

Bruna Radelli

Dirección de Lingüística

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) - México

La Logogenia nello sviluppo dei sordi¹

La Logogenia è un metodo di lavoro che si propone che i bambini sordi acquisiscano l'Italiano (o qualunque altra lingua orale) e che è stato elaborato prendendo in considerazione sia la specificità linguistica dell'input necessario, sia la situazione di sordità. Obiettivo del metodo è che i bambini sordi raggiungano una competenza linguistica nella lingua scritta analoga a quella che hanno gli udenti rispetto alla lingua orale, e che possano leggere e capire in modo autonomo - ossia senza necessità alcuna di aiuto esterno - qualunque testo scritto, nello stesso modo in cui gli udenti ascoltano e capiscono la lingua orale.

Questo metodo non esclude e non modifica la natura dell'intervento della Logopedia, necessaria per demutizzare i sordi, né esclude l'acquisizione da parte dei bambini sordi della Lingua dei Segni, che - soprattutto se sono figli di genitori sordi - facilita loro la comunicazione e lo sviluppo intellettuale. Di fatto non esclude nessuna delle molte cose che si fanno per migliorare l'integrazione dei sordi e la loro competenza comunicativa, eccetto i tentativi di insegnargli la lingua orale attraverso spiegazioni, esercizi e lo studio della grammatica.

Effettivamente, lo studio della grammatica può essere utile solo dopo che il sordo ha acquisito in modo completo la lingua in un modo il più possibile vicino a quello in cui la acquisiscono i bambini udenti. Utilizzare, prima che ciò avvenga, spiegazioni e concetti grammaticali, per quanto semplificati e programmati, non può essere efficace e, al contrario, ottiene l'effetto negativo che la lingua sia sostituita da un sistema meccanico e artificiale, di gran lunga insufficiente affinché i sordi possano capirla e usarla in modo autonomo e completo.

Si può verificare se un sordo ha o non ha acquisito la lingua valutando la sua capacità di comprendere in modo autonomo qualunque testo scritto, che si tratti di una favola per bambini, un articolo di giornale, una lettera, una "istruzione per l'uso", una spiegazione, insomma qualunque cosa scritta che possiamo trovare. I metodi di insegnamento della lingua che non raggiungono questo obiettivo (di fargli capire qualunque testo scritto) sono inadeguati e insufficienti perché non guidano il bambino sordo nel cammino dell'autonomia.

La Logogenia ha considerato come punto di partenza proprio la constatazione che la maggior parte dei sordi, scolarizzati, allenati, perfino capaci di coniugare un verbo e di usare più o meno appropriatamente termini grammaticali come "articolo", "verbo", "sostantivo", "aggettivo", "soggetto", "complemento oggetto diretto", eccetera, apprendono molte parole e le usano per dare e ricevere informazione, però non percepiscono quell'informazione specificamente linguistica che la frase trasmette, non per mezzo delle parole che contiene, né grazie alle conoscenze che abbiamo dei fatti del mondo, ma esclusivamente grazie alla sua struttura e agli elementi sintattici che la

¹ Pubblicato in Spagnolo con il titolo "La Logogenia en el desarrollo de los sordos" in *Atti del XV Congreso Nacional FEPAL*, 1, 2, 3 y 4 de Julio de 1999, A Coruña. Traduzione e adattamento alla sintassi italiana di Elisa Franchi.

compongono. Il fatto di conoscere e usare parole come etichette, poche o molte che siano, e l'uso meccanico di frasi migliorano sicuramente la competenza comunicativa dei bambini sordi, però non solo non migliorano la loro competenza linguistica, ma possono anzi arrivare ad ostacolarla. La competenza linguistica, infatti, non coincide con la competenza comunicativa ed è necessario non confonderle: la competenza linguistica non consiste in una generica capacità di comunicare, perché è la capacità più particolare e specifica di:

- riconoscere le frasi grammaticali, cioè le frasi che appartengono alla lingua, e le “frasi” agrammaticali, cioè le sequenze di parole che non appartengono alla lingua. “La sedia è bianca” è una frase dell’Italiano, mentre “Sedia la è bianca” è una sequenza di parole dell’Italiano, però non è una frase che appartenga a questa lingua;
- riconoscere i due significati di una frase nel caso di frasi sintatticamente ambigue. Una frase sintatticamente ambigua è una frase che ha non uno ma due significati possibili a causa del fatto che alla stessa sequenza di parole corrispondono due frasi, diverse tra loro perché hanno una diversa struttura. La sequenza di parole in questo tipo di frasi è di fatto grammaticale rispetto alle due diverse strutture di frase, e naturalmente ognuna delle due strutture ha un suo proprio significato.

“Maria si sposa con il figlio del maestro che nacque a Vicenza” è una frase sintatticamente ambigua, perché può corrispondere o a una struttura che dà alla frase il significato che la persona che nacque a Vicenza è il figlio del maestro, o a una struttura differente, che dà alla frase il significato che la persona che nacque a Vicenza è il maestro. Altri esempi di frasi sintatticamente ambigue sono:

- Arrivarono due bambine e tre ragazze bionde. (Le persone bionde sono tre, con una struttura della frase, o cinque, con una diversa struttura);
- Maria sta dipingendo Paola in pigiama. (Corrisponde a due frasi diverse: una significa che quella che è in pigiama è Maria, e l'altra significa che quella che è in pigiama è Paola.

