infatti, di quei casi in cui Radelli (1985) ipotizza che il nominale venga selezionato come modificatore della testa verbale e costituisca con questa un nesso verbale. Tale struttura emerge quindi non solo nel caso dei verbi copulativi e della copula ma anche con *Avere*, a ulteriore conferma dell’affinità tra tali strutture sintattiche. Vedi Radelli (1985), Radelli (1990) e Franchi (2004).

⁴¹ Kayne (1993), qui citato nella versione pubblicata in Kayne (2000).

⁴² Kayne (2000:108). Secondo Kayne il significato corrispondente a “Gianni ha una sorella” può essere inteso come affine a “C’è una sorella di Gianni”. Forse si può anche pensare alla struttura francese “Ce livre c’est à moi” o alla latina “liber mihi est”, in cui il significato possessivo è veicolato da una struttura copulare con preposizione/caso dativo.

⁴³ *Avere* ausiliare dovrebbe essere considerato come equivalente del possessivo, con l’unica differenza che il DP complemento dell’ausiliare contiene una struttura participiale, mentre il DP complemento del possessivo contiene un NP.

Implicazioni per i dati

- la medesima struttura sintattica è alla base delle strutture con *Essere* e con *Avere*⁴⁴.
- in un processo di acquisizione potrebbe accadere di osservare una diversa selezione delle due forme.

◇ **L'acquisizione normale:**

Martina (1;8,02) è nanna [fa la nanna]
è pipì [fa la pipì]
quella è pipì [quella fa la pipì]

Martina (1;9,01) c'è acch'io [ce l'ho anche io]
c'è acch'io [ce l'ho anche io]

- non sembra possibile rilevare il fenomeno
- solo alcuni dati aneddotici

Ipotesi: forse si tratta di un fenomeno precoce, che al momento dell'inizio della produzione è già scomparso

- dovrebbe allora essere possibile osservarlo laddove sia possibile osservare il processo di acquisizione "al microscopio e al rallentatore" come nel caso dello sviluppo di L1 che si ottiene con la Logogenia.

◇ **I dati di Logogenia**

- Il caso considerato:
 - Daniel, sordo profondo prelinguale, non segnante all'epoca dell'inizio dell'intervento
 - 21/11/00 - 21/05/01: le prime 59 ore di Logogenia in I Media (11-12 anni)
 - 16/10/01 - 24/01/02: le successive 40 ore di Logogenia (per un totale di 99) in II Media (12-13 anni)
 - 19/04/02 - 31/05/02: dati aneddotici sull'evoluzione di temi specifici (13 anni)
 - 14/03/03 - 30/05/03: dati aneddotici sull'evoluzione di temi specifici (14 anni)
 - 31/03/04 - 07/04/04: dati aneddotici sull'evoluzione di temi specifici (15 anni)

Le prime produzioni spontanee

⁴⁴ Vi sono quindi lingue in cui ESSERE nullo emerge come *Essere* e strutture in cui, incorporando una preposizione astratta, esso emerge come *Avere*. L'analisi proposta da Kayne è in alcune linee molto vicina ad una proposta formulata in Starke (1995) per cui la forma realizzata di *Essere* deriva sempre dall'incorporazione di una preposizione complementatore C° in BE non realizzato. A questo punto, per distinguere l'emergere di *Essere* e *Avere* sarebbe forse sufficiente ipotizzare l'incorporazione di due diverse preposizioni. Questo approccio renderebbe certamente molto uniforme l'analisi: la selezione di *Essere/Avere* avverrebbe a partire dalla medesima struttura frasale dotata di una preposizione funzionale in C° dalla cui incorporazione in BE derivano sia *Essere* sia *Avere*.

