



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio  
Linguistica per la sordità e disturbi del linguaggio

Tesi di Laurea

**“Apprendere la LIS è più semplice di quanto  
pensi e più difficile di quanto immagini”.**

Uno studio sulle difficoltà nell'apprendimento negli adulti udenti.

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Carmela Bertone

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Lara Mantovan

**Laureanda**

Roberta Ferrara

Matricola 842956

**Anno Accademico**

2018 / 2019

*Ai miei genitori,  
senza i quali non sarei la persona che sono,  
per avermi dato la possibilità di arrivare fin qui  
con il sudore dei loro sacrifici  
e per essere sempre presenti in ogni momento e in ogni mia scelta*

# Indice Generale

<b>Abstract</b>	<b>5</b>
<b>Abstract</b>	<b>7</b>
<b>Introduzione</b>	<b>9</b>
<b>Capitolo 1. L'apprendimento linguistico</b>	<b>11</b>
1.1. Il linguaggio e la sua anatomia	12
1.2. Apprendere le lingue	18
1.3. Le teorie dell'apprendimento linguistico	24
1.4. L'apprendimento di una L2	28
1.5. I periodi critici	33
1.5.1. Lo studente adulto	34
<b>Capitolo 2. L'apprendimento della LIS negli adulti udenti</b>	<b>43</b>
2.1. L'apprendimento della LIS negli adulti udenti	43
2.2. I corsi LIS	44
2.2.1. I corsi dell'Università Ca' Foscari	46
2.2.2. I corsi del Gruppo SILIS	55
2.2.3. I corsi dell'ENS	57
2.3. I metodi di insegnamento	60
2.3.1. Il Metodo VISTA	61
2.3.2. Il Metodo C'è	64
2.3.3. Il percorso LUNETTA®	65

2.4. L'uso della tecnologia applicata alla didattica della LIS	67
<b>Capitolo 3. La Lingua dei Segni Italiana (LIS)</b>	<b>71</b>
3.1. La fonologia della LIS	72
3.1.1. I parametri fonologici manuali	72
3.1.2. I parametri fonologici non manuali	73
3.2. L'uso dello spazio segnico	75
3.3. L'ordine dei costituenti	80
3.4. La negazione	82
3.5. I classificatori	86
3.5.1. I classificatori nelle Lingue Vocali	86
3.5.2. I classificatori nelle Lingue dei Segni	87
3.5.3. I classificatori nella Lingua dei Segni Italiana	90
3.5.4. La funzione classificatoria del corpo	94
3.6. L'impersonamento	95
3.7. Comparazione Italiano - LIS	96
<b>Capitolo 4. Lo studio sulle difficoltà nell'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana negli adulti udenti in contesti diversi.</b>	<b>101</b>
4.1. Il questionario	101
4.2. I partecipanti	103
4.2.1. Gruppo A	104
4.2.2. GruppoB	107

4.3. I risultati del questionario e a discussione dei dati	111
<b>Conclusioni</b>	<b>137</b>
<b>Appendice</b>	<b>141</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>149</b>
<b>Sitografia</b>	<b>153</b>
<b>Ringraziamenti</b>	<b>157</b>

## Abstract

Ancora oggi lo status linguistico della Lingua dei Segni Italiana (LIS) non è riconosciuto a livello nazionale come vera e propria lingua; tuttavia, sebbene la LIS possa essere appresa come tutte le altre lingue del mondo, per chi non è venuto a contatto o a conoscenza con la lingua e la cultura dei Sordi lo studio della LIS risulta bizzarro. Attualmente però sembra che l'interesse per la LIS stia via via crescendo e per questo molte persone ne intraprendono lo studio. “Un dato di relativa novità che interessa la LIS consiste nel fatto che essa è oggi lingua oggetto di apprendimento da una parte crescente e differenziato pubblico di adulti udenti.<sup>1</sup>”.

Questo lavoro, oltre a fornire un panorama generale sull'apprendimento della LIS da parte di studenti adulti udenti, intende individuare quali sono le difficoltà che incontrano gli studenti adulti udenti durante l'apprendimento della LIS in contesti diversi.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli, il primo dei quali tratta l'apprendimento linguistico. È riservata particolare attenzione all'anatomia del linguaggio e alle scoperte scientifiche più recenti sul funzionamento e sulla localizzazione cerebrale del linguaggio nello specifico di una lingua seconda; inoltre sono esaminate le teorie più rilevanti collegate all'apprendimento linguistico e infine i periodi critici relativi all'acquisizione linguistica, analizzando le caratteristiche neurologiche e psicologiche tipiche dello studente adulto.

Il secondo si occupa dell'apprendimento della LIS negli adulti udenti, focalizzandosi sui corsi che formano tali studenti, sul materiale didattico da essi utilizzato e infine sull'impiego delle nuove tecnologie, risorsa fondamentale per apprendere la LIS.

Il terzo capitolo è interamente dedicato alla LIS e alla descrizione di alcuni aspetti grammaticali ad essa appartenenti. Tali aspetti grammaticali, a mio parere, costituiscono le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti

---

<sup>1</sup> MATTEO LA GRASSA, *La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi*, Roma, Aracne Editrice, 2014, p. 86.

udenti, poiché sono peculiari della lingua dei segni e dell'uso della lingua dei segni da parte degli studenti e spesso sono sostituiti da espressioni linguistiche più vicine alla lingua madre, ma meno efficaci dal punto di vista comunicativo e meno pertinenti in LIS.

Il quarto e ultimo capitolo espone lo studio condotto tramite la somministrazione di un questionario con l'obiettivo finale di individuare quali sono le difficoltà, incontrate gli studenti adulti udenti durante il loro percorso di apprendimento della LIS in diversi contesti. Tale capitolo si sofferma sulla descrizione dei partecipanti e della metodologia utilizzata, sull'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti e, infine, sulla discussione dei dati stessi.

## Abstract

Depuis ce jour, le statut linguistique de la Langue des Signes Italienne (LIS) n'est pas reconnu au niveau national comme une véritable langue; cependant, bien que la LIS puisse être apprise comme toutes les autres langues, pour ceux qui n'ont pas été en contact ou qui ne connaissent pas la langue et la culture des Sourds, l'étude de la LIS se révèle étrange.

Actuellement, il semble que l'intérêt pour la LIS ne cesse de croître et c'est pourquoi de nombreuses personnes entreprennent de l'étudier. En plus, « une nouveauté concernant la LIS réside dans le fait qu'elle est aujourd'hui une langue apprise par une partie croissante et différenciée du public adulte entendant.<sup>2</sup> ».

Ce travail, ainsi que de présenter un aperçu général de l'apprentissage de la LIS par les étudiants adultes entendants, vise à identifier ou a pour objectif d'identifier les difficultés que les étudiants adultes entendants rencontrent lors de l'apprentissage de la LIS dans des contextes différents.

Ce mémoire est composé par quatre chapitres, dont le premier examine l'apprentissage des langues, en focalisant l'attention à l'anatomie du langage et aux découvertes scientifiques les plus récentes notamment sur le fonctionnement et la localisation cérébrale du langage en particulier d'une deuxième langue, les théories les plus significatives qui s'y rattachent, l'apprentissage d'une seconde langue et enfin les périodes critiques pour l'acquisition du langage, en analysant les caractéristiques neurologiques et psychologiques typiques de l'étudiant adulte.

Le deuxième chapitre analyse l'apprentissage de la Langue des Signes Italienne chez les adultes entendants, en se concentrant sur les cours appropriés aux étudiants, sur le matériel didactique qu'ils utilisent et sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui sont une ressource essentielle pour apprendre la LIS.

Le troisième chapitre est entièrement consacré à la Langue des Signes Italienne et

---

<sup>2</sup> «Un dato di relativa novità che interessa la LIS consiste nel fatto che essa è oggi lingua oggetto di apprendimento da una parte crescente e differenziato pubblico di adulti udenti.»MATTEO LA GRASSA, *La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi*, Roma, Aracne Editrice, 2014, p. 86. (traduit par mes soins).



à la description de certains aspects grammaticaux de celle-ci. À mon avis, ces aspects constituent les plus grandes difficultés d'apprentissage pour les étudiants adultes entendants, parce qu'ils diffèrent de leur langue maternelle dans certains cas.

Le quatrième et dernier chapitre expose l'étude réalisée par moi-même par l'utilisation d'un questionnaire qui vise à identifier les difficultés que les étudiants adultes entendants rencontrent pendant leur parcours d'apprentissage de la LIS dans différents contextes. Ce chapitre se focalise sur la description des participants et de la méthodologie utilisée dans l'étude, sur l'analyse quantitative et qualitative des données collectées et, enfin, sur la discussion des données.

## Introduzione

*“Conoscere una seconda lingua è come possedere una seconda anima”<sup>3</sup>*

Il presente elaborato si pone l’obiettivo di delineare una panoramica sull’apprendimento della LIS da parte degli studenti adulti udenti, focalizzandosi in particolare su quali sono le difficoltà che incontrano durante l’apprendimento della Lingua dei Segni Italiana in contesti diversi.

L’idea di trattare questo argomento nasce dalla mia esperienza personale, maturata durante il percorso universitario presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia e presso il Gruppo SILIS di Roma, dove ho appreso e approfondito la LIS.

Il mio interesse in generale per le lingue, nello specifico per la LIS, è stato il motore di questo lavoro di ricerca che ha abbracciato diversi ambiti, tra cui la glottodidattica, la linguistica, la neurolinguistica e la psicolinguistica, occupandosi dell’apprendimento, in particolare di quello linguistico, descritto come un fenomeno complesso e articolato.

Per quanto riguarda la Lingua dei Segni Italiana, ancora oggi il suo status linguistico non è riconosciuto a livello nazionale come vera e propria lingua; tuttavia, sebbene la LIS possa essere appresa come tutte le altre lingue del mondo, per chi non è venuto a contatto o a conoscenza con la lingua e la cultura dei Sordi, lo studio della LIS risulta bizzarro. Attualmente però sembra che l’interesse per la LIS stia crescendo e per questo molte persone ne intraprendono lo studio.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli, il primo dei quali tratta l’apprendimento linguistico. È riservata particolare attenzione all’anatomia del linguaggio e alle scoperte scientifiche più recenti sul funzionamento e sulla localizzazione cerebrale del linguaggio nello specifico di una lingua seconda; inoltre sono esaminate le teorie più rilevanti collegate all’apprendimento linguistico e infine i periodi critici relativi all’acquisizione linguistica, analizzando le caratteristiche neurologiche e psicologiche tipiche dello studente adulto.

---

<sup>3</sup> Carlo Magno <https://www.speexx.com/it/speexx-blog/i-10-vantaggi-psicologici-legati-allapprendimento-di-una-nuova-lingua/> consultato in data 20.08.2019.

Il secondo si occupa dell'apprendimento della LIS negli adulti udenti, focalizzandosi sui corsi che formano tali studenti, sul materiale didattico da essi utilizzato e infine sull'impiego delle nuove tecnologie, risorsa fondamentale per apprendere la LIS.

Il terzo capitolo è interamente dedicato alla LIS e alla descrizione di alcuni aspetti grammaticali ad essa appartenenti che, a mio parere, costituiscono le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti udenti, poiché sono peculiari della lingua dei segni e dell'uso della lingua dei segni da parte degli studenti e spesso sono sostituiti da espressioni linguistiche più vicine alla lingua madre, ma meno efficaci dal punto di vista comunicativo e meno pertinenti in LIS.

Il quarto e ultimo capitolo espone lo studio condotto tramite la somministrazione di un questionario con l'obiettivo finale di individuare quali sono le difficoltà, incontrate gli studenti adulti udenti durante il loro percorso di apprendimento della LIS in diversi contesti. Tale capitolo si sofferma sulla descrizione dei partecipanti e della metodologia utilizzata, sull'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti e, infine, sulla discussione dei dati stessi.

## Capitolo 1. L'apprendimento linguistico

«Con **linguaggio** intendiamo dunque la capacità comune a tutti gli esseri umani di sviluppare un sistema di comunicazione dotato di quelle caratteristiche proprie [...], e che lo distinguono da altri sistemi di comunicazione.»<sup>4</sup>.

Noam Chomsky<sup>5</sup> ha definito il linguaggio come una facoltà biologica tipicamente umana. Secondo l'ipotesi innatista chomskiana, il bambino è dotato di una facoltà specifica, la facoltà del linguaggio, che gli consente di sviluppare una lingua se esposto a un input linguistico, così come è in grado di sviluppare schemi motori o visivi. L'ambiente fornisce i dati linguistici necessari affinché la facoltà di linguaggio innata si possa attivare. Chomsky ha descritto il linguaggio come una Grammatica Universale, che approfondiremo in questo capitolo al paragrafo 1.2.

Il linguaggio umano possiede delle caratteristiche specie-specifiche che lo differenziano dagli altri tipi di linguaggio, come quello degli animali, quello dei fiori o quello di programmazione del computer, etc..

Le caratteristiche del linguaggio umano sono la discretezza, la generatività, la ricorsività, l'arbitrarietà e la dipendenza dalla struttura. Con il termine *discretezza* si intende che la grammatica è scomponibile in unità separate come i fonemi, morfemi, sillabe, etc. La *generatività* è la capacità di generare un numero infinito di frasi partendo da un numero finito di elementi combinandoli tra loro nel rispetto di poche regole di base. Per *ricorsività* si intende la possibilità di iterare le regole combinatorie potenzialmente all'infinito. Il termine *arbitrarietà* significa che esiste un rapporto non diretto tra la forma del *significante*<sup>6</sup> e il suo *significato*<sup>7</sup>. Con l'espressione di *dipendenza di struttura* si indica che ogni lingua è dotata di regole interne, che stabiliscono l'ordine e la forma delle parole e

---

<sup>4</sup> GIORGIO GRAFFI, SERGIO SCALISE, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica. Terza edizione*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 24.

<sup>5</sup> Noam Chomsky (1927) è un linguista, filosofo, scienziato cognitivista. Inoltre è il padre fondatore della teoria della grammatica generativa e dell'innatismo. [https://it.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://it.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky) consultato in data 29.08.2019.

<sup>6</sup> Con il termine *significante* si intende "l'elemento formale, fonico o grafico, che, insieme al significato, costituisce il segno linguistico" AA.VV., *GARZANTI I GRANDI DIZIONARI ITALIANO*, Garzanti Editore S.p.A., Milano, 2002, p. 2103.

<sup>7</sup> Con il termine *significato* si intende "Il contenuto semantico di un segno linguistico(parola o frase ecc.), o anche di altri mezzi di espressione (simboli, segnali, gesti ecc.)", *ibidem* p.2103.

guidano i parlanti a emettere enunciati, ritenuti grammaticali e a giudicare inaccettabili altri.

Di fondamentale importanza è la distinzione tra il concetto di linguaggio e lingua: «Con **lingua** intendiamo la forma specifica che questo sistema di comunicazione assume nelle varie comunità.»<sup>8</sup>.

## **1.1. Il linguaggio e la sua anatomia**

Il processo di acquisizione di una lingua comincia dal cervello, chiamato hardware dell'educazione linguistica<sup>9</sup>.

Molti studi rilevanti giungono da altri ambiti di ricerca: la *neurologia*, la scienza che studia come funzionano i processi neurologici mentali, la *psicologia* che descrive la natura dei processi neurologici della mente e infine la *neurolinguistica* che le associa al linguaggio dando informazioni utili su come si verifica l'apprendimento linguistico.

Poiché si considerano requisiti indispensabili per elaborare i modelli di educazione linguistica learning centered<sup>10</sup>, si rende necessario conoscere i meccanismi neuropsicologici implicati nell'apprendimento linguistico.

In questo lavoro mi limiterò a prendere in esame brevemente alcuni aspetti dell'organizzazione cerebrale e successivamente mi soffermerò sulla rappresentazione cerebrale delle aree linguistiche, analizzando gli studi che si sono susseguiti tra l'Ottocento e il Novecento.

«L'unità fondamentale del sistema nervoso è costituita da un particolare tipo di cellule, i **neuroni**. In maniera schematica, il neurone è costituito da un corpo cellulare, o **soma**, e da due tipi di prolungamento che si dipartono dal corpo, i dendriti e l'assone. I **dendriti** sono dei prolungamenti ramificati che ricevono impulsi da altri neuroni a livello di siti detti **sinapsi** (dal termine greco che significa «unione»). [...] L'informazione così ottenuta è trasmessa al corpo neuronale che, attraverso variazioni del livello di attività, la trasmette

---

<sup>8</sup> GIORGIO GRAFFI, SERGIO SCALISE, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica. Terza edizione*, Bologna, il Mulino, 2002, p. 24.

<sup>9</sup> PAOLO E. BALBONI, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, p. 31.

<sup>10</sup> Il modello learning centered pone al centro dell'apprendimento il discente. Tale argomento sarà approfondito in questo capitolo al paragrafo 1.3.

ad altri neuroni, mediante un particolare prolungamento: **l'assone o neurite.**»<sup>11</sup>

Un unico neurone può influire sull'attività di migliaia di altre cellule nervose e la sua funzione maggiore consta dell'organizzare dell'attività umana a livello sia di funzionamento degli organi che di comportamento; per adempiere a questo compito i neuroni si dispongono in gruppi neuronali e si specializzano in una funzione precisa.

I gruppi neuronali si riordinano in strutture più complesse in parte a causa di fattori genetici e in parte a causa dell'interazione con l'ambiente. Si rende necessario fare questa differenziazione dal momento che sussistono due categorie di processi, quelli che *attendono l'esperienza*, che avviano il potenziale genetico servendosi delle informazioni ambientali ampiamente accessibili e quelli *che dipendono dall'esperienza*, che sfruttano le informazioni ambientali variabili in base ai contesti e alle situazioni di apprendimento.

Considerato quanto affermato sopra risulta evidente che l'apprendimento di una lingua straniera è un processo che dipende dall'esperienza, poiché è legato al tempo di esposizione e al tempo di utilizzo di tale lingua. Inoltre utilizza a proprio vantaggio alcuni processi che attendono l'esperienza, ad esempio le abilità di riconoscimento dei suoni di una lingua, la memorizzazione di parole etc.

L'interazione con l'ambiente è necessaria al fine di permettere la formazione e il consolidamento dei gruppi neuronali specializzati; un ambiente di apprendimento ricco di input, rivolto ad una specifica funzione cognitiva, influisce profondamente sullo sviluppo cerebrale, accrescendo le rappresentazioni neuronali nelle aree che elaborano tale funzione. Questo vale anche per le funzioni del linguaggio: si formano dei gruppi neuronali specifici, lo sviluppo e la funzionalità dei quali sono dovuti per lo più all'esperienza ambientale.

Gli studi sulla rappresentazione cerebrale delle aree linguistiche sono iniziati nella prima metà dell'Ottocento, per lo più in Francia e in Germania, dove sono state diffuse le teorie frenologiche di Gall<sup>12</sup> che ipotizzavano una base neurologica delle facoltà mentali e cognitive e ritenevano che le facoltà mentali fossero innate

---

<sup>11</sup> GIANFRANCO DENES, *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 2009, p. 193.

<sup>12</sup> Franz Joseph Gall (1758-1828) era un medico tedesco, fondatore della teoria frenologica. <http://www.treccani.it/enciclopedia/franz-joseph-gall/> consultato in data 03.10.2019.

e localizzate in zone specifiche della corteccia cerebrale. Per il linguaggio Gall ha ipotizzato che la memoria lessicale si trovasse sotto l'orbita sinistra, mentre la componente motoria del linguaggio in una zona immediatamente superiore; inoltre sosteneva che la mente e il linguaggio fossero due facoltà distinte una dall'altra e ciascuna possedesse una propria base anatomica.

Per favorire un approccio scientifico all'analisi delle basi neurologiche del linguaggio ed esporre modelli «neurologici» dei processi cognitivi è stato utilizzato il metodo anatomico-clinico, grazie al quale è stata confermata sperimentalmente l'ipotesi localizzazionistica con il contributo di diversi studi svolti in Francia nella seconda metà dell'Ottocento<sup>13</sup>.

«i disturbi cognitivi presenti in un paziente al momento dell'osservazione clinica sono correlati alla sede della lesione cerebrale riscontrata nell'autopsia, si deduce quindi che, in condizioni normali, quella zona rappresenti la base neurologica della componente o delle componenti colpite dal danno cerebrale.»<sup>14</sup>

Nel 1861 Paul Pierre Broca<sup>15</sup> ha presentato ai suoi colleghi della Società di Antropologia di Parigi il caso di un suo paziente, Monsieur Leborgne deceduto a 51 anni che, in seguito ad un ictus avvenuto trent'anni prima, non era più in grado di parlare e riusciva a produrre solo la sillaba *tan tan*, tanto che gli fu attribuito l'appellativo di signor Tan; conservava però la capacità di comprendere il linguaggio. Grazie all'esame autoptico di Monsieur Leborgne, Broca ha osservato un'estesa lesione emisferica del lobo frontale nello specifico del piede della terza circonvoluzione frontale, area del cervello che ancora oggi è denominata *Area di Broca* in onore della sua scoperta. L'area di Broca si occupa del controllo della pianificazione ed esecuzione dei movimenti indispensabili all'articolazione della parola.

Un contributo rilevante è stato dato dalle ricerche di Carl Wernicke<sup>16</sup> che ha presentato un modello di struttura cognitiva e neurologica del linguaggio fondato

---

<sup>13</sup> Cfr. ibidem, pp.19-20.

<sup>14</sup> Ibid., p. 20.

<sup>15</sup> Paul Pierre Broca (1824-1880) è stato un famoso neurologo francese e ha introdotto il termine afasia grazie ai suoi studi su pazienti affetti da lesioni cerebrali. <http://www.treccani.it/enciclopedia/pierre-paul-broca/> consultato in data 03.10.2019.

<sup>16</sup> Carl Wernicke (1848-1905) è stato uno psichiatra e neurologo tedesco che ha individuato l'area cerebrale deputata alla comprensione del linguaggio. <http://www.treccani.it/enciclopedia/karl-wernicke/> consultato in data 03.10.2019.

sulle ipotesi di organizzazione anatomica e funzionale della corteccia cerebrale di Theodor Meynert<sup>17</sup>. Wernicke ha elaborato il seguente modello<sup>18</sup>:

«nell'area di Broca, posta anteriormente all'area motoria primaria corrispondente alla rappresentazione dei muscoli fonco-articolatori e localizzata nella parte posteriore della circonvoluzione frontale inferiore sinistra (area 44 nella classificazione di Brodmann)<sup>19</sup> sono depositati i programmi motori necessari per l'articolazione delle parole; nell'area di associazione acustica (area 22 di Brodmann), situata nella parte posteriore della circonvoluzione superiore temporale sinistra, in stretta connessione con l'area acustica primaria, avviene il processo di decodificazione del linguaggio, per cui gli stimoli uditivi sono trasformati in unità linguistiche.

Wernicke ipotizzò l'esistenza di una connessione fra le due aree, per effetto di un arco riflesso attivo nel processo di acquisizione del linguaggio.»<sup>20</sup>

L'area 22 di Brodmann è anche chiamata *Area di Wernicke* grazie agli studi del medico tedesco ed è specializzata nella comprensione del linguaggio. I pazienti, che presentano una compromissione di questa area, non comprendono né la lingua scritta, né quella parlata, anche se sono in grado di fare discorsi in maniera scorrevole, ma privi di un senso logico.

Nella seconda metà del secolo scorso è stata abbandonata l'ipotesi, sostituita dall'idea localizzazionistica, che le facoltà cognitive e più precisamente il linguaggio stesso, avessero la loro sede in tutta la corteccia cerebrale.

Il metodo anatomo-clinico presentava alcuni limiti<sup>21</sup>: grazie all'impegno dei ricercatori, all'evoluzione della tecnologia e alla presenza di nuovi strumenti di bioimmagine<sup>22</sup> negli ultimi trent'anni è nata una nuova «anatomia del linguaggio» che presenta dei modelli più sviluppati rispetto a quelli del passato. Attualmente gli studi presenti in letteratura hanno fornito informazioni più specifiche, permettendo in particolare di osservare che il linguaggio è il prodotto della collaborazione di diverse strutture anatomo-funzionali.

---

<sup>17</sup> Per approfondimenti si veda GIANFRANCO DENES, *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 2009, pp.22-23.

<sup>18</sup> Cfr. ibidem, p. 19-23.

<sup>19</sup> Per approfondimenti si veda ibid., nota 2 p. 23.

<sup>20</sup> Ibid., p. 23.

<sup>21</sup> Per approfondimenti si veda ibid., pp. 26-27.

<sup>22</sup> Per approfondimenti si veda ibid., pp. 27-32.



In seguito ai lavori prodotti da Broca e Wernicke si è anche concluso che l'emisfero cerebrale sinistro è l'area delle funzioni linguistiche.

Con il termine di *lateralizzazione* si intende l'insieme dato dalla scoperta di alcune caratteristiche funzionali del cervello situate in uno dei due emisferi, dal processo di localizzazione delle funzioni cognitive in aree specifiche del cervello e dall'elaborazione delle informazioni in maniera globale e analitica. Questo concetto è stato introdotto grazie agli studi condotti da Roger Sperry<sup>23</sup> sullo *split brain*<sup>24</sup>.

L'emisfero dominante per quanto riguarda il linguaggio è quello sinistro, specializzato nell'uso della grammatica, nel ragionamento analitico, nella risoluzione di problemi, nella capacità di inferire e di interpretare. Il cervello di un neonato di tre mesi presenta già la lateralizzazione del linguaggio nell'emisfero sinistro; nel bambino gli elementi fonologici e sintattici sono rappresentati in prevalenza nell'emisfero sinistro, anche se l'emisfero destro in caso di necessità è dotato della capacità di sostenere tali funzioni linguistiche. Si deduce quindi che nel neonato entrambi gli emisferi cerebrali sono in grado di sostenere le funzioni del linguaggio; in seguito, con la progressiva maturazione del cervello, questa parità tra gli emisferi diminuisce favorendo una rappresentazione del linguaggio limitata all'emisfero sinistro<sup>25</sup>.

Nonostante sia riconosciuta la specializzazione dei due emisferi cerebrali, risulta rilevante ricordare che la collaborazione tra questi è di fondamentale importanza.

Benché il linguaggio sia elaborato nell'emisfero cerebrale sinistro, l'elaborazione linguistica non avviene soltanto a sinistra, ma implica entrambi gli emisferi tenendo conto di due principi rilevanti, la *bimodalità* e la *direzionalità*<sup>26</sup>. Con il termine *bimodalità* si intende:

---

<sup>23</sup> Roger Sperry (1913-1994) è stato un neuroscienziato americano, vincitore del Premio Nobel per la medicina nel 1981. <http://www.treccani.it/enciclopedia/sperry/> consultato in data 03.10.2019.

<sup>24</sup> Con il termine *split brain* o anche *callosotomia* si intende il risultato dell'exeresi del *corpo calloso*; tale procedura chirurgica era utilizzata per diminuire l'intensità dei sintomi dell'epilessia. Il *corpo calloso* è quel "grosso fascio di fibre che connette i due emisferi cerebrali." ibidem, p. 42.

<sup>25</sup> Cfr. FABBRO FRANCO, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 2004.

<sup>26</sup> Cfr. BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, p.32.

«entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale, «olistica» dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e – di conseguenza – esse devono essere integrate affinché *l'intera mente dell'allievo* venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica, non solo la dimensione razionale, formale, logica. »<sup>27</sup>.

Tale concetto è ripreso anche da Krashen<sup>28</sup> nella dicotomia *acquisizione e apprendimento*, che sarà analizzata in questo capitolo al paragrafo 1.4. La *memoria a lungo termine (MLT)*<sup>29</sup> e l'integrazione dei due emisferi sono coinvolte nel processo di acquisizione linguistica, mentre l'apprendimento si fonda sull'emisfero cerebrale sinistro e si trova nella *memoria a breve termine (MBT)*<sup>30</sup>. Il concetto di *direzionalità* definisce che «l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestualizzanti e globalistiche) *a quello sinistro* (modalità più formali e meccaniche)»<sup>31</sup>.

Anche alle lingue dei segni può essere applicata la direzionalità, poiché diversi studi<sup>32</sup>, condotti su persone sorde segnanti afasiche<sup>33</sup>, hanno dimostrato che, nel caso i segnanti presentino un danno dell'emisfero destro, compaiono delle difficoltà a livello di organizzazione spaziale e di dislocazione nello spazio di elementi che risiedono nella parte destra del cervello, mentre non si evidenziano problemi a livello linguistico.

Le lingue dei segni godono dello status di vere e proprie lingue e per questo

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 32.

<sup>28</sup> STEPHEN D. KRASHEN, *Principles and practice in second Language Acquisition*, University of Southern California, Pergamon Press Inc., 1982.

<sup>29</sup> Con il termine *Memoria a Lungo Termine (MLT)* si intendono “i dispositivi più o meno permanenti delle informazioni acquisite.” PAOLO LEGRENZI, *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna, il Mulino, 2014, p. 216.

<sup>30</sup> Con il termine *Memoria a Breve Termine (MBT)* si intende un “magazzino delle informazioni di capacità limitata (7 ± 2 informazioni e conoscenze legate alla propria storia.) in ibidem, p. 216.

<sup>31</sup> Ibid., pp. 32-33.

<sup>32</sup> EMMOREY, K., GRABOWSKI, T., MCCULLOUGH, S., DAMASIO, H., PONTO, L.L., HICHTWA, R.D., BELLUGI, U., *Motor-iconicity of Sign Language does not alter the neural systems underlying tool and action naming*, *Brain and Language*, 2004, 89 (1), 27-37; SAN JOSE-ROBERTSON, L., CORINA, D.P., ACKERMAN, D., GUILLEMIN, A., BRAUN, A.R., *Neural systems for sign language production: mechanisms supporting lexical selection, phonological encoding, and articulation*, *Human Brain Mapping*, 2004, 23 (3) pp. 156-167;

<sup>33</sup> Con il termine *afasia* si indica la perdita delle capacità di comprensione o di produzione del linguaggio, causata da danni alle aree cerebrali deputate all'elaborazione linguistica. Per ulteriori approfondimenti si veda DENES GIANFRANCO, *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 2009.

anch'esse sono localizzate ed elaborate nell'emisfero cerebrale sinistro.

Come vedremo nel terzo capitolo, i segni delle Lingue dei Segni sono costituiti da un numero limitato di cheremi, che sono suddivisi in due macrocategorie, i parametri fonologici manuali e i parametri fonologici non manuali. Tali componenti fonologiche sono localizzate nell'emisfero cerebrale destro e si uniscono alla componente linguistica mediante i processi di bimodalità e di direzionalità, come avviene per le lingue vocali. Quindi dato che sia le lingue vocali che le Lingue dei Segni hanno in comune la localizzazione cerebrale e attivano la bimodalità, si può ulteriormente affermare il loro status linguistico di vere e proprie lingue al pari delle lingue vocali.

## **1.2. Apprendere le lingue**

«Per sua natura l'apprendimento è esperienziale. Se non facciamo esperienza delle cose difficilmente possiamo apprenderle. Quando parliamo di esperienza, però, non ci riferiamo esclusivamente al qui e ora ma alla totalità delle nostre esperienze passate e presenti. È per questo che ci troviamo nelle condizioni di *imparare sempre*.»<sup>34</sup>

Esistono dei *fattori intrinseci* e dei *fattori estrinseci* che influenzano l'apprendimento. I fattori intrinseci fanno riferimento all'attività da apprendere e alle conoscenze e alle abilità dell'individuo.

I fattori estrinseci sono l'insieme delle proprietà fisiche e sociali dell'ambiente in cui si verifica l'apprendimento; tra i fattori estrinseci, che condizionano l'apprendimento, sono inclusi le dimensioni della classe o della scuola, i rumori di fondo, il grado di illuminazione, la temperatura e il livello di umidità all'interno dell'aula<sup>35</sup>, come pure il numero degli alunni in aula, il modo di insegnare, la qualità e la quantità di interazioni, la qualità del linguaggio utilizzato negli scambi comunicativi [Nelson 1973]<sup>36</sup>.

Risulta quindi chiaro che l'apprendimento è un processo ecologico, plasmato sia

---

<sup>34</sup> Ibid., (capitolo 6, scritto da Alessandra Jacomuzzi), p. 89.

<sup>35</sup> Cfr. HART B. e RISLEY T, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1995 in RINALDI PASQUALE, TANIA DI MASCIÒ, HARRY KNOORS, MARK MARSCHARK, *Insegnare agli studenti sordi*, Bologna, il Mulino, 2015, p.19.

<sup>36</sup> Cfr. NELSON K., *Structure and strategy in learning to talk*, 1973, in «Monographs of the Society for Research in Child Development», n. 38 (1/2), pp. 1-135, in *ibid.*, p.19.

da caratteristiche specifiche dell'ambiente in cui avviene che dalle peculiarità appartenenti all'apprendente<sup>37</sup>.

«L'uomo apprende grazie a una costante attività di autocostruzione dei significati. Questa modalità di apprendimento è il risultato del processamento delle informazioni verbali e visive, che avviene di solito attraverso canali separati. Al di là del contenuto stesso, l'individuo apprende anche notando e processando le interrelazioni tra differenti fonti di informazioni. L'apprendimento umano è un'attività cumulativa e interattiva, vincolata in una certa misura da processi restrittivi, come la velocità, la distinguibilità degli input, l'influenza delle conoscenze pregresse, della memoria e delle funzioni esecutive<sup>38</sup>.

Alexander e colleghi hanno definito l'apprendimento come:

un processo multidimensionale che provoca un cambiamento relativamente duraturo in una o più persone e che, conseguentemente, influenzerà il modo in cui questa persona percepirà il mondo e risponderà alle *affordances*<sup>39</sup> fisiche, psicologiche e sociali che il mondo le offrirà, il processo di apprendimento si basa sulle relazioni sistemiche, dinamiche e interattive tra caratteristiche dell'apprendente e oggetto dell'apprendimento, in base a come sono ecologicamente situati in un determinato tempo e spazio e progressivamente nel corso del tempo [Alexander, Schallert e Reynolds 2009, 176]<sup>40,41</sup>.

Le caratteristiche neurobiologiche dell'uomo influenzano significativamente l'apprendimento, plasmato dall'architettura neurocognitiva umana che a sua volta lo modella; alla stessa maniera il linguaggio modella l'apprendimento ed è modellato da esso.

Durante l'infanzia si acquisisce il linguaggio e di conseguenza il cervello matura e si sviluppa. Quando si arriva all'età adulta, il cervello è totalmente specializzato e sembrerebbe operare come un insieme di moduli indipendenti gli uni dagli altri. Per questo il cervello adulto può essere considerato come il prodotto ultimo delle

---

<sup>37</sup> Cfr. *ibid.*, p.19.

<sup>38</sup> «Con il termine «funzioni esecutive» ci si riferisce generalmente a un livello elevato di funzionamento cognitivo che controlla e utilizza le attività di base, come l'attenzione e la memoria. Le funzioni esecutive comprendono la meta cognizione (monitoraggio cognitivo) e la regolazione del comportamento (ad esempio, il controllo delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti). Il linguaggio gioca un ruolo centrale anche nel campo delle funzioni esecutive». *Ibid.*, p. 149.

<sup>39</sup> Con il termine *affordance* si definisce la qualità di un oggetto che suggerisce, a un essere umano, le azioni appropriate per manipolarlo (per esempio la brocca e il suo manico; il manico suggerisce il modo in cui afferrare la brocca). *Ibid.*, p.20.