Avere competenza linguistica in una lingua dimostra che la sappiamo (di fatto è l'unica dimostrazione oggettiva possibile). E se sappiamo una lingua capiamo le informazioni contenute nelle sue frasi senza alcun bisogno di aiutarci con il contesto extralinguistico e con la conoscenza dei fatti del mondo. E, infatti, si consideri la differenza di informazione che c'è tra le frasi di ognuno dei gruppi seguenti:

1a) Maria aprì il frigo e prese i due litri di aranciata.

1b) Maria aprì il frigo e prese due litri di aranciata.

2a) Compra cibo per cani.

2b) Compra cibo per i cani.

3a) L'acqua del fiume è potabile.

3b) L'acqua di fiume è potabile.

- 4a) Maria arrivò con il capo e rappresentante del partito.
- 4b) Maria arrivò con il capo e il rappresentante del partito.

- 5a) Maria sa poco di storia.
- 5b) Maria sa un poco di storia.

- 6a) Naturalmente Maria si buttò dal quattordicesimo piano e morì.
- 6b) Maria si buttò dal quattordicesimo piano e naturalmente morì.
- 6c) Maria si buttò dal quattordicesimo piano e morì naturalmente.

- 7a) Maria ha anche mangiato.
- 7b) Anche Maria ha mangiato.

- 8a) Solo martedì vennero espulsi 2300 illegali.
- 8b) Martedì vennero espulsi solo 2300 illegali.

- 9a) Ho rotto quasi tutti i bicchieri.
- 9b) Ho quasi rotto tutti i bicchieri.

- 10a) Sono stanca del lavoro.
- 10b) Sono stanca per il lavoro.

- 11a) Come facciamo dipingere questa parete?
- 11b) Come facciamo a dipingere questa parete?

- 12a) La maestra malata si sposò.
- 12b) La maestra si sposò malata.

(Parlando di pizzette)

- 13a) Voglio la calda.
- 13b) La voglio calda.

- 14a) Incontrerò Maria e suo figlio e lo abbraccerò.
- 14b) Incontrerò Maria e suo figlio e la abbraccerò.
- 14c) Incontrerò Maria e suo figlio e li abbraccerò.

- 15a) Giovanni lavorava per Paolo (era ambasciatore).
- 15b) Giovanni lavorava per Paolo (che era ambasciatore).

- 16a) Ho perso il canarino che aveva paura del gatto che fischiava sul tetto.
16b) Ho perso il canarino che aveva paura del gatto e che fischiava sul tetto.

- 17a) Maria preparava la cena per lei e i suoi figli.
17b) Lei preparava la cena per Maria e i suoi figli.

- 18a) La chiave della mia macchina è nel cassetto.
18b) La mia chiave della macchina è nel cassetto.

- 19a) Il gruppo guidato da Maria chiese un posto migliore.
19b) Il gruppo, guidato da Maria, chiese un posto migliore.

- 20a) Apri l'armadio.
20b) Apri l'armadio.

- 21a) Ti compro un biglietto.
21b) Ti compro un biglietto?

- 22a) Non vengo al cinema, mi fa male la testa.
22b) Non vengo, al cinema mi fa male la testa.

La capacità di comprendere precisamente e isolatamente queste frasi, senza bisogno che il loro significato sia chiarito da un contesto particolare, o dalla conoscenza che abbiamo dei fatti del mondo, o da qualcuno che ce le spieghi, non è un virtuosismo inutile; è al contrario l'essenza stessa del sapere una lingua ed è assolutamente indispensabile per capire un testo scritto. Così lo spiega questo magnifico esempio di Steven Pinker².

- 23a) Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per una punizione inflittagli in seguito a un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa, *uccidendo un poliziotto* e ferendo tre persone prima di essere ucciso.
- 23b) Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per una punizione inflittagli in seguito a un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa, *uccidendo il poliziotto* e ferendo tre persone prima di essere ucciso.

Le due frasi precedenti, quasi identiche (Pinker ha trovato la prima in un articolo di giornale), danno una informazione sostanzialmente diversa e la comprensione esatta di ciascuna è necessaria per la comprensione globale del racconto in cui è inserita: a seconda che diciamo la

² In Pinker, S. (1994), *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, p. 71.

prima o la seconda frase stiamo affermando che il ragazzo uccise o un collega di suo padre o suo padre! Di questo tipo di informazioni, delle quali ho dato alcuni esempi con i gruppi di frasi presentate sopra, è letteralmente pieno qualunque testo scritto (o qualunque conversazione orale). E' proprio perché i sordi non sentono questo tipo di informazioni che non possono leggere autonomamente e hanno bisogno che qualcuno gliele spieghi, per mezzo di parole o attraverso qualsiasi altra cosa. La spiegazione, naturalmente, è possibile e perfino facile, ma il punto cruciale è che coloro che sanno una lingua non hanno bisogno di alcuna spiegazione per dare o ricevere questo tipo di informazioni e quando parlano o scrivono le trasmettono molto naturalmente e spontaneamente per mezzo delle risorse proprie della lingua, senza nemmeno averne coscienza. Questa è la ragione per cui le conversazioni e i testi sono pieni di queste informazioni, e i sordi che non le percepiscono necessitano di qualcuno che spieghi loro quello che leggono: se non capiscono queste informazioni non sanno l'Italiano, per quanto allenati siano a manipolare meccanicamente le frasi e per quante singole parole conoscano.