Le prime produzioni spontanee

- Inizialmente assenti, ma sembra sviluppata (una certa) comprensione:

N. ora	Data	Struttur	Contesto	Produzione
3	24/11/00	A	Hai tanta fame o poca fame?	[cancella "poca fame"]
10	09/01/01	E	E' grande o piccola?	[cancella O PICCOLA]
14	16/01/01	E	Sono brava o somara?	[Cerchia SONO BRAVA]
10	09/01/01	A	Questa mattina hai scritto molto?	SI'!!
		A	Cosa hai scritto?	MAT, INGL, LOG.
		E	Che ora è?	13:05
		A	Hai fame?	SI', MOLTO

- Usa l'imitazione.
- Non sembra percepire le restrizioni imposte dalla deissi o dalla morfologia verbale e nominale.

N. ora	Data	Struttur	Contesto	Produzione
1	22/11/00		Come ti chiami?	IO MI CHIAMO R.M. [nome interlocutore]
11	10/01/01	STO	Ciao bellissimo! Stai bene?	CIAO!!, BENE. STAI BENE?
		AUX E	Mi sono divertita molto	SI', MI SONO DIVERTITA MOLTO
		AUX E	perché sono andata in montagna	PERCHÉ SONO ANDATA A CASA DI PAPA'
		AUX A	e ho giocato con i miei amici	A MANGIO I PESCI PER 1° ANNO

- Emergono tentativi di produzione.

N. ora	Data	Struttur	Contesto	Produzione
12	12/01/01	AUX A	Cosa hai fatto ieri mattina a scuola?	IERI IO HO FATTO 1 ORE MAT. ...
		E/A	Hai il panino?	NO, MA SI' SE FATTO CASA.

- La produzione di *Essere e Avere*

N. ora	Data	Struttu	Contesto	Produzione
4	28/11/00	E/A	Chiedimi che ora è.	QUANTI ORA E' HAI?
21	16/02/01	E/A	Ne hai uno? [parlando di cani]	NON C'E' UN CANE
		AUX A	Oggi sei andato al bagno?	SI', ANDO/ANDATO AL BAGNO
		AUX A	Riprova!!	SI', IO HO / SONO ANDATO AL BAGNO
		AUX A	GIUDIZI	√ Sì, sono andato al bagno.
				* Sì, ci sono andato.
				* Sì, ci sono andato al bagno.
				* Sì, andato al bagno.
		AUX E/A		√ Sì, ho andato al bagno.

- L'emergenza della produzione spontanea:

N. ora	Data	Struttur	Contesto	Produzione
22	20/02/01	E	Scrivi.	DOVE E' B.?
		AUX A	E' in classe ...	HO CAPITO
		AUX A	Hai capito?	SI'
		AUX A		HO CAPITO!
		AUX A	E' un uomo che piange?	SI'!!!!!!!!!! HO PIANGE
			Chi piange?	IO
22	20/02/01	E	Perché?	PERCHÉ' IO SONO SUPER
		AUX A	Allora devi essere felice	HO CAPITO
		E/A	Ma ora con chi sei in classe?	IO HO SUPER!
				RM

- Esistenziale e Possessivo

N. ora	Data	Struttur	Contesto	Produzione
39	06/04/01	E/A	D., ho gli occhi blu?	NON C'E' GLI OCCHI BLU
		E/A		MA C'E' MARRIONE
		E/A	Hai gli occhi blu?	NO, NON C'E' MA SOLO
		A	Hai i capelli lunghi?	SI'
		E/A		NO, NON C'E'
		E/A		NO, NON CI SONO
		A		NO, NON HO I CAPELLI LUNGHI
		E/A	Ho i capelli lunghi?	SI' CI SONO
		E/A		SI', C'E'
		E/A		SI', CI SONO I CAPELLI LUNGHI
		A		SI, HAI I CAPELLI LUNGHI
		A	Hai 12 anni?	SI', HO 12 ANNI
		A	Ho 12 anni?	NO, HAI 12 ANNI
		A		NO, HAI NON 12 ANNI
		A		NO, NON HAI 12 ANNI
		A	Ha 12 anni?	NO, NON HA 12 ANNI

Il tipo di input proposto

- Selezionato:

- costituito da coppie minime di frasi che, in quanto tali, rendono percepibili opposizioni sintattiche e strutture sintattiche diverse.