<sup>40</sup> ALEXANDER P.A., SCHALLERT D.L. e REYNOLDS R.E., *What is learning anyway? A topographical perspective considered*, 2009, in «Educational Psychologist», n. 44 (3), pp. 176-192 *ibid.*, p.20.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p.20.

interazioni dinamiche multidirezionali tra geni, cervello, cognizione, comportamento e ambiente<sup>42</sup>. Tuttavia ciò non dimostra che il cervello di una persona adulta sia per natura imm modificabile, anzi in letteratura si parla di *plasticità cerebrale*<sup>43</sup>. Ciò significa che una volta raggiunte l'età adulta e la completa maturazione del cervello, gli apprendimenti non si fermano, anche se non occorre giungere all'adulità e al completo sviluppo del cervello perché questi si verificano: sono gli apprendimenti stessi che forgianno il cervello. A conferma di quanto appena detto è utile ricordare che la plasticità cerebrale permette di apprendere sempre durante tutto l'arco della vita<sup>44</sup>. Tale affermazione si scontra con il concetto dei *periodi critici*<sup>45</sup> dello sviluppo per l'acquisizione della prima lingua. Anche Kuhl<sup>46</sup> [2004] contestando quest'idea ha asserito che le capacità uditive, visive e linguistiche si sviluppano naturalmente senza la forte rigidità dettata dai periodi critici come si pensava un tempo<sup>47</sup>.

«L'apprendimento del linguaggio implica, in primo luogo, lo sviluppo di reti e connessioni neurali che aiutano il bambino a specializzarsi sulle caratteristiche specifiche della lingua, parlata o segnata, a cui è esposto. Con l'esperienza e con l'esposizione alla lingua, queste caratteristiche vengono fissate all'interno del cervello attraverso cambiamenti nella struttura cerebrale, con tessuti neurali che si specializzano per l'analisi di particolari modelli di linguaggio. A tal proposito, Kuhl definisce *neural commitment* il processo che agirebbe come una sorta di filtro, che sostiene e vincola al tempo stesso i futuri apprendimenti linguistici: l'apprendimento di altre lingue diventerebbe meno naturale perché il cervello è già stato in

---

<sup>42</sup> KARMILOFF-SMITH A., *Preaching to the converted? From constructivism to neuroconstructivism*, 2009, in «Child Development Perspectives», n. 3 (2), pp.99-102, in ibidem, p.17.

<sup>43</sup> Con il termine *plasticità cerebrale* si intende «la capacità del cervello umano di modificare la sua architettura neurale, così da confrontarsi in maniera efficace con nuove esperienze e compensare gli effetti di un danno cerebrale o di una deprivazione sensoriale.» GIANFRANCO DENES, *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*, Carrocci editore, 2016, [http://www.carocci.it/index.php?option=com\\_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843084678](http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843084678) consultato in data 25.08.2019.

<sup>44</sup> Dell'apprendimento delle lingue in età adulta tratteremo nel paragrafo 1.4.1.

<sup>45</sup> «Il concetto di *periodo critico*, definito in seguito periodo sensibile, mostra il fatto che esiste un periodo in cui le influenze ambientali facilitano l'apprendimento. Tale concetto è stato esteso anche all'uomo. [...] L'età prescolare è [...] decisiva per lo sviluppo e l'apprendimento della lingua materna e delle lingue straniere;» PAOLO LEGRENZI, *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna, il Mulino, 2014, p. 98.

<sup>46</sup> KUHLE P.K., *Early language acquisition: Cracking the speech code*, in «Nature Reviews Neuroscience», n. 5 pp. 831-843, 2004, in RINALDI PASQUALE, TANIA DI MASCIO, HARRY KNOORS, MARK MARSCHARK, *Insegnare agli studenti sordi*, Bologna, il Mulino, 2015, p.18.

<sup>47</sup> Cfr. ibid., pp. 17-22.

qualche modo «vincolato» dall'acquisizione della prima lingua»<sup>48</sup>.

A questo punto si rende necessario fornire una definizione di *prima lingua*, *lingua materna o madrelingua* e differenziarla dai concetti di *lingua seconda* e *lingua straniera*.

La *lingua materna o madrelingua* o la *prima lingua* (d'ora in poi L1) è qualsiasi lingua appresa dall'individuo attraverso un processo naturale e spontaneo, definito acquisizione linguistica<sup>49</sup>, che non dipende dall'insegnamento ricevuto o che si riceverà. Balboni (2018) ha definito la L1 come:

«una nozione intuitivamente chiarissima, in realtà assai complessa; qui intendiamo quella dell'ambiente familiare in cui il bambino cresce, quella in cui pensa (ma ci sono personalità bilingui che pensano in più lingue), quella in cui impreca per un dolore improvviso, quella in cui fa delle rapide addizioni mentali mentre gioca a carte...»<sup>50</sup>.

Nel corso della vita si verifica molto spesso che l'uomo apprenda altre lingue in circostanze molteplici che generano fenomeni in parte differenti tra loro. Nel momento in cui la L1 ha raggiunto un buon livello di sviluppo, l'individuo è in grado di apprendere lingue nuove; in seguito allo sviluppo della capacità di linguaggio primaria, tali lingue possono essere apprese e sono denominate *seconde lingue* o *lingue straniere*.

È utile inoltre fare una distinzione tra questi due vocaboli, poiché molto spesso sono confusi: si parla di *seconda lingua* (d'ora in poi L2) quando questa è appresa e adoperata per lo più in contesti di contatto e interazione con la comunità di nativi parlanti quella specifica lingua. Balboni ha definito la L2 come:

“È quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola, come nel caso di un italiano che studi il francese in Francia o dell'italiano acquisito da un abitante di Aosta o Bolzano oppure da un immigrato. A differenza della *lingua straniera*, la situazione di una lingua seconda prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli studenti; inoltre, nella situazione di lingua seconda la motivazione è di solito immediata, strumentale, quotidiana, e mira all'integrazione nel paese in cui la lingua è

---

<sup>48</sup> Ibid., pp.18-19.

<sup>49</sup> Krashen (1981) ha individuato l'opposizione tra acquisition e learning; questo argomento sarà approfondito nel paragrafo 1.2..

<sup>50</sup> PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET UNIVERSITÀ, 2018, p. 10.

parlata»<sup>51</sup>.

Si definisce invece *lingua straniera* (d'ora in poi LS) quella che è appresa e usata di preferenza in contesti dove non è impiegata come lingua di interazione quotidiana. Nel caso dell'apprendimento delle LS, queste saranno apprese tramite altre forme di contatto, come l'insegnamento o l'uso assiduo di altri mass media, ad esempio la televisione con i programmi in lingua, i giornali etc..<sup>52</sup> Balboni l'ha così definita:

«L'aggettivo "straniero" indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, a differenza, della lingua "seconda", che invece è presente nell'ambiente extrascolastico. È "straniero" l'inglese studiato in Italia, mentre è "seconda lingua" quando è studiato in Inghilterra. A differenza di quanto avviene nella lingua *seconda*, l'input in lingua straniera è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dall'insegnante, che quindi sa che cosa è stato presentato agli studenti e a quale livello di profondità.»<sup>53</sup>.

Considerando le definizioni sopra descritte sorge subito una domanda: l'apprendimento della LIS da parte delle persone udenti è considerato alla stregua dell'apprendimento di una LS o di una L2?

La LIS può essere considerata come una LS, anche se è necessario specificare alcuni aspetti, come ad esempio il fatto che una LS è una lingua appartenente ad un Paese straniero. Questa condizione non è soddisfatta dalla LIS, poiché è utilizzata in Italia e dalla Comunità Sorda<sup>54</sup> italiana e convive con l'italiano. Tuttavia gli studenti udenti apprendono la LIS all'interno di aule universitarie o presso i corsi promossi da altri enti<sup>55</sup> e sono, di conseguenza, nella stessa situazione in cui si trova chi apprende una LS, come avviene ad esempio per

---

<sup>51</sup> PAOLO E. BALBONI, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, p.59.

<sup>52</sup> Cfr. ANDORNO CECILIA, GIACOLONE RAMAT ANNA, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Pisa, Università di Pavia, ICON MASTER, 2012, pp. 8-9.

<sup>53</sup> PAOLO E. BALBONI, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, pp. 58-59.

<sup>54</sup> «La distinzione sordo/Sordo si propone come un atto di identità e costituisce uno slittamento di prospettiva, da un'ottica individualizzante, scientifica e burocratica ad una collettiva e sociale: il termine Sordo si riferisce al sordo culturalmente tale, membro della cultura sorda, mentre sordo identifica l'individuo in meri termini di deficit uditivo.». (Woodward, 1972) in CATERINA BAGNARA, SERENA CORAZZA, SABINA FONTANA, AMIR ZUCCALÀ (A cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Milano, Franco Angeli, 2008, p.16.

<sup>55</sup> Questo argomento sarà approfondito nel secondo capitolo più precisamente al paragrafo 2.1.

l'inglese appreso dagli studenti italiani tra i banchi di scuola o dell'università.

Inoltre risulta difficile per gli studenti di LIS utilizzarla in un contesto extrascolastico, benché la Comunità Sorda sia presente in tutto il territorio italiano soprattutto nelle grandi città; per questo gli studenti per entrare in contatto con i segnanti nativi devono frequentare tale comunità, partecipando ai ritrovi presso i circoli dell'ENS o in occasione di altre manifestazioni, come ad esempio la Giornata Mondiale dei Sordi (GMS).

Non è raro, ma nemmeno così frequente incontrare nelle aule di LIS persone udenti, figlie di persone sorde o con parenti sordi molto stretti, che imparano la LIS proprio per comunicare con i famigliari; in questo caso specifico la LIS è utilizzata quotidianamente all'interno del contesto familiare e ne diviene più facile l'apprendimento.

Un altro aspetto da tenere in considerazione quando si frequenta la Comunità Sorda, è legato alla possibilità di incontrare persone sorde anziane che hanno esperienze diverse da quelle dei giovani e testimoniano la realtà passata e l'evoluzione dell'educazione dei sordi negli anni passati. Se da una parte risulta molto positivo confrontarsi con la loro esperienza, dall'altra non sempre è semplice per gli studenti udenti di LIS interagire con loro. Può essere significativa la mia esperienza di studentessa della LIS; in questi anni ho frequentato sia l'ENS di Padova che, di recente, il circolo Tommaso Silvestri in via Nomentana a Roma e in queste occasioni sono venuta in contatto con persone sorde anziane. In alcune occasioni ho incontrato delle difficoltà nella comunicazione, poiché la LIS come tutte le lingue è soggetta alla *variazione diacronica*<sup>56</sup> e di conseguenza alcuni segni usati dai Sordi anziani sono per noi del tutto sconosciuti e viceversa. Questo fenomeno che avviene anche nelle lingue vocali non compromette l'intera comunicazione, pur costituendo un ostacolo in più per chi sta apprendendo la LIS. La difficoltà di comunicare all'interno della comunità non deve scoraggiare gli studenti e indurli a evitarla, ma anzi deve essere uno sprone a partecipare sempre di più agli incontri e/o alle manifestazioni, perché proprio stando a contatto con la

---

<sup>56</sup> Con il termine *variazione diacronica* si intende il mutamento della lingua attraverso il tempo ed è un fenomeno che interessa tutte le lingue. Per la LIS si veda RADUTZKY E., *Il cambiamento fonologico storico della Lingua dei Segni Italiana*, 2009, in CARMELA BERTONE, ANNA CARDINALETTI (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana"*, Venezia, Cafoscarina, 2009, pp. 17-42.



comunità linguistica si imparano sia la lingua che gli aspetti culturali ad essa collegati. Frequentare la comunità dà la possibilità di far proprie le peculiarità della lingua che spesso non possono essere trattate a lezione. Questi aspetti saranno approfonditi nell'ultima parte del terzo capitolo.

Il contatto con persone segnanti native è fondamentale anche perché la LIS non è presente nei media con la stessa frequenza delle LS e di conseguenza diminuisce il tempo di esposizione alla lingua. Tuttavia gli studenti che oggi si accostano alla LIS hanno maggiori opportunità di verificare le loro competenze attraverso alcuni programmi televisivi, come i Tg delle reti nazionali o alcuni funzioni religiose o programmi politici soprattutto in periodo elettorale. Attualmente esiste anche la possibilità di vedere video in LISi in rete su Youtube oppure seguire le pagine social dell'ENS o di altre associazioni di persone sorde. In questi casi però gli studenti hanno solamente la possibilità di esercitare la LIS in comprensione e per questo motivo risulta di fondamentale importanza frequentare la comunità dei segnanti nativi.

### **1.3. Le teorie dell'apprendimento linguistico**

Anche se in letteratura esistono numerose teorie sull'apprendimento linguistico, in questo lavoro mi limito saranno prese in esame soltanto le quattro più importanti:

1. *teoria comportamentista*
2. *teoria innatista*
3. *teoria cognitivista*
4. *teoria costruttivista*

Tali teorie permetteranno di analizzare l'evoluzione degli studi sull'apprendimento nel corso del tempo.

La prima teoria, detta comportamentista, ha come padri fondatori Pavlov<sup>57</sup> con il

---

<sup>57</sup> Ivan Pavlov (1849-1936) era un fisiologo ed etologo russo. [https://it.wikipedia.org/wiki/Ivan\\_Pavlov](https://it.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov) consultato in data 26.08.2019.

*condizionamento classico*<sup>58</sup> e Skinner<sup>59</sup> con il *condizionamento operante*<sup>60</sup>. Il comportamentismo considera l'apprendimento come una costante interazione che avviene negli scambi tra l'individuo e l'ambiente. Secondo i comportamentisti l'apprendimento si verifica quando c'è un legame tra lo *stimolo*<sup>61</sup>, la *risposta*<sup>62</sup> e un *rinforzo*<sup>63</sup>; grazie all'esperienza e alla pratica, la connessione diventa sempre più forte e il tempo che passa tra stimolo e risposta diminuisce. Dal punto di vista comportamentista i sistemi di istruzione e insegnamento si basano sul condizionamento del comportamento dell'apprendente:

«l'insegnante manipola i cambiamenti di comportamento utilizzando i rinforzi selettivi. All'insegnante spetta il ruolo di determinare le abilità/capacità che portano al comportamento desiderato e assicurarsi che gli studenti se ne impossessino in modo graduale. (Roblyer, Edwards, Havriluk, 1997)»<sup>64</sup>.

Nel 1959 Noam Chomsky, linguista statunitense ritenuto il fondatore dell'innatismo, ha criticato la teoria comportamentista basata sullo stimolo, la risposta e il rinforzo sostenendo che non considera la creatività del linguaggio. A sua volta ha formulato una teoria, la seconda esaminata in questo lavoro, e tra il 1957 e il 1965 gettandone le basi con la pubblicazione di diverse opere. Chomsky ha affermato che:

---

<sup>58</sup> *Condizionamento classico* «è il paradigma sperimentale di Pavlov; esso consiste nello studio delle capacità dell'animale di apprendere ad associare stimoli diversi fra loro.». PAOLO LEGRENZI, *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna, il Mulino, 2014, p.211.

<sup>59</sup> Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) era uno psicologo statunitense e si ritiene che sia il padre del Comportamentismo. [https://it.wikipedia.org/wiki/Burrhus\\_Skinner](https://it.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Skinner) consultato in data 26.08.2019.

<sup>60</sup> *Condizionamento operante* «è il paradigma sperimentale di Skinner; esso consiste nello studio delle capacità dell'animale di apprendere che una certa azione spontanea è seguita da un determinato *rinforzo*.». Ibid., p. 211.

<sup>61</sup> La teoria di Skinner ha individuato due tipi di *stimolo*: lo *stimolo condizionato* (SC) «uno stimolo artificiale che venga associato allo *stimolo incondizionato* diventa efficace per produrre una *risposta condizionata* simile alla *risposta incondizionata*.» e lo *stimolo incondizionato* (SI) «stimolo che suscita in modo naturale una *risposta incondizionata*.». Ibid., p.222.

<sup>62</sup> La teoria di Skinner ha individuato due tipi di *risposta*: la *risposta condizionata* (RC) «risposta che viene data a uno *stimolo condizionato* o appreso, associato a uno *stimolo incondizionato*.» e la *risposta incondizionata* (RI) «risposta naturale dell'organismo che è fornita a seguito della presentazione di uno stimolo incondizionato.» *ibid.*, p.220.

<sup>63</sup> Con il termine *rinforzo* si intende la «ricompensa che rafforza il comportamento operante dell'individuo». Il rinforzo è di tre tipi: rinforzo negativo, rinforzo positivo e rinforzo parziale. *Ibid.*, p.220.

<sup>64</sup> ENDO-FAP Centro studi e progettazioni (A cura di), *Teorie dell'apprendimento*, Roma, ENDO-FAP, p. 6.

«Il linguaggio non è un fatto culturale, ma una capacità biologicamente determinata; gli esseri umani non sono solo predisposti ad acquisire il linguaggio, ma più specificamente dispongono di una dotazione genetica che consente loro di acquisire il linguaggio»<sup>65</sup>.

Risulta evidente che per il linguista statunitense la lingua è radicata nell'apparato biologico del cervello dove esiste una "facoltà del linguaggio", innata nell'uomo, che lo distingue dagli animali. Le regole della sintassi si attivano negli esseri umani attraverso la maturazione di un dispositivo innato, nello specifico il *Language Acquisition Device* (d'ora in poi LAD), che permette la comprensione e la produzione di enunciati ed è indipendente dal processo di apprendimento. Il LAD è un programma biologico, che coincide con una Grammatica Universale (d'ora in poi GU); con questa espressione si intende:

«un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio, di produrre e comprendere un numero infinito di enunciati a partire da un insieme finito di elementi e di associare una certa forma a un certo significato»<sup>66</sup>.

Secondo la teoria innatista l'apprendimento avviene attraverso un processo mentale attivo di scoperta di regole e di controllo delle ipotesi e non si basa sull'imitazione dell'adulto.

La terza teoria è quella cognitivista, anche denominata *ipotesi interazionista*, che vede il linguaggio in relazione alle capacità cognitive; si fonda sulle ipotesi dello psicologo svizzero Piaget<sup>67</sup> che analizzano il rapporto tra il pensiero e il linguaggio. Nel *sesto sottostadio*<sup>68</sup> dello *stadio sensomotorio*<sup>69</sup>, primo stadio dello sviluppo cognitivo individuato da Piaget, si manifesta nel bambino la *funzione*

---

<sup>65</sup> GUASTI MARIA TERESA, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina, p.54.

<sup>66</sup> Ibid., p. 54.

<sup>67</sup> Jean Piaget (1896-1980) era uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. È famoso per la sua teoria sullo sviluppo cognitivo del bambino. [https://it.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget) consultato in data 26.08.2019.

<sup>68</sup> Il sesto sottostadio dello stadio sensomotorio è l'ultimo sottostadio tra i 18 e 24 mesi di vita e riguarda l'interiorizzazione degli schemi, cioè «le azioni e rappresentazioni mentali che organizzano la conoscenza.» JACOMUZZI ALESSANDRA, *Psicologia delle età della vita*, McGraw-Hill Education, 2014, p. 78.

<sup>69</sup> Con il termine *stadio sensomotorio* si intende «Il primo degli stadi di Piaget, che dura dalla nascita fino ai 2 anni d'età; in questa fase i bambini costruiscono una comprensione del mondo coordinando esperienze sensoriali (come guardare e ascoltare) con azioni motorie.» *ibid.*, p. 81.

*simbolica*<sup>70</sup> a cui appartiene il linguaggio che definisce il passaggio dall'intelligenza sensoriale a quella rappresentativa.

Lo psicologo americano Jerome Seymour Bruner<sup>71</sup> ha affermato che oltre al LAD di Chomsky esiste anche il *Language Acquisition Support System*<sup>72</sup> (d'ora in poi LASS) che permette al bambino di avere accesso al linguaggio, corrispondendo al ruolo dell'adulto e a quello esercitato dal contesto sociale. I sistemi educativi che trovano le loro basi nella teoria cognitivista si concentrano sulla trasmissione di modelli mentali all'apprendente. L'insegnante invece ha il compito di fornirgli elementi utili, come feedback, suggerimenti, che servono a costruire il controllo indipendente di ogni singolo studente sui processi di apprendimento. Risulta anche importante per la teoria cognitivista l'apprendimento per step che permette allo studente di sviluppare le competenze necessarie per svolgere una specifica attività.

La quarta ed ultima teoria, non per importanza, è quella costruttivista, definita anche *learning centered*, che pone al centro dell'apprendimento il discente e si oppone all'approccio *teaching centered*<sup>73</sup>. Nell'approccio *learning centered* gli studenti e il docente condividono l'attenzione e interagiscono tra loro; inoltre si incoraggia il lavoro di gruppo in modo che gli studenti imparino a collaborare e a comunicare tra loro. La teoria costruttivista vede l'apprendimento non solo come un'attività individuale, ma anche come il prodotto di una dimensione collettiva di interpretazione della realtà. Attualmente il costruttivismo sta ottenendo un apprezzabile successo, poiché le esigenze dettate oggi dalla società prevedono che l'individuo sia l'attore principale dell'apprendimento e soprattutto che sia responsabile e autonomo nell'imparare durante tutto l'arco della sua vita.

---

<sup>70</sup> Con il termine *funzione simbolica* si intende la capacità di rappresentare mentalmente attraverso simboli un oggetto conosciuto. Cfr. *ibid.* p. 91.

<sup>71</sup> Jerome Seymour Bruner (1915-2016) era uno psicologo statunitense e si è particolarmente dedicato allo studio della psicologia cognitiva e della psicologia dell'educazione. [https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner) consultato in data 27.08.2019.

<sup>72</sup> Sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio.

<sup>73</sup> Nell'approccio *teaching centered* gli studenti ripongono tutta la loro attenzione sull'insegnante e ascoltano esclusivamente l'insegnante che parla. Le attività sono svolte in completa autonomia dagli studenti che non sono incoraggiati a lavorare in gruppo.

## **1.4. L'apprendimento di una L2**

Uno dei linguisti più importanti degli ultimi trent'anni è sicuramente Stephen Krashen<sup>74</sup> che ha dato una nuova interpretazione del modo di insegnare una L2 o una LS. Nel 1982, partendo dall'ipotesi di Chomsky relativa al LAD, Krashen ha elaborato la *Second Language Acquisition Theory*<sup>75</sup> (d'ora in poi SLAT) e ha individuato in particolare la dicotomia tra *acquisition* e *learning*, richiamando il *knowing* e il *cognising* proposti da Chomsky; entrambe le teorie delineano il ruolo giocato dal cervello in due fasi diverse di apprendimento di una lingua straniera.

### *Acquisition e learning.*

«L'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine.

Di converso, l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza «appresa», in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza «acquisita», per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato.

Alla base della SLAT sta l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre *acquisizione*; quando si produce *apprendimento* si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo»<sup>76</sup>.

Volendo applicare la teoria sopra citata alle lingue dei segni, si rende di fondamentale importanza tener presente che la loro acquisizione<sup>77</sup> avviene nella stessa modalità in cui si acquisiscono le lingue vocali.

Per quanto riguarda, invece, lo studio della Lingua dei Segni da parte dello

---

<sup>74</sup> Stephen Krashen (1941) è un linguista americano. Rilevante è il suo contributo nel campo della ricerca in glottodidattica con la sua teoria sull'acquisizione di una seconda lingua. [https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen\\_Krashen](https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen_Krashen) consultato in data 30.08.2019.

<sup>75</sup> *Second Language Acquisition Theory*: Teoria dell'acquisizione della seconda lingua

<sup>76</sup> BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, pp. 33-34.

<sup>77</sup> Per maggiori approfondimenti si veda MARIA CRISTINA CASELLI, SIMONETTA MARAGNA, VIRGINIA VOLTERRA, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2007.

studente adulto, oggetto di approfondimento in questo lavoro, due fattori, che saranno analizzati qui di seguito, condizionano l'acquisizione della Lingua dei Segni.

Il primo è relativo all'età dello studente, poiché secondo la teoria chomskiana del LAD all'età di dodici/tredici anni si verifica una parziale riduzione della capacità di apprendimento che rende più ostica l'acquisizione rispetto a quello che avviene ad un'età inferiore.

Il secondo fattore è legato in primis al fatto che le Lingue dei Segni viaggiano sul canale visivo-gestuale che però non è lo stesso canale su cui viaggia la lingua vocale; di conseguenza lo studente non è abituato a questa modalità. Si nota anche una parziale riduzione dell'elasticità corporea e manuale sempre per il fatto che per utilizzare le Lingue dei Segni si rende necessario usare le mani, il corpo e le espressioni facciali, che non si adoperano comunemente nelle lingue vocali.

A conferma di quanto detto fino ad ora, studi recenti hanno dimostrato e l'esperienza personale può confermare che imparare una lingua da adulti presenta non poche difficoltà e spesso si arriva ad apprendere una lingua, ma non ad acquisirla.

Krashen ha postulato altre tre ipotesi con le quali si produce acquisizione invece di apprendimento. La prima è quella dell'*input comprensibile* «l'assunto di base di questa ipotesi è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sui significati dell'input e non sulla forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.)»<sup>78</sup>. L'input dato dall'insegnante deve essere comprensibile portando all'attivazione del LAD. La seconda ipotesi è denominata *ordine naturale e i+1*, «*zona di sviluppo potenziale*», *interlingua*. «La prima delle condizioni perché l'input venga acquisito è che esso sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento»<sup>79</sup>. Si tratta dell'applicazione krasheniana di una nozione psicologica che Vygotskij<sup>80</sup> chiama

---

<sup>78</sup> BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, p. 34.

<sup>79</sup> Ibidem, pp. 34-35.

<sup>80</sup> Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) era uno psicologo russo e l'autore della teoria della zona dello sviluppo prossimale.  
[https://it.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Sem%C3%ABnovi%C4%8D\\_Vygotskij](https://it.wikipedia.org/wiki/Lev_Sem%C3%ABnovi%C4%8D_Vygotskij) consultato in data 30.08.2019.

*area di sviluppo potenziale* e Bruner definisce *zona dello sviluppo prossimale*<sup>81</sup>.

Secondo la formula di Krashen con *i* si indica “la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza «acquisita»”<sup>82</sup>, mentre *+1* descrive “l’area di sviluppo potenziale”<sup>83</sup>. Krashen inserisce i vari scalini *i+1* lungo l’ordine naturale d’acquisizione, rappresentato dalla successione degli elementi linguistici nelle sequenze di acquisizione. La terza ipotesi è quella del *filtro affettivo* e afferma che affinché *i+1* sia acquisito, si rende necessario che tale filtro non sia introdotto. A questo proposito Balboni ha proposto una metafora per comprendere meglio come lavora il filtro affettivo:

«la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico che unisce i centri della comprensione e quelli dell’acquisizione: il filtro affettivo è come un interruttore che può interrompere il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell’acquisizione stabile o definitiva»<sup>84</sup>.

Per quanto riguarda la LIS e in particolar modo il suo insegnamento, esiste un forte rischio che si attivi il filtro affettivo fondamentalmente per due motivi che vedremo qui di seguito. Il primo è legato al fatto che lo studente si mette in gioco imparando una nuova lingua, ma la scelta della LIS come lingua da apprendere implica un notevole impiego del corpo, generando di conseguenza alcune difficoltà, anche rispetto alla “paura” di usare il proprio corpo per comunicare con una o più persone: questa necessità per alcuni può rappresentare una difficoltà non facile da superare. La seconda motivazione è legata alla disposizione dell’aula di cui si parlerà per altri motivi anche nel paragrafo 2.2. All’interno dell’Ateneo veneziano gli studenti hanno una disposizione frontale rispetto al docente, tipica delle aule universitarie, che permette l’interazione vis-à-vis studente-docente, ostacola però l’interazione studente-studente. Per tale motivo lo studente per svolgere gli esercizi è obbligato ad alzarsi dalla sua postazione e andare alla

---

<sup>81</sup> Con il termine *zona dello sviluppo prossimale* si intende «la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di un individuo, manifestato quando risolve un compito da solo, e il suo livello di sviluppo potenziale, che si potrebbe esprimere se il compito fosse risolto con le indicazioni e i suggerimenti di un altro soggetto più competente.» JACOMUZZI ALESSANDRA, *Psicologia delle età della vita*, McGraw-Hill Education, 2014, p.108.

<sup>82</sup> BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, p. 40.

<sup>83</sup> Ibid., pp. 34-35.

<sup>84</sup> Ibid., pp. 35-36.

cattedra con tutti gli occhi dei compagni puntati addosso. In questo caso è evidente che il filtro affettivo ha un'importanza fondamentale, perché lo studente può essere frenato dagli atteggiamenti dei compagni che condizionano la sua produzione linguistica. Anche le Componenti Non Manuali (d'ora in poi CNM), nello specifico le espressioni facciali, di fondamentale importanza nelle Lingue dei Segni come vedremo nel capitolo 3.1.2. spesso sono usate utilizzate con meno enfasi di come si dovrebbe per la paura di suscitare reazioni di ilarità tra i compagni.

Negli stessi anni in cui ha proposto la SLAT Krashen assieme a Tracy D. Terrel<sup>85</sup> ha elaborato una metodologia di insegnamento linguistico, denominata *Natural Approach*, che ha lo scopo di favorire l'acquisizione linguistica naturalistica in classe. L'approccio naturale si pone come obiettivo principale lo sviluppo delle abilità comunicative e per fare ciò considera necessario concentrarsi sull'insegnamento e sulla comunicazione anziché sulla forma.

Alcuni studi di neurolinguistica, incentrati sul bilinguismo, sostengono che durante l'acquisizione della lingua materna si formino i sistemi neuro-funzionali, circuiti neuronali specializzati per le lingue che, sebbene interagiscano costantemente, controllano separatamente la dimensione linguistica, metalinguistica, pragmatica ed emozionale<sup>86</sup>.

Altri studi di neurolinguistica, relativi all'apprendimento di una lingua non materna, formulano la tesi secondo cui all'interno di ciascuno di questi macro-sistemi neuro-funzionali si creano dei sub-sistemi neuronali con lo scopo di processare in modo specifico quella lingua. Molti fattori determinano sia la velocità di attivazione che l'efficienza di tali sub-sistemi che elaborano la LS.

Di seguito sono riportati alcuni di questi fattori<sup>87</sup>:

---

<sup>85</sup> Tracy D. Terrel (1943-1991), teorica dell'educazione e, assieme a Stephen Krashen ha elaborato una metodologia di apprendimento delle lingue basata sulla comprensione, chiamata *Natural Approach*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Tracy\\_D.\\_Terrell](https://en.wikipedia.org/wiki/Tracy_D._Terrell) consultato in data 01.09.2019.

<sup>86</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda MICHELE DALOISO, *Il cervello parlante. Elementi di neuropsicologia del linguaggio per l'insegnante di lingue straniere*, Treccani, 2009 [http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue\\_straniere/daloiso.html](http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue_straniere/daloiso.html) consultato in data 01.09.2019.

<sup>87</sup> Cfr. DALOISO MICHELE, *Il cervello parlante. Elementi di neuropsicologia del linguaggio per l'insegnante di lingue straniere*, Treccani, 2009 [http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue\\_straniere/daloiso.html](http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue_straniere/daloiso.html) consultato in data 01.09.2019.



- *l'età iniziale di apprendimento della lingua.* Se l'acquisizione inizia precocemente, si attivano i meccanismi neuropsicologici specifici dell'elaborazione della L1 che possono rendere le competenze linguistiche teoricamente vicine a quella di una persona madrelingua;
- *la frequenza di esposizione e le effettive possibilità d'uso della lingua.* Esiste una soglia di attivazione per ciascun sub-sistema ed è rappresentata dalla quantità minima di impulsi neurali positivi indispensabili per il funzionamento dei circuiti nervosi. La scarsa frequenza di esposizione alla lingua e il suo limitato uso costituiscono una delle difficoltà più frequenti nell'apprendimento scolastico. Di conseguenza, gli studenti necessitano di una quantità di *energia cerebrale* piuttosto elevata per far partire i sub-sistemi che elaborano quella lingua;
- *il coinvolgimento emotivo durante l'apprendimento.* Aumentare la frequenza di esposizione all'input è insufficiente da sola per abbassare la soglia di attivazione della LS. Di fatto, si rende necessario che l'ambiente di apprendimento sia stimolante, interessante, disteso e sicuro;
- *la correttezza dell'input linguistico.* La situazione di apprendimento della lingua straniera a scuola si differenzia da quella di apprendimento di una L1: a scuola è l'insegnante che fornisce la maggior parte dell'input in maniera diretta oppure tramite l'utilizzo del materiale didattico. L'input è elaborato e immagazzinato nella memoria grazie ai sub-sistemi neuro-funzionali e per questo motivo la responsabilità del docente è elevata, poiché se l'input è scorretto, l'apprendimento stesso diventa scorretto;
- *le predisposizioni intellettive.* Ogni essere umano possiede uno *stile di apprendimento*<sup>88</sup> linguistico e deve esserne cosciente in maniera da sfruttarlo nel miglior modo possibile per imparare le lingue. Come ben sappiamo e abbiamo anche esposto in precedenza con l'aumentare dell'età, si riduce la plasticità cerebrale, tuttavia se si conoscono le proprie propensioni di apprendimento, si possono migliorare le risorse e raggiungere buoni risultati.

---

<sup>88</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2012, pp. 80-82.

## **1.5. I periodi critici**

In questo paragrafo sarà ripreso il concetto di *periodo critico* che è stato definito e presentato brevemente nel paragrafo 1.2.

La maggior parte degli studi glottodidattici e linguistici presenti in letteratura fa riferimento alla presenza di periodi critici sia per l'acquisizione della L1 che delle L2 o LS.

Nel libro *Biologic Foundations of language*, pubblicato nel 1967, il linguista e neurologo tedesco Eric Lenneberg<sup>89</sup> espone la teoria biologica del linguaggio introducendo per primo il concetto di un periodo critico nell'apprendimento linguistico. Secondo Lenneberg il linguaggio umano è una capacità cognitiva che si acquisisce normalmente durante il periodo critico che va dalla nascita fino all'inizio della pubertà (0-12 anni); in questa fascia d'età il cervello è particolarmente predisposto ad acquisire le abilità linguistiche.

Da tale ipotesi si evince che nella prima fase dell'infanzia è più semplice acquisire il linguaggio, mentre può rivelarsi più difficile nell'adolescenza e nell'età adulta.

Ulteriori contributi successivi sull'apprendimento della L2, tra cui quelli di Johnson e Newport del 1989, hanno sostenuto l'ipotesi di Lenneberg: le due ricercatrici statunitensi hanno analizzato la conoscenza della lingua inglese di individui cinesi e coreani negli Stati Uniti, scoprendo che la loro competenza grammaticale era associata all'età di inizio dello studio dell'inglese. I partecipanti allo studio che erano arrivati negli Stati Uniti prima dei sette anni presentavano una competenza pari a quella dei parlanti nativi.

Tra gli studi più rilevanti sull'influenza dell'età nell'apprendimento linguistico è necessario ricordare le analisi condotte sui bambini cresciuti in isolamento, denominati *bambini selvaggi*. Nel corso dei secoli diversi sono stati i ritrovamenti di bambini selvaggi che sono stati definiti con varie etichette: *enfant sauvage*, *wild boys and girls*, *feral children*, *hommes feri* o *bambini lupo*. Gli *enfants sauvages*<sup>90</sup> sono bambini che, fin da molto piccoli, per qualche ragione hanno

---

<sup>89</sup> Eric Lenneberg (1921-1975) è stato un linguista e neurologo tedesco, pioniere delle idee sull'acquisizione del linguaggio e sulla psicologia cognitiva. [https://en.wikipedia.org/wiki/Eric\\_Lenneberg](https://en.wikipedia.org/wiki/Eric_Lenneberg) consultato in data 01.09.2019.

<sup>90</sup> Il primo caso di bambino selvaggio viene citato in un documento di Procopio di Cesarea nella sua opera "*De Bello Gotico*", in cui si narra la vicenda di un neonato allevato da una capra. Si

vissuto in condizioni di isolamento dai contatti umani, ignari della socialità e dei sistemi culturali durante l'infanzia e, di conseguenza, non sono mai stati esposti al linguaggio umano se non in tarda età. Le capacità di sviluppo e di apprendimento del linguaggio parlato sono innate indipendentemente dal contesto ambientale, tuttavia la lingua acquisita è strettamente legata a quest'ultimo.