Queste informazioni - quelle che ho esemplificato sopra e molte altre analoghe - hanno un'altra caratteristica molto rilevante: sono comprese da chiunque sappia l'Italiano molto prima di giungere nella scuola elementare. E nessuno ricorda quando e come ha imparato a interpretarle correttamente, e nessuno sa di aver insegnato queste cose, e nei testi di grammatica si dicono molte cose interessanti sulla lingua, ma non c'è traccia di ricette per capire il tipo di informazioni che ho mostrato: semplicemente si da per scontato - giustamente - che coloro che studiano la grammatica già le vedano. Ossia, i testi di grammatica, se sono buoni, sono fatti perché prendiamo coscienza dei fenomeni che occorrono nella lingua e per dar loro una spiegazione e un nome, ma ciò sulla base imprescindibile del fatto che li abbiamo già a disposizione nella nostra testa, anche se in modo del tutto inconscio: insomma, sulla base del fatto che sappiamo la lingua.

Come siamo arrivati a sapere così presto e in così poco tempo cose tanto minuziosamente precise e complicate se non è - come non è, ed è dimostrato empiricamente e teoricamente - attraverso l'insegnamento? La risposta, che nacque come ipotesi di lavoro vari decenni fa, è oggi dimostrata: la lingua si acquisisce perché è lo sviluppo naturale di una facoltà biologica, innata nella specie umana, per la cui attivazione si richiede solamente una immersione nella lingua nei primissimi anni di vita. A questo punto dello sviluppo di questa teoria - la Grammatica Generativa - non è il caso di ripetere in ogni occasione i ragionamenti che la sostengono, perché già esistono libri di divulgazione seria che la spiegano in modo chiaro e semplice. Suggestivo in particolare il libro di S. Pinker, già menzionato sopra, che ha in più il vantaggio di essere di lettura veramente piacevole. Fatto sta che ciò che manca ai bambini sordi è precisamente la possibilità di immersione nella lingua, e questa immersione non può essere rimpiazzata da un insegnamento della lingua, così come non si potrebbe insegnare a percepire i colori a qualcuno che dalla nascita sia stato e sia nella completa oscurità. L'unico modo di acquisire la capacità di vedere i colori è di attivare la facoltà di vederli. L'unico modo di acquisire la lingua - di arrivare a sapere una lingua - e esservi esposti, che è quello che ne attiva lo sviluppo.

Le basi teoriche della Logogenia derivano dalle considerazioni precedenti, e quindi la

Logogenia è una applicazione della Grammatica Generativa nell'ambito dell'educazione dei bambini sordi.

Dai presupposti teorici precedenti derivano in modo coerente e quasi automatico i procedimenti che sono il nucleo stesso del metodo di lavoro di cui è fatta la Logogenia. Essa 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 (se non l'uso di un dizionario). La Logogenia non insegna a pronunciare le parole, o a leggere le labbra (abilità indipendentemente ed eccellentemente sviluppate dalla Logopedia). Non usa in nessuna occasione termini grammaticali e non insegna formalmente o esplicitamente la grammatica: lo studio di questa potrà arrivare solo dopo che il bambino avrà acquisito la lingua, così come succede ai bambini udenti.

La Logogenia si applica ai bambini da quando hanno l'età per cominciare a imparare a leggere, o quando già lo sanno fare, però non offre alcun aiuto ai bambini che ancora non abbiano raggiunto questa età. Non si applica in modo collettivo, a diversi bambini alla volta. Il trattamento deve essere individuale, così come succede con la Logopedia. Non richiede la abolizione di niente di ciò che i diversi specialisti fanno per raggiungere una buona competenza comunicativa, l'integrazione e lo sviluppo fisico e intellettuale del bambino sordo. Queste sono tutte cose necessarie, delle quali tuttavia la Logogenia non si occupa direttamente, dal momento che si propone solo ed esclusivamente di ottenere che il bambino sordo sappia l'Italiano.

Dopo aver esplicitamente indicato ciò che la Logogenia non fa, parlerò di ciò che fa e di come lo fa, con l'avvertenza che ciò che potrò esporre in questo spazio è necessariamente ridotto all'essenziale. L'altra avvertenza indispensabile è che, per applicare la Logogenia, non è sufficiente capirla dal punto di vista teorico, ma è necessario anche un tirocinio, un laboratorio di formazione sul campo, così come succede, per esempi , con la Logopedia o con la Fisioterapia.

Il bambino sordo può apprendere a leggere. La Logogenia consiste in primo luogo nell'utilizzare questa capacità per metterlo in contatto con la lingua, sostituendo l'immersione nella lingua orale con l'immersione nella lingua scritta. Questa sostituzione di canale per offrire dati linguistici - canale visivo al posto del canale uditivo - impoverisce di molto l'esposizione alla lingua, sia perché limita la durata dell'esposizione, sia perché questa è più tardiva e meno spontanea e naturale dell'esposizione alla lingua di cui godono i bambini udenti. Ogni dettaglio del metodo di lavoro è stato pensato precisamente in funzione della necessità di compensare questo impoverimento: posto che il bambino sordo non può pescare l'informazione nell'oceano di dati linguistici nel quale, al contrario, è immerso qualunque bambino udente, è necessario offrirgliela nel modo più efficace, compatto e preciso possibile. In poche parole, la Logogenia offre un concentrato delle informazioni necessarie, per compensare il fatto che il bambino sordo non può sfruttare, come il bambino udente, l'abbondanza e la ridondanza di dati offerti dalla lingua orale.