- (58) a) La maestra si è sposata ammalata.
b) La maestra ammalata si è sposata.

- (59) a) Le porto la cena.
b) Le porto a cena.

- (3) a) Lo mangia il pollo.
b) Lo zio mangia il pollo.

• Arricchito:

- la lingua scritta permette di superare il problema della segmentazione
- la lingua scritta permette che le opposizioni rilevanti siano percepibili simultaneamente
- viene fornita evidenza negativa (Giudizi di grammaticalità)

Lo sviluppo

• **Con strutture possesive:**

Il problema non ricompare più dopo l'ora n. 39.

Al contrario, Daniel segue un'evoluzione costante, come si vede da queste fasi:

77	21/11/01	Ho gli occhi blu?	NO, NON HAI GLI OCCHI BLU
		Hai gli occhi blu?	NO, NON HO BLU
			NO, NON HO NE BLU
			NO, NON NE HO BLU
		Ho l'orologio?	SI', HAI L'OROLOGIO
		Hai l'orologio?	SI', NE HO
93	15/01/02	Ho i capelli corti?	NO, NON LI HAI
		Hai i capelli corti?	NO, NON LI HO
		Hai i capelli lunghi?	NO, NON LI HO
		Hai i capelli corti?	LI HO
			SI'. LI HO

• **Con strutture non possesive**

• Con "Avere ... anni"

Il problema emerge solo due volte su 31 contesti in cui viene usata tale struttura:

6% di incidenza

Inoltre, solo in un periodo limitato (18 e 21 maggio 2001).

+ Ora n. 54: A me piace il 33. Sai perché? **PERCHÉ E' 33 ANNI**

- Ora n. 56: Quanti anni avevi nel 1993? **NE HO 5 / NE SONO 5**

Successivamente il problema non ricompare.

• Con altre strutture

ora n. 45: **SEI/HAI FREDDO?** Autocorretto

ora n. 59: [Anche oggi farà molto caldo. Tu che ne pensi?] **PENSO CHE SONO MOLTO CALDO**

Dopo questo episodio, queste stesse strutture compaiono successivamente sempre **corrette**, sia se **elicitate**, sia se prodotte spontaneamente.

ora n. 16: Ho il raffreddore!! **HO IL RAFFREDDORE**

ora n. 24: Hai fame oggi? **SI', MOLTO** [Scrivi la frase completa.] **IO HO MOLTO FAME**

ora n. 41: Chiedi a M. se ha caldo. **M., HAI CALDO?**

ora n. 51: Chiedimi se ho sonno! **HAI SONNO?**

ora n. 51: Chiedimi se ho sonno! HAI SONNO?

ora n. 59: Hai fame? HO FAME

62 18/10/02 MA IO HO CALDO
66 26/10/01 Come va? Ciao, bene MA HO CALDO
67 ? Cosa è successo? HO PAURA!!!
69 31/10/01 Hai paura?
97 18/01/02 Ciao. Come stai? CIAO, HO FAME!

• Sono - Ho - Sto

Come stai? Sto bene.
Ho freddo.
Sono stanco / Stoy cansado.

How are you? I'm well.
I'm cold
I'm tired

L'emergenza del problema

P. come sta? STANCO E STA MALE TESTA
STA STANCO E FARE MALE TESTA
STA STANCO E Ø MALE TESTA
È STANCO E È MALE TESTA
È STANCO E HA MALE TESTA

Chiedile come sta A., COME STAI?

Tu come stai? POCO STANCO
C. STA BENE
M. NON LO SO PERCHÉ ERA A V.