Di recente l'espressione periodo critico è stata sostituita con l'espressione *periodo sensibile* per riferirsi ad un momento nel corso dello sviluppo durante il quale l'individuo possiede maggiori probabilità di acquisire determinate abilità linguistiche.

Il linguista Michele Daloiso ha proposto una sintesi delle ricerche condotte recentemente da Aglioti, Fabbro<sup>91</sup> e da Gullberg, Indefrey<sup>92</sup> illustrando tre periodi critici per l'acquisizione delle lingue; il primo va da zero a tre anni di vita, il secondo da quattro a otto anni e il terzo inizia dai nove e termina a ventidue anni.

In questo contesto mi limiterò ad analizzare le caratteristiche neurologiche e psicologiche tipiche dello studente adulto.

### 1.5.1. Lo studente adulto

Gli ultimi trenta anni hanno determinato cambiamenti politici, economici e socio-culturali così profondi da far nascere la necessità sempre più impellente di conoscere e imparare nuove lingue: la globalizzazione ha spinto molte persone a riqualificarsi in campo professionale per superare la concorrenza e vincere i periodi di crisi; le riforme scolastiche e universitarie hanno richiesto agli studenti competenze linguistiche sempre nuove e più vaste; il rafforzamento delle istituzioni dell'Unione Europea ha favorito gli scambi culturali e gli studi in altri Stati. Questi sono solo alcuni dei fattori più significativi che giustificano il grande interesse rivolto alle lingue straniere anche in Italia.

---

potrebbero citare tantissimi altri casi simili, dal bambino-lupo dell'Assia narrato da Rousseau al caso di Victor, l'enfant sauvage dell'Aveyron, accudito dal medico francese Jean Marc Gaspard Itard. Anche nel secolo scorso sono stati scoperti altri casi di "feral children" tra i quali quello di Genie.

<sup>91</sup> Cfr. AGLIOTI S.M., FABBRO F., *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2006 in MICHELE DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2009.

<sup>92</sup> Cfr. GULLBERG M., INDEFREY P. (eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 2006 in *ibid.*

Questa nuova realtà globale ha avuto come conseguenza il bisogno di creare figure lavorative nuove, capaci di evolversi e di rivalutarsi costantemente a livello professionale, proponendo il modello di una “società che apprende”, in cui chi vuole affermarsi professionalmente deve apprendere instancabilmente per tutta la vita<sup>93</sup>.

Conseguenza diretta di questo cambiamento generale è l'introduzione di una nuova figura e inimmaginabile fino a qualche tempo fa: lo studente adulto. Sono studiate a questo scopo nuove strategie di apprendimento e moderne metodologie glottodidattiche rivolte ad alunni già inseriti nel mondo del lavoro e con bisogni ed aspettative specifiche. A livello neuropsicologico, inoltre, apprendere una lingua presenta per gli studenti adulti caratteristiche che non possono essere ignorate dalla glottodidattica.

Per quanto riguarda la LIS, a partire dagli anni Ottanta anche in Italia, sulla scia degli studi americani condotti da Stokoe negli anni Sessanta sull'American Sign Language (ASL), un gruppo di ricercatori ne ha iniziato lo studio, confermando così l'ipotesi che le Lingue dei Segni abbiano la dignità di vere e proprie lingue. I Sordi stessi e la Comunità Sorda hanno preso consapevolezza del fatto che la LIS non fosse un linguaggio mimico-gestuale, ma una vera e propria lingua al pari dell'italiano e di tutte le altre Lingue Vocali.

Di conseguenza, si è sentita la necessità di istituire corsi di formazione per persone udenti che desideravano imparare la LIS per i più svariati motivi. Negli anni i corsi sono aumentati di numero in nuove sedi, sono diventati più specifici e hanno permesso di approfondire e ampliare le competenze degli studenti. Attualmente esistono numerosi corsi professionalizzanti che preparano al lavoro di interprete LIS o assistente alla comunicazione.

La nuova figura dello studente adulto è oggetto di studio della glottodidattica che esamina in particolare le dinamiche dell'apprendimento, le difficoltà che si incontrano comunemente e ne fornisce le linee-guida. Tutti questi argomenti sono approfonditi qui di seguito.

Molto spesso in questo capitolo sono state esposte alcune teorie a favore dell'apprendimento in età precoce, si è approfondito anche il concetto di periodo

---

<sup>93</sup> Cfr. SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet Università, Torino, 2004.

critico che sostiene l'ipotesi di un'età soglia entro la quale si possono apprendere le lingue: superato questo limite, sembra pressoché impossibile imparare una lingua straniera. Ora si vedranno alcuni studi scientifici che sostengono invece la tesi contraria secondo cui l'apprendimento linguistico è possibile anche in età adulta.

All'inizio del secolo scorso, a causa delle limitate conoscenze sul cervello e il suo funzionamento e dei processi di senilità cerebrale, si sosteneva l'ipotesi che con l'aumentare dell'età sopraggiungesse irrimediabilmente un graduale invecchiamento mentale; attualmente invece grazie anche all'aumento dell'aspettativa di vita e al miglioramento delle condizioni socio-economiche in molti Paesi, si è evidenziato un rallentamento dell'invecchiamento cerebrale.

Al momento attuale, grazie all'evoluzione degli studi scientifici, sono stati individuati i meccanismi neuropsicologici che consentono di avere una nuova concezione dell'adulto rispetto a quella del passato: conoscerli è fondamentale per tutti coloro che lavorano nel settore formativo con discenti adulti in modo da assicurare loro l'apprendimento.

Diversi sono i fattori neuropsicologici che determinano l'apprendimento linguistico dello studente adulto. Per fornire una panoramica chiara, si intende distinguere la dimensione neurologica da quella psicologica.

Come abbiamo già visto nel paragrafo 1.2., per una visione globale dello studente adulto e delle dinamiche del suo apprendimento si rende necessario conoscere il significato di plasticità cerebrale, concetto indispensabile della neuropsicologia:

«la possibilità di formare un numero elevato di connessioni sinaitiche e gruppi neuronali specifici in relazione ad esperienze di apprendimento, riorganizzando le funzioni cerebrali in maniera flessibile (Kandel, Schwartz, Jessell, 2003).

La plasticità cerebrale tende a diminuire sensibilmente allo scadere dei periodi critici per l'acquisizione linguistica (cfr. 7.1), quando si stabiliscono le funzioni cognitive superiori nelle specifiche aree cerebrali, diminuisce il numero delle connessioni sinaptiche ed inizia il processo di mielinizzazione, che consiste nella creazione di uno strato di mielina quale protezione dei neuroni, che perciò divengono più efficienti, ma al contempo più difficilmente modificabili.

Seppur in misura minore, anche in età adulta il cervello può modificare e riorganizzare i circuiti neurali sulla base di esperienze e stimoli ambientali. Nel cervello adulto, infatti,

anche se la maggior parte delle connessioni sinapitiche sono già stabilizzate, è ancora possibile formare connessioni dipendenti dal coinvolgimento in nuove attività, dal rapporto con l'ambiente e dalle esperienze vissute»<sup>94</sup>.

In passato diverse teorie neurobiologiche ipotizzavano che, successivamente al compimento dei vent'anni d'età, avesse inizio un lento processo di perdita dei neuroni con la conseguente impossibilità del cervello umano di generare nuove cellule cerebrali<sup>95</sup>. Tuttavia recentemente la neurobiologia ha condotto ulteriori studi che mettono in discussione tali ipotesi e giungono ad una riconsiderazione del concetto di *invecchiamento cerebrale*<sup>96</sup>.

Nel 1990 e nel 2002 sono stati condotti degli esperimenti scientifici rispettivamente da Goulde et al. (1990) e da Taupin e Gage (2002) che hanno evidenziato la capacità di neurogenesi<sup>97</sup> nel cervello dell'adulto, sostenendo che nei mammiferi adulti:

- «a. è ancora possibile la produzione di nuovi neuroni nella corteccia associativa dei lobi temporali e frontali, che governano le funzioni cognitive superiori (comprensione e produzione linguistica, attenzione, pianificazione del compito, risoluzione di problemi);
- b. gode di un ricambio neuronale anche l'ippocampo, struttura importante per l'apprendimento e la fissazione di informazioni nei magazzini mnemonici;
- c. la rigenerazione neuronale dipende molto da fattori legati all'ambiente, che deve essere stimolante a livello cognitivo e socio-relazionale, offrendo anche situazioni con una componente ludica;
- d. una maggior produzione di neuroni in queste aree ha effetti molto positivi sull'apprendimento, in quanto determina il miglioramento delle prestazioni nei compiti di memoria, di elaborazione linguistica e risoluzione di problemi»<sup>98</sup>.

---

<sup>94</sup> DALOISO MICHELE, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2009, p. 116.

<sup>95</sup> Cfr. BATTAGLINI P.P., *Neuroscienze per iniziare*, LithoStampa, Udine, 2002 in ibidem, p. 116.

<sup>96</sup> Con il termine *invecchiamento cerebrale* si intende la «progressiva perdita delle capacità di apprendimento, di memorizzazione e di rielaborazione cognitiva con l'avanzare dell'età.» in Ibid., p.116.

<sup>97</sup> Con il termine *neurogenesi* si intende il «processo attraverso il quale vengono generati nuovi neuroni da cellule immature. Si possono distinguere due tipi di n.: la n. durante lo sviluppo, che dà origine alle cellule nervose e gliali destinate a formare i tessuti del sistema nervoso, e la n. dell'adulto, il cui significato è legato alla plasticità funzionale di determinate aree cerebrali.» [http://www.treccani.it/enciclopedia/neurogenesi\\_\(Dizionario-di-Medicina\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/neurogenesi_(Dizionario-di-Medicina)/) consultato in data 02.09.2019.

<sup>98</sup> DALOISO MICHELE, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2009, p. 117.

Le ricerche scientifiche sopra citate hanno dimostrato che, pur considerando l'invecchiamento fisico, la conservazione di uno stato intellettuale efficiente è indotta anche da fattori esterni, legati allo stile di vita e alle abitudini dell'individuo; le neuroscienze e la psicologia hanno rilevato che il controllo dello stress, le relazioni sociali, una formazione continua e una stimolazione intellettuale degli adulti limitano il processo di degenerazione cerebrale.

Per quanto riguarda la dimensione psicologica dello studente adulto durante il processo di apprendimento linguistico, si rende necessario tenere in considerazione tre fattori: la motivazione, l'attenzione e la memoria.

La motivazione all'apprendimento dello studente adulto è alta grazie alle sue esperienze e scelte di vita pregresse e al suo bagaglio culturale, che gli permettono di avere una visione chiara delle aspettative, dei bisogni e degli obiettivi professionali. In alcuni casi l'origine della motivazione è soggettiva e può succedere che si decida di frequentare un percorso di studi rispetto a un altro semplicemente per pura curiosità, per accrescere le proprie conoscenze o per necessità professionali precise. Queste motivazioni a maggior ragione anche per tutti quelli che intraprendono lo studio della LIS: questi aspetti saranno trattati nel quarto capitolo. Inoltre nel caso della LIS può rientrare tra le motivazioni comunicare con un genitore, un figlio o un parente stretto sordo. Le motivazioni della scelta di apprendere una lingua incidono sensibilmente sulle dinamiche di apprendimento linguistico; in alcune situazioni la lingua scelta può essere percepita in modo differente come una necessità lavorativa, un'imposizione o uno stimolo per conoscere e approfondire nuovi saperi e realtà diverse dalla propria.

Nell'apprendimento linguistico di una L2 l'attenzione è un elemento che non può mancare; l'apprendimento linguistico, che avviene in contesti formali, si verifica mediante l'attivazione dei sistemi della memoria esplicita, che coinvolgono l'ippocampo per memorizzare l'input, le aree associative per conservarlo e il sistema frontale per recuperare le informazioni già memorizzate<sup>99</sup>. Apprendere una lingua da adulti prevede un importante sforzo dell'attenzione e coinvolge la capacità di puntarla in maniera cosciente verso l'input. I processi attentivi nell'adulto:

---

<sup>99</sup> Fabbro, 2006 in *ibid.*, p. 118.

- «a. sono in parte subordinati alla percezione della rilevanza dello stimolo da parte dell'allievo (Smith, 1995), il quale decide di spostare l'attenzione verso ciò che più lo attrae a livello visivo, linguistico, cognitivo, ecc.;
- b. sono prevalentemente volontari e connessi alle dinamiche motivazionali, sebbene sussistano anche fenomeni di spostamento involontario dell'attenzione (Lavadas, Berti, 2003);
- c. sono processi limitati, in quanto limitati sono sia il numero degli elementi ai quali lo studente può prestare attenzione contemporaneamente sia la capacità di protrarre la focalizzazione dell'attenzione nel tempo;
- d. sono di conseguenza processi selettivi, perché la limitatezza delle risorse attentive viene compensata con strategie di selezione dell'input (Shaw, Shaw, 1978)»<sup>100</sup>.

Di conseguenza, si evince che l'apprendimento in età adulta è un processo consapevole e impone la focalizzazione dell'attenzione ad alti livelli e una buona motivazione.

Per analizzare le dinamiche relazionali tra studente adulto e docente si rende necessario a questo punto della trattazione fare una distinzione tra la varietà di contesti didattici in cui avviene l'apprendimento delle lingue.

Per quanto riguarda il contesto universitario, solitamente frequentato da giovani adulti ma non necessariamente, si nota un'asimmetria tra la figura dell'insegnante e quella dello studente: in particolare in Italia le lezioni sono prevalentemente frontali e prevedono il docente, seduto alla cattedra, con il ruolo di "trasmettitore del sapere" e lo studente seduto sul banco con la sola funzione di uditore, situazione che ostacola così la condivisione del percorso formativo tra docente e discente. Tale disposizione causa la passività del discente e lascia al docente la facoltà di prendere qualsiasi decisione in merito al percorso didattico da seguire.

In realtà lo studente universitario, poiché è adulto, spesso vuole essere il protagonista del suo percorso di studi e può condurre rapporti interpersonali con l'insegnante fondati sulla chiarezza del patto formativo, sulla trasparenza e sulla condivisione di mete, obiettivi e metodi didattici<sup>101</sup>.

Negli altri contesti, come i corsi di aggiornamento o di specializzazione, il rapporto tra docente e studente diviene obbligatoriamente simmetrico, poiché

---

<sup>100</sup> Ibid., p. 117.

<sup>101</sup> MICHELE DALOISO., *Apprendere ed insegnare l'inglese per l'arte*, Guerra, Perugia, 2007b in *ibid.*, p. 119.



L'adulto è poco propenso a mettere in dubbio costantemente la solidità delle proprie conoscenze.

Se lo studente viene reso indipendente nell'apprendimento, allora l'insegnamento è ben accolto dallo studente; in questo caso specifico l'insegnante riveste il ruolo di facilitatore e consulente.

Sulla base di quanto è appena stato esposto, si possono illustrare alcuni concetti glottodidattici per adulti.

Il primo è il *contratto formativo*. Come si è detto sopra, l'apprendimento linguistico da parte degli studenti adulti è un processo cosciente e indotto da motivazioni specifiche, di conseguenza è impensabile che il docente compia delle scelte che ignorano completamente le aspettative, gli obiettivi e i bisogni dello studente. Si rende dunque necessaria fin da subito la stipulazione di un *contratto formativo* tra studenti e insegnante, incentrato sulla condivisione di qualche scelta glottodidattica pertinente e formato da:

«a. *un contratto psicologico*, attraverso il quale il docente mira a sondare ed esplicitare le esperienze pregresse, le motivazioni e le aspettative degli studenti mediante diversi strumenti (questionari, conversazioni, lettere all'insegnante) al fine di stabilire in maniera trasparente mete ed obiettivi glottodidattici condivisi dal gruppo-classe;

b. *un contratto glottodidattico*, teso a compiere insieme agli studenti alcune scelte glottodidattiche per raggiungere gli obiettivi prefissati. L'insegnante può condurre la stipulazione del contratto formativo invitando gli studenti a far leva sulle loro esperienze pregresse più proficue e discutendo con loro sulle attività più efficaci per apprendere le lingue»<sup>102</sup>.

L'insegnante può guidare alla stesura del contratto formativo, proponendo agli studenti di sfruttare a pieno le loro esperienze precedenti più produttive ed esaminando con loro le attività più adeguate all'apprendimento delle lingue. Il contratto glottodidattico non è di semplice realizzazione, poiché spesso gli studenti adulti non sono avvezzi ad un approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue condiviso. Per questo motivo sarà compito dell'insegnante condurre il processo ed elaborare una proposta metodologica finale precisa e democratica, che contempla sia le esigenze della maggior parte degli studenti, ma allo stesso tempo anche quelle diverse servendosi di una didattica differenziata o dell'auto-

---

<sup>102</sup> Ibid., p. 120.

apprendimento. Questo tipo di contratto non ha come obiettivo minimizzare la figura del docente cui rimane il compito di esperto didattico che deve compiere le scelte principali in completa autonomia, pur consentendo nello stesso momento all'alunno di essere parte attiva nel processo di apprendimento.

Il secondo concetto da tener presente è la redistribuzione dei ruoli all'interno del processo didattico: prima sono state prese in esame le relazioni tra docente e discente, ora si considerano qui di seguito le interazioni che intercorrono tra essi fondamentali per quanto riguarda la didattica linguistica. Il classico modello di trasmissione della conoscenza non è funzionale all'insegnamento delle lingue, necessitando invece di un coinvolgimento attivo non solo degli studenti, ma anche del docente stesso che ha il compito principale di responsabilizzare lo studente e renderlo partecipe a tale processo.

In conclusione è opportuno soffermarsi sulla funzione delle tecnologie multimediali che consentono la conservazione della plasticità cerebrale e un apprendimento linguistico qualitativamente superiore. L'utilizzo delle tecnologie multimediali permette di passare oltre all'apprendimento nozionistico, ripetitivo e monodirezionale, che fa parte della storia istruzionale dell'adulto, privilegiando d'altro canto un apprendimento reticolare, interattivo, condiviso.

In termini neuropsicologici questo moderno modo di apprendere faciliterebbe in età adulta «il mantenimento della plasticità cerebrale, intesa in senso lato come capacità di apprendimento stabile e permanente attraverso il coinvolgimento dinamico del cervello e di tutte le sue potenzialità neurologiche, psicologiche e cognitive»<sup>103</sup>.

Relativamente alla glottodidattica si riconsidera dunque l'insegnamento delle lingue ad adulti anche mediante l'uso creativo e attivo di una grande varietà di compiti multimediali, come lo svolgimento di attività cooperative all'interno di ambienti virtuali, l'incontro in rete con parlanti nativi per esercitare la lingua, la partecipazione a pagine social e a gruppi di discussione in lingua straniera. Anche per la LIS questa metodologia è adottata attualmente con successo come si può rilevare nel paragrafo 2.4.

---

<sup>103</sup> DALOISO MICHELE, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2009, p. 122.



## **Capitolo 2. Apprendere la Lingua dei Segni Italiana in età adulta**

Dopo aver approfondito il concetto di apprendimento e le teorie ad esso collegate, la figura dello studente e nello specifico lo studente adulto che apprende la LIS, in questo capitolo intendo approfondire il concetto di apprendimento della LIS negli adulti udenti, analizzando come sono organizzati sia i corsi che il materiale didattico impiegato per lo studio della LIS.

### **2.1 L'apprendimento della LIS negli adulti udenti**

In letteratura esistono pochi studi che indagano sullo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative nell'apprendimento della LIS da parte di persone adulte udenti; questo processo tuttavia risulta molto articolato nei fattori che saranno esaminati qui di seguito.

Il primo riguarda l'obiettivo finale che spinge una persona udente ad apprendere la LIS: può essere l'interesse a diventare assistente alla comunicazione o interprete LIS, ad aumentare le proprie conoscenze, a interagire con figli, parenti o amici sordi.

Un secondo fattore è legato alle metodologie didattiche utilizzate nei corsi LIS. Ancora oggi è molto diffuso il Metodo VISTA, che tratteremo nel paragrafo 2.3.1., uno strumento di lavoro che si basa su un approccio in prevalenza comunicativo. L'obiettivo dell'educazione linguistica è la competenza comunicativa “una realtà mentale che si realizza come *esecuzione* nel mondo, all'interno di *eventi comunicativi* che hanno luogo in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione”<sup>104</sup>, tuttavia oggi si sente la necessità di sviluppare ulteriori materiali didattici specifici per l'apprendimento che saranno approfonditi nel paragrafo 2.2.

---

<sup>104</sup> PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET UNIVERSITÀ, 2018, PP. 8 – 9.

Una terza causa è rappresentata dalla formazione dei docenti. Solitamente due sono i requisiti di base per diventare insegnante di LIS, essere sordi e madrelingua LIS. Alcuni istituti prevedono che i propri docenti siano stati formati per svolgere questa professione, nonostante siano sordi e madrelingua. Altri istituti, invece, ritengono che le persone sorde madrelingua LIS, sprovviste di corso di formazione, possano insegnare comunque la LIS<sup>105</sup>.

«Oggi il docente di L2 viene considerato soprattutto come un facilitatore dell'apprendimento: tra i suoi compiti principali vi è quello di creare e sostenere tutte le condizioni che possano favorire un apprendimento più autonomo [...] sostenere, in altre parole, l'abilità di imparare ad imparare.»<sup>106</sup>

Il quarto e ultimo fattore concerne il mancato riconoscimento giuridico in Italia della LIS. Numerosi studi linguistici, invece, confermano lo status linguistico della LIS come vera e propria lingua<sup>107</sup> con una fonologia, morfologia e sintassi specifiche, che saranno in parte esaminate nel capitolo 3.

Nonostante i fattori sopracitati, «un dato di relativa novità che interessa la LIS consiste nel fatto che essa è oggi lingua oggetto di apprendimento da una parte crescente e differenziato pubblico di adulti udenti»<sup>108</sup>.

Nei paragrafi successivi analizzeremo più nel dettaglio come sono organizzati alcuni principali corsi LIS e come sono strutturati alcuni dei materiali didattici utilizzati.

## **2.2 I corsi LIS**

Negli anni Ottanta e Novanta sono comparsi i primi corsi LIS, promossi e offerti dall'Ente Nazionale Sordi (ENS) o da altre associazioni. Negli anni successivi anche all'Università è stato possibile inserire nei Piani di Studio la LIS come

---

<sup>105</sup> Cfr. MARIA MICHELA SEBASTIANI, EMANUELA VALENZANO, *Apprendere la LIS con il percorso LUNETTA®*, Canterano (RM), Aracne Editrice, 2018, pp. 15, 16.

<sup>106</sup> MATTEO LA GRASSA, 2014, p. 48 in MARIA MICHELA SEBASTIANI, EMANUELA VALENZANO, *Apprendere la LIS con il percorso LUNETTA®*, Canterano (RM), Aracne Editrice, 2018, p. 16.

<sup>107</sup> Ibid., pp. 16 - 17;

<sup>108</sup> MATTEO LA GRASSA, *La Lingua dei Segni per gli udenti, l'italiano per i sordi*, Roma, Aracne Editrice, 2014, p. 86.

lingua da apprendere.

Oggi le possibilità di apprendere la LIS si sono moltiplicate grazie ai nuovi mezzi di comunicazione (corsi online, video tutorial su Youtube) o attraverso associazioni o enti privati; tuttavia in alcuni casi rimane discutibile la loro validità, perché soprattutto per i video tutorial non esiste un vero e proprio controllo qualitativo.

Le lezioni si svolgono in base alle modalità tipiche di ogni corso di lingua: il docente madrelingua spiega secondo un programma prestabilito e alle spiegazioni dell'insegnante seguono le esercitazioni di comprensione e produzione.

La LIS è una lingua che viaggia sul canale visivo-gestuale e di conseguenza richiede una disposizione spaziale tale da consentire il contatto visivo tra mittente e destinatario. Se la comunicazione avviene tra due persone, solitamente ci si dispone l'uno di fronte all'altro; se invece si comunica all'interno di un gruppo si preferisce la disposizione a cerchio o a ferro di cavallo, perché non venga interrotta la comunicazione in nessun momento.

Per esperienza personale, poiché ho seguito sia i corsi dell'Università Ca' Foscari che quelli del GRUPPO SILIS, ho notato una differenza nella disposizione degli studenti e del docente all'interno della classe: nell'Ateneo veneziano gli studenti hanno una disposizione frontale rispetto al docente, tipica delle aule universitarie; al contrario, le lezioni, svolte presso il GRUPPO SILIS, si svolgono con una disposizione a ferro di cavallo, permettendo così agli studenti di vedere sia il docente che i compagni. La scelta dell'Università Ca' Foscari è forzata, per il fatto che le lezioni universitarie sono improntate su una comunicazione che viaggia sul canale acustico-vocale, comune alle persone udenti e può essere modificata solo se sono disponibili aule con i banchi e sedie mobili.

Di seguito saranno analizzate le caratteristiche fondamentali di tre realtà diverse, l'Università Ca' Foscari, il GRUPPO SILIS e infine l'ENS.

### 2.2.1. I corsi dell'Università Ca' Foscari

La Scuola interpreti dell'Università di Trieste<sup>109</sup> aveva attivato l'insegnamento di LIS nell'a.a. 1998 – 1999 grazie al Decreto ministeriale del 23 giugno 1997 (G.U. 27/07/1997), che ha introdotto la LIS tra le discipline del gruppo di Glottologia e linguistica. Anche altri Atenei italiani (Bologna – Forlì, Ferrara, Milano – Bicocca, Parma, Roma La Sapienza, Siena, Teramo, Trieste) offrono saltuariamente lo studio della LIS come lingua annuale e all'Università di Catania – Ragusa la LIS può essere appresa come lingua biennale.

Nell'anno accademico (d'ora in poi a.a.) 1999 - 2000 l'Università Ca' Foscari di Venezia ha introdotto l'insegnamento della LIS, a cura della Prof.ssa Carmela Bertone, come corso a scelta libera nella Laurea quadriennale in Lingue e letterature straniere.

L'insegnamento della LIS ha suscitato un enorme interesse negli studenti cafoscarini; infatti a partire dall'a.a. 2001 - 2002 è diventata lingua di specializzazione del Corso di Laurea triennale in Lingue e Scienze del Linguaggio e del corso di Laurea specialistica in Scienze del linguaggio. Dal 2001 al 2017 695 studenti hanno scelto la LIS come lingua di specializzazione in triennale e 233 l'hanno scelta come lingua durante il percorso magistrale. A questi si aggiungono altri studenti, provenienti sia dallo stesso corso di laurea che da altri corsi dell'Ateneo, che hanno scelto la LIS come esame a scelta libera e gli esterni iscritti ai corsi singoli. La LIS può essere appaiata a qualunque altra lingua straniera offerta nel Corso di Laurea oppure è possibile seguire il corso anche con una sola annualità.

L'Università Ca' Foscari è il primo Ateneo italiano che prevede sia lo studio della LIS che lo studio legato alla sordità e alla Comunità Sorda; questo progetto scientifico - didattico ha come primo obiettivo formare esperti LIS, che diventeranno assistenti alla comunicazione, traduttori, interpreti LIS o linguisti

---

<sup>109</sup> GRAN, KELLETT, BIDOLI, 2000, 7 in ANNA CARDINALETTI, *La Lingua dei Segni Italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità.*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, p. 341, [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16\\_rcNNeZ1.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16_rcNNeZ1.pdf) consultato in data 14.08.2019.

esperti nelle disabilità comunicative<sup>110</sup>.

A partire dall'a.a. 2011-2012, è stato introdotto anche il corso di LIS tattile<sup>111</sup> in collaborazione con la Lega del Filo D'Oro<sup>112</sup>.

È opportuno ricordare in questa sede che l'Università veneziana è stata la prima nel 2012 ad assumere una persona Sorda segnante nativa in qualità di Collaboratore Esperto Linguistico (d'ora in poi CEL) per insegnare la sua lingua madre. Attualmente, a partire dall'a.a. 2018/2019, sono due i CEL Sordi che si occupano delle esercitazioni linguistiche.

L'Università Ca' Foscari nel corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio prevede l'insegnamento della LIS per dodici CFU<sup>113</sup> annuali per un totale di trentasei CFU al termine della triennale. Il modulo teorico, tenuto da docentiudenti esperti LIS, prevede per ogni annualità trenta ore di corso ed è semestrale; invece, le esercitazioni linguistiche, svolte dal CEL Sordo madrelingua, sono annuali e prevedono centocinquanta ore il primo anno e centoventi ore sia il secondo che il terzo anno.

Qui di seguito sono riportati i programmi dei corsi di LIS, Cultura Sorda, LIS tattile e Linguistica LIS previsti dal Corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio nell'a.a.2018/2019.

## **LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 1 [LT0016]<sup>114</sup>**

### **Modulo teorico semestrale<sup>115</sup>:**

- Principi e parametri nelle lingue del mondo e nella lingua dei segni italiana
- Differenza tra gesto e segno

---

<sup>110</sup> Cfr. ANNA CARDINALETTI, *La Lingua dei Segni Italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità.*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, pp. 341 – 343, [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16\\_rcNNeZ1.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16_rcNNeZ1.pdf) consultato in data 14.08.2019.

<sup>111</sup> LIS tattile è la variante tattile della Lingua dei Segni Italiana utilizzata dalle persone sordocieche.

<sup>112</sup> Lega del Filo d'Oro, Onlus per bambini e adulti in Italia, è stata fondata nel 1964 da Sabina Santilli. Da allora l'associazione, presente in gran parte del territorio nazionale, assiste, educa, riabilita e reinserisce nella società bambini e adulti diversamente abili sordociechi e pluriminorati psicosensoriali. <https://www.legadelfilodoro.it/chi-siamo/associazione/missione> consultato in data 14.08.2019.

<sup>113</sup> CFU: Credito Formativo Universitario.

<sup>114</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 1 <https://www.unive.it/data/insegnamento/298558> consultato in data 12.08.2019.

<sup>115</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 1 <https://www.unive.it/data/insegnamento/298558> consultato in data 12.08.2019.



- La fonologia delle lingue dei segni: cheremi, parametri fonologici e coppie minime in lingua dei segni italiana
- Varianti libere e allocheri
- Fenomeni soprasegmentali
- Componenti orali speciali e immagini di parole prestate
- I processi fonologici in lingua dei segni italiana: assimilazione, cancellazione, epentesi
- Cenni sulla variazione sociolinguistica in lingua dei segni italiana
- Il problema della trascrizione della lingua dei segni

#### **Esercitazioni linguistiche annuali<sup>116</sup>:**

- Acquisizione di competenze fonologiche e fonetiche di base
- Competenze lessicali di base divise per aree tematiche: famiglia, tempo libero, lavoro, studio
- Acquisizione dei pronomi personali, aggettivi e pronomi possessivi e interrogativi, numeri cardinali e tipologie verbali
- Competenze grammaticali di base relative alla frase dichiarativa, interrogativa e negativa
- Competenze nella discriminazione e nell'uso di classificatori di forma, grandezza e perimetro
- Uso delle componenti non manuali di base a livello fonologico, morfologico e sintattico

### **LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 2 [LT0026]<sup>117</sup>**

#### **Modulo teorico semestrale<sup>118</sup>:**

- Proprietà lessicali dei segni e la composizione del lessico nelle lingue dei segni
- Le parti del discorso in LIS

---

<sup>116</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 1 <https://www.unive.it/data/insegnamento/297360> consultato in data 12.08.2019.

<sup>117</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 2 <https://www.unive.it/data/insegnamento/248246> consultato in data 12.08.2019.

<sup>118</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 2 <https://www.unive.it/data/insegnamento/248246> consultato in data 12.08.2019.

- La grammatica dello spazio
- La struttura morfologica dei segni
- Elementi di morfologia flessiva nel dominio nominale
- Elementi di morfologia flessiva nel dominio verbale
- Elementi di morfologia derivazionale
- Elementi di composizione
- Caratteristiche e funzioni delle costruzioni con classificatore
- Impersonamento e uso dei pronomi logoforici

#### **Esercitazioni linguistiche annuali<sup>119</sup>:**

- Competenze grammaticali intermedie nell'uso della frase semplice (frase dichiarativa, interrogativa, negativa) e della frase complessa (frase ipotetica, frase relativa).
- Competenze intermedie nell'uso dei classificatori.
- Competenze intermedie nell'uso delle componenti non manuali con funzione fonologica, morfologica e sintattica.
- Competenza nell'uso dell'impersonamento.

### **LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 3 [LT0036]<sup>120</sup>**

#### **Modulo teorico semestrale<sup>121</sup>:**

- L'equivalente dell'intonazione in lingua dei segni. Funzioni fonologiche, morfologiche e sintattiche delle componenti non manuali
- Ordine lineare in lingua dei segni italiana
- La frase dichiarativa
- Gerarchia di distribuzione dei modificatori del nome
- La frase negativa
- La frase interrogativa polare e wh-
- Analisi sociolinguistica della frase interrogativa

---

<sup>119</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 2 <https://www.unive.it/data/insegnamento/299374>  
consultato in data 12.08.2019.

<sup>120</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 3 <https://www.unive.it/data/insegnamento/232897>  
consultato in data 12.08.2019.

<sup>121</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 3 <https://www.unive.it/data/insegnamento/232897>  
consultato in data 12.08.2019.

- La struttura dell'informazione
- La frase completiva
- La frase relativa
- La frase scissa

### **Esercitazioni linguistiche annuali<sup>122</sup>:**

- Competenze grammaticali avanzate nell'uso della frase semplice (frase dichiarativa, interrogativa, negativa) e complessa (frase ipotetica, frase relativa, frase scissa, frase completiva)
- Competenze avanzate nell'uso dei classificatori nominali e predicativi
- Uso avanzato delle componenti non manuali fonologiche, morfologiche e sintattiche
- Competenza nell'uso della tecnica dell'impersonamento

Il Corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio include il corso semestrale di Linguistica LIS per sei CFU di trenta ore ed è obbligatorio per gli studenti frequentanti il curriculum linguistico – filologico – glottodidattico. Qui di seguito sono riportati i programmi del corso di Linguistica LIS del Corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio, relativi all'a.a. 2018/2019.

### **LINGUISTICA LIS [LT2400]<sup>123</sup>**

- La rilevanza delle lingue dei segni per la ricerca linguistica
- La nascita delle lingue dei segni e il dibattito tra innatismo e ambiente
- La rappresentazione sintattica della frase dichiarativa in lingua dei segni italiana
- La rappresentazione sintattica dei verbi modali, degli avverbi di modo e di frequenza in lingua dei segni italiana

---

<sup>122</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA 3 <https://www.unive.it/data/insegnamento/299378> consultato in data 12.08.2019.

<sup>123</sup> LINGUISTICA LIS <https://www.unive.it/data/insegnamento/233081> consultato in data 12.08.2019.

- La rappresentazione sintattica della frase negativa in lingua dei segni italiana
- La rappresentazione sintattica della frase interrogativa in lingua dei segni italiana
- La rappresentazione sintattica della periferia sinistra in lingua dei segni italiana
- La rappresentazione sintattica delle frasi complete in lingua dei segni italiana
- La rappresentazione sintattica delle frasi relative in lingua dei segni italiana

Come abbiamo detto in precedenza, l'Ateneo veneziano prevede una formazione completa ai suoi studenti offrendo, oltre a una preparazione linguistica, altri corsi legati allo studio della sordità e della Comunità Sorda. L'insegnamento di Cultura dei Sordi è suddiviso fino all'a.a. 2018/2019 in tre corsi tutti semestrali: Cultura dei Sordi 1 di trenta ore per sei CFU, Cultura dei Sordi 2 composto da due moduli rispettivamente di trenta ore da sei CFU ciascun modulo e, infine, Cultura dei Sordi 3 di trenta ore per un totale di sei CFU.