Il logogenista deve avere sempre presenti i due obiettivi del suo intervento: l'obiettivo generale è ottenere che il bambino sordo sappia dell'Italiano ciò che sa un qualunque bambino udente, anche analfabeta e non particolarmente istruito e intelligente; l'obiettivo specifico è quello

di portare il bambino sordo a leggere e capire in modo autonomo la lingua scritta, nello stesso modo in cui il bambino udente capisce la lingua orale.

Il primo strumento di lavoro è la coppia di frasi scritte, complete, brevi, grammaticali, che differiscono tra di loro per un solo elemento, per un solo dettaglio. Questo tipo di coppie di frasi si chiama “coppia minima”. L’unità di lavoro è la coppia minima, non una frase isolata e assolutamente mai un pezzetto di frase.

Infatti lo strumento più specifico di tutto il lavoro, il pilastro di tutto il sistema, è il contrasto fra i due significati, perché è solo per contrasto che si può mostrare il significato di ogni elemento individuale della frase - non solo lessicale ma anche sintattico - e quindi di quell’elemento che facciamo cambiare nella coppia minima proprio per dargli maggior rilievo.

È necessario che il bambino si renda conto che a ogni frase corrisponde una informazione differente, non solo per le parole principali che contiene, ma anche per la sua struttura e per gli elementi grammaticali che vi appaiono.

Si ottiene tutto ciò mettendo in relazione ogni frase della coppia minima con l’esecuzione dell’azione che ad essa corrisponde, cioè impartendo ordini che si possano eseguire: il significato preciso di ogni frase-ordine corrisponderà ad azioni diverse. La coppia minima, nella quale le frasi che la compongono si differenziano per un dettaglio che può essere piccolissimo, corrisponde a due azioni visibilmente differenti.

Esempi di coppie minime di questo tipo sono le seguenti:

24a) Prendi il quaderno.

24b) Prendi il libro.

25a) Apri una bottiglia.

25b) Apri una finestra.

26a) Metti lo zucchero nel caffè.

26b) Metti il caffè nello zucchero.

27a) Metti il libro sopra il quaderno.

27b) Metti il quaderno sopra il libro.

28a) Metti la penna davanti al libro.

28b) Metti la penna dietro al libro.

29a) Nascondi la chiave di casa.

29b) Nascondi la chiave in casa.

30a) Disegna una formica sopra un elefante.
30b) Disegna un elefante sopra una formica.

31a) Dammi il quaderno.
31b) Dammi i quaderni.

32a) Dammi la bottiglia con il tappo.
32b) Dammi la bottiglia senza tappo.

(Dammi il libro.)

33a) Dammelo chiuso.
33b) Dammelo aperto.

34a) Metti una sedia sopra il tavolo e bagnala.
34b) Metti una sedia sopra il tavolo e bagnalo.
34c) Metti una sedia sopra il tavolo e bagnali.

35a) Metti la penna dentro la borsa.
35b) Metti la penna dietro la borsa.

36a) Mettimi vicino alla borsa.
36b) Mettimi vicino la borsa.

37a) Mostrami la bambina che ha le forbici.
37b) Mostrami le forbici che ha la bambina.

38a) Vai dietro alla mamma con la sedia.
38b) Vai dietro alla sedia con la mamma.

39a) Toccati il naso.
39b) Toccami il naso.
40a) Alza la tua penna.
40b) Alza la mia penna.

Queste frasi, alla primissima tappa, non si scrivono tutte intere tutte in una volta, ma si assemblano usando foglietti sciolti, sui quali sta scritta ogni parola isolata, che si avvicinano, si cambiano di posto, si sostituiscono gli uni agli altri, per ottenere e mettere nella massima evidenza il contrasto pertinente.

In presenza del bambino si mostra ogni frase, una alla volta, a un'altra persona, che la leggerà senza muovere la bocca, e eseguirà l'ordine immediatamente e senza alcuna enfasi. Gli

ordini possono essere letti ed eseguiti da varie persone, da chiunque sia presente, uno alla volta, in modo che sia chiaro che l'interpretazione non differisce da una persona all'altra, ossia che la frase contiene una informazione intrinseca, indipendente da chi la legge. Qualcuno potrà a sua volta proporre la lettura della frase alla persona che l'ha scritta, e anche questa la leggerà ed eseguirà l'ordine, mostrando così, senza nessun commento, che l'informazione della frase è indipendente anche da chi la scrive. (Questa indipendenza cessa di essere vera solo nel caso di frasi che contengano un deittico - come negli esempi 39 e 40 - e in questi casi la partecipazione di altre persone è necessaria proprio per mettere in evidenza questo fatto.)

Il prima possibile, già nella prima ora, si rivolgeranno gli ordini direttamente al bambino, facendo in modo che li legga e li esegua un'altra persona solo nel caso in cui il bambino non riesca a farlo.

Gli ordini devono essere mostrati velocemente e ripetutamente, variandoli costantemente e variando le sequenze. Non si tratta assolutamente di far apprendere ai bambini i loro significati in modo meccanico e sistematico. Attraverso gli ordini i bambini:

- 1) Si rendono conto che la frase ha un significato autonomo, indipendente dalle circostanze esterne e dal contesto, che non è sufficiente prendere in considerazione gli elementi del lessico che in essa appaiono, e che - al contrario - anche alcuni altri fattori prima non presi in considerazione sono rilevanti.
- 2) Si rendono conto anche del valore intrinseco dell'opposizione o del contrasto, per quanto minimi, che appaiono necessariamente in tutti i fatti della lingua, e ciò è molto importante perché l'opposizione e il contrasto sono i pilastri del linguaggio a tutti i suoi livelli.