... poco stanco HO poco stanco
SONO poco stanco

Sono...poco stanco Sono STO poco stanco
Sono UN poco stanco

L'evoluzione disono / ho / sto stanco

41 20/04/01 Chiedi a D. se è stanca. D. SEI STANCO
52 15/05/01 Cosa hai? SI', STANCO
55 ? [P] CIAO D.! COME STAI? CIAO, STANCO
[P] COSA STAI ADESSO? STANCO
[P] DORME PERCHÉ? STANCO
56 21/05/01 IO HO STANCO
57 22/05/01 Perché non hai voglia? IO HO STANCHISSIMO
IO SONO STANCHISSIMO

60	16/10/01	Ciao come stai?	<u>IO HO STANCO</u>
61	17/10/01	Vuoi chiedermi qualcosa?	NO, NON VOGLIO PERCHÉ IO SONO STANCO
62	18/10/02		<u>BASTA IO HO/SONO STANCO</u>
63	19/10/01	IO STO ABBASTANZA BENE	MA IO SONO STANCO
65	25/10/01	e tu?	BENE, MA IO SONO STANCO
70	06/11/01	Ciao D. Come stai?	<u>STO POCO STANCO, E TU?</u>

- Giudizi di grammaticalità espressi alla 70° ora di lavoro:

D.		L.
	Sono un poco stanco.	
	Sono un poco stanca.	
	Sto un poco stanco.	*
	Sto un poco stanca.	*
*	Sono un poco stanchi.	
*	Stanno un poco stanchi.	*

- Rapporto tra la selezione delle diverse forme, fino alla 70° ora di lavoro

N. Contesti	Selezione
4/14	HO
1/14	STO
4/14	ellissi
5/14	ESSERE

- Fin qui sembra esserci una intercambiabilità tra le forme.
- A partire dalla 72° ora di lavoro, il dato scompare.

72	09/11/01	Come stai tu?	STO BENE	MA SONO STANCO
91	10/01/02			SONO STANCO!
95/96	17/01/02			SONO STANCO!!! DI 2 ORE
98/99	24/01/02			SONO STANCO!!!
		non voglio 2 ore perché		DOPO IO Ø TROPPO STANCO!!!!!!!!!!!!

L'evoluzione di sono /ho / sto male a/di⁴⁵

70	06/11/01	Come stai?	IO STO MALE PA... [pancia]
73	13/11/01	Come stai?	CIAO, STO MAL [indica la gola]
74	14/11/01	Ciao D. Come va la vita?	CIAO!, STO MAL DI GOLLA!!
77	21/11/01	sai come sta?	Non lo so perché E'/HA MALE PANCIA
88	12/12/01		NON E' VERO CHE STAI BENE STAI MALE LA MANO PERCHÉ UN BAMBINO HA DATO UN PUGNO A TE

⁴⁵ Ciò sia nelle strutture “congelate” tipo “Ho mal di gola/mal di pancia” sia nelle strutture produttive come “ho male al/alla polso/mano...”.

D.		L
*	STAI MALE LA MANO.	*
*	STAI MALE.	
	HAI MALE.	
* /	HAI MALE LA MANO.	
*	HAI MALE ALLA MANO.	

- Fin qui sembra esserci una intercambiabilità tra le forme.
- Successivamente, tuttavia, il dato scompare.

• **Con strutture con Ausiliare:**

Nel corso delle 99 ore di Logogenia qui esaminate, Daniel sostituisce *Avere* con *Essere* e viceversa in percentuale equivalente:

	Essere	Avere
Corretto	66%	84%
Omesso	21%	-
Errato	8%	-
Sostituito	5%	6%
PP errato	11%	10%

In 2/38 dei casi (5%) produce *Avere* al posto di *Essere*:

Nel corso della 78° ora Daniel produce spontaneamente un testo piuttosto elaborato in cui emerge la struttura TORNA in un contesto in cui sarebbe atteso “Sono tornato”. Nell’ora successiva si sottopone a Daniel tale errore, invitandolo a correggersi: nel corso della correzione egli non sembra sicuro nella scelta dell’Ausiliare appropriato.

79 23/11/01 E POI TORNA IN CLASSE => e poi SONO/HO TORNATO in classe

98/99 24/01/02 IO HO SVIRETO⁴⁶ ALLE 6.40 [mi sono svegliato]

In 4/69 dei casi (6%) produce *Essere* al posto di *Avere*:

In 52 Daniel si corregge ripetutamente nella scelta dell’ausiliare, convergendo poi su *Avere*. In effetti, la sostituzione di *Avere* con *Essere* non sembra caratterizzare la competenza di Daniel, dal momento che i suoi giudizi di grammaticalità sono, in questo caso, corretti.