Come già anticipato qualche riga sopra, l'Università Ca' Foscari dà la possibilità di imparare anche la variante tattile della LIS, la LIS tattile (LIST), utilizzata dalle persone sordocieche. Il corso semestrale prevede trenta ore in presenza per un totale di sei CFU e talvolta coincide con il corso di Cultura dei Sordi 2 modulo 2. Qui di seguito sono riportati i programmi dei corsi di Cultura dei Sordi e di LIS tattile del Corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio, relativi all'a.a. 2018/2019.

### **CULTURA DEI SORDI 1 [LT0040]<sup>124</sup>**

- Introduzione ai concetti di cultura e comunità in un'ottica socio-antropologica
- Diversi approcci e prospettive sulla Sordità

---

<sup>124</sup> CULTURA DEI SORDI 1 <https://www.unive.it/data/insegnamento/277521> consultato in data 12.08.2019.

- Approfondimento dei concetti di cultura e comunità applicati alla sordità
- La storia dei Sordi in ambito educativo
- La storia dei Sordi in ambito associativo
- La teologia della parola
- La lingua dei segni italiana nella sua componente evolutiva e storica
- Lo stigma della sordità
- La cultura Sorda nei suoi aspetti comportamentali e sociali.
- Stereotipo e pregiudizio

### **CULTURA DEI SORDI 2 MODULO 1[LT2650]<sup>125</sup>**

- Approfondimenti metodologici sulla ricerca sociale applicata alla comunità Sorda e stesura di un progetto di ricerca
- Le basi metodologiche nella ricerca in ambito socio antropologico
- La ricerca sul campo e l'incontro con la comunità Sorda.
- Come rendere accessibile un prodotto audiovisivo in italiano e in lingua dei segni
- Approfondimento della cultura sorda a partire dal concetto di Deaf Gain
- L'emancipazione della comunità Sorda nazionale ed internazionale dal concetto di disabilità
- Storie e biografie delle persone Sorde
- Continuo approfondimento ed analisi delle diverse espressioni artistiche tipiche della comunità Sorda nazionale ed internazionale: arti visive, poesia, storytelling, teatro e cinema con approfondimenti sulle specifiche componenti culturali.

### **CULTURA DEI SORDI 2 MODULO 2[LT2650]<sup>126</sup>**

- La costruzione sociale della sordità

---

<sup>125</sup> CULTURA DEI SORDI 2 MODULO 1 <https://www.unive.it/data/insegnamento/248344> consultato in data 12.08.2019.

<sup>126</sup> CULTURA DEI SORDI 2 MODULO 2 <https://www.unive.it/data/insegnamento/248345> consultato in data 12.08.2019.

- La comunità Sorda quale minoranza linguistica e il diritto all'uso e promozione della lingua dei segni italiana
- Le basi metodologiche nella ricerca in ambito socio antropologico
- I riferimenti legislativi della comunità Sorda
- Il concetto di Audism all'interno e all'esterno della comunità Sorda
- Identità collettiva e identità sorda
- Definizione della cultura sorda a partire dal concetto di Deafhood e Deaf Gain
- Le lotte di emancipazione della comunità Sorda nazionale ed internazionale
- Al confine della comunità Sorda: i CODA – Children of Deaf Adults
- Le figure professionali afferenti alla comunità sorda in ambito educativo e linguistico
- Analisi delle diverse espressioni artistiche tipiche della comunità Sorda nazionale ed internazionale: arti visive, poesia, storytelling, teatro e cinema

### **CULTURA DEI SORDI 3 [LT2810]<sup>127</sup>**

- Approfondimenti metodologici sulla ricerca sociale applicata alla comunità Sorda e stesura di un progetto di ricerca
- Le basi metodologiche nella ricerca in ambito socio antropologico
- La ricerca sul campo e l'incontro con la comunità Sorda.
- Come rendere accessibile un prodotto audiovisivo in italiano e in lingua dei segni
- Approfondimento della cultura sorda a partire dal concetto di Deaf Gain
- L'emancipazione della comunità Sorda nazionale ed internazionale dal concetto di disabilità
- Storie e biografie delle persone Sorde
- Continuo approfondimento ed analisi delle diverse espressioni artistiche tipiche della comunità Sorda nazionale ed internazionale: arti visive,

---

<sup>127</sup> CULTURA DEI SORDI 3 <https://www.unive.it/data/insegnamento/232938> consultato in data 12.08.2019.

poesia, storytelling, teatro e cinema con approfondimenti sulle specifiche componenti culturali.

## **LIS TATTILE [LT0046]<sup>128</sup>**

- Le caratteristiche generali della popolazione sordocieca
- Le cause più frequenti della sordocecità e la loro incidenza in percentuale sulla popolazione di riferimento
- Legislazione esistente in merito alla sordocecità in Italia e in alcuni dei paesi che hanno adottato la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone Disabili (UNCRPD)
- Le origini del linguaggio e il possibile ruolo linguistico delle componenti aptica e somestesica
- I parametri fonologici e le caratteristiche sintattiche della lingua dei segni tattile in contrapposizione agli stessi nella lingua dei segni visiva
- I principali metodi di comunicazione (diversi dalla lingua dei segni tattile) utilizzati dalle persone sordocieche
- Le modalità di approccio e di accompagnamento-guida da adottare con una persona sordocieca

Anche nel corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio è possibile continuare lo studio della LIS a livello avanzato. Il corso di Lingua dei Segni Italiana da sei CFU prevede un modulo teorico semestrale, tenuto da un docente udente, di trenta ore e le esercitazioni linguistiche annuali, svolte dal docente sordo madrelingua, per un totale di novanta ore.

## **LINGUA DEI SEGNI ITALIANA [LM0016]<sup>129</sup>**

### **Modulo teorico semestrale<sup>130</sup>:**

Il modulo è composto da due parti:

---

<sup>128</sup> LIS TATTILE <https://www.unive.it/data/insegnamento/248325> consultato in data 12.08.2019.

<sup>129</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA <https://www.unive.it/data/insegnamento/278360> consultato in data 12.08.2019.

<sup>130</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA <https://www.unive.it/data/insegnamento/278360> consultato in data 12.08.2019.

- 1) descrizione di fenomeni grammaticali della LIS di livello avanzato (es. catene referenziali, costruzioni sintattiche complesse, meccanismi di coesione e coerenza a livello testuale, aspetti semantici e pragmatici);
- 2) comparazione interlinguistica LIS/italiano. Saranno approfonditi aspetti utili per un primo approccio alla traduzione dalla LIS all'italiano e viceversa: es. confronto tra strategie linguistiche sequenziali e simultanee, casi di ambiguità lessicale e sintattica, uso di registri linguistici, le frasi idiomatiche, sviluppo di abilità di parafrasi e analisi di strategie traduttive.

### **Esercitazioni linguistiche annuali<sup>131</sup>:**

Il lettore madrelingua, proporrà esercitazioni mirate ad approfondire i seguenti argomenti:

- teoria e tecnica della composizione poetica;
- perfezionamento della prosodia e dell'uso delle espressioni del viso;
- linguaggi settoriali.

### 2.2.2. I corsi del Gruppo SILIS

L'Associazione GRUPPO SILIS ONLUS, Gruppo per lo Studio e l'Informazione sulla Lingua dei Segni Italiana, nasce nel 1989 come Comitato e, successivamente, nel 1992 diventa associazione con sede a Roma in via Nomentana, 56.

Il GRUPPO SILIS organizza annualmente corsi LIS sia per persone udenti che per persone sorde che si avvicinano alla LIS in età adulta, corsi per Assistenti alla Comunicazione, corsi per Interpreti LIS e corsi di formazioni per Aspiranti Docenti LIS e ricercatori della LIS con la collaborazione dell'Istituto di Scienze e Tecnologie e della Cognizione del CNR di Roma.

Il GRUPPO SILIS propone corsi LIS di I, II, III e IV livello tenuti da docenti madrelingua qualificati. Sono offerte due modalità di frequenza, una annuale con due lezioni a settimana e una intensiva che prevede una cadenza giornaliera dal lunedì al venerdì. Gli studenti si possono avvalere dell'utilizzo di diversi materiali didattici, come i manuali del Metodo VISTA, DVD di racconti, filmati e

---

<sup>131</sup> LINGUA DEI SEGNI ITALIANA <https://www.unive.it/data/insegnamento/278361> consultato in data 12.08.2019.



documentari in LIS e altri materiali forniti direttamente dal docente.

Analizzeremo qui di seguito le caratteristiche principali dei corsi LIS.

### **CORSO LIS DI I LIVELLO (Conoscenza base della LIS)**

Il corso di I livello prevede un totale di centocinquanta ore, suddivise in ventiquattro di teoria, centoventi di pratica e venti di tirocinio; le singole lezioni hanno una durata di due ore.

Il programma<sup>132</sup> prevede lo sviluppo delle seguenti aree: la comunicazione visivo-gestuale e visivo-segnica, l'uso dello spazio corporeo ed ambientale, la comprensione e la produzione LIS idonea al livello indicato.

### **CORSO LIS DI II LIVELLO (Arricchimento della LIS)**

Il corso di II livello prevede centosettanta ore totali, ripartite in trenta di teoria, centoventisei di pratica e venti di tirocinio; le singole lezioni hanno una durata di due ore.

Il programma<sup>133</sup> include le seguenti aree: la fonologia, la morfologia, l'uso dei classificatori e l'uso dell'impersonamento.

### **CORSO LIS DI III LIVELLO (Approfondimento della LIS):**

Il corso di III livello è organizzato secondo un monte ore di duecentotrenta ore, suddivise in trentacinque di teoria, centosettanta di pratica e venticinque di tirocinio; le singole lezioni hanno una durata di tre ore.

Il programma<sup>134</sup> prevede lo sviluppo delle seguenti aree: il corretto uso dello spazio, l'affinamento delle tecniche dell'impersonamento, l'utilizzo idoneo dei classificatori e gli aspetti generali dell'uso della LIS.

### **CORSO LIS DI IV LIVELLO (Perfezionamento della LIS):**

A partire dall'anno 2016, il GRUPPO SILIS ha introdotto tra i suoi corsi un nuovo

---

<sup>132</sup> CORSO LIS DI I LIVELLO <http://www.grupposilis.it/index.php/come-isciversi-corso/corso-lis/i-livello> consultato in data 12.08.2019.

<sup>133</sup> CORSO LIS DI II LIVELLO <http://www.grupposilis.it/index.php/come-isciversi-corso/corso-lis/ii-livello> consultato in data 12.08.2019.

<sup>134</sup> CORSO LIS DI III LIVELLO <http://www.grupposilis.it/index.php/come-isciversi-corso/corso-lis/iii-livello> consultato in data 12.08.2019.

livello, il IV che fornisce gli strumenti necessari agli studenti per aumentare e approfondire le competenze della LIS precedentemente acquisite, poiché nel 2015 anche le lingue dei segni sono state inserite all'interno del Sign language Common European Framework of Reference for Languages<sup>135</sup>, ma mancava il livello B2. Per ovviare a questa carenza il Gruppo SILIS ha ritenuto che fosse utile introdurre il IV livello, poiché il III livello coincideva con il B1.

Il corso di IV livello<sup>136</sup> prevede un monte ore di duecentocinquanta ore e si articola in ottanta ore di comparazione linguistica LIS-italiano, centocinquanta di pratica e venti ore di tirocinio; le singole lezioni hanno una durata di tre ore.

### 2.2.3. I corsi dell'ENS

L'Ente Nazionale Sordi Onlus, ENS, è un'organizzazione nazionale unitaria che si snoda in strutture regionali e provinciali. È un'associazione di promozione sociale, costituita nel 1932 con lo scopo di proteggere e assistere le persone Sorde in Italia.

L'ENS si occupa anche della formazione sia nell'ambito della LIS che della Cultura dei Sordi organizzata in diversi livelli; include una formazione di base, una formazione orientata alla specializzazione di vari profili professionali (Assistente alla Comunicazione, Interprete LIS, Docente LIS) e all'aggiornamento delle figure professionali.

Secondo il POF (2017) dell'ENS, la LIS può essere appresa frequentando i corsi LIS, suddivisi in quattro livelli, con contenuti diversi secondo il livello, per un monte ore totale di 480 ore.

L'ENS si impegna a parificare i corsi LIS ai livelli previsti dal *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, QCER), quadro europeo di riferimento linguistico per le lingue straniere che, articolato in diversi livelli in progressivo da

---

<sup>135</sup> **Sign language Common European Framework of Reference for Languages** stabilisce le norme europee per le lingue dei segni a fini professionali in linea con il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e fornisce una panoramica dei descrittori e degli approcci della valutazione. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx> consultato in data 14.08.2019.

<sup>136</sup> CORSO LIS DI IV LIVELLO <http://www.grupposilis.it/index.php/come-isciversi-corso/corso-lis/iv-livello> consultato in data 12.08.2019.

A1 a C2, si basa sulle capacità di comprensione e di produzione dello studente. Per equiparare i propri corsi ai livelli del QCER (Allegato N. 1) l'ENS ha armonizzato i programmi didattici e la definizione di obiettivi formativi e competenze linguistiche e comunicative.

Analizzeremo qui di seguito i diversi corsi proposti dall'ENS.

### **1° Livello: 155 ore (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – QCER: A1 – A2)<sup>137</sup>**

Lo studente sarà stimolato a usare la vista, le mani e l'intero corpo per comunicare; svilupperà queste capacità, sia nell'attività di comprensione sia nell'attività di produzione, affrontando argomenti di vita quotidiana e utilizzando contesti reali e semplici. In particolare l'apprendente riuscirà a riconoscere parole che gli sono familiari e ad usare espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla propria famiglia e al suo ambiente, e comunicare affrontando compiti semplici e di routine riuscendo a partecipare a brevi conversazioni.

Nessun requisito specifico è richiesto per l'iscrizione al corso di 1° Livello.

Programma didattico:

- LIS (145 ore): chi siamo; di cosa ho bisogno; dove viviamo; la famiglia; cosa facciamo; grammatica (introduzione; fonologia; morfologia; sintassi; le componenti non manuali);
- Discipline complementari (10 ore): Educazione dei Sordi; ENS: Storia e finalità; Cultura e Vita Sociale.

### **2° Livello: 160 ore (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – QCER: A2 – B1)<sup>138</sup>**

Verranno ripresi e approfonditi alcuni argomenti con particolare attenzione alle coniugazioni, tempi e modi dei verbi: infatti, lo studente imparerà ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la propria famiglia ed altre persone, con descrizioni sia fisiche che caratteriali, le proprie condizioni di vita, il lavoro, per

---

<sup>137</sup> 1.\_POF\_2017\_-\_Introduzione\_valido\_per\_i\_progetti\_presentati\_dal\_23\_Settembre\_2017, p. 10.

<sup>138</sup> Ibid.

migliorare la comunicazione su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità), e descrivere esperienze e avvenimenti, i sogni, le speranze e le ambizioni, riuscendo anche a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti.

E' richiesto il possesso dell'attestato di partecipazione di 1° Livello rilasciato dall'ENS o il superamento di un Test d'ingresso.

Programma didattico:

- LIS (154 ore): direzioni e orientamenti; descrivere le persone; formulare richieste; il lavoro; gli altri; la vita quotidiana; grammatica (morfologia);
- Discipline complementari (6 ore): Legislazione per le persone sorde in Italia; Arte dei Sordi e Letteratura LIS.

### **3° Livello: 165 ore (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – QCER: B2)<sup>139</sup>**

Nel 3° livello verranno ripresi e approfonditi tutti gli argomenti trattati nei due livelli precedenti, con una maggiore attenzione riguardo al lessico, strutture morfologiche e sintattiche, mirando al consolidamento della grammatica acquisita comprendendo anche la capacità di distinguere le sfumature espressive da quelle lessicali. Lo studente apprenderà lessico proprio di vari settori, e riuscirà a capire discorsi di una certa lunghezza e a seguire argomentazioni anche complesse, riuscendo a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con segnanti nativi, e a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le proprie opinioni, esprimendosi in modo chiaro su una vasta gamma di argomenti che lo interessano. E' richiesto il possesso dell'attestato di partecipazione di 2° Livello rilasciato dall'ENS o il superamento di un Test d'ingresso.

Programma didattico:

- LIS (160 ore): lamentarsi; descrizione degli oggetti; descrizione degli ambienti interni; il tempo; gli episodi della vita;
- Discipline complementari (5 ore): LIS tattile; Figure professionali.

---

<sup>139</sup> Ibid.

#### **4° Livello: 120 ore (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – QCER: B2 – C1)<sup>140</sup>**

E' un corso di perfezionamento il cui obiettivo è migliorare la padronanza della lingua in tutti i suoi aspetti linguistici e comunicativi. Lo studente acquisirà la capacità di esprimersi con fluidità e in modo spontaneo ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali, riuscendo a formulare idee e opinioni in modo preciso, a collegare abilmente i propri interventi con quelli di altri interlocutori e a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi.

E' richiesto il possesso dell'attestato di partecipazione di 3° Livello rilasciato dall'ENS o il superamento di un Test d'ingresso.

Programma didattico:

- LIS (120 ore): approfondimento grammaticale attraverso esercitazioni di comprensione e produzione su temi di interesse generale; linguaggi settoriali a scelta.

### **2.3 I metodi di insegnamento**

La glottodidattica, in quanto scienza, si fonda su alcuni principi teorici che pur non essendo di competenza specifica della glottodidattica, forniscono informazioni necessarie al docente su come realizzare il suo lavoro in classe.

«L'*approccio* è la filosofia di fondo: l'idea che si ha di una lingua, di cultura di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento»<sup>141</sup>.

«Il *metodo* è la traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso. Si noti bene: il metodo non si occupa specificatamente delle tecniche in classe (scelte multiple, domande, griglie, dialoghi ecc.) [...], ma di strumenti di organizzazione dell'educazione linguistica: definizione del curriculum, dei livelli, degli strumenti di programmazione, degli impianti della verifica e della certificazione e così via»<sup>142</sup>.

---

<sup>140</sup> Ibid., p. 11.

<sup>141</sup> PAOLO E. BALBONI, *Le sfide di Babele*, Novara, De Agostini SpA, 2012, p. 6.

<sup>142</sup> Ibid., p. 7.

Il metodo si trova in una posizione intermedia tra approccio e tecnica: per semplificare il concetto si può dire che per realizzare un metodo si rende necessario un approccio e per renderlo concreto una tecnica.



**Figura 1: l'universo epistemologico della glottodidattica<sup>143</sup>**

Come si vede nell'immagine riportata sopra, la valutazione di un metodo si basa sull'opposizione tra adeguato e inadeguato rispetto all'approccio e sulla contrapposizione coerente/incoerente al suo interno.

### 2.3.1. Il Metodo VISTA

Nel 1988 Cheri Smith, Ella Mae Lentz e Ken Mikos elaborarono il metodo *Signing Naturally*, detto VISTA, per l'insegnamento dell'American Sign Language (ASL).

Nel 1992 la Mason Perkins Deafness Fund<sup>144</sup> invitò due degli autori del volume *Signing Naturally*, Cheri Smith e Ella Mae Lentz, per formare gli insegnanti di LIS attraverso dei workshop. Le due autrici spiegavano il metodo di insegnamento da loro progettato e già diffusamente utilizzato al VISTA Community College di Berkeley, California.

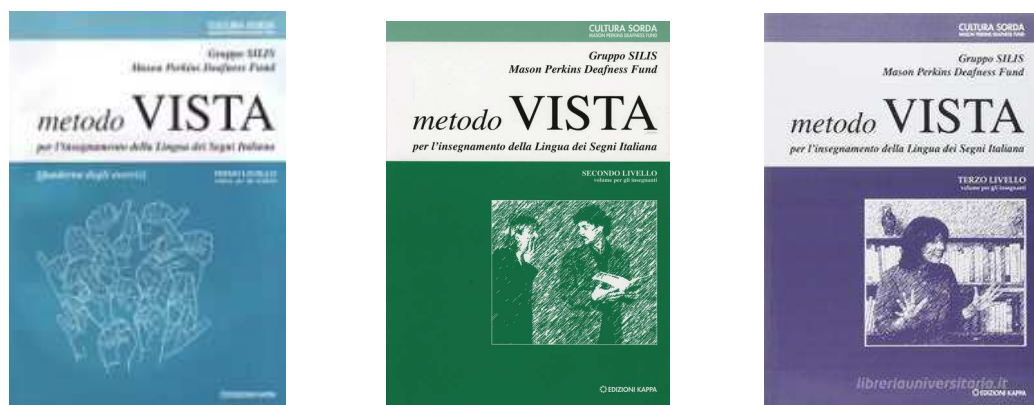
Il Metodo VISTA è una reinterpretazione italiana del volume americano "*Signing Naturally, Student Workbook, Level 1*", rivista, adattata e integrata dai docenti del

<sup>143</sup> Ibid., p. 26.

<sup>144</sup> Mason Perkins Deafness Fund è una ONLUS, fondata nel 1985 dall'americano Mason Perkins, che ha come primo obiettivo quello di sviluppare un ambiente positivo attorno ai bambini sordi e sordociechi.

Gruppo SILIS di Roma ed è stato scelto nello specifico per la sua filosofia di insegnamento, i suoi principi generali e la sua struttura in Unità Didattiche. L'adattamento invece riguarda alcuni aspetti sia linguistici che culturali specifici della LIS<sup>145</sup>.

Per molti anni è stato utilizzato dai docenti sordi nei corsi LIS come unico supporto didattico per lo studio di tale lingua e ancora oggi alcuni docenti e studenti continuano ad adoperarlo, benché nel corso degli anni siano nati per nuove esigenze altri metodi, che saranno approfonditi nei paragrafi successivi.



**Figura 2: Il Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni. Quaderno degli esercizi: Primo Livello, Secondo Livello e Terzo Livello<sup>146</sup>**

Il Metodo VISTA è progettato su tre livelli che corrispondono ai tre anni di corsi LIS all'Università e ai tre livelli promossi dall'ENS o da altri enti.

A ogni livello si ricollega un libro, chiamato *Quaderno degli esercizi*, che include anche un DVD, sostituendo la videocassetta in uso fino a qualche anno fa, con i video riguardanti le attività proposte dal *Quaderno*. Inoltre, esiste per ogni livello anche un libro per il docente che fornisce più materiale da sottoporre agli studenti. Come abbiamo detto in precedenza, il Metodo VISTA si suddivide in Unità Didattiche. L'Unità Didattica (d'ora in poi UD) «è uno schema di riferimento per

<sup>145</sup> Cfr. GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, primo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, 2001, p. 7

<sup>146</sup> Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi - Primo Livello: <http://www.bonadonnalibri.it/index.aspx?b=Metodo+Vista+++Primo+Livello+volume+per+gli+studenti&ID=45&IDLIBRO=1443> consultato in data 12.08.2019; Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi - Secondo Livello: <https://www.ibs.it/metodo-vista-per-insegnamento-della-libro-vari/e/9788878903791> consultato in data 12.08.2019; Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi - Terzo Livello: <https://www.libreriauniversitaria.it/metodo-vista-insegnamento-lingua-segni/libro/9788878905511> consultato in data 12.08.2019;

il didatta, l'insegnante. In realtà, una UD è composta da una serie di singole «lezioni», intese come sessioni di lavoro»<sup>147</sup>.

Le UD del Metodo VISTA sono suddivise in varie sezioni:

1. Pratica di conversazione
2. Note grammaticali
3. Esercitazioni di grammatica
4. Esercizi di comprensione
5. Note culturali/linguistiche<sup>148</sup>

Questa organizzazione è identica nei tre volumi che corrispondono ai tre livelli; inoltre, ogni UD è legata ad una funzione comunicativa:

- *Quaderno degli esercizi, primo livello:*

- Come presentarsi
- Scambi di informazioni personali
- Descrizione dell'ambiente
- Parlare di dove abiti
- Parlare della famiglia
- Vita quotidiana: cosa facciamo e quando<sup>149</sup>

- *Quaderno degli esercizi, secondo livello:*

- Dare indicazioni
- Descrivere gli altri
- Fare richieste
- Parlare di famiglia e lavoro
- Descrivere qualità personali
- Parlare delle attività di routine<sup>150</sup>

---

<sup>147</sup> PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche. Seconda edizione*, Novara, De Agostini SpA 2018, p. 14.

<sup>148</sup> GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, primo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001.

<sup>149</sup> GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, primo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001, p. INDICE.

<sup>150</sup> GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, secondo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001, p. INDICE.



- *Quaderno degli esercizi, terzo livello:*

- Lamentarsi, consigliare e richiedere
- Descrivere e identificare
- Arredamento della casa
- Parlare del fine settimana
- Scambio di informazioni personali: gli eventi della vita<sup>151</sup>

L'ultima UD di ciascun libro è dedicata al ripasso globale di tutte le UD precedentemente presentate e apprese in quel volume specifico.

All'interno di ogni singola UD gli studenti trovano diverse attività costruite sull'uso del DVD, specialmente per quanto riguarda gli esercizi di comprensione.

### 2.3.2. Il metodo C'è

Il metodo C'è è uno strumento didattico multimediale, realizzato dalla Cooperativa Alba<sup>152</sup> di Torino, per l'insegnamento della LIS agli udenti sia dentro che fuori dalla classe.

Il punto di forza di questo metodo è proprio la scelta di non utilizzare materiale cartaceo in lingua italiana, se non per fornire informazioni relative al corso. Sin dalla prima lezione del primo modulo, la LIS è l'unica lingua utilizzata per veicolare l'apprendimento e il video è l'unico elemento utile per la trasmissione di informazioni: poiché la LIS è una lingua senza forma scritta, la forma scritta è stata del tutto evitata.

Il metodo C'è si avvale di supporti tecnologici, come DVD e software per PC, arricchendo la lezione in classe e organizzando il lavoro autonomo da svolgere a casa attraverso lezioni su CD, in cui si trovano approfondimenti e ulteriori apprendimenti, per una media di circa quattro - sei ore di impegno settimanale a casa.

La lezione in "classe" prevede un piccolo gruppo, formato da un minimo di tre a un massimo di sei persone perché ogni studente possa dare un feedback

---

<sup>151</sup> GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, terzo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001, p. INDICE.

<sup>152</sup> La Cooperativa Sociale Alba nasce a Torino nel 1999. È una ONLUS impegnata nel campo della LIS.

immediato al docente e gli studenti stessi possano collaborare nel migliore dei modi tra loro: non propone un apprendimento individuale, ma favorisce l'apprendimento di gruppo. La presenza del docente a lezione anche durante le esercitazioni linguistiche con l'esercitatore è gradita agli studenti, poiché il docente funge loro da appoggio.

Un altro punto di forza, preso in considerazione anche dai creatori di questo metodo, è la situazione extra-scolastica in cui gli studenti si ritrovano; infatti, la LIS, come tutte le lingue dei segni, presenta un contesto comunicativo extra-scolastico non "facile", poiché la Comunità Sorda non è presente in maniera estesa sul territorio e molto spesso si trovano in alta concentrazione nelle principali città. Di conseguenza l'utilizzo di CD o DVD per le esercitazioni individuali diventa uno strumento fondamentale.

Il metodo C'è si riferisce per quanto possibile al QCER (appendice N. 1) e appare per la prima volta nei corsi del 2003, sviluppando due moduli per un totale di quaranta lezioni, equivalenti circa al livello B2 del QCER (appendice N. 1).

### 2.3.3. Il percorso LUNETTA®

Il percorso Lunetta è una proposta metodologica per l'apprendimento della LIS da parte di persone udenti adulte. È il risultato di anni e anni di esperienza nel campo dell'insegnamento della LIS. Negli ultimi dieci anni di lavoro, Maria Michela Sebastiani<sup>153</sup> ed Emanuela Valenzano<sup>154</sup>, grazie alla loro esperienza di docenti LIS, hanno elaborato un metodo per supportare didatticamente gli studenti udenti ad apprendere le strutture visuo-spaziali della LIS.

Le co-ideatrici del percorso LUNETTA® si sono poste diverse domande<sup>155</sup>:

«come "rendere visibili" i loci spaziali, dunque? Come accompagnare l'allievo ad "agire concretamente" sulla lingua, in modo da appropriarsi delle sue strutture? Come dare

---

<sup>153</sup> Maria Michela Sebastiani è una pedagoga esperta in didattica speciale, in particolare nell'ambito della sordità. Inoltre, è interprete, traduttrice LIS e co-ideatrice del PERCORSO LUNETTA®

<sup>154</sup> Emanuela Valenzano è una linguista, interprete, traduttrice LIS e co-ideatrice del PERCORSO LUNETTA®

<sup>155</sup> Cfr. MARIA MICHELA SEBASTIANI, EMANUELA VALENZANO, *Apprendere la LIS con il percorso LUNETTA®*, Canterano (RM), Aracne Editrice 2018, pp. 11 – 13;

strumenti che permettessero all'allievo, dopo un primo insegnamento, di implementare autonomamente la propria competenza linguistica?»<sup>156</sup>.

In un primo momento, Sebastiani e Valenzano decisero di spiegare esplicitamente i concetti di “spazializzazione” e “loci spaziali”<sup>157</sup> tramite disegni e metafore, visto che la comprensione dei sistemi di coesione risultava problematica. Nonostante gli studenti avessero appreso maggiori conoscenze relative alla struttura sintattica della LIS, producevano correttamente le frasi minime, ma i loci spaziali tendevano a «perdersi»<sup>158</sup>. Probabilmente la linearità e la sequenzialità della L1<sup>159</sup>, proprie delle lingue vocali, interferivano con la LIS.

Successivamente le due docenti, osservando un saggio di linguistica LIS che illustrava la classica rappresentazione dello spazio in LIS, hanno preso in considerazione la riproduzione tridimensionalmente sia dello spazio segnico sia dei segni tramite oggetti tridimensionali da posizionare e spostare nello spazio, il tutto con lo scopo di «rendere visibile l'invisibile!»<sup>160</sup>.

Grazie all'aiuto di un artigiano, è stato possibile realizzare questi materiali didattici ed è nata così la LUNETTA, nome suggerito dalle allieve che frequentavano i corsi LIS. La LUNETTA di colore blu rappresenta lo spazio segnico e i blocchetti arancioni raffigurano i referenti presenti nello spazio.

Durante i corsi sono stati sperimentati i materiali e si è potuto osservare come lo spostamento fisico degli elementi nello spazio aiutasse lo studente a capire la nozione di “grammatica dello spazio”. In un secondo tempo Sebastiani e Valenzano si sono interrogate chiedendosi:

«se la LUNETTA è così utile per comprendere la struttura della LIS per allievi in fase avanzata di apprendimento, perché non introdurla fin dai corsi base? In altre parole, perché “destrutturare” il posizionamento lineare dei segni secondo l'ordine SOV e “ristrutturare” la concezione spaziale della coesione della LIS, quando era possibile orientare, fin da subito, il corretto approccio?»<sup>161</sup>.

Proprio da questi quesiti è nato il percorso LUNETTA ®.

---

<sup>156</sup> Ibid., pp. 58

<sup>157</sup> Cfr. Capitolo 3 paragrafo 3.2.

<sup>158</sup> Ibid., p. 59;

<sup>159</sup> L1: italiano

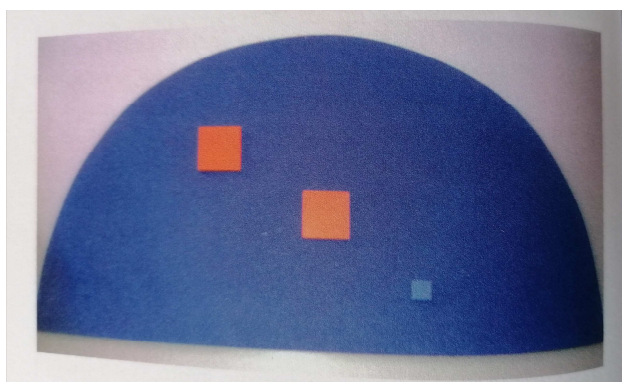
<sup>160</sup> Ibid., p. 59.

<sup>161</sup> Ibid., p. 61.

*«La LUNETTA dunque, rende possibile la visualizzazione delle strutture della LIS, che altrimenti la persona udente non vedrebbe, o vedrebbe solo un stadio avanzato nel suo percorso di apprendimento linguistico»<sup>162</sup>.*

Con il tempo sono stati raggiunti buoni risultati e le co-ideatrici garantiscono che persone, completamente estranee alla LIS, possono in due anni acquisire competenze tali da utilizzare la lingua dei segni all'interno di contesti lavorativi.

Vi è un principio evidente alla base: come i bambini acquisiscono le strutture della lingua e solo in un secondo momento imparano le regole e il lessico, anche lo studente di LIS, una volta che ha capito e interiorizzato le strutture fondamentali di tale lingua, può migliorare la sua competenza in un secondo momento<sup>163</sup>.



**Figura 3: La LUNETTA e i blocchetti<sup>164</sup>**

## **2.4. L'uso della tecnologia applicata alla didattica della LIS**

Oggigiorno l'uso delle nuove tecnologie - sia in classe che al di fuori della classe - e la loro funzione nella didattica mettono in evidenza la necessità di cambiare il modo di insegnare e di apprendere.

Inizialmente si utilizzavano i registratori, i videoregistratori, i videoproiettori fino ad arrivare più di qualche decennio fa all'utilizzo del computer che ha permesso agli studenti di avere accesso ad un gran numero di risorse didattiche.

Per quanto riguarda la LIS e il suo apprendimento, la tecnologia gioca un ruolo fondamentale e molto spesso i docenti sono stati e continuano ad essere i primi

---

<sup>162</sup> Ibid., p. 61.

<sup>163</sup> Cfr. Ibid., pp. 58 – 61.

<sup>164</sup> Ibid., p. 60.

fruttori di tale risorsa, poiché il materiale didattico a loro disposizione è esiguo.

Come abbiamo già approfondito nel paragrafo 2.2.1, il Metodo VISTA prevedeva inizialmente l'utilizzo del VHS che successivamente si è evoluto in DVD. Anche il Metodo C'è, descritto nel paragrafo 2.2.2., si avvale esclusivamente di supporti tecnologici, come DVD e software per PC, poiché i creatori ritengono che il video sia l'unico elemento utile per la trasmissione di informazioni in LIS, una lingua senza forma scritta.

Molto utilizzate oggi sia dagli studenti che dai docenti sono le videomail o le piattaforme di condivisione di file online come Google Drive o Dropbox, tramite le quali è possibile condividere video in modo da permettere agli studenti di esercitarsi e di essere corretti in un secondo momento dal proprio docente. A sua volta il docente si può servire di video mail per assegnare gli esercizi da svolgere a casa o per comunicare agli studenti informazioni relative al corso; tale scelta permette di esercitare la lingua in un contesto extra – scolastico.

Anche le videochiamate tramite Skype, Whatsapp o altre applicazioni mobili, che permettono di videochiamare attraverso Internet, sono attualmente utilizzate dagli studenti per interagire direttamente in lingua con persone sorde segnanti o semplicemente con i compagni di corso per chiacchierare in lingua e aumentare così le ore di esposizione ad essa.

Un'altra risorsa molto diffusa negli ultimi anni è l'utilizzo dei dizionari LIS online. Prima di soffermarci sui dizionari LIS online, mi sembra doveroso parlare dei dizionari in versione cartacea, in particolare di quello maggiormente utilizzato ovvero il *Dizionario Bilingue Elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS oltre 2.500 significati* della Mason Perkins Deafness Fund ONLUS a cura di Elena Radutzky<sup>165</sup>. È stato pubblicato la prima volta nel 1992 ed è stato successivamente ripubblicato nel 2001, aggiungendo alla versione cartacea un CD-ROM.