L'obiettivo di questa tappa è di portare all'attenzione del bambino precisamente questi fatti, e lo si ottiene con una velocità sorprendente.

È necessario lavorare con gli ordini perché solo così si può controllare, attraverso la loro corretta esecuzione, se il bambino ha capito veramente il significato della frase: domandargli se l'ha capita non solo è inutile - perché può rispondere in buona fede che l'ha capita, anche se non è vero - ma è anche pericoloso, perché c'è il rischio di lasciare che creda che ha capito anche quando non è vero, il che darebbe una informazione falsa. La verifica della comprensione esatta è il punto più delicato: se un bambino non capisce una frase deve per lo meno sapere che non l'ha capita. Questa informazione gli è indispensabile perché non si costruisca un sistema di interpretazione approssimativo, inadeguato e controproducente.

Non si devono dare solo ordini ragionevoli, nel senso di ordini che corrispondano a azioni che hanno un senso o una utilità reale. Questo perché il bambino capisca in primo luogo che l'importante, nell'ambito della classe di Logogenia, è l'interpretazione della frase in astratto, e non l'esecuzione di una attività pratica qualunque, 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. Inoltre, gli ordini stravaganti possono essere molto divertenti, e posso affermare che i bambini si divertono molto a toccare il naso dell'insegnante, a levare una scarpa a Maria, a mettersi gli occhiali di Paolo, a cercare una penna nella mia, tua, sua borsa, a disegnare una bambina con tre gambe e un occhio, a temperare la matita, a spettinarsi e a spettinarsi, a chiedere a

Maria (per iscritto) che mi dia l'orologio di Paolo o che mi dia la mia, la tua, la sua penna.

Gli ordini, strani quanto si vuole, devono tuttavia essere realizzabili. Se chiedo a un bambino che si metta il banco in tasca, naturalmente non potrà farlo e non lo farà, dopo di che non avrò nessun modo per sapere se non ha eseguito l'ordine perché non l'ha capito o, al contrario, semplicemente perché non era fattibile. Per lo stesso motivo posso chiedergli di mettere nel caffè molto o poco zucchero, ma non troppo zucchero, perché si può vedere il contrasto tra *poco* e *molto*, ma non tra *molto* e *troppo*. *Troppo* non è una quantità, ma un giudizio riguardo una quantità e il senso di questa parola lo capiamo attraverso il senso delle altre parole, ossia quando sappiamo già abbastanza Italiano da poter dare e ricevere spiegazioni verbali. È utile e divertente che, prima possibile, il bambino inizi a dare ordini a sua volta, gli stessi che ha eseguito lui, o altri nuovi che si inventa. Questo gli mostrerà la forza e l'autonomia che gli conferisce l'uso della lingua. Il potere che acquisisce in questo modo, la possibilità di ottenere che adulti e compagni facciano qualcosa su suo ordine, lo diverte e lo stimola moltissimo.

Dato che la funzione degli ordini è quella di centrare l'attenzione del bambino sulla struttura della frase e su quegli elementi di questa che normalmente non prende in considerazione (articoli, preposizioni, desinenze, ecc.), è inutilmente dispersivo usare nomi, verbi e aggettivi che non conosce. Nelle prime tappe del lavoro è meglio usare solo le parole di uso più comune, ed è necessario evitare quelle parole la cui comprensione non può essere verificata per mezzo di fatti: parole come *quindi*, *bontà*, *giustizia*, come nel caso di *troppo*, possono essere introdotte solo quando si arriva al dialogo scritto e alla lettura di libri, cioè quando il bambino, oltre a comprendere la lingua attraverso la relazione con eventi concreti, reali, visibili, percepiti attraverso i sensi, dall'esterno, potrà capire le parole e le frasi attraverso altre parole e altre frasi. La possibilità di capire parole e frasi attraverso altre parole e frasi è una specificità della lingua, è ciò che la lingua offre di più straordinario, ed è forse una delle ragioni più forti per acquisirla.

C'è un'altra informazione di cui il bambino ha assoluto bisogno, e molto presto, per elaborare il suo sistema linguistico: deve sapere che alcune frasi sono grammaticali - anche se sono false - e che altre sono agrammaticali - indipendentemente dal fatto che si possano capire - perché così è la lingua. Anche questo si mostra per opposizione, e, per farlo, è sufficiente fargli vedere che rifiutiamo alcune frasi, che non le prendiamo in considerazione, che le scartiamo. Nelle prime lezioni introduciamo l'abitudine di contrassegnare le frasi agrammaticali mettendogli davanti un asterisco: l'informazione di agrammaticalità la diamo sempre e solo con questo segno, senza altre spiegazioni.

41a) Il quaderno è chiuso.

41b) *Il quaderno sono chiuso.

42a) Mi avvicino a Maria e le tocco il naso.

42b) *Mi avvicino a Maria e la tocco il naso.