52 15/05/01 Perché sei stanco? IERI HO/SONO/HO DOMRATO ALLE 0.00
GIUDIZI * Ieri ho domrato alle 0.00

leri ho dormito alle 0.00

leri sono andato a dormire alle 0.00

* Ieri ho andato a dormire alle 0.00

leri ho dormito a casa.

* Ieri sono dormito a casa.

62 18/10/02 Gioca anche la Juve? NO, ERONO GIOCATO IERI

⁴⁶ Emerge qui anche un problema di selezione della forma del Participio Passato.

73 13/11/01

LEI E' / HA ABITA IN CINA!

98/99 24/01/02

SI', ERO ABITATO A XXX

Osservazioni generali sul processo osservato

- Il ruolo dell'input
- L'età al di fuori del "periodo critico"
- Il rapporto "canonico" tra produzione e comprensione
- L'assenza di errori di accordo verbale
- La comparsa di un uso massiccio degli ausiliari dopo la 60° ora.
- La scomparsa improvvisa e non legata a specifica riabilitazione del fenomeno osservato
- La "prevedibilità" e coerenza dei dati osservati

Bibliografia

- Ajello, R., Marotta, G., Mazzoni, L. e Nicolai, F. (2001) "Morphosyntactic fragility in the spoken and written Italian of the deaf", *Clinical Linguistics*, vol. 1, 101-117.
- Balzi, D. (2002) *Dalla natura biologica del linguaggio alla Logogenia: il caso dei sordi*, Tesi di Laurea, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università di Venezia, a.a. 2001-2002.
- Bellò, C. e Musola, D. (2003) "Proposta di intervento riabilitativo integrato nel sordo profondo: Logopedia e Logogenia si incontrano", *Logopaedia*, 1, 1.
- Bickerton, D. (1999) "Le lingue creole", *LE SCIENZE quaderni* n. 108, 24-31.
- Borer, H. (2000) "Exo-skeletal vs. Endo-skeletal explanations: syntactic projections and the lexicon" presentato alla UC San Diego Conference *Explanation in Linguistics*, Dicembre 1999.
- Borer, H. e Rohrbacher, B. (2003) "Minding the absent: Arguments for the Full Competence Hypothesis", *Language Acquisition* 10.2.
- Christophe, A., Guasti, M.T., Nespors, M., Dupoux, E. e Van Ooyen, B. (1997) "Reflections on phonological bootstrapping: its role for lexical and syntactic acquisition", *Language and Cognitive Processes*, 12 (5/6), 585-612.
- Cocchi, G. (1995) *La selezione dell'ausiliare*, Padova, UniPress.
- Curtiss, S. (1977) *Genie, A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*, New York, Academic Press.
- Damasio, A e Damasio, H. (1999) "Cervello e linguaggio", *LE SCIENZE quaderni* n. 108, 7-13.
- Demonte, V. "Semantica y sintaxis de las construcciones con 'ser' y 'estar'", *Revista Española de lingüística*, Año 9, Fasc. 1, 133 - 171.
- Fodor, J. D. (1998) "Unambiguous Triggers", *Linguistic Inquiry*, 29 (1), 1-36.
- Franchi, E. (1999) *Nel mondo dei sordi: un cammino verso il linguaggio. Il ruolo delle categorie funzionali e la Logogenia*, Tesi di Laurea, Dipartimento di Italianistica, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Venezia, a.a. 1997-1998.
- Franchi, E. (2003b) "L'acquisizione della copula in italiano in caso di sordità e in condizioni normali di sviluppo", Atti del XXVIII Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*.
- Franchi E. (2004a) "Omission Versus Random Selection of ESSERE. Deaf data elicited through Logogenia and Acquisition data", relazione presentata al XXX *Incontro di Grammatica Generativa*, Venezia, febbraio 2004.
- Franchi, E. (2004b) *Piena Competenza e Assenza di competenza linguistica: una distinzione messa in luce dalla Logogenia. Essere copula e Ausiliare in Italiano Infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante*. Tesi di Dottorato, Università di Siena e Università di Firenze.