L'evoluzione della tecnologia ha spinto il team formato da Elena Radutzky, Mauro Mottinelli, Vannina Vitali e Rosella Ottolini a trasformare il dizionario cartaceo in

---

<sup>165</sup> «Elena Radutzky è specializzata in Comunicazione e Sordità con una tesi sul Cambiamento Storico nella LIS. Ha collaborato al primo rapporto tecnico sulla grammatica della LIS e ha scritto numerosi capitoli in *La lingua dei segni italiana*. È direttrice della collana “Cultura Sorda” di Edizioni Kappa, per la quale ha curato l'edizione cartacea del *Dizionario Bilingue Elementare della Lingua dei Segni Italiana*. Nel 1985 ha fondato e diretto fino al 2010 la Mason Perkins Deafness Fund.» <http://www.aracneeditrice.it/index.php/autori.html?auth-id=287148> consultato in data 18.08.2019.

un'app, chiamata *Segni in Movimento*, sviluppata da Euromedia Srl.

In rete si trovano anche altri dizionari LIS online tra i quali citiamo in particolare il Dizionario della Lingua dei Segni SpreadTheSign e DizLis.

«**Spreadthesign** - il dizionario internazionale che vuole far conoscere tutte le lingue dei segni del mondo.

Questo strumento pedagogico di auto-apprendimento è utilizzabile gratuitamente da tutti in tutto il mondo. Inizialmente, questo progetto era stato sviluppato con lo scopo di migliorare le competenze linguistiche dei nostri studenti quando si recavano all'estero per svolgere degli stage.

Tra il 2006 ed il 2010 abbiamo caricato nel dizionario molti lemmi e video appartenenti a campi professionali differenti.

Nel 2012 abbiamo migliorato alcune funzioni del dizionario, aggiunto altre lingue e altri lemmi da tradurre. Spreadthesign propone anche frasi, non solo singole parole o singoli segni.

Tra il 2012 e il 2015 abbiamo inserito altri contenuti al nostro database - 15.000 segni/parole per lingua. Abbiamo inoltre aggiunto delle immagini ad alcune parole.

Tra il 2015 e il 2018 abbiamo svolto un importante lavoro qualitativo con la correzione di alcuni errori. È stato realizzato un nuovo sito web con delle nuove funzioni come ad esempio la funzione "Map". Durante questi anni abbiamo continuato ad aggiungere anche nuove lingue.

Ampliamo costantemente le collaborazioni a nuovi Paesi e a nuovi sponsor. Ogni Paese che entra a far parte di Spreadthesign ha un team responsabile per la traduzione nella propria lingua. Il team può valutare la collaborazione anche con persone esterne esperte di lingue dei segni per correggere eventuali imprecisioni. I team nazionali sono facilmente contattabili per domande o suggerimenti.

Spreadthesign aiuta migliaia di persone ogni giorno a trovare il segno che stanno cercando. È disponibile anche da App per smartphone e tablet cercando il nome "Spread signs»."<sup>166</sup>

A partire dall'anno 2015 l'Università Ca' Foscari di Venezia, in collaborazione con Veasyt<sup>167</sup>, è entrata a fare parte di questo importante progetto europeo occupandosi della sezione di SpreadTheSign dedicata alla Lingua dei Segni Italiana.

---

<sup>166</sup> About SpreadTheSign <https://www.spreadthesign.com/it.it/about/> consultato in data 18.08.2019

<sup>167</sup> «VEASYT srl è uno spin-off dell'Università Ca' Foscari Venezia nato nel 2012 per valorizzare le competenze del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati nell'ambito dell'accessibilità linguistica e sensoriale.» <https://www.veasyt.com/it/about.html> consultato in data 18.08.2019

Dizlis è un progetto di Claudio Baj e Mario Consolati della Cooperativa Alba:

«Dizlis è un dizionario bilingue Italiano-LIS LIS-Italiano. Permette la ricerca del segno partendo dalla parola oppure con un motore di ricerca a parametri intuitivi. La parte italiano-LIS non corrisponde alla parte LIS-italiano, le parole sono presentate usando la lingua dei segni mentre i segni cercati vengono spiegati soprattutto con l'italiano. A corredo, esempi d'uso o frasi significative aiutano la comprensione. Ulteriori aiuti sono presenti con sinonimi, varianti, immagini e note di approfondimento»<sup>168</sup>.

Anche Youtube può fornire materiale per lo studio della LIS, tenendo però presente che non sempre tutto ciò che la rete offre risulta attendibile: spesso errori o imprecisioni si rivelano inutili se non dannosi per i fruitori.

Nel capitolo quattro sarà ulteriormente approfondito tale argomento illustrando i dati relativi all'utilizzo delle nuove tecnologie applicate alla didattica della LIS.

---

<sup>168</sup> Dizlis <http://www.dizlis.it/> consultato in data 18.08.2019.

### Capitolo 3. La Lingua dei Segni Italiana

Dopo aver approfondito l'apprendimento linguistico nella sua accezione generale nel primo capitolo e l'apprendimento della LIS negli adulti udenti nel secondo, in questa terza parte intendo descrivere solamente alcuni aspetti teorici propri della LIS, che vengono ripresi nel questionario proposto agli studenti sia dell'Università Ca' Foscari che del GRUPPO SILIS ONLUS. Si tratta di quegli aspetti e strutture che, a mio parere:

- I. presentano le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti udenti;
- II. sono peculiari della lingua dei segni;
- III. spesso vengono sostituiti da espressioni linguistiche più vicine alla lingua madre, ma meno efficaci dal punto di vista comunicativo e meno pertinenti in LIS.

Per tale motivo sarà dedicata una parte del quarto capitolo alle difficoltà che gli studenti incontrano nello studio della fonologia della LIS, nell'uso dello spazio segnico, dell'ordine dei costituenti, della negazione, dei classificatori e dell'impersonamento.

Come abbiamo già detto nel capitolo precedente, le lingue dei segni hanno status linguistico proprio alla pari delle lingue vocali. La LIS è utilizzata dalla Comunità Sorda Italiana e, come tutte le altre LS, usa il canale comunicativo visivo-gestuale, perfettamente integro nelle persone sorde.

Esistono diverse false credenze su tale lingua: citiamo come esempio il fatto che alcuni ritengono che le persone sorde comunichino con il linguaggio mimico-gestuale, mentre in realtà i sordi utilizzano la lingua dei segni.

Un'altra credenza molto diffusa è che i sordi si servano dei gesti per comunicare.

«Il termine *segno*, inoltre, ci è sembrato utile per differenziare anche il termine, logicamente l'insieme di movimenti manuali e/o espressione facciali usati dai sordi sia rispetto ai *gesti prodotti dagli udenti* in accompagnamento al vocale, sia rispetto alle



diverse forme di *pantomima*»<sup>169</sup>.

Verso la fine degli anni cinquanta il linguista americano William Stokoe è stato il primo a condurre una ricerca linguistica sull'ASL. Il suo studio, ha rilevato che i singoli segni possono essere scomposti in cheremi. Il cherema (dal greco keír, keirós mano) è l'unità linguistica, minima priva di significato; combinando più cheremi si forma un'unità dotata di senso, il segno, che è costituito da un numero limitato di cheremi, paragonabili ai cinque parametri fonologici divisi in due macrocategorie, i parametri fonologici manuali e i parametri fonologici non manuali<sup>170</sup>.

### **3.1 La fonologia della LIS**

#### **3.1.1. I parametri fonologici manuali**

Il segno è composto da quattro parametri fonologici manuali:

1. **Configurazione.** È la forma che assume la mano durante l'esecuzione del segno. Per quanto riguarda la LIS, sono state individuate cinquantasei configurazioni manuali da Elena Radutzky nel 1992<sup>171</sup>.
2. **Luogo.** Con questo termine si intende un punto preciso dello spazio in cui vengono articolati i segni. Sono stati definiti quindici luoghi sul corpo e lo spazio neutro. I luoghi sul corpo sono: faccia, parte superiore del capo / tempia e fronte, occhio, orecchio, guancia, bocca, naso, mento, collo, petto, spalla e tronco superiore, tronco inferiore e anca, braccio, polso e mano non dominante.

Lo spazio neutro è quello antistante al segnante; “si tratta di un'area piuttosto ampia e non definita rigidamente.”<sup>172</sup>. Tra le sue caratteristiche

---

<sup>169</sup> VIRGINIA VOLTERRA, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo - gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004, p. 13.

<sup>170</sup> Cfr. Ibid., pp.10 – 12.

<sup>171</sup> CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 24.

<sup>172</sup> VIRGINIA VOLTERRA, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo - gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004, p. 25.

principali va rilevato in particolare che non possiede tratti distintivi dal punto di vista fonologico, ma li mantiene dal punto di vista morfologico e sintattico.

L'articolazione di un segno in un determinato punto dello spazio può avvenire per ragioni di accordo con altri segni o per marcare un altro elemento<sup>173</sup>.

3. **Movimento.** Il segno incorpora più movimenti. William Stokoe nel 1960 ha studiato per primo il parametro del movimento, catalogando ventiquattro movimenti di base nell'ASL. In seguito sono stati condotti altri studi, che hanno completato ulteriormente quelli già portati a termine da Stokoe e nel 1977 Friedman ha suddiviso i movimenti, descritti precedentemente da Stokoe, in quattro categorie, proposte anche per la LIS da Radutzky e Santarelli 1987 e da Radutzky 1989 che sono:

- **Direzione.** Descrive la traiettoria che eseguono le mani e si avvale dei tre piani dello spazio orizzontale, verticale e frontale. Esistono diverse direzioni.
- **Maniera.** Indica il modo in cui viene eseguito il segno. Friedman ha individuato 3 macromovimenti e 6 micromovimenti<sup>174</sup>.

4. **Orientamento.** Comprende l'orientamento del palmo e la direzione del carpo che assume la mano durante la produzione del segno.

### 3.1.2. I parametri fonologici non manuali

Con il termine “parametri fonologici non manuali” si fa riferimento all'insieme di espressioni facciali con l'inarcamento delle sopracciglia, la direzione dello sguardo, il corpo con la posizione e il movimento del capo, delle spalle, gli atteggiamenti posturali e infine i movimenti delle labbra e le emissioni di suoni; tutti questi veicolano sia stati emotivi che informazioni linguistiche, indispensabili

---

<sup>173</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, pp. 24 - 25.

<sup>174</sup> Cfr. VIRGINIA VOLTERRA, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo - gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 124, 128.

sia a livello dei singoli segni che di enunciato.

Tali componenti non manuali (d'ora in poi CNM) hanno una funzione distintiva e per questo motivo equivalgono all'intonazione delle lingue vocali; inoltre sono di diversi tipi e, di conseguenza, hanno funzioni differenti: fonologica, morfologica e sintattica.

Focalizzando l'attenzione sulle CNM fonologiche, quest'ultime accompagnano anche un singolo segno nella sua esecuzione e costituiscono un tratto distintivo di esso. Determinati segni raffigurano un sentimento, un'emozione e sono accompagnati da una CNM specifica e ne esprime il significato.

In morfologia le CNM sono di fondamentale importanza, poiché intervengono nella modificazione aggettivale, nella specificazione flessiva, nella modificazione avverbiale e nella modificazione aspettuale.

In sintassi le CNM comunicano il significato e la funzione di vari tipi di frase; le frasi interrogative polari, le interrogative wh-, le negative, le imperative, le ipotetiche e le temporali sono caratterizzate dalla presenza di CNM specifiche che permettono di comprendere chiaramente di che natura è la frase<sup>175</sup>.

### Le componenti orali

Le componenti orali sono delle emissioni di suoni, sordi o sonori, che accompagnano il segno e sono fondamentali sia a livello fonologico che a livello morfologico, poiché congiuntamente ai segni manuali, formano delle coppie minime<sup>176</sup> e sono un elemento distintivo di alcuni segni.

Le componenti orali sono di due tipi, le Immagini Parole Prestate (IPP) e le Componenti Orali Speciali (COS)<sup>177</sup>.

Le IPP derivano dalla lingua vocale; simultaneamente alla produzione manuale del segno, si pronuncia la corrispettiva parola in italiano nel caso della LIS.

---

<sup>175</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, pp. 28 - 30.

<sup>176</sup> Coppia minima: segni che si differenziano solo sulla base del cambiamento di un parametro. Es. configurazione CAMBIARE/BICICLETTA; luogo PARLARE/CONOSCERE; movimento FAMIGLIA/PIENO; orientamento IO/MIO, CNM MORTO/IMPOSSIBILE.

<sup>177</sup> MARIA LUISA FRANCHI, *Componenti non manuali*, in Cf. VIRGINIA VOLTERRA, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo - gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004, p. 159 - 179; AJELLO R., MAZZONI L., NICOLAI F., *Gesti linguistici: la labializzazione in LIS*, in *Quaderni della Sezione di Glottodidattica e linguistica dell'Università G. D'Annunzio di Chieti*, Università degli Studi di Chieti, pp. 5 - 45.

Le COS invece sono i movimenti delle labbra che permettono di identificare il significato<sup>178</sup> del segno.

### **3.2. L'uso dello spazio segnico**

Nel paragrafo precedente abbiamo descritto lo spazio neutro come la parte antistante al segnante che non possiede tratti distintivi dal punto di vista fonologico, ma li mantiene dal punto di vista morfologico e sintattico.

«In morfologia e in sintassi, però, la distinzione si rende necessaria per due motivi: in primo luogo perché il senso di specificità e di definitezza è legato all'individuazione di un punto dello spazio distinguibile rispetto agli altri punti indistinti, in secondo luogo perché i punti specifici dello spazio equivalgono ai morfemi che consentono ai predicati di concordare con il nome»<sup>179</sup>.

Infatti si rende necessario identificare uno *spazio non definito*, ovvero lo spazio neutro, e uno *spazio definito*, ossia un punto dello spazio già menzionato precedentemente nel discorso, precisato da un'indicazione o dalla concordanza di luogo; di conseguenza la concordanza del parametro del luogo è una possibile forma di accordo<sup>180</sup>.

«Poiché la definizione delle persone grammaticali è ancorata allo spazio e al tempo in cui l'enunciato viene prodotto, essa è deittica, per cui è inferibile in base alla presenza di segnante e interlocutore. A tal fine, per descrivere la grammatica della LIS, si rende necessaria l'individuazione di alcune norme che identifichino i punti dello spazio relativi al segnante»<sup>181</sup>.

«La deissi è una funzione linguistica che serve a collocare un elemento o un enunciato in uno spazio o in un tempo. Le espressioni sono deittiche quando, per essere interpretate, richiedono agli interlocutori la conoscenza delle coordinate spazio-temporali del contesto

---

<sup>178</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 31.

<sup>179</sup> CARMELA BERTONE, *La grammatica dello spazio*, Università Ca' Foscari, Venezia, 2009 in BERTONE CARMELA, CARDINALETTI ANNA (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS*. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana", Venezia, Cafoscarina, 2009, p. 79

<sup>180</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 79.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 79.

nel quale vengono espresse e l'identità dei partecipanti alla conversazione»<sup>182</sup>.

La deissi è molto utilizzata in LIS; inoltre si sottolinea l'importanza della presenza di un parlante e di un interlocutore nelle LS, poiché queste lingue viaggiano sul canale visivo - gestuale e sono usate perlopiù "in presenza".

Lo spazio neutro è fondamentale in LIS, poiché tutti gli elementi deittici sono realizzati in esso. La classificazione degli elementi deittici avviene secondo il significato che veicolano:

- la deissi personale fa riferimento alle persone che partecipano all'atto comunicativo, in primis segnante e interlocutore;
- la deissi spaziale che fa riferimento a specifici punti dello spazio;
- la deissi temporale che si riferisce alle espressioni temporali.

Tornando allo spazio segnico:

«La definizione dei vari punti nello spazio dipende dal contesto d'uso e dal segnante, che colloca le persone grammaticali nei diversi punti dello spazio. Per questo motivo la determinazione dei punti specifici non è univoca. Al fine della descrizione della grammatica della LIS, si rende necessaria l'individuazione di alcune norme che identifichino i punti dello spazio relativi al segnante»<sup>183</sup>.

In letteratura si trovano diversi studi, in particolare per l'ASL, relativi alla natura dei *loci*<sup>184</sup> spaziali ed è possibile suddividerli in due correnti di pensiero: la prima<sup>185</sup> conferisce a questi un valore grammaticale; la seconda<sup>186</sup> ipotizza che non sia possibile identificare in modo fonologicamente determinato i punti dello spazio che, di conseguenza, non hanno il valore di loci grammaticali. Alcuni studi<sup>187</sup> su persone segnanti con lesioni cerebrali, oltre a dare prova che la capacità visivo-spaziale e l'uso linguistico dello spazio sono perfettamente distinti,

---

<sup>182</sup> CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 40.

<sup>183</sup> Cfr. *ibid.*, p. 94.

<sup>184</sup> «Con il termine *locus* (plurale *loci*) *grammaticale* si intende un punto precisato del luogo che abbia un valore grammaticale.» *Ibid.*, p. 94.

<sup>185</sup> Klima e Bellugi 1979, Padden 1986, 1990 Bahan 1996, Meier 1990, Lillo Martin e Klima 1990, Engberg-Pedersen 1993, Emmorey 1996, Emmorey Tversky 2002, Mier 2002).

<sup>186</sup> Liddel 1996, 2002.

<sup>187</sup> Hickok, Bellugi, Klima, Emmorey 1998; Emmorey, Damasio, McCulloch, Grabowski, Ponto, Hichwa, Bellugi 2001.

confermano che i punti dello spazio rappresentano dei *loci* grammaticali. Inoltre, alcuni fenomeni linguistici confermano l'ipotesi dei *loci* grammaticali.

Una prova a sostegno del valore grammaticale dei punti dello spazio è data dal fatto che:

«nell'articolazione dei verbi flessivi<sup>188</sup> il parametro del luogo definisce i ruoli tematici<sup>189</sup> del verbo e i referenti del verbo sono localizzati in punti specifici dello spazio. Ad esempio prendiamo le seguenti frasi in cui numeri al pedice si riferiscono alle persone verbali (1 alla prima persona, 2 alla seconda persona, 3 alla terza persona):

(1) <sub>1p</sub>UCCIDERE<sub>2p</sub>  
io ti uccido

(2) <sub>2p</sub>UCCIDERE<sub>3p</sub>  
tu lo/la uccidi

I punti di articolazione iniziale e finale sono associati all'agente<sup>190</sup> e al paziente<sup>191</sup>. In caso di argomenti manifesti, ovvero espressi da un pronome (IX sta per index, IX<sub>1p</sub> indica il pronome in prima persona), i punti di articolazione devono essere necessariamente coincicizzati con essi, pena l'agrammaticalità della frase.

(3) IX<sub>1p</sub> PIETRO<sub>3p</sub> <sub>1p</sub>UCCIDERE<sub>3p</sub>  
io uccido Pietro

(4) \*IX<sub>1p</sub> PIETRO<sub>3p</sub> <sub>2p</sub>UCCIDERE<sub>3p</sub>

La grammaticalizzazione dello spazio è riscontrabile nella flessione del verbo nel luogo in cui vengono articolati o indicati il soggetto e il complemento; per questo motivo i punti dello spazio sono referenziali.

Gli accordi di luogo [...] non vengono realizzati solo dai verbi ma anche da altri tipi di predicati, come gli aggettivi (DURO nell'es. (5)) e i classificatori.

costituente nominale  
topic

(5) CUSCINO, IX<sub>y</sub> DURO<sub>y</sub> IX<sub>j</sub> CL<sub>(molle)</sub> IX-DUE MIO

Ambedue i cuscini, quello duro e quello soffice, sono i miei»<sup>192</sup>.

A questo punto si rende necessario parlare di *referenzialità* dei punti dello spazio:

<sup>188</sup> I verbi flessivi sono quei verbi in LIS che, variando sia il parametro della direzione sia quello dell'orientamento, concordano con gli argomenti.

<sup>189</sup> Il ruolo tematico è la specifica relazione semantica che intercorre tra il verbo e i suoi argomenti; è proprio il verbo ad assegnare direttamente il ruolo tematico ai suoi argomenti.

<sup>190</sup> Agente è colui che volontariamente inizia l'azione.

<sup>191</sup> Paziente è colui che subisce l'azione.

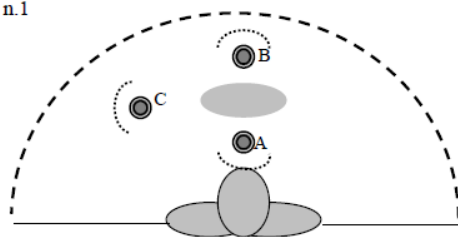
<sup>192</sup> Ibid., pp.95 – 96.

tale termine non si riferisce alla convergenza geometrica del punto indicato con il luogo in cui è situato il referente dell'indicazione, ma all'associazione di quel punto con il referente, se si verifica la condizione di assenza del referente.

Il fatto che i punti dello spazio combacino con il referente appare più come una regola normativa che morfo-sintattica e si deve alla mancata discriminazione tra pronomi ed elementi locativi nelle varie LS, poiché entrambi assumono la stessa forma nell'articolazione.

193

Figura n.1



**Figura 4: i tratti dello spazio**

Dopo aver spiegato la funzione dei loci grammaticali, si rende necessario dare loro una definizione e una rappresentazione. Bertone (2009) fornisce una definizione semantica dei tratti dello spazio; in questo caso lo spazio non può essere considerato come un luogo fisso, bensì è deciso di volta in volta dal segnante in relazione al suo interlocutore. Come si può osservare dalla figura, il segnante è necessariamente presente e l'interlocutore è indicato dalla direzione dello sguardo, che non è rivolto obbligatoriamente davanti a lui, ma può essere anche in una posizione laterale rispetto al segnante.

La presenza di segnante e interlocutore è necessaria per definire i punti dello spazio e ha<sup>194</sup> «delle conseguenze sulla cristallizzazione degli accordi in una forma morfologica, nonché su una possibile scrittura in lingua dei segni»<sup>195</sup>. Premettendo la considerazione che chi parla o ascolta può cambiare posizione e, di conseguenza, occupare punti dello spazio diversi, diviene pressoché impossibile fermare tali punti in una notazione fissa e determinata; bisogna allora

<sup>193</sup> Figura 1 ibid., p. 120.

<sup>194</sup> Cf. BERTONE, La grammatica dello spazio, Università Ca' Foscari, Venezia, 2009 in BERTONE CARMELA, CARDINALETTI ANNA (a cura di), Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana", Venezia, Cafoscarina, 2009, p. 84.

<sup>195</sup> Ibidem, p. 84.

che la notazione tenga sempre presente innanzitutto la posizione del segnante e la sua direzione dello sguardo<sup>196</sup>.

«Avvalendomi di una figura analoga a quella adoperata da MacLaughlin (1997), provo a dare uno schema nella figura 1: il segnante è visto dall'alto (elemento grigio) e lo spazio antistante è rappresentato dal semicerchio tratteggiato. All'interno del semicerchio ogni cerchietto scuro rappresenta un possibile punto di articolazione che si differenzia dagli altri sulla base della prossimità o meno al segnante. Il tratto di prossimale [+/- prox] riguarda segnante e interlocutore, il tratto di distale [+/- dist] riguarda la terza persona. Il punto A è quello più prossimo al segnante [+ prox]; il punto B è quello lontano dal segnante ma vicino all'interlocutore [- prox]; il punto C riguarda una persona distante sia al segnante che all'interlocutore [+dist]. Ogni punto è specifico e definito. La pluralità è costituita da una linea (insieme di punti) individuata dall'indicazione che traccia una linea in uno specifico spazio: nella figura è rappresentata dalla linea tratteggiata. Un punto non specifico dello spazio, nella figura rappresentato dall'ovale grigio, è costituito dal tratto [- dist]. Questo corrisponde all'indefinitezza e all'impersonalità.»<sup>197</sup>

Tabella n.1

TRATTI SPAZIALI	LUOGO DI ARTICOLAZIONE RISPETTO AL SEGNANTE	SIGNIFICATO
[+Prox]	Spazio definito avanti al segnante.	<i>qui, questo, adesso, io*, mio**</i>
[-Prox]	Spazio definito compreso tra il segnante e l'interlocutore.	<i>Li, vicino-a-te, codesto, domani, futuro, tu*, tuo**</i>
[+ Dist]	Spazio definito lontano dal segnante e dall'interlocutore, segnalato anche dalla direzione dello sguardo che va fuori dalla direzione segnante-interlocutore.	<i>li-quello, tempo storico (un giorno, un domani), egli*, suo**</i>
[- Dist]	Spazio non definito	<i>dove?, da qualunque parte, in qualsiasi luogo, sempre-mai, qualcuno</i>

\* ai tratti dello spazio occorre aggiungere i tratti di persona verbale che sono specificati dalla direzione dell'indice rivolto al segnante.

\*\* il possesso è specificato da configurazioni manuali e orientamenti del palmo un po' diversi dagli altri.

198

Per definire la specificità e la definitezza ci rifacciamo agli studi di Lambrecht del 1994: «un sintagma nominale è specifico quando il suo referente è identificabile dal parlante, ma non dall'interlocutore»<sup>199</sup>, «un sintagma nominale è definito

<sup>196</sup> Cf. ibidem, p. 84

<sup>197</sup> Ibidem, p. 84.

<sup>198</sup> Ibid., p. 85.

<sup>199</sup> CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 122.



quando il referente è identificabile sia dal parlante che dall'interlocutore.»<sup>200</sup>.

Adattando queste definizioni alla LIS, possiamo asserire che quando il segnante collega un punto dello spazio a un referente, quest'ultimo è certamente visibile a chi sta partecipando alla comunicazione. Si può affermare senza timore di smentite che in questo caso il sintagma nominale è *definito* e si evince da ciò che la definitezza è trasmessa tramite il puntamento in una direzione dello spazio.

### **3.3. L'ordine dei costituenti**

Nella classificazione delle lingue un parametro importante è l'ordine lineare, cioè l'ordine dei costituenti<sup>201</sup> all'interno della frase. Tale parametro fa parte delle possibili variazioni che le lingue possiedono e si riferisce alla posizione di tre costituenti specifici: il verbo (d'ora in poi V) e i suoi argomenti, il soggetto (d'ora in poi S) e l'oggetto (d'ora in poi O).

Sono stati riscontrati sei ordini lineari diversi dei tre costituenti sopracitati, tre dei quali sono i più frequenti:

1. SVO (tipico dell'italiano, inglese, francese, etc.)
2. SOV (tipico del giapponese e delle lingue native americane)
3. VSO (tipico delle lingue celtiche e brittoniche)

Per determinare l'ordine lineare delle lingue si ricerca *l'ordine non marcato dei costituenti*, detto anche *neutro*, riscontrabile quando non vi è enfasi su un costituente e i costituenti sono focalizzati, ovvero tutti sono concetti nuovi di pari importanza.

Negli anni Settanta si sono allargati gli studi sull'ordine lineare anche alle LS, più precisamente all'ASL. Si è cercato di adottare gli universali linguistici<sup>202</sup> delle LV

---

<sup>200</sup> Ibid., p. 122.

<sup>201</sup> «Costituente è la minima combinazione di parole (costituita da almeno una parola) che funziona come un'unità della struttura frasale (o più genericamente della sintassi)» in BERRUTO G. & CERRUTI M., *La linguistica: un corso introduttivo*, Torino, UTET, 2011.

<sup>202</sup> Gli universali linguistici sono l'insieme delle proprietà che sono comuni a tutte o quasi le lingue del mondo. Il primo che condusse degli studi sugli universali linguistici fu Joseph Greenberg (1915 - 2001).

per estendere questi principi alle LS e verificarne la validità.

Negli anni Ottanta il primo studioso dell'ordine lineare della LIS in Italia è stato Alessandro Laudanna; nel 1987, dopo aver raccolto i dati tramite i giudizi di grammaticalità, il linguista ha affermato che l'ordine lineare più accettato dalla sua informante era quello SVO, mentre l'ordine SOV era accettato solo se c'era una pausa dopo il soggetto, si verificava l'incorporazione oggetto – verbo o c'era la costruzione possessiva “possessore – possessivo – posseduto”. In tale studio sono anche stati riscontrati due elementi di rottura tra le LV e le LS:

- la *simultaneità*: quando il classificatore (CL) incorpora l'oggetto, non c'è un ordine di predicato tra il verbo e l'oggetto e si verifica una simultaneità di due azioni.

Inizialmente i linguisti hanno incontrato alcune difficoltà e per questo motivo hanno sostenuto che le LS non avessero un ordine lineare non marcato di base. Se ciò fosse stato vero, allora le LS non avrebbero avuto una struttura sintattica interna gerarchica tra i costituenti.

- Le CNM funzionano come la prosodia delle LV che marca un costituente mosso nelle lingue orali. Nelle LS la prosodia è resa tramite le CNM; infatti quando si muove un costituente in posizione iniziale, si usano le CNM specifiche, diverse tra TOPIC<sup>203</sup> e FOCUS<sup>204</sup>. I linguisti inizialmente non capivano che l'uso delle CNM specifiche marcava lo spostamento dei costituenti<sup>205</sup>.

Nel 2002 Carlo Geraci, esaminando delle conversazioni spontanee di sordi nativi e non nativi, giudizi di grammaticalità e produzione di interpreti esperti, ha dedotto che l'ordine frasale neutro era quello SOV. L'ordine SVO era accettato solo se l'oggetto era strutturalmente e sintatticamente pesante o nella ripetizione di un concetto per renderlo più chiaro<sup>206</sup>. Branchini, Geraci, (2011) studiando un

---

<sup>203</sup> TOPIC è l'informazione nota.

<sup>204</sup> FOCUS è informazione nuova.

<sup>205</sup> Cfr. ALESSANDRO LAUDANNA, *Ordine dei segni nella frase*, 1987 in VIRGINIA VOLTERRA, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo - gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 211 – 230.

<sup>206</sup> Cfr. CARLO GERACI, *L'ordine delle parole nella LIS*, Tesi di Laurea, Università Statale di Milano, 2002.

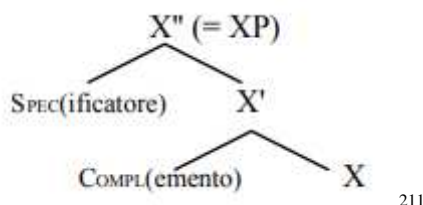
*corpus*<sup>207</sup> di dati derivanti da conversazioni spontanee di segnanti, provenienti da tre città diverse<sup>208</sup>, hanno rilevato una percentuale simile tra gli ordini SOV (54%) e SVO (46%). L'analisi ci segnala che la scelta di uno dei due ordini lineari è condizionata sia da fattori linguistici che da fattori sociali<sup>209</sup>.

Nel mondo le lingue dei segni variano così come variano le lingue vocali. In Italia si riscontrano ordini lineari diversi tra Italiano e LIS e questo comporta una difficoltà.

Tale argomento sarà approfondito nel prossimo capitolo.

### **3.4. La negazione**

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente la LIS è una lingua SOV che può essere anche definita lingua a testa<sup>210</sup> finale.



**Figura 5: SOV complemento – testa**

Tutte le lingue a testa finale hanno una caratteristica specifica, ossia le teste funzionali seguono il verbo; di conseguenza anche la negazione si posiziona dopo il verbo.

«La negazione manuale è spesso accompagnata da una negazione non manuale: la testa si muove ruotando a destra e a sinistra durante l'articolazione del segno "NON"; in mancanza della negazione manuale, la componente non manuale viene estesa anche al

<sup>207</sup> «Il *corpus* è una collezione di testi autentici, leggibile da un computer, rappresentativa di una lingua o di una varietà di una lingua» in McEnery, Xiao, Tono, 2006:5

<sup>208</sup> Bologna, Roma e Bari.

<sup>209</sup> Cfr. CHIARA BRANCHINI, CARLO GERACI, *L'ordine dei costituenti in LIS: risultati preliminari*, 2011) in ANNA CARDINALETTI, CARLO CECCHETTO, CATERINA DONATI (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazioni nella LIS*, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 113 – 126.

<sup>210</sup> La testa è l'elemento fondamentale di ogni sintagma.

<sup>211</sup> Lingua testa finale (OV) <http://europa.uniroma3.it/cdlsfp/files/ae07336-3111-44b9-8952-93d0f8577430.pdf> consultato in data 15.08.2019.

verbo o a parte di esso.

Allo scuotimento della testa si accompagnano altri tipi di espressioni del volto (ciglia aggrottate e labbra inarcate verso il basso)»<sup>212</sup>

Lo studio di Geraci del 2006 ha evidenziato che le CNM proprie della negazione si estendono esclusivamente alla negazione (frase (1)).

neg

(1) GIANNI PARTIRE NON

“Gianni non parte.”

(Bertone 2011: 235)

Anche nella LIS, come nelle altre LS, si può negare la frase solamente attraverso la negazione non manuale che si estende su tutta la frase (frase (2)).

neg

(2) GIANNI PARTIRE

“Gianni non parte.”

(Bertone 2011: 235)<sup>213</sup>

Geraci (2006) ha osservato che non esiste una sola marca di negazione, ma ne esistono tante come succede nelle altre lingue del mondo. Il linguista si è soffermato su due *marche negative*<sup>214</sup> NON e NON-ANCORA e anche su tutte quelle altre marche negative che si comportano in modo analogo. Due marche negative sono incompatibili nella stessa frase (frase (3)).

\*<sup>215</sup> GIANNI ARRIVARE NON NON-ANCORA

La negazione comprende anche i *quantificatori negativi* o *n-words* (NIENTE, NESSUNO), ossia degli elementi di negazione che hanno un contenuto lessicale. All'interno della frase hanno un ruolo tematico di agente o di paziente e svolgono una funzione grammaticale, poiché possono essere argomento del verbo. Benché abbiano un ruolo semantico e sintattico di argomento del verbo, le n-words sono

---

<sup>212</sup> CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 235.

<sup>213</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 235.

<sup>214</sup> Le *marche negative* sono elementi funzionali che non hanno un significato lessicale, ma presentano solo un significato sintattico.

<sup>215</sup> L'asterisco (\*) sta a indicare l'agrammaticalità.

realizzate nella periferia destra della frase, cioè in posizione post-verbale (frasi (4) e (5)).

(4) VESTITO COMPRARE NESSUNO

Nessuno compra il vestito

(5) SARA VEDERE NIENTE

Sara non vede nessuno/niente

Anche i quantificatori negativi non possono co – occorrere nella stessa frase (frase (6)) e nemmeno una marca negativa può co – occorrere con una n-words (frase (7)).

(6) \* VESTITO COMPRARE NESSUNO NIENTE

(7) \* VESTITO COMPRARE NON NESSUNO

L'italiano è una lingua negative concord, nella quale due elementi negativi sono possibili all'interno della stessa frase; la LIS invece è più simile all'inglese, poiché non tollera due elementi di negazione nella stessa frase. Quest'ulteriore caratteristica della LIS, che potrebbe costituire un ostacolo nell'apprendimento da parte degli studenti udenti, sarà analizzata in maniera più approfondita nel prossimo capitolo.

Esistono dei casi ristretti dove il quantificatore negativo è realizzato nel luogo in cui viene interpretato, cioè *in situ* (frasi (8) e (9)).

\_\_\_\_\_ neg

(8) PAOLO NESSUNO AIUTARE

Paolo non aiuta nessuno.

\_\_\_\_\_ neg

(9) NESSUNO CONTRATTO FIRMARE

Nessuno firma il contratto.