Il cercare di spiegargli quando e perché una frase è agrammaticale, l'usare parole come *articolo, accordo, pronome* eccetera, è tornare al punto di partenza, sommare difficoltà, creare ostacoli: il bambino, in questa fase, può e ha bisogno di sapere solo che alcune cose non sono accettabili nella lingua, non appartengono alla lingua. Si sa che al buio non si vede niente molto prima di sapere perché, e i bambini udenti sanno che non si dice *sedia la è bianca* molto prima di avere rendersene conto.

Un'altra informazione, che arriverà più tardi, è che ci sono alcune sequenze di parole che, per la loro struttura, significano cose diverse, corrispondono a due frasi diverse:

43) # Dammi i libri e i quaderni rossi.

A questo ordine corrispondono, correttamente, due eventi diversi:

- 1) Mi dà tutti i libri, anche quelli verdi e gialli, e solo i quaderni rossi, e va bene.
- 2) Mi dà solo i libri rossi e i quaderni rossi, e va bene lo stesso.

Riassumendo, si tratta di far vedere al bambino:

1. Significati diversi in relazione all'uso di parole diverse (il difficile sono le preposizioni).
2. Significati introdotti nella frase attraverso l'opposizione fra diverse posizioni della stessa parola.
3. Significati introdotti nella frase attraverso l'opposizione tra forme diverse di una stessa parola.
4. Significati introdotti nella frase attraverso opposizione tra forme diverse di intonazione della frase (che si ottiene attraverso coppie minime nelle quali ciò che varia è la punteggiatura).
5. Significati introdotti nella frase attraverso l'opposizione tra presenza e assenza di un elemento.
6. Opposizioni tra frasi grammaticali e frasi agrammaticali.
7. Opposizione tra i due significati distinti della stessa sequenza di parole, cioè di una frase sintatticamente ambigua.
- 8.

In nessun modo si può, o è necessario, o è utile, rispettare l'ordine con cui ho presentato questa sintesi di ciò che si deve mostrare al bambino: egli ha bisogno di informazioni mescolate e simultanee, così come sono quelle che ha il bambino udente. Fare un "programma" sequenziale o "ben strutturato" otterrebbe lo stesso effetto che otterremmo se le mamme dovessero parlare al bambino selezionando le frasi in funzione di un programma rigido e stabilito a priori.

Arriva poi un secondo strumento di lavoro, che ha l'obiettivo di stimolare l'uso creativo della lingua. Questa è la fase di scrivere cose sulle cose, di descrizioni-indovinelli che fanno tanto l'insegnante quanto il bambino: "Ha due ruote, due pedali, una sella e un manubrio. Indovina che cos'è." Il bambino deve scrivere una frase per rispondere a domande come: "In cosa si assomigliano una penna e una matita?", "Cosa hanno in comune gli aerei e gli uccelli?", "In che cosa sono diversi questi quaderni?".

Questo è il momento delle sorprese più grandi. Si ottengono risposte corrette dal punto di vista grammaticale - questo è l'obiettivo della Logogenia - però molto spesso così strane che

potrebbero essere di grande interesse per i cognitivisti. Qui mi limito a menzionare il fatto.

In questa fase si fa anche il gioco di scrivere insieme raccontino stravaganti: per esempio, a turno ognuno aggiunge una riga e, da una prima riga qualunque, nasce un raccontino che molto spesso risulta interessante. Questo gioco ha senso solo e se il bambino lo fa divertendosi perché, se lo fa meccanicamente, come un esercizio scolastico, la scrittura del racconto perde letteralmente qualunque senso, dato che il suo senso è che il bambino scopra che divertimento può essere giocare, inventare, creare con la lingua. Trasversalmente, durante tutte le lezioni, arriva abbastanza presto e molto naturalmente e spontaneamente, un dialogo, uno scambio di informazioni e di domande. Questo dialogo, imprescindibile, deve essere vero, non per i suoi contenuti, che possono essere falsi o giocosi, ma per l'autenticità dell'interesse che risveglia sia nell'alunno che nell'insegnante. Deve essere l'equivalente di una conversazione sinceramente piacevole con l'amica, o con la nonna, o con la vicina. Questo, per esempio, è il dialogo ho avuto con Carlo, un mio alunno italiano di 8 anni³:

B: Fammi vedere il tuo flauto.

Suonalo!

C: Però io sono emozionato.

B: Anche io! E anche la tua mamma.

C: No.

B: Lo suona Elisa?

C: Sì.

E: Quale musica vuoi?

C: Quella che vuoi tu.

B: Elisa è emozionata!

E: Vuoi andare avanti tu? Sono sicura che suoni meglio.

C: No.

B: Va bene. Suoni un altro giorno?

C: No.

B: Suoni solo a casa tua?

C: Sì, sona a casa mia.

[Gli segnalo che **sona* è sbagliato e gli mostro *_suono*]

B: Ma io volevo sentirti!

C: No.

B: Mi dispiace di non averti sentito.

C: Perché io avevo un po' di paura.

B: Non devi avere paura. Sei bravissimo. E ti vogliamo tutti bene.

C: Sì.

B: Io non so suonare il flauto. Non so suonare niente.

³ Nell'articolo originale è qui presentato un dialogo che Bruna Radelli ha avuto con Ana Laura, una delle sue alunne, messicana di 11 anni, quando è andata a trovarla in studio dopo che non si erano viste per molto tempo (15/1/1998).