- Franchi, E. e Musola, D. (2002) "La Logogenia. Verificare e sviluppare la comprensione di informazioni sintattiche nell'intervento con sordi che non sanno l'italiano" Poster presentato al III *Convegno dell'Associazione Italiana Linguistica Applicata*, Perugia, febbraio 2002.
- Gibson, E. e Wexler, K. (1994) "Triggers", *Linguistic Inquiry*, 25 (3), 407-454.
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C. (1991) "Levels of structure in a communication system developed without a language model" in K. R. Gibson, A. C. Petersen (1991) *Brain maturation and cognitive development: comparative and cross-cultural perspectives*, De Gruyter, New York.
- Goldin-Meadow, S. (2003) *The Resilience of Language*. Psychology Press.
- Gopnik, M. e Crago, M. B. (1991) "Family aggregation of a Developmental language disorder", *Cognition* 39, 1-50.
- Guasti, M. T. (1993/94) "Verb syntax in Italian child grammar: Finite and Non-finite verbs", *Language Acquisition* 3, 1-40.
- Guasti, M. T. (2004) *Language Acquisition*. Cambridge (Ma), MIT Press.
- Guasti, M.T. e Rizzi, L. (2002) "Agreement and Tense as distinct syntactic positions: evidence from acquisition" in G. Cinque (a cura di) *The cartography of syntactic structures*, New York, Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K. e Golinkoff, R. (1996) *The origins of grammar. Evidence from comprehension*, Cambridge (Ma), MIT Press.
- Kayne, R. (1993) "Toward a Modular theory of Auxiliary selection", *Studia Linguistica* 47, 3-31, ripubblicato in R. Kayne (2000) *Parameters and Universals*, New York, Oxford University Press.
- Lightfoot, D. (1989) "The child's trigger experience: degree-0 learnability", *Behavioral & Brain Sciences*, 12, 321-375.
- Lightfoot, D. (1999) *The Development of Language: acquisition, change and evolution*. Malden (Mass.), Blackwell Publ.
- McNeill, D. (1970) *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*, New York, Evanston e London, Harper and Row.
- Morford, J. P., Goldin-Meadow, S. (1997) "From here and now to there and then: the development of displaced reference in Honesign and English" in *Child Development*, Volume 68, Number 3, p. 420 - 435.
- Moro, A. (1988) "Per una teoria unificata delle frasi copulari", *Rivista di Grammatica Generativa*, vol. 13, 81-110.
- Moro, A. (1993) *I predicati nominali e la struttura della frase*, Padova, Unipress.
- Moro, A. Tettamanti, M., Perani, D., Donati, C., Cappa, S.F. e Fazio, F. (2001) "Syntax and the Brain: Disentangling grammar by selective anomalies", *NeuroImage* 13, 110-118.
- Musola, D. (2003a) "Lo sviluppo della deissi personale in condizioni di sordità preverbale: analisi di un caso", relazione presentata al Convegno Regionale *Logogenia e Logopedia a confronto*, Ente Nazionale Sordomuti, Mogliano Veneto, febbraio 2003.
- Musola, D. (2003b) *La valutazione della competenza linguistica nella sordità profonda prelinguale: il caso della Deissi Personale*, Tesi finale del Corso di Formazione Avanzata in Linguistica e Teoria Grammaticale, Università di Venezia, a.a. 2002-2003.
- Musola, D. (2003c) "Lo sviluppo della deissi personale in italiano (L1) attraverso la Logogenia: primi dati da due casi-studio e osservazioni metodologiche", relazione presentata al *Ier Congreso Internacional de Logogenia*, México D.F., ottobre 2003.