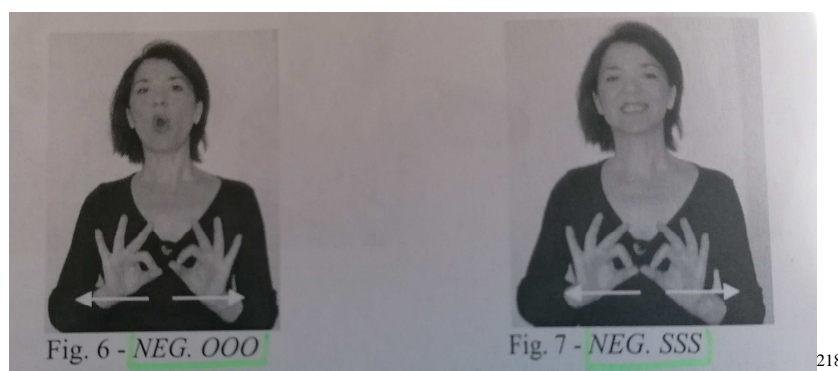
La possibilità di avere il quantificatore *in situ* è dato dal fenomeno chiamato *d*<sup>216</sup>-*linking*, secondo cui i referenti sono già stati introdotti nel contesto a cui si fa

---

<sup>216</sup> “d” sta per discourse.

riferimento nella frase successiva. Il quantificatore in situ obbliga a estendere le CNM dall'elemento di negazione al materiale lessicale che lo segue, poiché l'elemento negativo manuale non si sposta nella periferia destra della frase, mentre le CNM si muovono e collegano la posizione in situ, dove appare il quantificatore, alla posizione in cui esso dovrebbe muoversi (frase (9)).

«La LIS presenta un inventario di negazioni il cui uso è da mettere in relazione anche alle varianti regionali. Al momento non sono stati realizzati studi specifici sui diversi tipi di negazione. Gli esempi qui riportati sono il frutto di osservazioni di Mirko Santoro, comunicate agli studenti dei corsi di LIS di Ca' Foscari nel 2009»<sup>217</sup>.



**Figura 6: Negazione OOO e SSS.**

Il segno della figura 6, glossato OOO, “nega il verbo in maniera più radicale ed incisiva rispetto al NON. [...] la negazione è stata tradotta con *per niente*. Il senso è quello di negare in maniera esclusiva nel tempo e nello spazio”<sup>219</sup>.

La figura 7 rappresenta “lo stesso tipo di segno ma con una componente labiale che consiste nella pronuncia di SSS assume un’interpretazione leggermente diversa: è come se si desse o si richiedesse, allo stesso tempo, un’opinione o un giudizio”<sup>220</sup>.

---

<sup>217</sup> Ibid., pp. 237 – 238.

<sup>218</sup> Ibid., p. 238.

<sup>219</sup> Ibid., p. 238.

<sup>220</sup> Ibid., p. 238.

### **3.5. I classificatori**

«La classificazione di fatti, eventi, persone e cose, compiuta, realizzata al fine di facilitare la loro identificazione e il loro reperimento con lo scopo di semplificare il loro riconoscimento e il loro reperimento, è senza dubbio uno dei compiti tipici della mente umana; infatti, molte lingue naturali fruiscono di particolari strumenti grammaticali utili alla categorizzazione linguistica di alcune classi di referenti»<sup>221</sup>.

Numerose lingue possiedono degli elementi, chiamati classificatori, che rappresentano un sistema grammaticale utile a disporre e ordinare i referenti nominali in gruppi semantici determinati.

Con il termine *classificatore* (d'ora in poi CL) si intende «un morfema realizzato lessicalmente che denota una caratteristica saliente e peculiare di un referente.»<sup>222</sup>

I sistemi di classificazione sono un ottimo strumento per capire com'è percepito il mondo e come tale percezione può essere categorizzata anche tramite il linguaggio sulla base di tratti semantici universali, come l'essere umano [ $\pm$  umano], l'animatezza, la forma, il genere, etc.<sup>223</sup>.

I CL sono elementi linguistici che appartengono sia alle LV che alle LS; infatti i dati presenti in letteratura, soprattutto in ASL, confermano la loro presenza anche nelle LS.

#### **3.5.1. I classificatori nelle Lingue Vocali**

I CL variano da lingua a lingua per proprietà semantiche (sesso, umano/non umano, animatezza, forma e altre proprietà tipiche del nome). Inoltre, tali elementi linguistici interagiscono con il nome e altri elementi, come verbi, aggettivi, avverbi, etc. e per tale motivo si può differenziarli in diversi tipi. I CL, che forniscono delle informazioni in merito al referente precisando la forma, le dimensioni e la localizzazione, possono far parte di un costituente nominale o verbale.

Per comprendere l'utilizzo dei CL in italiano è necessario pensare ad alcune

---

<sup>221</sup> LAURA MAZZONI, *Classificatori e impersona mento nella Lingua dei Segni Italiana*, Pisa, Pisa University Press, 2012, p. 19.

<sup>222</sup> Ibid., p. 19.

<sup>223</sup> Cfr. Ibid., pp. 19 – 20.

parole legate alla misura, che indicano una certa categoria di elementi<sup>224</sup>. «Ad esempio, *un mazzo di...*, *una bottiglia di...*, *uno stormo di...*, sono CL di misura»<sup>225</sup> e ognuno di loro ha la funzione di quantificare una determinata classe di entità. Nella lingua italiana ritroviamo anche i CL verbali, come *brucare* o *beccare*: ovviamente tali verbi necessitano di avere come soggetto un animale e, rispettivamente, un animale erbivoro e uno che possiede il becco<sup>226</sup>. Come si è evidenziato nelle LV, i CL sono presenti anche nelle Lingue dei Segni: lo dimostrano gli studi condotti da parecchi linguisti<sup>227</sup> che si sono occupati dei CL nelle lingue segnate.

### 3.5.2. I classificatori nelle Lingue dei Segni

Una definizione chiara di CL è quella stilata dalla linguista inglese Mary Brennan, che ha studiato tale fenomeno nella British Sign Language (BSL); con questo termine si intendono le:

“unità linguistiche che indicano a quale gruppo o categoria appartiene uno specifico referente (cioè un oggetto, un animale, una persona). I CL segnalano se un dato oggetto appartiene alla classe degli oggetti rotondi, o piatti, o alla classe dei veicoli, e così via”<sup>228</sup>.

La studiosa Nancy Frishberg (1975) è stata la prima ad osservare il fenomeno dei CL in ASL; successivamente altri studiosi, come Kegl & Wilbur (1976), Kegl (1977), Supalla (1978, 1982, 1986), Liddell & Johnson (1987), Padden (1990), hanno approfondito maggiormente tale argomento. Il linguista sordo americano Ted Supalla è stato il primo a descrivere in maniera dettagliata i CL in ASL, influenzando in maniera determinante con i suoi studi quelli successivi. Supalla ha definito i CL come dei morfemi che presentano una forte connotazione iconica<sup>229</sup>

---

<sup>224</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, pp. 60 – 61.

<sup>225</sup> Ibid., p. 61.

<sup>226</sup> Cfr. ibid., p. 61.

<sup>227</sup> Di alcuni dei loro studi si tratterà in questo capitolo al paragrafo 3.5.2..

<sup>228</sup> BRENNAN, 1992 in PIZZUTO, CORAZZA, *Segni senza parole: osservazioni sui classificatori della LIS*, 2000 in BAGNARA, CHIAPPINI, CONTE, OTT, *Viaggio nella città invisibile – Atti del 2° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni*, Pisa, Pisa, Edizioni Del Cerro, pp. 50 – 59.

<sup>229</sup> Con il termine *iconicità* si intende «quell’insieme di tratti di una lingua che fanno sì che alcune caratteristiche sul piano del significante sembrano trovare una corrispondenza sul piano del



e fanno parte di un sistema morfologico complesso. Ha individuato anche quattro tipi di CL e parecchi sottotipi, aprendo la strada agli studi condotti successivamente da altri linguisti che hanno contribuito a far aumentare il numero a nove tipi di CL<sup>230</sup>.

Alla luce di quanto detto finora è interessante sottolineare come in italiano, nonostante la nostra lingua presenti alcuni CL, non esistano parole equipollenti a determinati CL in LIS; ciò comporta che per tradurre in italiano i CL della LIS risulta necessario avvalersi della tecnica della parafrasi<sup>231</sup>.

La studiosa Aikhenvald<sup>232</sup> ha identificato per le lingue naturali diverse funzioni di classificatore, individuate anche nei CL della LIS:

- **Classificatori nominali.** Precisano le proprietà esteriori di un'entità e ricorrono nelle descrizioni che riguardano la forma di un nome: si può dire che i CL nominali sono selezionati su base semantica. Un nome può scegliere più CL, ciascuno per ogni caratteristica semanticamente rilevante.

Secondo Aikhenvald (2000: 268)<sup>233</sup> le lingue con CL, che includono informazioni riguardanti forma, dimensione o altre proprietà, presentano poca scelta lessicale degli aggettivi di forma e di dimensione, mentre la scelta dei CL è molto più vasta come avviene anche per la LIS.

La LIS utilizza i CL come morfemi per la nominalizzazione impiegando i CL nominali per creare *neologismi*<sup>234</sup> o *iponimi*<sup>235</sup>.

D'altro canto molti segni della LIS provengono dai classificatori che si

---

significato.» in TOMMASO RUSSO CARDONA, VIRGINIA VOLTERRA, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma, Carocci editore, 2007, p. 57

<sup>230</sup> Cfr. LAURA MAZZONI, *Classificatori e impersona mento nella Lingua dei Segni Italiana*, Pisa, Pisa University Press, 2012, p. 19 – 93.

<sup>231</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 61.

<sup>232</sup> A. Y. AIKHENVALD, *Classifier a typology of noun categorization devices*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

<sup>233</sup> Ibidem, p. 63.

<sup>234</sup> Con il termine *neologismo* si intendono una «parola o costrutto introdotto di recente nella lingua, oppure nuova accezione assunta da una parola già esistente: «realizzare» nel senso di «rendersi conto» è un neologismo» AA.VV., *GARZANTI I GRANDI DIZIONARI ITALIANO*, Garzanti Editore S.p.A., Milano, 2002, p.1423.

<sup>235</sup> Con il termine *iponimia* si intende la «subordinazione di un vocabolo a un altro, per cui il primo (p.e. *rosa*, *garofano*), detto *iponimo*, denota una classe di oggetti inclusa in una classe più ampia, designata dal secondo vocabolo (p.e. *fiore*) detto *iperonimo*». Ibid., p.1151.

rivelano fortemente iconici; di fatto il loro valore semantico si rifà in maniera trasparente al referente, poiché questi ne ritraggono la loro forma.

- **Classificatori locativi o deittici.** Spesso le relazioni spaziali tra gli elementi frasali sono stabilite dai classificatori locativi, poiché essi incorporano i tratti di luogo. Questa categoria di CL funge da proforma e sostituisce i nomi indicando, oltre alla loro posizione nello spazio, anche il tipo di relazione di prossimità che c'è con gli altri elementi. Tali CL non si utilizzano in combinazione con gli avverbi spaziali, ma classificano il nome definendo delle relazioni con gli altri elementi nello spazio.
  
- **Classificatori numerali.** In LIS nella flessione dei nomi non flessivi<sup>236</sup> e, a volte, anche dei nomi flessivi<sup>237</sup> molto spesso si utilizzano i classificatori numerali come elemento proforma del nome per realizzare la flessione.  
Quando questa categoria di CL è adoperata per i plurali, definisce informazioni legate al numero e alla loro collocazione nello spazio.
  
- **Classificatori verbali.** I classificatori presentano frequentemente lo stesso comportamento dei verbi; le linguiste americane Benedicto e Brentari (2004) hanno osservato che in ASL «la radice lessicale, data dalla configurazione manuale, incorpora il morfema verbale costituito da tratti di movimento»<sup>238</sup>. «Attraverso i classificatori verbali è possibile fornire dettagli descrittivi che si incorporano ai tratti di configurazione movimento e modalità»<sup>239</sup>.  
Nel 2000 Aikhenvald descrivendo i CL verbali ha asserito che nel caso

---

<sup>236</sup> Con il termine *nomi non flessivi* si intendono i segni articolati sul corpo che non possono essere flessi, perché sono limitati nella variazione dei loro tratti.

<sup>237</sup> Con il termine *nomi flessivi* si intendono i segni articolati nello spazio neutro che si possono flettere e, di conseguenza, possono variare i seguenti parametri fonologici manuali: direzione, verso e luogo.

<sup>238</sup> E. BENEDICTO, D. BRENTARI, *Where did all the arguments go? Argument Changing properties of classifiers in American Sign Language*, *Natural Language and Linguistic Theory*, 2004, 22:4, pp. 743 - 810 in *ibidem*, p. 67.

<sup>239</sup> CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 67.

di verbi intransitivi il soggetto del verbo è l'argomento inglobato al CL verbale<sup>240</sup>.

### 3.5.3. I classificatori della Lingua dei Segni Italiana

Le Lingue dei Segni scelgono il classificatore attraverso delle regole primariamente di tipo iconico. La letteratura internazionale ci propone diversi modelli di classificazione dei classificatori che si riferiscono ai ruoli, ai luoghi di articolazione, alle funzioni etc.

Per quanto riguarda la LIS, gli studi rilevanti sui CL sono poco numerosi e privi di una struttura teorica solida. Nonostante ciò, negli ultimi trent'anni sono stati pubblicati due principali studi sulla tassonomia dei classificatori, il modello Corazza, studio pioniere (1990) che si è ispirato a quello di Liddel e Johnson (1987) sull'ASL e il modello Mazzoni (2008).

#### Modello Corazza

Serena Corazza è la prima ad eseguire un'analisi sui classificatori in LIS nel 1990, ispirandosi ai colleghi americani Liddell e Johnson, che nel 1987 hanno condotto una ricerca analoga sull'ASL.

Corazza ha presentato uno studio sulle radici predicative dei classificatori e ha identificato gli aspetti iconici influenti nella selezione della configurazione manuale, che si deve accordare alla radice predicativa data dal parametro del movimento.

Corazza indica tre tipi di radici di predicato:

1. **Radice di Processo**. Nella radice di processo il movimento della mano coincide col movimento del referente;
2. **Radice Stativo – Descrittiva**. Il segno rappresenta uno stato del referente e le mani prendono la forma del referente stesso; inoltre, i parametri fonologici manuali del luogo e del movimento sono funzionali alla descrizione;
3. **Radice di Contatto**. Si occupa di fissare la posizione degli elementi nello

---

<sup>240</sup> Ibid., pp. 63 – 68.

spazio.

Le radici predicative si abbinano alle configurazioni manuali che sono selezionate secondo l'iconicità. Corazza ha identificato cinque categorie semantiche:

1. **Classificatori di Afferramento**. Tali classificatori concordano con la posizione e la forma, assunta dalla mano, che deve essere impiegata per afferrare l'entità in questione; esistono diversi tipi di classificatori di afferramento. Vi sono anche delle restrizioni sull'uso di tali classificatori: devono essere utilizzati esclusivamente con le radici che riferiscono un processo, assumendo una funzione verbale. Proprio perché essi esprimono un processo, il luogo di articolazione è un punto del corpo del segnante.
2. **Classificatori di Superficie**. La superficie dell'oggetto che si vuole riprodurre è raffigurata dalla forma assunta dalla mano. Tali classificatori presentano alcune caratteristiche: si adoperano come predicati in combinazione con radici di processo o di contatto e possono essere eseguiti sul corpo del segnante.
3. **Classificatori Descrittivi**. La forma assunta dalla mano descrive le dimensioni e la forma dell'entità che si vuole raffigurare. Questo tipo di classificatori ha una funzione prevalentemente descrittiva e può legarsi solamente con radici di tipo stativo – descrittive.
4. **Classificatori di Perimetro**. La configurazione manuale prende la conformazione del perimetro dell'oggetto che raffigura. I classificatori di perimetro si possono adoperare in combinazione con le radici di processo o di contatto; inoltre, si possono articolare sul corpo del segnante e non presentano una grande varietà di configurazioni manuali.
5. **Classificatori di Volume/Quantità**. La forma assunta dalla mano ci informa a proposito del peso e del volume dell'entità in questione. Tali classificatori si possono adottare solo per descrivere un processo e, come i classificatori di perimetro, sono ristretti a pochissime configurazioni manuali.

## **Modello Mazzoni**

Nel 2008 la studiosa Laura Mazzoni, ispiratasi ad alcuni studi precedenti sulla Lingua dei Segni Danese (DSL) del 1993 e agli studi di Benedicto e Brentari sull'ASL del 2004, ha creato un secondo modello di categorizzazione dei classificatori.

A differenza del modello Corazza, Mazzoni ha introdotto tre nuove categorie semantiche in LIS, il classificatore di entità intera, il classificatore di arto o di parte del corpo e i classificatori del corpo, che nello specifico sono i seguenti:

1. **Classificatori di Entità Intera**<sup>241</sup>. Comprendono tutte le configurazioni manuali che si riferiscono al referente nella sua totalità. All'interno di questo gruppo possiamo individuare tre sottogruppi:
  - **Classificatori Semantici**. La configurazione manuale specifica una categoria di elementi.
  - **Classificatori di Strumento**. La configurazione manuale precisa l'intero strumento.
  - **Classificatori Descrittivi**. La configurazione manuale determina l'entità intera delineandone la forma.
2. **Classificatori di Afferramento**<sup>242</sup>. Questa categoria include tutte le configurazioni manuali relative all'afferramento di un determinato oggetto.
3. **Classificatori di Estensione – Superficie**<sup>243</sup>. Questo gruppo racchiude tutti i classificatori, la cui configurazione manuale identifica alcune delle caratteristiche del referente, ma non lo descrive nella sua interezza.

Tale gruppo di categorizzazione dei classificatori è stato riorganizzato rispetto a quelli presenti nel modello Corazza (1990). All'interno di questa macrocategoria si possono individuare quattro sottocategorie:

---

<sup>241</sup> Whole Entity Classifier (WECL).

<sup>242</sup> Handling Classifier (HCL).

<sup>243</sup> Extension Surface Classifier (ESCL).

- **Classificatori di Estensione.** La configurazione manuale individua l'estensione o il volume del referente.
  - **Classificatori di Superficie.** La configurazione manuale indica la superficie del referente.
  - **Classificatori di Perimetro.** La configurazione manuale delinea il perimetro di una data entità.
  - **Classificatori di Profondità o Ampiezza.** Tale sottocategoria, individuata da Mazzoni, corrisponde ai classificatori di volume/quantità di Corazza (1990). La distanza e la posizione delle mani permettono di dare un'idea a proposito della dimensione di un'entità.
4. **Classificatori di Arto o di Parte del Corpo**<sup>244</sup>. Tale categoria ingloba tutti i classificatori che fanno riferimento ad una parte del corpo o a un arto. Mazzoni ha individuato otto classificatori, legati alle parti del corpo o a un arto, che fanno riferimento ad entità con tratto [+ umano]:

1. **CL As.** Si riferisce alla testa.
2. **CL G o V.** Si riferiscono alle gambe.
3. **CL B.** Si riferisce ai piedi.
4. **CL F tondo.** Si riferisce agli occhi.
5. **CL B.** Si riferisce alla lingua.
6. **CL 3.** Si riferisce alle zampe.
7. **CL G.** Si riferisce alla coda.
8. **CL 4.** Si riferisce alla cresta.

Tutte le configurazioni manuali appena elencate si abbinano alle radici di movimento e sono di quattro tipi:

1. **Radice di Azione o di Movimento.** Il movimento compiuto dalla mano raffigura il movimento dell'entità predicata.
2. **Radice di Posizione o di Contatto.** Il movimento seguito dalla tenuta

---

<sup>244</sup> Limb Body Part Classifier (LBPCL).

della mano individua la posizione nello spazio e l'orientamento dell'entità.

3. **Radice di Imitazione o di Maniera.** Il movimento della mano descrive l'azione o il movimento dell'entità.
4. **Radice di Estensione o Stativo Descrittiva.** Il movimento della mano delinea le caratteristiche fisiche, lo stato dell'entità o la disposizione rispetto agli altri elementi di una stessa classe<sup>245</sup>.

#### 3.5.4. La funzione classificatoria del corpo

Mazzoni (2009) ha introdotto una novità rispetto al modello Corazza, l'uso del corpo in funzione classificatoria. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la categoria semantica dei classificatori di arti o parti del corpo fa riferimento a entità con tratto [ $\pm$  umano], poiché questi CL descrivono una parte specifica del corpo. Nel momento in cui ci si riferisce ad una parte del corpo, che non è presente in tale categoria, il segnante indica direttamente la parte interessata sul suo corpo. Tale strategia implica degli effetti sulla flessione verbale, compiendolo alla prima persona, anche se si fa riferimento alla terza persona singolare. Dunque, Mazzoni ha inserito il classificatore del corpo<sup>246</sup> che considera come sistema di riferimento il corpo del segnante. La studiosa ha utilizzato il termine *body projection* (BP) «per indicare il procedimento linguistico per il quale il corpo è usato con funzione classificatoria»<sup>247</sup>.

Detto ciò, si può affermare che la LIS effettua una distinzione tra i nomi con tratto [+ umano] e i nomi con tratto [- umano]. Inoltre, i nomi animati fruiscono di specifici classificatori legati alle parti del corpo; in assenza di questi si usufruisce del corpo del segnante. Per quanto riguarda i nomi inanimati, essi si servono di classificatori generici di forma.

---

<sup>245</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 68 – 75.

<sup>246</sup> Body Classifier (BCL).

<sup>247</sup> Ibid., p. 75.

### **3.6. L'impersonamento**

L'impersonamento (d'ora in poi IMP) o role shift, strategia narrativa largamente adoperata dai segnanti, è un elemento grammaticale ampiamente studiato in diverse lingue dei segni, anche in LIS in particolare da Ajello (1997), Zucchi (2004) e Mazzoni (2005)<sup>248</sup>.

Ajello ha definito l'IMP come:

«una tecnica di drammatizzazione della narrazione che può conoscere diversi gradi di intensità mimetica cui corrisponde, sul piano espressivo, una diversa ricchezza di particolari più o meno ridondanti che determinano un effetto di reale, il cui grado minimo tuttavia può essere riconosciuto nella pertinentizzazione dei due parametri non manuali [...], consistenti nello spostamento del torso e nello spostamento dello sguardo. Il grado minimo di impersonamento costituisce anche la grammaticalizzazione del procedimento, per opera della quale si assiste al passaggio da gesto individuale, facoltativo e ridondante, al segno non manuale funzionalizzato nella struttura della lingua»<sup>249</sup>.

Nelle LV, l'impersonamento è raramente utilizzato e per lo più in contesti narrativi specifici, dove è:

«realizzata dal narratore primario-locutore nel caso di atti narrativi incastrati [...] che può utilizzare a questo fine mezzi sia linguistici, sia paralinguistici, sia comportamentali, sia vocali non verbali ma che non si presentano in lingua vocale come tratti pertinentizzati integrati nella struttura linguistica, come avviene invece in LIS».<sup>250</sup>

Nelle LV si può parlare di una specie di impersonamento vocale, poiché si assegna al timbro e al tono della voce l'individuazione del locutore d'origine.

«Per la realizzazione dell'impersonamento, il segnante costruisce un vero e proprio *setting* immaginario, definito anche “frame of reference” (Lillo-Martin e Klima 1990), in cui i referenti nominali vengono indicizzati (Kegl, 1977) e, all'interno della porzione di discorso impersonata, i nominali coreferenti risultano coindicizzati. Quando il segnante attiva l'impersonamento, l'intero *setting* narrativo subisce uno slittamento in base al punto di vista del referente che viene ad essere impersonato.

---

<sup>248</sup> Cfr. LAURA MAZZONI, *Classificatori e impersonamento nella Lingua dei Segni Italiana*, Pisa, Pisa University Press, 2012, pp. 182 – 184.

<sup>249</sup> AJELLO R, *Lingue vocali, lingue dei segni e “l'illusion mimétique”*, 1997:23 in LAURA MAZZONI, *Classificatori e impersonamento nella Lingua dei Segni Italiana*, Pisa, Pisa University Press, 2012, p. 183.

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 183.



L'attivazione dell'impersonamento è caratterizzata dalla presenza di specifici marcatori, tra cui si riscontrano:

- interruzioni del contatto visivo con l'interlocutore della narrazione e spostamento della direzione dello sguardo verso l'interlocutore del referente impersonato;
- posizione significativa della testa;
- espressione facciale fortemente imitativa dell'espressione del referente impersonato;
- collocazione significativa dei referenti all'interno dello spazio segnico;
- cambiamento nella posizione del corpo che si sposta verso il luogo dello spazio dove è stato collocato il referente che viene impersonato»<sup>251</sup>.

### **3.7. Comparazione Italiano - LIS**

Come è già stato anticipato nell'introduzione di questo capitolo, gli aspetti grammaticali e le strutture trattate in tale sezione sono peculiari della LIS e presentano delle specificità nel loro uso. Infatti molto spesso generano per gli studenti udenti delle difficoltà nell'utilizzo; accade così che molto spesso gli apprendenti LIS sostituiscano gli elementi grammaticali con espressioni linguistiche più prossime alla loro lingua madre, nel nostro caso l'italiano, che però risultano meno adeguate in LIS.

Tra gli anni Quaranta e Sessanta sono stati effettuati i primi studi sull'apprendimento delle L2: due linguisti americani, Charles Carpenter Fries<sup>252</sup> e Robert Lado<sup>253</sup>, hanno analizzato il fenomeno dell'acquisizione di L2 attraverso un'analisi contrastiva tra la lingua di partenza, ovvero la lingua madre già conosciuta e padroneggiata dall'apprendente e la lingua di arrivo, la L2 che lo

---

<sup>251</sup> LAURA MAZZONI, *Evidenzialità e impersonamento in LIS*, Università Ca' Foscari di Venezia, Università di Pisa, 2009, p. 65 – 66 in CARMELA BERTONE, ANNA CARDINALETTI (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana"*, Venezia, Cafoscarina, 2009, pp. 61 – 78.

<sup>252</sup> Charles Carpenter Fries (1887-1967) era un linguista strutturale e insegnante di lingue. Insieme a Robert Lado riteneva che l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue dovessero essere esaminati da un punto di vista scientifico. Cf. [https://en.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Carpenter\\_Fries](https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Carpenter_Fries), consultato in data 24.08.2019.

<sup>253</sup> Robert Lado (1915-1995) era un esperto di linguistica moderna oltre ad essere il fondatore della linguistica contrastiva, utile a migliorare i materiali di insegnamento delle lingue. Cf. [https://en.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Lado](https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Lado), consultato in data 24.08.2019.

studente sta apprendendo.

Con i loro studi hanno ipotizzato che<sup>254</sup>:

«l'apprendimento di una seconda lingua consista nella progressiva sostituzione nella competenza dell'apprendente di strutture linguistiche proprie della lingua di partenza con quelle proprie della lingua di arrivo. Le produzioni linguistiche devianti degli apprendenti sarebbero risultato di interferenza, ovvero di indebito uso di elementi della lingua di partenza non corrispondenti a strutture della lingua di arrivo. Viceversa, il trasferimento di strutture può avere ruolo positivo, facilitante, quando fra una struttura della lingua di partenza e la corrispondente nella lingua di arrivo vi sia identità»<sup>255</sup>.

Seguendo tale ipotesi sui rapporti di correlazione tra le strutture della L1 e della L2, è possibile comprendere prima quali saranno le difficoltà nell'apprendimento e classificare i possibili errori commessi dallo studente<sup>256</sup>.

Lo studente, che si cimenta nell'apprendimento di una L2, possiede già delle conoscenze generali sulla struttura del linguaggio della propria lingua madre.

Gli universali linguistici sono l'insieme delle proprietà comuni a quasi tutte le lingue del mondo. Lo studio sugli universali linguistici ha adoperato nelle teorie linguistiche odierne due impostazioni diverse: la prima è legata alla linguistica generativa, teorizzata da Noam Chomsky, secondo cui esiste una Grammatica Universale<sup>257</sup> innata (si veda il paragrafo 1.3.); la seconda, associata alla linguistica tipologica di Joseph Greenberg, classifica le lingue seguendo il parametro dell'ordine lineare, cioè l'ordine dei costituenti all'interno della frase. Tale parametro fa parte delle possibili variazioni che le lingue possiedono e si riferisce alla posizione di tre costituenti specifici: il verbo e i suoi argomenti. Dunque, nel complesso, sembrerebbe che, se la L1 e la L2 hanno una struttura simile, l'apprendimento fosse facilitato; se invece la L1 e la L2 avessero una struttura diversa, l'apprendimento sarebbe più complesso e sarebbe possibile individuare gli errori più frequenti commessi dal discente. Di conseguenza si può

---

<sup>254</sup> Cfr. CECILIA ANDORNO, ANNA GIACOLONE RAMAT, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Pisa, Università di Pavia, ICON MASTER, 2012, p. 13.

<sup>255</sup> Ibid., p. 13.

<sup>256</sup> Cfr. ibid., p. 13.

<sup>257</sup> Con il termine Grammatica Universale (GU) si intende «un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio, di produrre e comprendere un numero infinito di enunciati a partire da un insieme finito di elementi e di associare una certa forma a un certo significato.» GUASTI MARIA TERESA, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.

asserire che l'ordine SOV peculiare della LIS, diverso dall'italiano – lingua a testa iniziale - potrebbe costituire una difficoltà per lo studente che apprende la Lingua dei Segni, poiché l'ordine della propria lingua madre potrebbe influenzarlo.

Come è già stato anticipato nel paragrafo 3.4., tutte le lingue a testa finale o SOV hanno una caratteristica specifica, ossia le teste funzionali seguono il verbo; di conseguenza, essendo la negazione una testa funzionale, si posiziona dopo il verbo. Tale peculiarità, specifica anche per la LIS, si differenzia dalla L1 e vale quanto detto sopra per l'ordine lineare della frase.

In questo capitolo sono stati descritti anche la morfologia flessiva, i classificatori e l'impersonamento; queste tre strutture, specifiche della LIS sono utilizzate nella flessione verbale. La scelta di utilizzare l'uno o l'altro sistema è influenzata da diversi fattori comunicativi, come il registro linguistico, l'evidenzialità<sup>258</sup>, la soggettività e le forme testuali (descrizione, narrazione, esposizione).

Il *registro linguistico* è il modo in cui ci si esprime ed è scelto dal mittente, adoperato in varie situazioni, a seconda del rapporto sociale e psicologico tra il mittente e il destinatario della comunicazione e in base al canale comunicativo utilizzato. Fondamentalmente esistono tre tipi di registri linguistici:

1. Registro alto. È usato nelle situazioni formali.
2. Registro medio. È corrispondente alla lingua comune di uso quotidiano.
3. Registro basso. È adoperato nei contesti informali, come in famiglia e tra amici, corrisponde alla forma dialettale.

I segnanti adottano un registro linguistico adatto alla situazione in cui si trovano. Sicuramente le CNM specifiche, come ad esempio la postura del segnante, ci segnalano il registro linguistico assunto dal segnante.

Al contrario, lo studente udente, che apprende la LIS, può imparare come utilizzare i registri linguistici solo ed esclusivamente venendo a contatto con i segnanti nativi che vivono all'interno della Comunità Sorda.

Lo studio di Mazzoni (2009) descrive le caratteristiche linguistiche

---

<sup>258</sup> Con il termine *evidenzialità* si “indica, nell'ambito della linguistica, il grado di vicinanza tra la sorgente informativa e l'enunciato.” MAZZONI LAURA, *Evidenzialità e impersonamento in LIS*, Università Ca' Foscari di Venezia, Università di Pisa, 2009, p. 69.

dell'evidenzialità in LIS, riferendosi in particolare alla distinzione tra l'uso del corpo in funzione classificatoria e l'impersonamento.

I dati raccolti da Mazzoni hanno mostrato che in LIS esistono dei morfemi sovrasegmentali di evidenzialità: la postura della parte alta del busto, la direzione del collo, la posizione della testa, la direzione degli angoli della bocca e il grado di apertura degli occhi dimostrano chiaramente e significativamente l'affidabilità che il segnante attribuisce alla propria fonte di dati<sup>259</sup>.

In conclusione, i fattori comunicativi sopracitati (il registro linguistico, l'evidenzialità, la soggettività e le forme testuali come descrizione, narrazione, esposizione) non sono oggetto di studio durante la formazione dello studente udente all'interno dei corsi. Si rende necessario anche specificare che non esistono ancora studi sistematici che legano l'uso di una forma o di un'altra al registro linguistico. L'impersonamento, ad esempio, è riferito ad un registro linguistico colloquiale, tuttavia esso ha la funzione specifica che in un testo complesso definisce meglio i ruoli tematici in quanto usa il corpo del segnante come riferimento principale, perché è sempre presente. Inoltre, bisogna anche considerare che la grammatica è costruita nello spazio e la coesione testuale è affidata alla coerenza dei ruoli definita all'inizio del discorso nei diversi punti dello spazio. Tale coerenza è abbastanza complessa da mantenere anche per un limite di memoria di lavoro; il ricorso all'impersonamento diventa quindi necessario. Le difficoltà maggiori si incontrano nell'uso di specifiche strutture della LIS che si apprendono con l'uso, frequentando la Comunità Sorda e intuendone la funzione.

---

<sup>259</sup> Cfr. Ibid., p.71.



## Capitolo 4. Lo studio

Dopo aver analizzato nei capitoli precedenti l'apprendimento linguistico, le teorie ad esso collegate, l'apprendimento della LIS negli adulti udenti, focalizzando l'attenzione sui corsi che formano tali studenti e su alcuni aspetti grammaticali ad essa appartenenti che, a mio parere, costituiscono le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti udenti, in questo quarto capitolo sarà esposto lo studio da me condotto. Come è già stato detto in precedenza, il presente elaborato si pone l'obiettivo di delineare una panoramica sull'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana da parte degli studenti adulti udenti, individuando nello specifico quali sono le difficoltà che incontrano durante l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana in contesti diversi.

In particolare, nei prossimi paragrafi saranno presentati il questionario, i partecipanti e i risultati.

### **4.1. Il questionario**

Nell'ambito del lavoro di tesi sull'apprendimento della LIS negli adulti udenti e, nello specifico, su quali sono le difficoltà che incontrano durante l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana in contesti diversi, si è scelto di ricorrere a un questionario (vedi appendice 2) da sottoporre agli studenti di LIS.

È stato riscontrato solo un riferimento<sup>260</sup> ad un'indagine simile a quella che ci siamo approntati a fare, di conseguenza si è dovuto stilare il questionario in autonomia. Una volta abbozzato il questionario, ci si è serviti della stesura di alcune bozze verificando ad ogni occasione gli adattamenti realizzati.

Il questionario è articolato in diciassette domande totali: sei domande chiuse, sette domande aperte, una domanda a scelta multipla, che danno la possibilità di indicare scelte diverse da quelle proposte e due tabelle da completare in modo da

---

<sup>260</sup> VALENTINA ELMETTI, *Insegnare e apprendere la LIS come lingua straniera*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari di Venezia, a.a. 2009-2010, relatore Paolo E. Balboni

assicurare una risposta veloce e breve e nel contempo una valutazione accurata delle stesse.

Il questionario è composto di tre parti: la prima riguardante l'acquisizione di alcune informazioni generali sullo studente, la seconda relativa alle informazioni aggiuntive e la terza parte riservata alla Lingua dei Segni Italiana e al suo apprendimento. Si veda qui di seguito l'analisi delle singole parti.

Il questionario è stato somministrato in forma anonima, tuttavia si è reso necessario reperire alcuni dati riguardanti il sesso, l'età, la professione, la provenienza<sup>261</sup> e le lingue conosciute, indicando anche il livello di conoscenza in modo da ottenere un profilo relativamente preciso del partecipante.

Nella seconda parte, intitolata "Informazioni aggiuntive", sono formulate delle domande sulla presenza o meno di parenti o conoscenti sordi, sul primo contatto con la LIS, sulla motivazione che ha spinto lo studente a intraprendere lo studio della Lingua dei Segni, sul numero di anni di studio della LIS, sulla frequentazione o meno della Comunità Sorda. Si chiede anche di precisare se la Lingua dei Segni è esercitata al di fuori del contesto didattico e infine se si pensa di continuare il percorso formativo con dei corsi professionalizzanti, come quello di assistente alla comunicazione o interprete LIS. Queste domande sono necessarie per valutare ulteriori condizioni, oltre alle informazioni personali, che possono condizionare l'apprendimento della LIS.