- C: Perché?
- B: Perché sono un asino!
- C: Vuoi diventare un asino?
- B: No, sono già un asino.
- C: Va bene.
- B: Hai visto che ho occhiali nuovi?
- C: Sì, i tuoi occhiali sono verdi.
- B: Ti piacciono?
- C: Sì.
- B: Sono meglio questi o quelli di prima?
- C: Sono meglio questi.
- B: Quelli di prima li ho rotti sabato alle 7 di sera.
- C: Che cosa è successo gli occhiali di prima?
- [Segno *gli e gli faccio vedere _gli]
- B: Li ho sbattuti sul tavolo e si sono rotti. Io senza occhiali non posso lavorare.
- C: Sì, ho capito.
- B: Sabato ho comprato subito questi occhiali nuovi, per lavorare oggi con te.
- C: Sì, ho capito.
- B: Adesso fammi fare qualcosa.
- C: Adesso che ore sono?
- B: Sono le 12.35.
- C: Dammi la penna nera.
- B: Ciao. È suonata!
- C: Però il Milan ha vinto il / lo scudetto.
- B: Sì, lo so. L'anno prossimo vincerà di nuovo?
- C: Sì.
- B: Credo anch'io!

L'insegnante non può e non deve cercare di offrire al bambino tutti i dati linguistici che ha a disposizione chiunque sappia la lingua, per la buona ragione che ancora nessuno li conosce tutti perfettamente. Il linguista di oggi osserva, descrive e capisce la lingua come l'astronomo osserva, capisce e descrive l'universo: entrambi sanno già molto, ma sanno anche che non sanno ancora tutto. Quindi, l'obiettivo più modesto, ma sufficiente e realizzabile, è solo quello di mettere in moto, con il metodo spiegato fin qui, lo sviluppo della facoltà naturale di acquisizione della lingua che qualunque bambino possiede, anche se è sordo,. Lo sviluppo si completerà attraverso la lettura, perché è nella lingua scritta che il bambino troverà tutte le informazioni di cui ha bisogno, così come i bambini udenti le trovano nella lingua che sentono. Quando il bambino incomincia a leggere in modo autonomo, frequentemente e con gusto, il suo processo di acquisizione è avviato, ed egli avrà gli strumenti necessari per affrontare le normali tappe successive di crescita linguistica e cognitiva. Alla fine potrà anche incominciare a capire parole e frasi solo attraverso altre parole e

frasi, così che si può perfino incominciare a insegnargli la grammatica che sta nei libri di grammatica.

Ho già parlato della necessità di un laboratorio di formazione per imparare a essere logogenista, e qui lo confermo; tuttavia mi sembra utile indicare alcune delle cose che l'insegnante deve apprendere per mezzo dell'esperienza diretta. Deve apprendere a eliminare completamente qualunque gesto, segno, espressione del viso, uso delle labbra o delle orecchie. Offrire al bambino uno qualunque di questi "aiuti" - naturalmente sto parlando solo delle lezioni di Logogenia - di fatto corrisponde a dare al bambino la seguente informazione: la frase scritta da sola non è sufficiente. Il che significa procedere in senso contrario. Non è facile imparare a restare impassibili, soprattutto per quegli insegnanti che hanno passato tutta la vita trasmettendo informazioni con qualunque mezzo avessero a disposizione. Può aiutare una disposizione fisica in cui l'insegnante e il bambino non siano di fronte: i due di fronte alla lavagna o seduti uno a fianco dell'altro.

Il bambino deve leggere senza articolare le parole con la bocca, perché questo è uno sforzo inutile e dispersivo (ancora sto parlando solo delle lezioni di Logogenia!) che porta la sua attenzione verso aspetti della lingua che non hanno molto a che fare con la sintassi.

L'insegnante non deve correggere sempre e tutti gli errori. Questo è inutile, perché è necessario mostrare al bambino un dato linguistico alla volta, e inoltre impedirebbe la fluidità e il piacere del dialogo. Così si può non indicare un errore, o semplicemente indicarlo, con un asterisco, però senza soffermarsi.

Un pericolo è che il bambino stabilisca con il suo insegnante una relazione di dipendenza: al bambino queste lezioni piacciono molto - a volte tanto da non volersene più andare - e per questo può non accettare volentieri l'intervento di altre persone. Anche tollerare questo sarebbe procedere in senso contrario, e quindi è necessario aver cura che il bambino entri in contatto per iscritto con altre persone, e non solo con il suo logogenista. Possono essere di grandissimo aiuto i genitori e altri membri della famiglia, così come l'intervento abituale di altri insegnanti, di altri bambini, o di qualunque altra persona passi di lì. Si deve evitare che la scrittura sia percepita come un mezzo di comunicazione ristretto, utile solo fra due persone, perché naturalmente la scrittura è molto più di questo, e il bambino sordo deve abituarsi a usarla in modo spontaneo e naturale.

Per finire una buona notizia: il logogenista non ha alcun motivo di preoccuparsi o di stare in tensione. L'effetto peggiore che può ottenere, se non riesce ad essere abbastanza bravo, è una perdita di tempo. Effettivamente non può fare danno perché, se non riesce a far arrivare al bambino il concentrato di dati linguistici di cui ha bisogno, depurato di qualunque contaminazione esterna, nemmeno può fargli arrivare dati sbagliati. Per male che vada, semplicemente risulterà inutile, si porterà fuori il bambino, e se la passeranno sbadigliando.

La Logogenia si è rivelata utile, con alcuni limiti, anche con adolescenti e con giovani adulti, però questo è un altro capitolo della storia.