- Musola, D. (2003d) “L’acquisizione della deissi personale in italiano (L1) in condizioni di sordità preverbale: due casi studio”, Atti del XXVIII Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*.
- Musso, M., Moro, A., Glauche, V., Rijntjes, M. e Reichenbach, J. (2003) “Broca's area and the language instinct” *Nature Neuroscience*, 6, 774-781.
- Neville, H. (1995) “Developmental specificity in neurocognitive development in humans” in M. Gazzaniga (ed) *The Cognitive Neurosciences*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 219 - 231.
- Newport, E. (1990) “Maturational constraints on language learning”, *Cognitive Science* 14, 11-28.
- Newport, E. (2002) “Critical periods in language development” in L. Nadel (a cura di), *Encyclopedia of Cognitive Science*, London, Macmillan Publishers Ltd./Nature Publishing Group.
- Piattelli Palmarini, M. (1999) “Universalità e arbitrarietà del lessico” in *Le Lingue del Mondo*. LE SCIENZE quaderni, n. 108, 14-18.
- Radelli, B. (1985) *La ambigüedad. Un rasgo significativo para el análisis sintáctico*. Colección Científica, México D.F., INAH.
- Radelli, B. (1990) “El cuál y el cómo en la sintaxis del español”, in B. Garza Cuarón & P. Levy (a cura di) *Homenaje a Jorge A. Suárez*, 437-445, México D.F., El Colegio de México.
- Radelli, B. (1993) “Buscando configuraciones sintácticas y sus significados: pistas para neurólogos”, in M. C. Muntzel e B. Radelli (a cura di) *Homenaje a Leonardo Manrique C.*, INAH, Colección Científica.
- Radelli, B. (1994a) “Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de los niños sordos”, *Memorias del Segundo Encuentro de Lingüística en el Noroeste*, 367-382, Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Radelli, B. (1994b) “Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística”, *Dimensión Antropológica*, 1, I, 3-18, México D.F., INAH.
- Radelli, B. (1997a) “Significados sintácticos”, in M. Pool Westgaard (a cura di) *Estudios de Lingüística Formal*, CELL, 237-256, El Colegio de México.
- Radelli, B. (1998) *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi. Introduzione alla Logogenia*, seconda edizione, Bologna, Decibel-Zanichelli, 2° edizione.
- Radelli, B. (1999) “La Logogenia en el desarrollo de los sordos” *Memorias del XV Congreso FEPAL*, 169-190. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, España.
- Radelli, B. (2000) “Una nueva aplicación de la lingüística: la Logogenia”, *Dimensión Antropológica*, n. 23, año 8, vol. 23, 51-72, México D.F., INAH.
- Radelli, B. e Collado Vides, J. (1998) “Una hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje” in T. Jaén, S. López, L. Márquez e P. O. Hernández (a cura di) *Tiempo, población y sociedad. Homenaje al Maestro Arturo Romano*, Colección Científica, 695-700, México D.F., INAH.
- Rizzi, L. (1992) “Early null Subjects and Root Null Subjects”, *GenGenP* 1992, pubblicato in Rizzi (2000a)
- Rizzi, L. (1993/94). “Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: the case of Root Infinitives”, *Language Acquisition* 3, 371 - 395.
- Rizzi, L. (2002) “On the Grammatical Basis of Language Development: a case study”, Ms, Università di Siena.
- Wexler, K. (1998) “Very Early Parameter Setting and the Unique Checking Constraint: a new explanation of the Optional Infinitives Stage”, *Lingua* 106, 23-79.
- Rothstein, S. (1995) “Small Clauses and copular constructions”, in Cardinaletti, A. & Guasti, M.T. (a cura di) *Syntax and Semantics 28: Small Clauses*, 27-48, New York, Academic Press.
- Starke, M. (1995) “On the format for Small Clauses”, in A. Cardinaletti e M.T. Guasti (a cura di) *Syntax and Semantics 28: Small Clauses*, 237-269, New York, Academic Press.
- Tettamanti, M., Alkadhi, H., Moro, A., Perani, D., Kollias, S., Weniger, D. (2002) “Neural correlates for the acquisition of natural language syntax”, *NeuroImage* 17, 700-709.