La terza parte, relativa allo studio e all'apprendimento della LIS, rappresenta il fulcro del questionario, focalizzandosi sul tema di questo elaborato, le difficoltà nell'apprendimento della LIS. La prima domanda di questa sezione ha lo scopo di valutare come lo studente stesso consideri l'apprendimento di alcuni aspetti della grammatica della LIS indicando con una X il grado di difficoltà, dove uno corrisponde a "molto facile" e dieci a "molto difficile"; seguono tre domande sulla modalità con cui sono presi gli appunti, sui materiali didattici e la loro utilità con eventuali proposte di modifica di quest'ultimi e sull'utilizzo di alcuni strumenti tecnologici vantaggiosi per l'apprendimento. L'ultima domanda offre

---

<sup>261</sup> Con il termine *provenienza* si intende il luogo in cui gli studenti hanno frequentato il corso LIS. Sono state individuate due provenienze specifiche, l'Università Ca' Foscari di Venezia e il Gruppo SILIS di Roma, poiché il questionario è stato somministrato a due gruppi precisi di studenti frequentanti proprio i corsi dei due enti sopracitati.

l'opportunità agli intervistati di indicare, in maniera aperta, le loro opinioni ed eventuali riflessioni personali.

## **4.2. I partecipanti**

Come è già stato spiegato precedentemente, lo scopo di tale elaborato è di individuare nello specifico quali sono le difficoltà che gli studenti incontrano durante l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana in contesti diversi.

Proprio per avere una panoramica su diversi contesti si è scelto di somministrare il questionario sia agli studenti del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia, sia agli studenti al quarto livello del corso LIS organizzato dal Gruppo SILIS di Roma. Sono stati individuati gli studenti universitari del terzo anno e quelli al quarto livello, poiché entrambi hanno diversi anni di studio della LIS alle spalle e una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento di tale lingua.

I questionari sono stati distribuiti tra i mesi di giugno e luglio 2019 e inviati via e-mail uno per volta ai diversi soggetti, informandoli sull'oggetto dell'indagine e invitandoli alla partecipazione volontaria alla ricerca. Sono stati così raccolti ventitré questionari, suddivisi tra dieci studenti del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia e tredici studenti al quarto livello del corso LIS organizzato dal Gruppo SILIS di Roma.

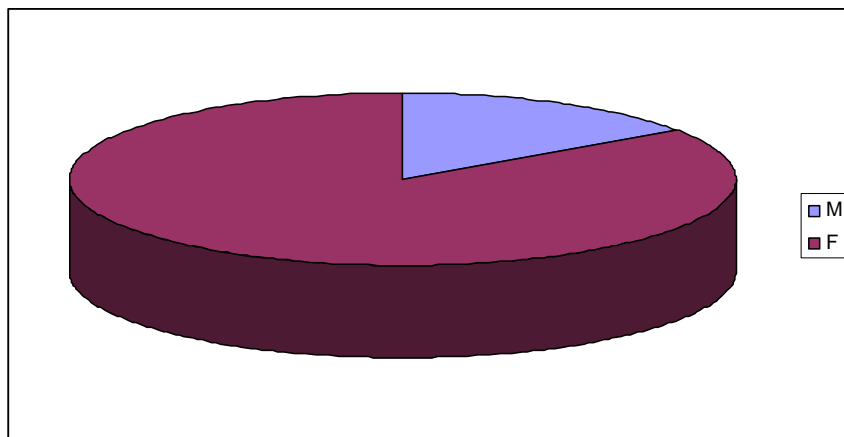
Ai fini di questo lavoro i partecipanti al questionario sono stati suddivisi in due gruppi: il gruppo A che comprende tutti gli studenti del Gruppo SILIS e il gruppo B che racchiude gli studenti dell'Università Ca' Foscari.

I dati riportati e descritti nei prossimi due paragrafi sono stati ricavati dalle risposte alle domande della prima sezione del questionario e quella relativa alle informazioni generali sullo studente.ratamente.



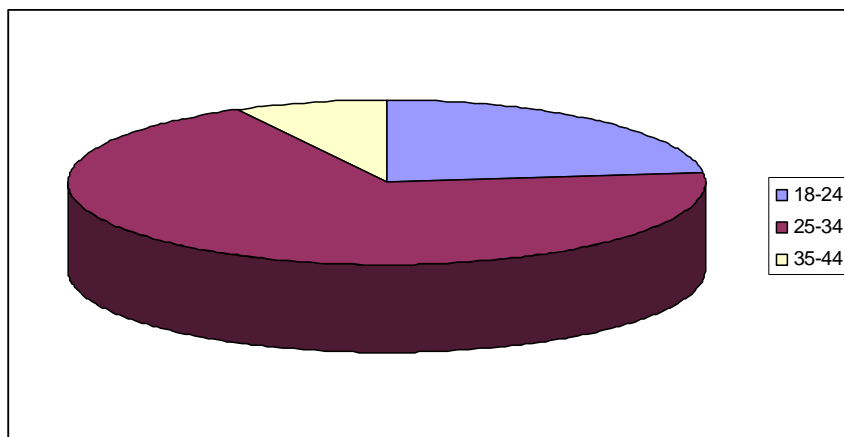
#### 4.2.1. Gruppo A

Il gruppo A comprende tredici studenti al quarto livello del corso LIS organizzato dal Gruppo SILIS di Roma. Tutti gli studenti intervistati studiano la LIS da quattro anni.



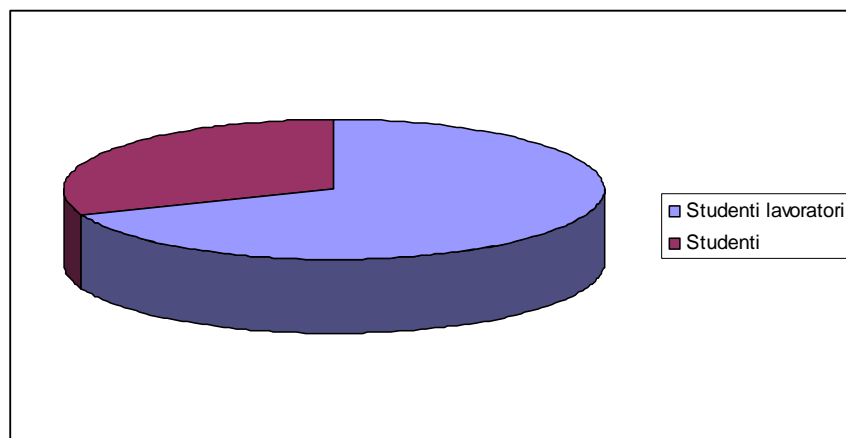
**Grafico 1: dati relativi al sesso del gruppo A.**

Il grafico 1 illustra la suddivisione per sesso piuttosto squilibrata a favore delle donne: il gruppo A è formato da undici donne e due uomini.



**Grafico 2: dati relativi alle fasce d'età del gruppo A.**

Come si evince dal grafico 2, sono stati raccolti tre questionari di soggetti tra i 18 e i 24 anni, nove tra i 25 e i 34 e uno tra i 35 e i 44 anni.



**Grafico 3: dati relativi alla situazione lavorativa del gruppo A.**

Dal grafico 3 appare evidente che il numero degli studenti lavoratori supera il numero degli studenti non lavoratori, infatti nove studenti su tredici svolgono una qualche attività lavorativa; per quanto riguarda le professioni esercitate dai singoli soggetti si veda la tabella qui di seguito che riporta tutti i dati sopra descritti.

<b>GRUPPO A</b>	<b>SESSO</b>	<b>FASCIA D'ETÀ</b>	<b>PROFESSIONE</b>
<b>S1</b>	F	25 – 34	Psicologo
<b>S2</b>	F	25 – 34	Dottorando
<b>S3</b>	F	25 – 34	Nessuna
<b>S4</b>	F	25 – 34	Impiegato amministrativo
<b>S5</b>	F	25 – 34	Educatore
<b>S6</b>	F	25 – 34	Commesso
<b>S7</b>	F	35 – 44	Guida turistica
<b>S8</b>	F	25 – 34	Nessuna
<b>S9</b>	F	25 – 34	Insegnante
<b>S10</b>	M	18 – 24	Musicista
<b>S11</b>	F	18 – 24	Nessuna
<b>S12</b>	F	18 – 24	Nessuna
<b>S13</b>	M	25 – 34	Educatore

**Tabella 1. Dati relativi al sesso, fasce d'età e professione del gruppo A (studenti al quarto livello del corso LIS del Gruppo SILIS).**

Per quanto riguarda i dati raccolti relativi alla conoscenza delle lingue, tutti i soggetti sono madrelingua italiani, conoscono la lingua inglese e il livello di conoscenza varia tra l'elementare e l'avanzato. Inoltre, tutti i partecipanti, appartenenti a questo gruppo, hanno una conoscenza di livello intermedio della LIS. Due partecipanti conoscono la lingua francese a livello avanzato e una a livello intermedio. Per quanto riguarda la lingua tedesca, due studentesse del gruppo A la conoscono, una a livello elementare e una a livello avanzato. Lo

spagnolo è conosciuto da tre soggetti su tredici, di cui due a livello intermedio e una a livello avanzato. Di particolare interesse è la conoscenza del sardo a livello avanzato di S1 e del turco a livello elementare di S4. Si veda qui di seguito la tabella con i dati raccolti concernenti la conoscenza delle lingue e il relativo livelli di conoscenza.

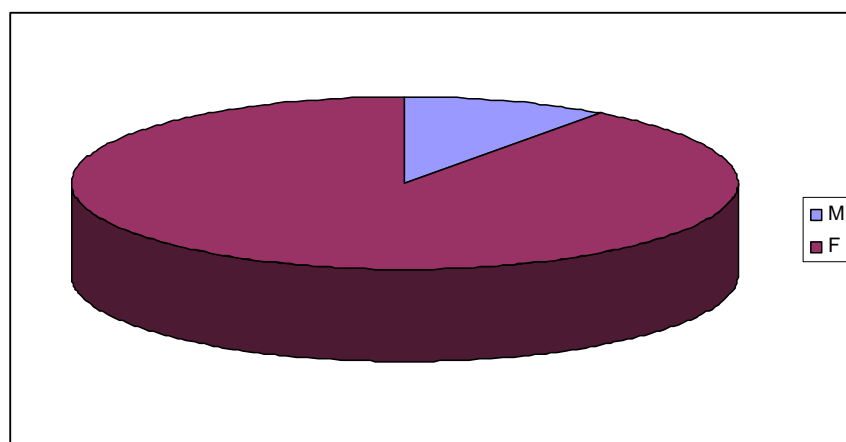
<b>GRUPPO A</b>	<b>LINGUE</b>
<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> <li>• SARDO: livello avanzato</li> </ul>
<b>S2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> <li>• SPAGNOLO: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> <li>• TURCO: livello elementare</li> </ul>
<b>S3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello avanzato</li> <li>• TEDESCO: livello elementare</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello elementare</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> <li>• FRANCESE: livello avanzato</li> <li>• TEDESCO: livello avanzato</li> <li>• SPAGNOLO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• SPAGNOLO: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>

**Tabella 2. Dati relativi alle lingue conosciute dal gruppo A.**

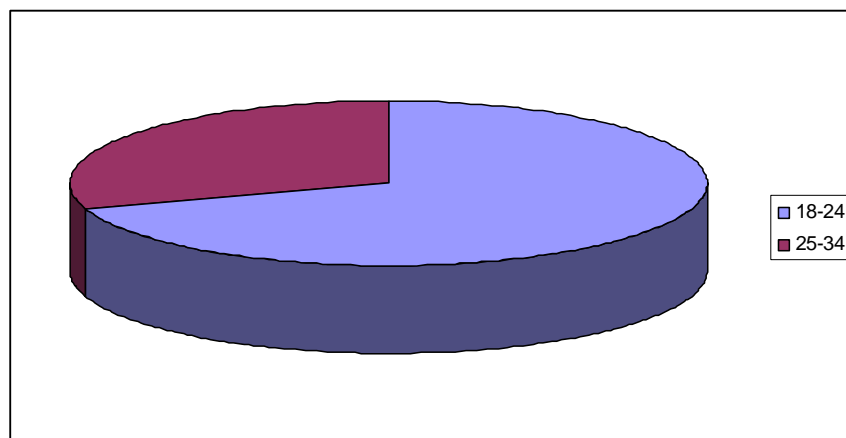
#### 4.2.2. Gruppo B

Il gruppo B comprende dieci studenti del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio dell'università Ca' Foscari di Venezia che studiano la LIS da tre anni.



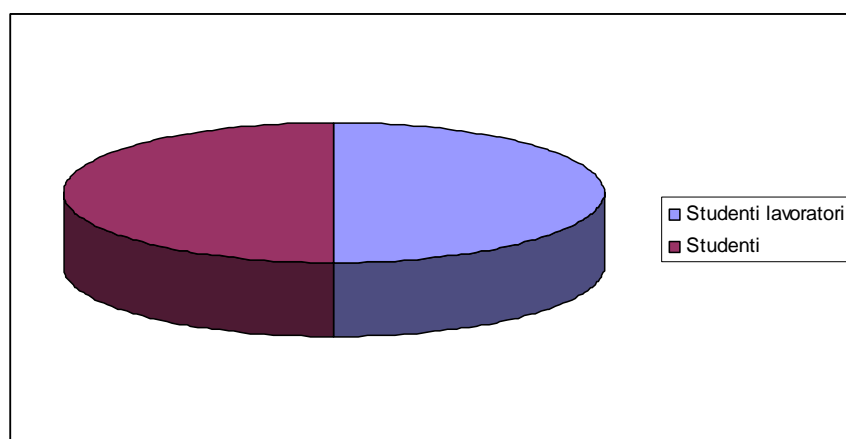
**Grafico 4: dati relativi al sesso del gruppo B.**

Il grafico 4 illustra la suddivisione per sesso anche in questo gruppo, come nel precedente, alquanto sbilanciata a favore delle donne; infatti il gruppo A è formato da nove donne e un uomo.



**Grafico 5: dati relativi alle fasce d'età del gruppo B.**

Come si evince dal grafico 5, sono stati raccolti sette questionari di soggetti tra i 18 e i 24 anni e tre tra i 25 e i 34. In questo gruppo diversamente dall'altro gli intervistati sono distribuiti in due fasce d'età.



**Grafico 6: dati relativi alla situazione lavorativa del gruppo A.**

Nel grafico 6 si osserva che il numero degli studenti lavoratori è uguale al numero degli studenti non lavoratori, infatti cinque studenti non svolgono nessuna attività lavorativa, mentre cinque studenti, oltre a frequentare l'università, lavorano anche. Per quanto riguarda le professioni esercitate dai singoli soggetti, si veda la tabella qui di seguito che riporta tutti i dati sopra descritti.

<b>GRUPPO B</b>	<b>SESSO</b>	<b>FASCIA D'ETÀ</b>	<b>PROFESSIONE</b>
<b>S14</b>	F	18 – 24	Nessuna
<b>S15</b>	F	18 – 24	Nessuna
<b>S16</b>	F	25 – 34	Impiegato
<b>S17</b>	F	18 – 24	Istruttore di ginnastica artistica

<b>S18</b>	F	18 – 24	Nessuna
<b>S19</b>	M	18 – 24	Nessuna
<b>S20</b>	F	25 – 34	Nessuna
<b>S21</b>	F	18 – 24	Segretario
<b>S22</b>	F	18 – 24	Panettiere
<b>S23</b>	F	25 – 34	Educatore

**Tabella 3. Dati relativi al sesso, fasce d'età e professione del gruppo B.**

Come nell'altro gruppo, anche nel gruppo B tutti i partecipanti sono madrelingua italiani, conoscono la lingua inglese e a un livello che varia dall'intermedio all'avanzato. Inoltre conoscono tutti la LIS, sette studenti a un livello intermedio e tre a livello avanzato, poiché hanno frequentato per pura curiosità e passione le lezioni del corso di Lingua dei Segni Italiana e del corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio senza sostenere l'esame, i primi sono studenti del terzo anno di Laurea Triennale, gli altri sette partecipanti dichiarano di possedere un livello di conoscenza intermedio della LIS.

Due partecipanti conoscono la lingua francese a livello avanzato, una a livello intermedio e tre a livello elementare. Per quanto riguarda il tedesco, cinque intervistati del gruppo B lo conoscono, tre a livello elementare e due a livello avanzato. Lo spagnolo è conosciuto da cinque partecipanti su dieci, di cui tre a livello avanzato, uno a livello intermedio e uno a livello elementare. Una studentessa, S21, riferisce di conoscere il russo a livello intermedio.

Si veda qui di seguito la tabella con i dati raccolti concernenti la conoscenza delle lingue e il relativo livelli di conoscenza del gruppo B.

<b>GRUPPO B</b>	<b>LINGUE</b>
<b>S14</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello elementare</li> <li>• TEDESCO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• TEDESCO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S17</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S18</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> <li>• FRANCESE: livello avanzato</li> <li>• SPAGNOLO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello avanzato</li> </ul>
<b>S19</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello avanzato</li> <li>• FRANCESE: livello intermedio</li> <li>• TEDESCO: livello elementare</li> <li>• SPAGNOLO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello avanzato</li> </ul>
<b>S20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello avanzato</li> <li>• TEDESCO: livello elementare</li> <li>• LIS: livello avanzato</li> </ul>
<b>S21</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• TEDESCO: livello elementare</li> <li>• SPAGNOLO: livello avanzato</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> <li>• RUSSO: livello intermedio</li> </ul>
<b>S22</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello elementare</li> <li>• SPAGNOLO: livello intermedio</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>
<b>S23</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ITALIANO: madrelingua</li> <li>• INGLESE: livello intermedio</li> <li>• FRANCESE: livello elementare</li> <li>• SPAGNOLO: livello elementare</li> <li>• LIS: livello intermedio</li> </ul>

**Tabella 4. Dati relativi alle lingue conosciute dal gruppo B.**

Dalla descrizione qui sopra riportata, si evince che in entrambi i gruppi il numero delle studentesse è nettamente maggiore rispetto al numero degli studenti. Per quanto riguarda le fasce d'età, la distribuzione nei due gruppi è diversa, poiché nel gruppo A sono coinvolte tre fasce d'età (18-24; 25-34; 35-44), mentre nel gruppo B solamente due (18-24; 25-34) con un numero maggiore di partecipanti appartenenti alla fascia 18-24, composte da studenti universitari. Inoltre, il gruppo A conta un numero maggiore di studenti lavoratori rispetto al gruppo B.

### **4.3. I risultati del questionario e la discussione dei dati**

In questo paragrafo saranno analizzati i dati raccolti che riguardano la seconda e la terza sezione del questionario, analizzati seguendo l'ordine delle domande all'interno del questionario, illustrando prima i dati del gruppo A e successivamente quelli del gruppo B; infine per ciascuna domanda si discuteranno brevemente i dati raccolti mettendo a confronto i due gruppi.

#### *- Ha parenti sordi o conoscenti sordi?*

Si tratta della prima domanda della seconda parte del questionario: nel gruppo A solamente un partecipante su dieci ha risposto affermativamente, specificando che ha alcuni colleghi sordi, mentre nel gruppo B nessuno degli intervistati ha affermato di avere parenti sordi o conoscere persone sorde ovviamente al di fuori del contesto didattico.

Da questi dati si evince che quasi tutti gli studenti di entrambi i gruppi, tranne una appartenente al gruppo A, non possedevano già una conoscenza generica della LIS dovuta a parenti o conoscenti sordi prima di iniziare il corso.

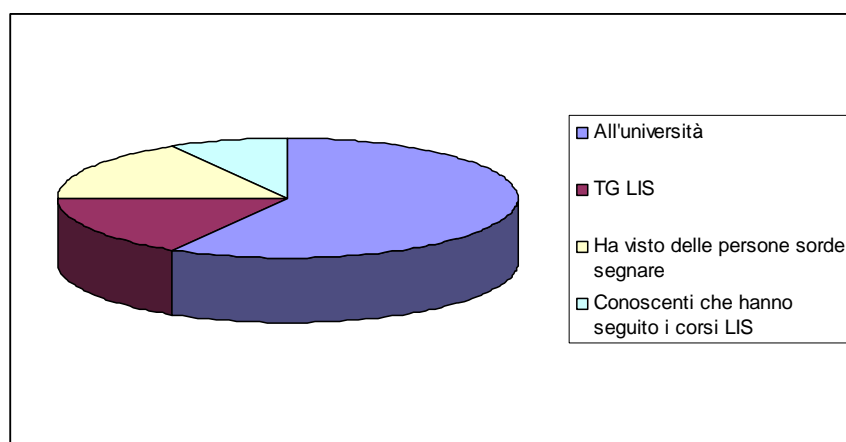
#### *- Quando e in quale occasione ha avuto il primo contatto con la LIS?*

Il grafico 7 illustra le risposte fornite dagli studenti del gruppo A, relative alla domanda su quando e come è avvenuto il primo contatto con la LIS: sette intervistati su tredici affermano di avere avuto il primo contatto con la LIS all'interno dell'università con la presenza dell'interprete LIS, poiché in aula erano presenti uno o più studenti sordi; due studenti su tredici dicono di aver visto per la prima volta la LIS in televisione durante i Tg di una delle reti nazionali; due su tredici dichiarano di avere visto per la prima volta usare la LIS da persone sorde che comunicavano tra loro e, infine, uno studente su tredici afferma di aver conosciuto la LIS grazie alla sorella che frequentava un corso LIS presso l'ENS.

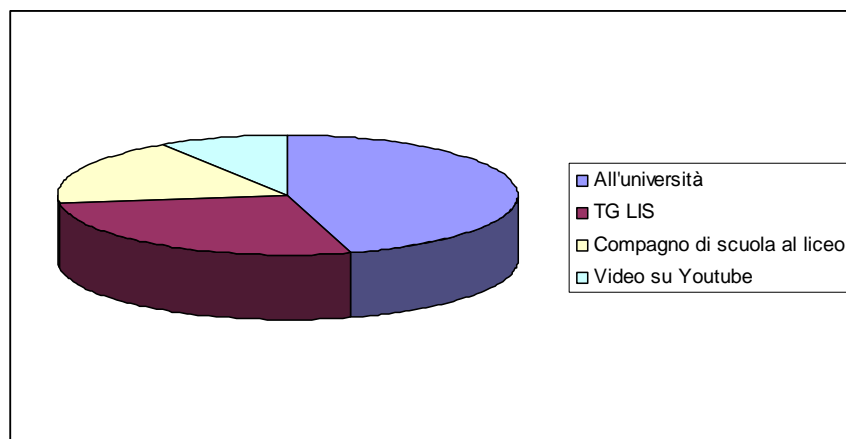
A proposito del gruppo B, le risposte fornite dagli studenti sono le seguenti: cinque partecipanti su dieci affermano di avere avuto il primo contatto con la LIS



all'interno dell'università durante la prima lezione di LIS con il docente sordo madrelingua; tre studenti su dieci dichiarano di aver visto per la prima volta usare la LIS in televisione durante i Tg di una delle reti nazionali; due su dieci dicono di avere avuto dei compagni di scuola sordi non all'interno della propria classe, ma nello stesso istituto e, infine, una studentessa su dieci afferma di aver conosciuto la LIS tramite alcuni video segnati pubblicati su Youtube. Si veda qui di seguito il grafico 7 concernente i dati raccolti relativi al primo contatto con la LIS del gruppo B.



**Grafico 7: dati relativi al primo contatto con la LIS del gruppo A.**



**Grafico 8: dati relativi al primo contatto con la LIS del gruppo B.**

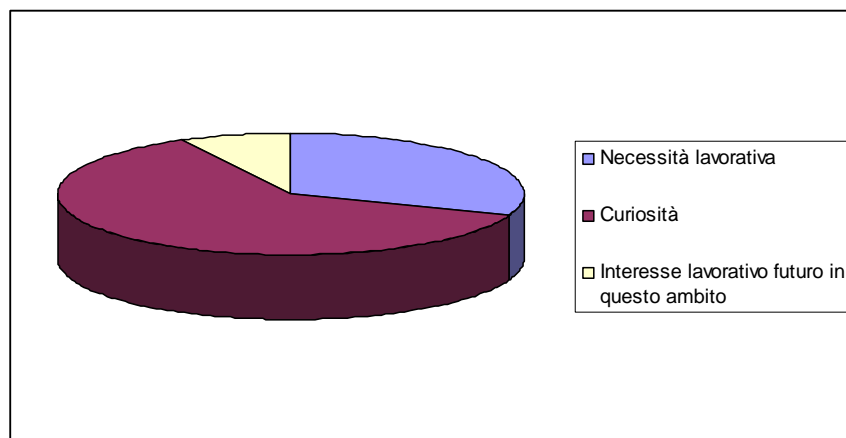
- *Per quale motivo ha intrapreso lo studio della LIS?*

La terza domanda è focalizzata sulla motivazione che ha funto da sprone allo studio della LIS. In merito alle risposte del gruppo A quattro studenti su tredici affermano di avere intrapreso lo studio della LIS per necessità lavorative; otto studenti su tredici per semplice curiosità e uno su tredici per progetto lavorativo futuro. In quest'ambito, nello specifico, la studentessa aspira a diventare un'interprete LIS.

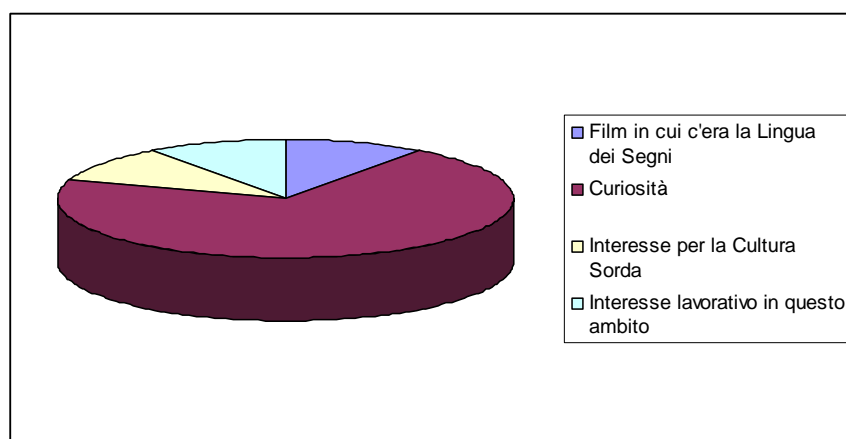
Come si evince dal grafico 10, le risposte del gruppo B sono le seguenti: un partecipante su dieci afferma di avere intrapreso lo studio della LIS in seguito alla visione di un film in cui i protagonisti utilizzavano l'American Sign Language per comunicare; sette intervistati su dieci per pura curiosità; una per interesse vero la Cultura Sorda e infine una per interesse lavorativo futuro in questo campo. Anche questa studentessa ambisce a diventare un'interprete LIS.

Si è deciso di scegliere tra tutte questa risposta data da uno dei partecipanti, in quanto risulta molto interessante: "Perché ero curiosa e desiderosa di imparare una lingua che fosse completamente diversa da quelle normalmente insegnate, che mi desse la possibilità di comunicare con persone che, pur essendo italiane, vivono una realtà e una cultura differente dalla mia. Inoltre, mi entusiasmava molto l'idea di apprendere un modo per comunicare non solamente con la mia voce ma con l'intero corpo."

Dall'analisi dei dati raccolti relativi alla terza domanda della seconda sezione si evince che la maggior parte degli studenti di entrambi i gruppi è stata spinta ad intraprendere questo percorso di studi per semplice curiosità nei confronti della LIS.



**Grafico 9: dati relativi alla motivazione del gruppo A.**

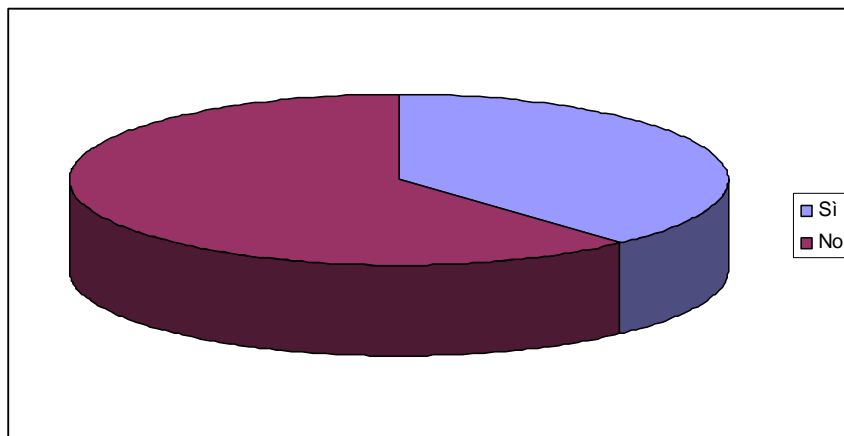


**Grafico 10: dati relativi alla motivazione del gruppo B.**

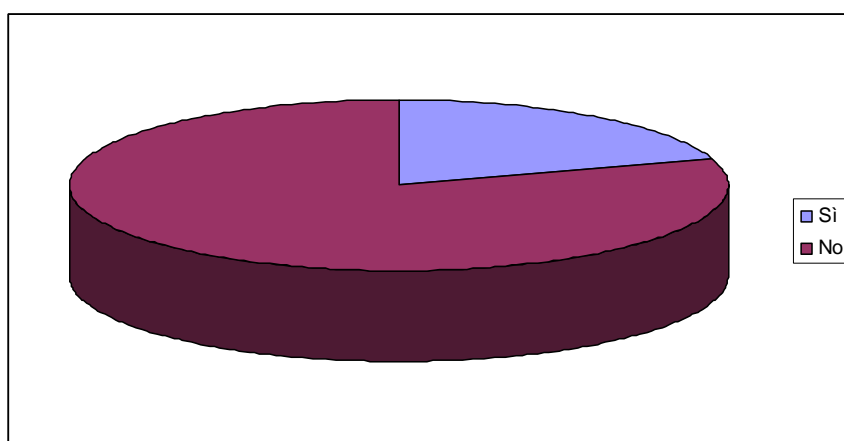
- *Oltre alle lezioni, frequenta la Comunità Sorda (ENS, associazioni)?*

Come si può osservare dal grafico 11, più della metà (otto su tredici) degli studenti intervistati del gruppo A, oltre alle lezioni, non frequenta la Comunità Sorda

Per quanto riguarda il gruppo B, solamente due partecipanti su dieci hanno risposto di frequentare la Comunità Sorda al di fuori delle lezioni universitarie di LIS.



**Grafico 11: dati relativi alla frequentazione della Comunità Sorda del gruppo A.**



**Grafico 12: dati relativi alla frequentazione della Comunità Sorda del gruppo B.**

La didattica dell'apprendimento della LIS anche al di fuori del contesto didattico è un argomento significativo, già approfondito nei capitoli precedenti. Per gli studenti di LIS risulta complicato utilizzarla in un contesto didattico e, sebbene la Comunità Sorda sia presente in tutto il territorio italiano, i dati emersi dall'esame di entrambi i gruppi confermano che la maggioranza degli studenti intervistati non la frequenta. Confrontando i due gruppi, è interessante osservare come nel gruppo A il numero di studenti che frequentano la comunità sia maggiore rispetto al numero relativo al gruppo B, tuttavia è obbligatorio precisare che per gli studenti del corso LIS del Gruppo SILIS di Roma è più facile partecipare alle attività e interagire. Questo però non significa che gli studenti universitari del Gruppo B non possano partecipare alle attività organizzate dai vari enti.

- *A conclusione del corso, pensa di proseguire con altri corsi LIS*

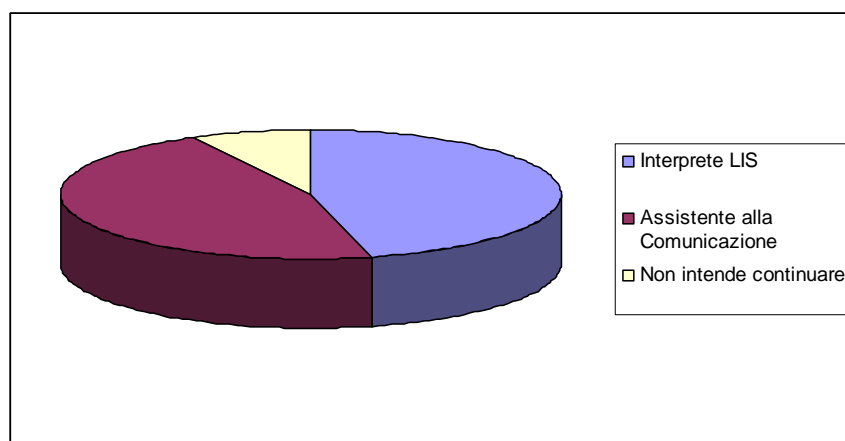
*o corsi professionalizzati (assistente alla comunicazione, interprete)?*

Come si evince dal grafico 13, solamente un partecipante su tredici ha risposto di non voler proseguire con lo studio della LIS, sei studenti su tredici hanno espresso l'intenzione di continuare con il corso interpreti e i restanti sei studenti hanno affermato di voler continuare con il corso di assistenti alla comunicazione.

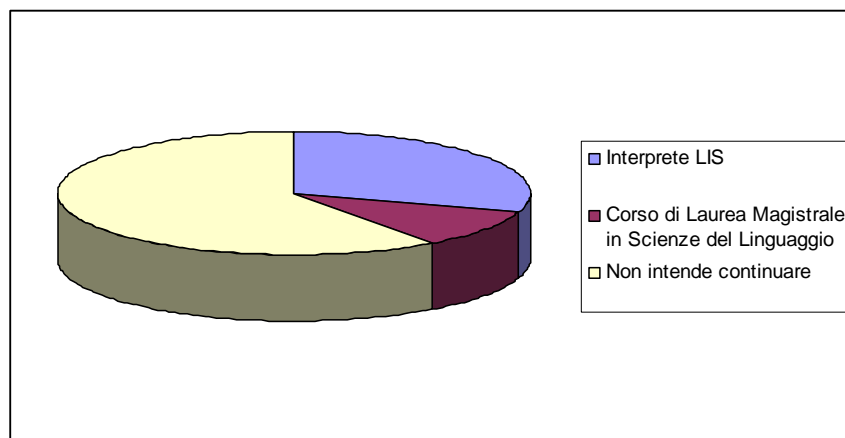
Per quanto riguarda i dati raccolti nel gruppo B i numeri sono diversi: tre studenti su dieci rispondono di voler continuare con il corso di interprete LIS, un solo partecipante vuole iscriversi al corso di Laurea Magistrale in Scienza del Linguaggio e ben sei studenti su dieci dichiara di non voler proseguire con lo studio della LIS.

Molti enti danno la possibilità agli studenti di LIS di approfondire lo studio della LIS con il corso di assistente alla comunicazione o il corso di interprete LIS. Tali corsi sono organizzati da diversi enti di formazione, localizzati in tutto il territorio italiano.

Per gli studenti universitari sembra essere un problema il fatto che, una volta terminato il corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio non sia riconosciuta la qualifica né di assistente alla comunicazione né di interprete LIS; probabilmente questo spinge molti studenti a non proseguire gli studi.