Essendo la Logogenia una disciplina nuova, mi pare utile terminarne la presentazione con alcune indicazioni sulla sua storia e sullo stato attuale della sua diffusione: ho cominciato a

affrontare il problema dell'acquisizione del linguaggio da parte dei sordi già dal 1986, in Messico, però ho elaborato teoricamente la Logogenia nel 1990, tenendo corsi di linguistica a un gruppo di Assessori del Dipartimento di Educazione Speciale della Direzione dei Servizi Educativi Integrati dello Stato del Messico (SEIEM). L'ho poi sperimentata, comprovata, affinata, applicata e infine introdotta permanentemente in alcune Scuole Speciali per sordi della Stato del Messico, dal settembre 1992 fino all'agosto 1996, grazie a un accordo di collaborazione fra il SEIEM e l'INAH. Dal 1994 l'ho introdotta anche in varie scuole specializzate italiane (Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri *A. Magarotto* di Padova, Centro Scolastico Integrato *Effetà* di Marola di Vicenza, Scuola Media Statale *Donatello* di Padova) e dal 1998, grazie al Progetto Educativo Europeo A.L.B.A.S. - patrocinato dall'Unione Europea, progetto Socrates Comenius, Az.1 - si è esteso al Colegio Público De Sordos *N.tra S.ra Del Rosario* di La Coruña, Spagna, all'*Associação de Pais para Educação de Crianças Deficientes Auditivas* (APECDA) di Braga, Portogallo e al Collegio *Josep Pla* di Barcellona, Spagna. In tutte queste scuole sono stati seguiti molti bambini sordi, e si sono formati molti insegnanti. In questo momento (giugno 1999) sto finendo di insegnare Logogenia nel corso di Linguistica Applicata del Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari Europei e Postcoloniali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere all'Università *Ca' Foscari* di Venezia e mi sembra già promettente il fatto di essere stata invitata a ripetere il corso nel prossimo anno accademico. Sto iniziando anche un corso di Alta Qualificazione organizzato dal Provveditorato agli Studi di Vicenza, indirizzato a insegnanti specializzati nell'insegnamento ai bambini sordi. Sto seguendo la tesi di vari studenti, la prima delle quali, Elisa Franchi, del Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di *Ca' Foscari*, si è laureata nel marzo 1999 con la tesi "Nel mondo dei sordi: un cammino verso il linguaggio. Il ruolo delle categorie funzionali e la Logogenia". Un'altra tesi già terminata e alla quale ho collaborato, in misura molto minore, è quella di Rossana Rizzo, "Straniera alla lingua. Analisi del linguaggio di una ragazza sorda", Corso di laurea in Lettere Moderne della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Torino. (La presentazione di questa tesi è fissata per il luglio 1999). A parte questo, ho fatto molte conferenze, relazioni, seminari e corsi di formazione, in Messico e in Italia, così che ho presentato oralmente la Logogenia a varie centinaia di persone, e ho intenzione di continuare a farlo ancora per un bel po'. Per iscritto ho parlato di questo tema nel libro "Nicola vuole le virgole. Introduzione alla Logogenia", Decibel-Zanichelli, Bologna, 1998. E nei seguenti articoli:

- "Una hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje" (Coautore Julio Collado Vides). *Tiempo, población y sociedad. Homenaje al Maestro Arturo Romano*. A cura di María Teresa Jaén Esquivel, Sergio López Alonso, Lourdes Márquez Morfín e Patricia O. Hernández E., INAH, Colección Científica, 1998. [1987] (Estratto)

(Versione italiana a cura di Elisa Franchi, disponibile in fotocopia)

- "Buscando configuraciones sintácticas y sus significados: pistas para neurólogos". *Homenaje a Leonardo Manrique C.* Coordinatori Martha C. Muntzel e Bruna Radelli, INAH, Colección Científica, 1993. [1990] (Pubblicazione)

- “Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de los niños sordos”. *Memorias del Segundo Encuentro de Lingüística en el Noroeste*. División de Humanidades, Universidad de Sonora, Hermosillo, México, 1994. [1992] (Estratto) (“Natura del linguaggio e problemi per il recupero dei bambini sordi”, tradotto in Italiano da Annamaria Addante e adattato alla sintassi dell’Italiano da Bruna Radelli, *Quaderni Patavini di Linguistica*, Dipartimento di Linguistica dell’Università degli Studi di Padova, in stampa)

- “Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística”. *Revista Dimensión Antropológica*, Anno 1, vol. 1, INAH, 1994. [1994] (Pubblicazione)
 (“Agrammaticalità, ambiguità sintattica e metafora: criteri e strumenti per valutare l’acquisizione di competenza linguistica”, tradotto da Annamaria Addante e adattato alla sintassi dell’Italiano da Bruna Radelli, *Rassegna Italiana di Linguistica Teorica e Applicata*, Dipartimento di Linguistica dell’Università degli Studi di Padova, in stampa).

- “Significados sintácticos”. *Estudios de Lingüística Formal*, a cura di Marianna Pool Westgaard. El Colegio de México, CELL, 1997. [1994] (Pubblicazione)

- “I verbi intransitivi in italiano”. *Palabras, poetas e imágenes de Italia, II Jornadas de Estudios Italianos*, Cátedra Extraordinaria Italo Calvino, curatori Franca Bizzoni e Mariapia Lamberti, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1997. [1995] (Pubblicazione)