**Grafico 13: dati relativi alla possibilità di continuare lo studio della LIS del gruppo A.**



**Grafico 14: dati relativi alla possibilità di continuare lo studio della LIS del gruppo B.**

- *Come valuta il Suo apprendimento dei seguenti aspetti della grammatica della LIS?*

La prima domanda della terza sezione del questionario si focalizza sull'analisi dei dati riguardanti gli aspetti linguistici con lo scopo di individuare quale aspetto della grammatica della LIS rappresenti per gli studenti le maggiori difficoltà. Come abbiamo già anticipato nel capitolo tre sono stati proposti nella griglia (si veda l'appendice 2) solamente alcuni aspetti teorici propri della LIS. Si tratta di quegli aspetti e strutture che, a mio parere, presentano le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti udenti, in quanto sono peculiari della lingua dei segni e spesso sono sostituiti da espressioni linguistiche più vicine alla lingua madre degli studenti, ma risultano meno efficaci dal punto di vista comunicativo e meno pertinenti in LIS.

È stata lasciata una colonna libera nella griglia proposta perché gli studenti stessi potessero inserire altri aspetti grammaticali per loro di difficile utilizzo; tuttavia tutti gli studenti intervistati di entrambi i gruppi hanno lasciato la colonna vuota.

Prima di analizzare i dati raccolti, si rende necessario specificare che, per quanto riguarda il grado di difficoltà, gli studenti avevano la possibilità di scegliere un numero su una scala che andava da 1 a 10, dove 1 corrispondeva a "molto facile" e 10 a "molto difficile".

Saranno qui di seguito esaminati i dati raccolti, analizzando un aspetto grammaticale per volta, in modo da dare una panoramica il più completa possibile

sulle difficoltà che incontrano gli studenti nell'apprendimento e nell'utilizzo di tali aspetti della LIS.

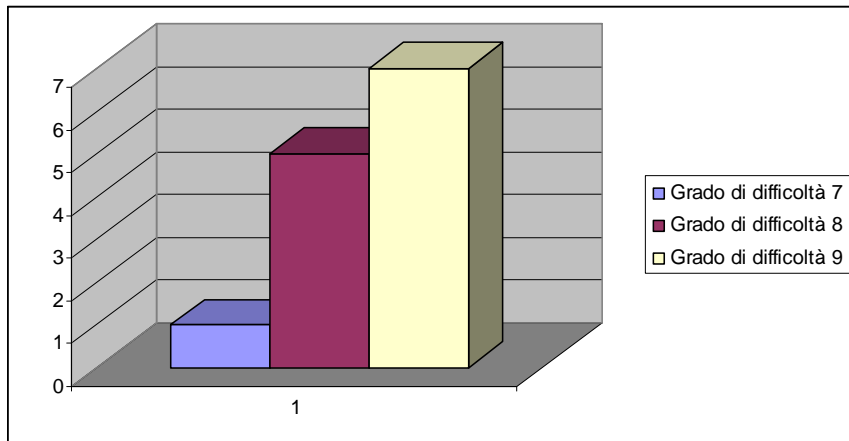
Gruppo A

GRUPPO A	Classificatori	Impersonamento	Uso dello spazio segnico	Uso degli elementi fonologici	Uso delle CNM	Ordine degli elementi della frase	Negazioni
S1	7	7	7	7	7	8	8
S2	8	8	9	7	7	4	2
S3	9	9	7	5	6	5	5
S4	9	9	7	4	4	7	5
S5	8	9	6	4	5	4	6
S6	9	9	7	3	4	6	4
S7	9	9	6	4	5	8	5
S8	8	9	7	3	3	5	4
S9	8	8	6	2	3	6	4
S10	9	10	8	4	3	5	3
S11	8	9	4	2	3	5	2
S12	9	10	7	2	3	6	5
S13	9	8	5	2	2	5	4
<b>MEDIA</b>	8,5	8,8	6,6	3,8	4,2	5,6	4,4

Tabella 5. Dati relativi al grado di difficoltà sull'uso di alcuni aspetti del gruppo A.

- Classificatori

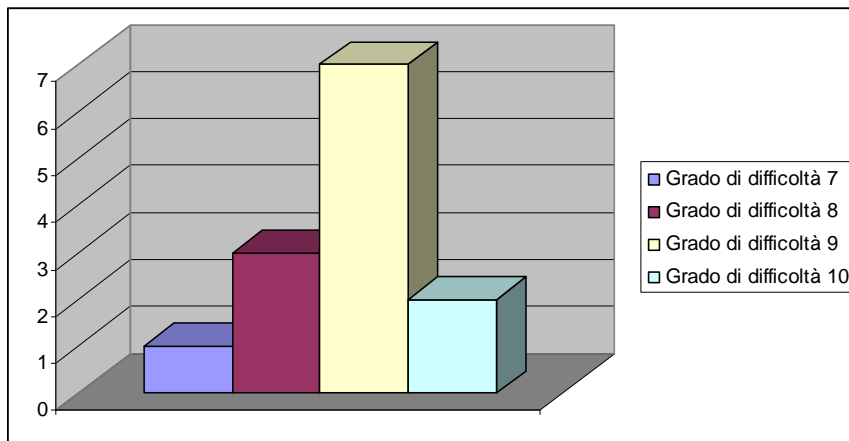
Come si può osservare dal grafico 15, gli studenti intervistati dichiarano di avere difficoltà nell'utilizzo dei classificatori (media 8,5). Ben sette studenti su tredici hanno indicato un grado di difficoltà pari a 9, cinque su tredici un grado di difficoltà di 8 e infine un partecipante su tredici ha riferito un grado di difficoltà pari a 7.



**Grafico 15: dati relativi al grado di difficoltà nell'utilizzo dei classificatori del gruppo A.**

*- Impersonamento*

Il grafico 16 mostra che la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di avere molta difficoltà (media 8,8) nell'utilizzo dell'impersonamento, sette studenti su tredici hanno riferito un grado di difficoltà pari a 9; due studenti su tredici hanno indicato un valore di 10, tre su tredici un grado di difficoltà pari a 8 e infine un solo intervistato ha dichiarato un grado di difficoltà di 7.



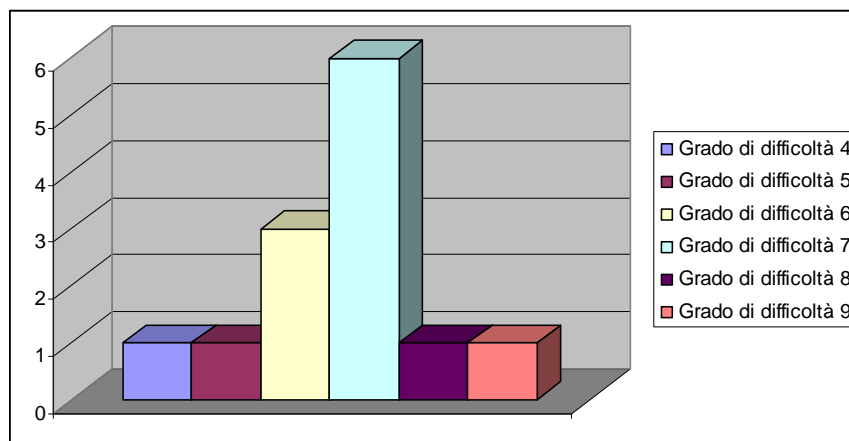
**Grafico 16: dati relativi al grado di difficoltà nell'utilizzo dell'impersonamento del gruppo A.**

*- Uso dello spazio segnico*

Come si evince dal grafico 17, la maggioranza degli studenti intervistati ha una difficoltà medio-alta nell'utilizzo dello spazio segnico (media 6,6): sei partecipanti su tredici hanno dichiarato un livello di difficoltà pari a 7. Uno studente su tredici ha riferito un grado di difficoltà di 9, uno su tredici di 8, tre



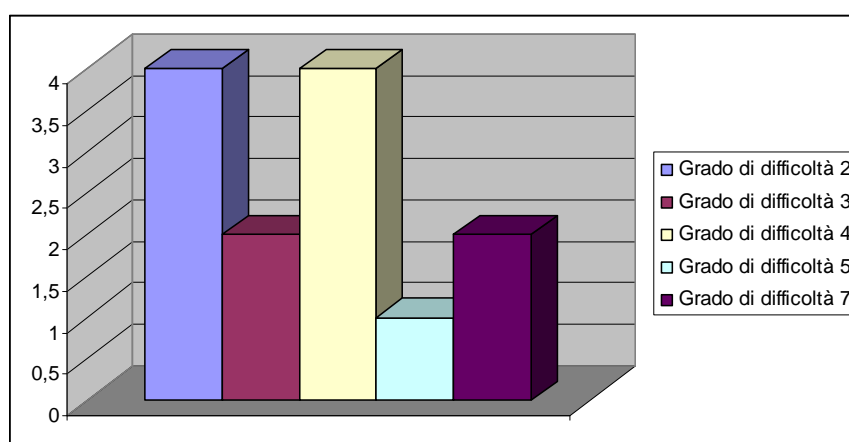
intervistati su tredici hanno indicato un livello di difficoltà di 6, uno su tredici di 5 e infine uno su tredici di 4, quindi due studenti hanno riferito di avere una difficoltà media nell'utilizzo dello spazio segnico.



**Grafico 17: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso dello spazio segnico del gruppo A.**

*- Uso degli elementi fonologici*

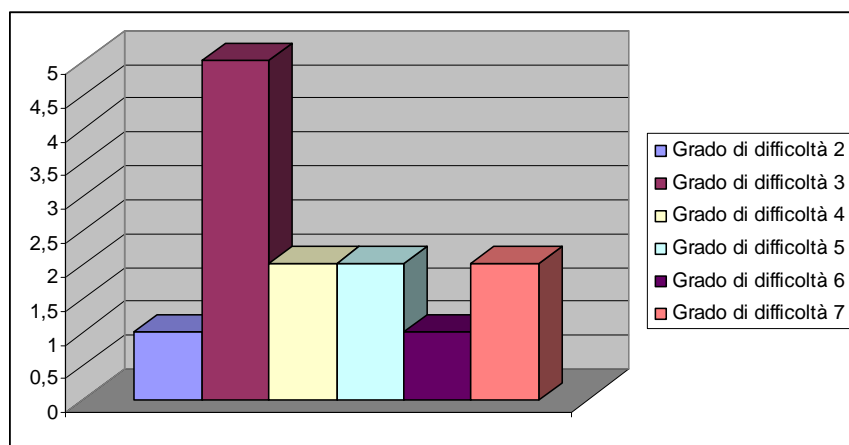
Il grafico 18 mostra che la maggioranza degli studenti intervistati ha dichiarato di avere una difficoltà medio-bassa (media 3,8) nell'utilizzo degli elementi fonologici manuali (configurazione, luogo, movimento, orientamento): quattro partecipanti su tredici hanno dichiarato un livello di difficoltà pari a 4, uno su tredici di 5, due partecipanti su tredici hanno detto di avere una difficoltà pari a 3 e quattro partecipanti su tredici un livello di difficoltà pari a 2. Solamente due studenti su tredici ha riferito un grado di difficoltà medio-alto, 7.



**Grafico 18: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso degli elementi fonologici del gruppo A.**

### - Uso delle Componenti Non Manuali

Come si può osservare dal grafico 19, gli studenti intervistati hanno dichiarato di avere un livello di difficoltà basso nell'utilizzo delle CNM (media 4,2): cinque studenti su tredici hanno indicato un grado di difficoltà pari a 3. Un partecipante su tredici ha riferito un grado di difficoltà pari a 2, due su tredici ha indicato un grado di difficoltà di 4 e due su tredici di 5. Solamente due intervistati su tredici hanno riferito un livello di difficoltà pari a 7 e uno su tredici di 6.



**Grafico 19: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso delle componenti non manuali del gruppo A.**

### - Ordine degli elementi nella frase

Il grafico 20 mostra che gli studenti intervistati hanno riferito di avere un livello di difficoltà medio (media 5,6) nell'ordine degli elementi della frase: cinque studenti su tredici hanno indicato un grado di difficoltà pari a 5 e tre su tredici di 6. Due partecipanti su tredici ha riferito un grado di difficoltà pari a 4; solamente tre intervistati su tredici ha riferito un livello di difficoltà medio-alta: due su tredici di 8 e uno su tredici di 7.

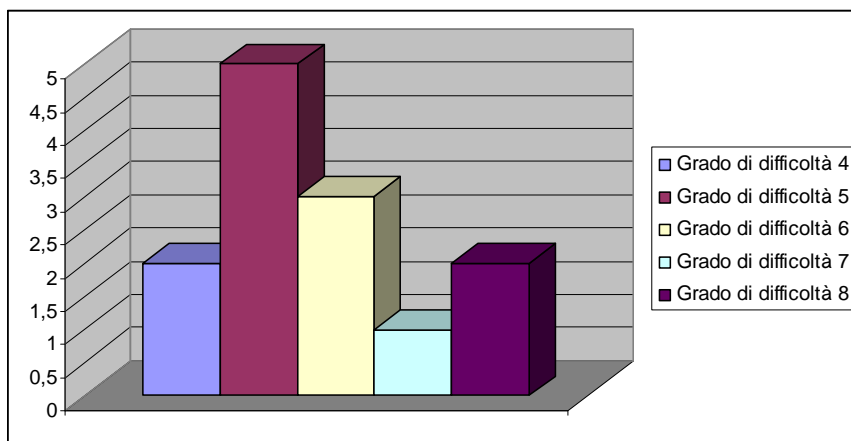


Grafico 20: dati relativi al grado di difficoltà nell'ordine degli elementi della frase del gruppo A.

### - Negazioni

Il grafico 21 illustra che la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di avere una difficoltà media nell'uso della negazione (media 4,4): quattro studenti su tredici hanno riferito un grado di difficoltà pari a 5, quattro su tredici di 4 e uno su tredici di 6; due studenti su tredici ha indicato un valore di 2, uno su tredici un valore di 3 e infine un solo intervistato ha dichiarato un grado di difficoltà alto pari a 8.

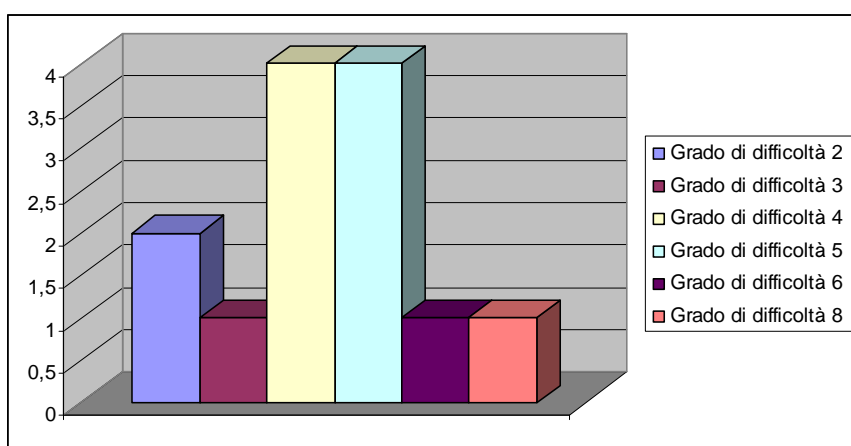


Grafico 21: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso della negazione del gruppo A.

### Gruppo B

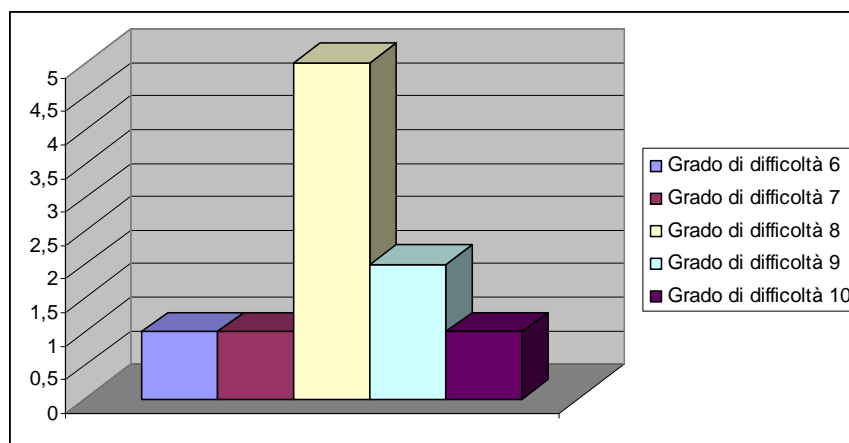
GRUPPO B	Classificatori	Impersonamento	Uso dello spazio segnico	Uso degli elementi fonologici	Uso delle CNM	Ordine degli elementi della frase	Negazioni
S14	6	6	6	5	6	5	6

<b>S15</b>	10	8	6	6	7	8	8
<b>S16</b>	8	8	5	7	7	6	5
<b>S17</b>	8	9	8	4	3	4	4
<b>S18</b>	9	7	6	7	7	6	6
<b>S19</b>	7	8	5	4	9	2	6
<b>S20</b>	9	9	7	5	6	5	5
<b>S21</b>	8	9	8	5	7	6	5
<b>S22</b>	8	9	5	6	8	7	8
<b>S23</b>	8	8	5	5	5	5	5
<b>MEDIA</b>	8,1	8,1	6,1	5,4	6,5	5,4	5,8

**Tabella 6. Dati relativi al grado di difficoltà sull'uso di alcuni aspetti del gruppo B.**

### - Classificatori

Come si può osservare dal grafico 22, anche gli studenti universitari dichiarano di avere difficoltà nell'utilizzo dei classificatori (media 8,1). La maggior parte degli studenti, cinque su dieci, ha indicato un grado di difficoltà pari a 8, un partecipante su dieci ha riferito un grado di difficoltà pari a 10, due su dieci hanno risposto di avere un grado di difficoltà di 9, uno su dieci ha dichiarato di avere un grado di difficoltà pari a 7 e infine solamente uno studente ha risposto indicando un grado di difficoltà medio, 6.

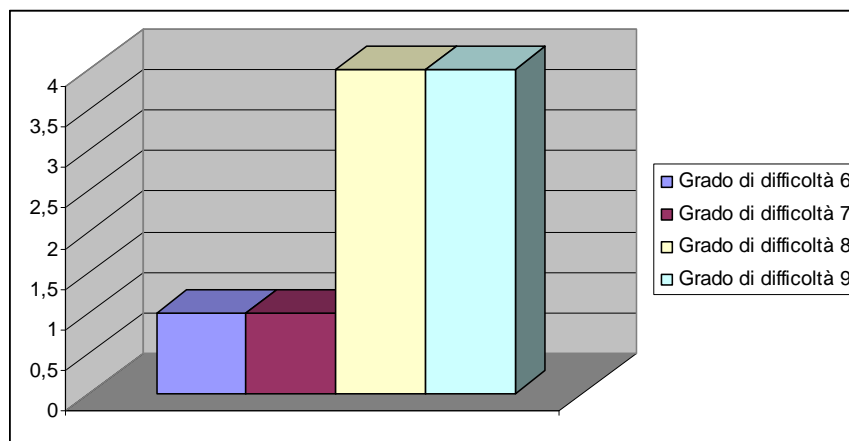


**Grafico 22: dati relativi al grado di difficoltà nell'utilizzo dei classificatori del gruppo B.**

### - Impersonamento

Anche in questo caso gli studenti del gruppo B mostrano di incontrare molte difficoltà nell'utilizzo della tecnica dell'impersonamento (media 8,1). Il grafico 23 illustra che la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di avere molta difficoltà nell'utilizzo dell'impersonamento, quattro studenti su dieci hanno riferito un

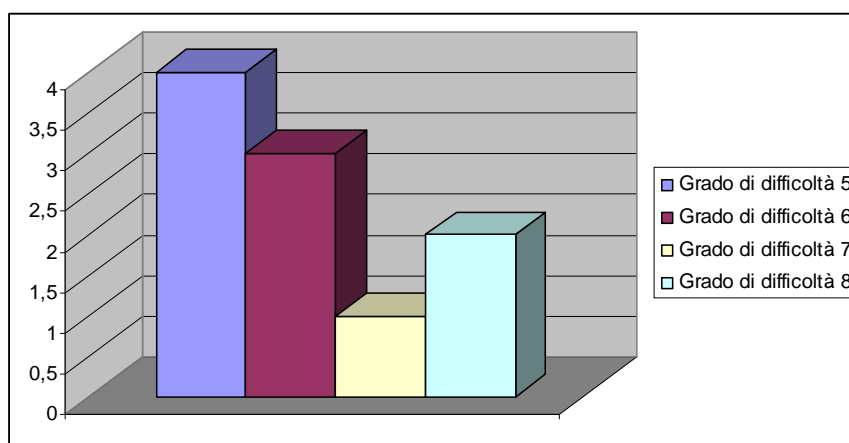
grado di difficoltà pari a 9 e quattro su dieci un grado di difficoltà di 8; un partecipante su dieci ha indicato un valore di 7 e uno su dieci ha dichiarato un grado di difficoltà di 6.



**Grafico 23: dati relativi al grado di difficoltà nell'utilizzo dell'impersonamento del gruppo B.**

*- Uso dello spazio segnico*

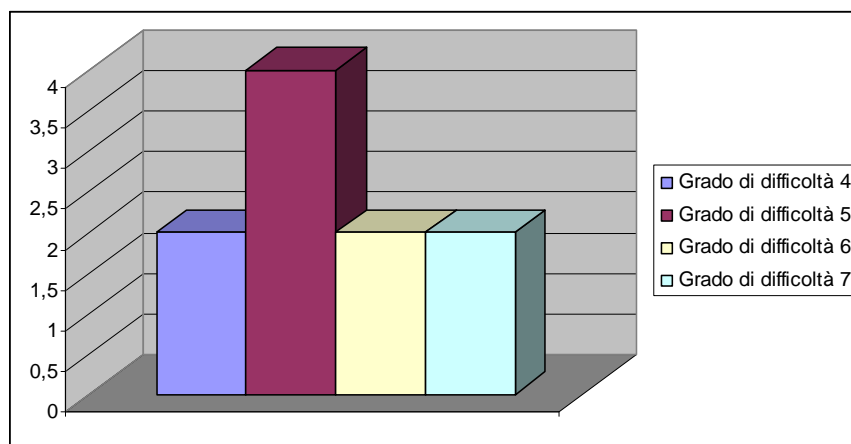
Come si può osservare dal grafico 24, la maggioranza degli studenti intervistati ha una difficoltà media (media 6,1) nell'utilizzo dello spazio segnico: quattro partecipanti su dieci hanno dichiarato un livello di difficoltà pari a 5. Due studenti su dieci hanno riferito un grado di difficoltà di 8, uno su dieci di 7 e infine tre su dieci di 6.



**Grafico 24: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso dello spazio segnico del gruppo .**

### - Uso degli elementi fonologici

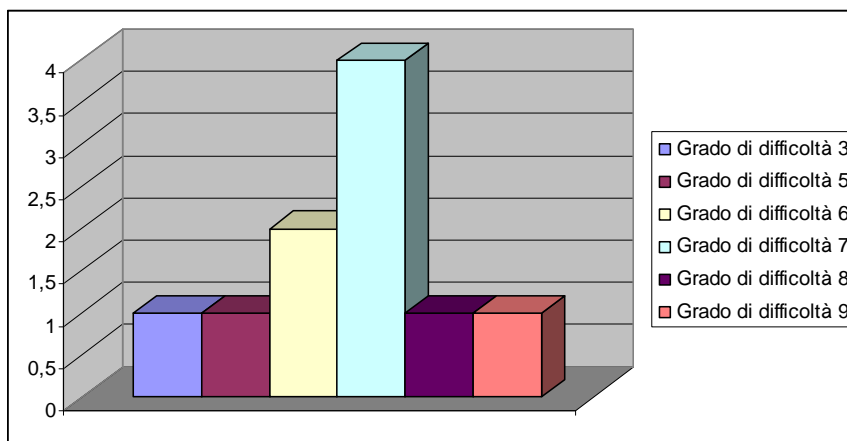
Il grafico 25 evidenzia che la maggioranza degli studenti intervistati ha dichiarato di avere una difficoltà media (media 5,4,) nell'utilizzo degli elementi fonologici manuali (configurazione, luogo, movimento, orientamento): quattro partecipanti su dieci hanno dichiarato un livello di difficoltà pari a 5. Due studenti su dieci hanno indicato un livello di difficoltà pari a 6 e due su dieci di a 4. Analogamente al gruppo A, solamente due studenti su tredici del gruppo B hanno riferito un grado di difficoltà medio-alto, 7.



**Grafico 25: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso degli elementi fonologici del gruppo B.**

### - Uso delle Componenti Non Manuali

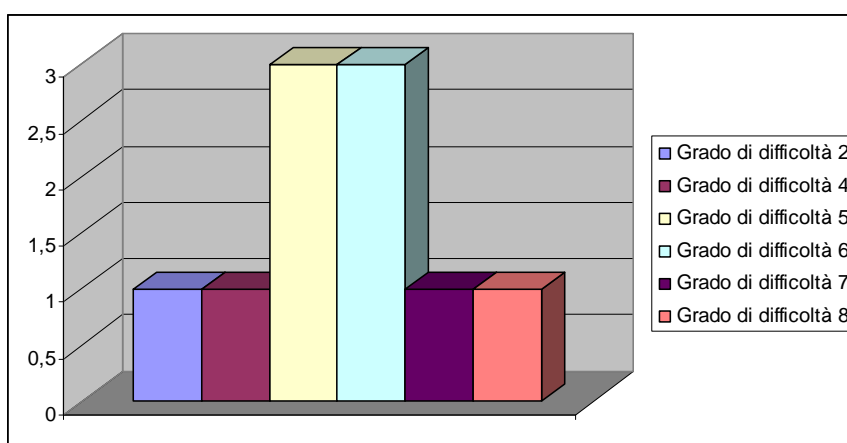
Come si evince dal grafico 26, gli studenti intervistati dichiarano di avere un livello di difficoltà medio-alta nell'utilizzo delle CNM (media 6,5): quattro studenti su dieci hanno indicato un grado di difficoltà pari a 7 e due su dieci di 6. Un partecipante su dieci ha riferito un grado di difficoltà pari a 3, uno su dieci ha indicato un grado di difficoltà di 5. Solamente due intervistati su dieci hanno riferito un livello di difficoltà alta: uno su dieci di 8 e uno su dieci di 9.



**Grafico 26: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso delle componenti non manuali del gruppo B.**

*- Ordine degli elementi nella frase*

Il grafico 27 illustra che gli studenti intervistati hanno riferito di avere un livello di difficoltà media nell'ordine degli elementi della frase (media 5,4): tre studenti su dieci hanno indicato un grado di difficoltà pari a 5 e tre su dieci di 6. Un partecipante su dieci ha riferito un grado di difficoltà pari a 2 e uno su dieci di 4; solamente due intervistati su dieci hanno riferito un livello di difficoltà medio-alta: uno su dieci di 8 e uno su dieci di 7.

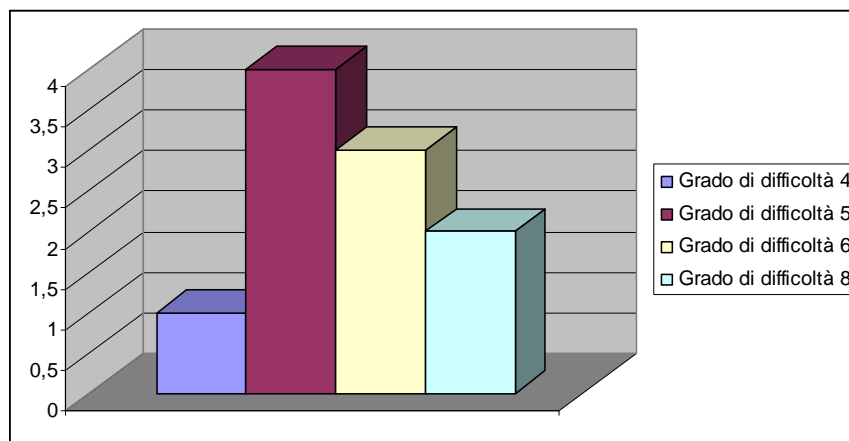


**Grafico 27: dati relativi al grado di difficoltà nell'ordine degli elementi della frase del gruppo B.**

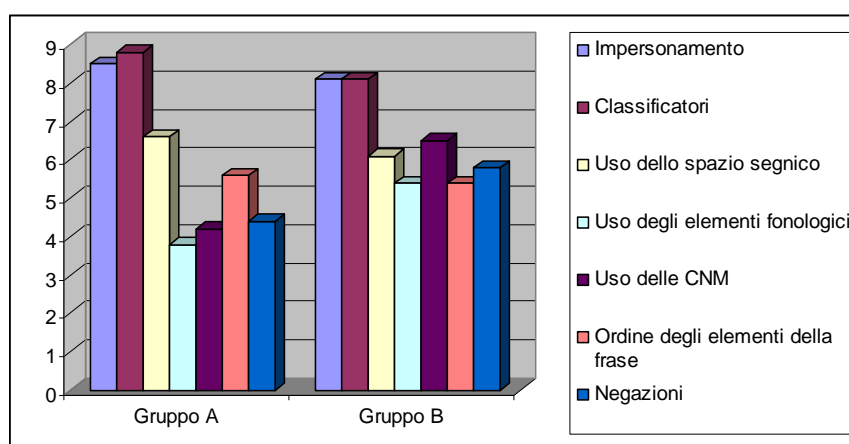
*- Negazioni*

Il grafico 28 espone che la maggioranza dei partecipanti ha dichiarato di avere una

difficoltà media nell'uso della negazione (media 5,8): quattro studenti su dieci hanno riferito un grado di difficoltà pari a 5, uno su dieci di 4 e tre su dieci di 6; solamente due intervistati su dieci hanno indicato un grado di difficoltà alto di 8.



**Grafico 28: dati relativi al grado di difficoltà nell'uso della negazione del gruppo B.**



**Grafico 29: confronto dei dati relativi al valore del grado di difficoltà di tutti gli aspetti grammaticali tra i due gruppi.**

Dopo aver analizzato tutti i dati raccolti relativamente alla parte linguistica sembra doveroso soffermarsi ulteriormente per cercare di dare una spiegazione a questi dati, analizzando ogni singolo aspetto grammaticale. Come si evince dal grafico 29, entrambi i gruppi presentano all'incirca lo stesso valore medio di grado di difficoltà, però vediamo nel dettaglio qui di seguito quali potrebbero essere le cause che scatenano queste difficoltà negli studenti.

Classificatori. Come si è descritto nel capitolo precedente, i classificatori sono elementi linguistici che appartengono sia alle LV che alle LS. Per comprenderne l'utilizzo in italiano, L1 di tutti gli studenti intervistati, è necessario pensare ad



alcune parole legate alla misura, che indicano una certa categoria di elementi<sup>262</sup>. «Ad esempio, *un mazzo di...*, *una bottiglia di...*, *uno stormo di...*, sono CL di misura»<sup>263</sup> e ognuno di loro ha la funzione di quantificare una determinata classe di entità; nella lingua italiana ritroviamo anche i CL verbali, come *brucare* o *beccare*: ovviamente tali verbi necessitano di avere come soggetto un animale e, rispettivamente, un animale erbivoro e uno che possiede il becco<sup>264</sup>. Tuttavia è interessante sottolineare come in italiano, nonostante la nostra lingua presenti alcuni CL, non esistono parole equipollenti a determinati CL in LIS; ciò comporta che per tradurre in italiano i CL della LIS risulta necessario avvalersi della tecnica della parafrasi<sup>265</sup>. Questa potrebbe essere una delle motivazioni per cui gli studenti riscontrano delle difficoltà nell'utilizzo dei classificatori in LIS.

Esistono anche diversi fattori comunicativi, come il registro linguistico, l'evidenzialità, la soggettività e le forme testuali (descrizione, narrazione, pesposizione) che infuiscono sull'utilizzo dei classificatori. Ciononostante questi non sono affrontati durante il percorso di formazione dello studente adulto, poiché in letteratura attualmente non esistono ancora degli studi sistematici; per questo motivo causano molte difficoltà poiché si impara a usarli solo frequentando la Comunità Sorda e intuendone la funzione.

*Impersonamento*. È una strategia narrativa largamente adoperata dai segnanti in cui il segnante assume il ruolo di soggetto anche se il soggetto è alla terza persona. Benché assomigli al discorso diretto, se ne stacca perché utilizzato in diversi contesti anche espositivi, perché permette di gestire la coesione testuale in maniera coerente. Analogamente ai classificatori, la tecnica dell'impersonamento, come altri elementi grammaticali della LIS, è influenzata da diversi fattori comunicativi e testuali.). Tuttavia tali fattori non sono oggetto di studio durante la formazione dello studente udente all'interno dei corsi e di conseguenza si incontrano delle difficoltà nell'uso di questa specifica struttura della LIS che si apprende con l'uso, frequentando la Comunità Sorda e intuendone la funzione.

---

<sup>262</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, pp. 60 – 61.

<sup>263</sup> Ibid., p. 61.

<sup>264</sup> Cfr. ibid., p. 61.

<sup>265</sup> Cfr. CARMELA BERTONE, *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2011, p. 61.

Uso dello spazio segnico. Come si è approfondito nel terzo capitolo lo spazio neutro è la parte antistante al segnante che non possiede tratti distintivi dal punto di vista fonologico, ma li mantiene dal punto di vista morfologico e sintattico. Lo spazio segnico è un aspetto complesso e articolato al suo interno, tuttavia è un argomento ampiamente affrontato ed esercitato nelle aule dei corsi LIS; questa di conseguenza potrebbe essere una delle motivazioni per cui non causa molte difficoltà nell'apprendimento.

Uso degli elementi fonologici manuali. Il segno è composto da quattro parametri fonologici manuali: configurazione, luogo, movimento, orientamento. I parametri fonologici della LIS si studiano fin da subito; inoltre, una volta compresa la loro funzione e il loro utilizzo, risultano facili. Questa potrebbe essere una delle motivazioni per cui non creano difficoltà negli studenti udenti che apprendono la LIS.

Uso delle componenti non manuali. Sono l'insieme di espressioni facciali con l'inarcamento delle sopracciglia, la direzione dello sguardo, il corpo con la posizione e il movimento del capo, delle spalle, gli atteggiamenti posturali e infine i movimenti delle labbra e l'emissione di suoni; tutti questi veicolano sia stati emotivi che informazioni linguistiche, indispensabili a livello dei singoli segni e di enunciato. Sono un elemento specie-specifico della LIS e hanno una funzione distintiva: per questo motivo equivalgono all'intonazione delle lingue vocali. I dati raccolti nel gruppo A differiscono da quelli del gruppo B. Tuttavia si rende necessario tener conto delle caratteristiche soggettive di ciascuno studente e, soprattutto, del fatto che in questo lavoro sono stati intervistati solamente alcuni studenti della classe del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia; probabilmente intervistando tutti gli studenti sarebbe possibile che i dati differissero quest'ipotesi potrebbe essere accettabile.

Ordine degli elementi nella frase. Come abbiamo già approfondito nel capitolo precedente, secondo la teoria degli universali linguistici di Greenberg sembrerebbe che, se la L1 e la L2 avessero una struttura simile, l'apprendimento

fosse facilitato; se invece la L1 e la L2 avessero una struttura diversa, l'apprendimento sarebbe più complesso e si potrebbero individuare gli errori più frequenti commessi dallo studente. Pertanto si può affermare che l'ordine SOV peculiare della LIS, diverso dall'italiano – lingua a testa iniziale - costituisce una difficoltà per lo studente che apprende la Lingua dei Segni, poiché l'ordine della propria lingua madre tenderebbe a influenzarlo.

Negazioni. Come è già stato anticipato nel paragrafo 3.4., tutte le lingue a testa finale o SOV hanno una caratteristica specifica, ossia le teste funzionali seguono il verbo; di conseguenza, essendo la negazione una testa funzionale, si posiziona dopo il verbo. Tale peculiarità, specifica anche per la LIS, si differenzia dalla L1 e rappresenta una difficoltà per lo studente che apprende la Lingua dei Segni.

- *La LIS non ha una forma scritta diffusa e condivisa e questo rappresenta una delle problematiche nello studio della LIS, soprattutto nella presa degli appunti. Quale/i strategia/e ha utilizzato per prendere appunti?*

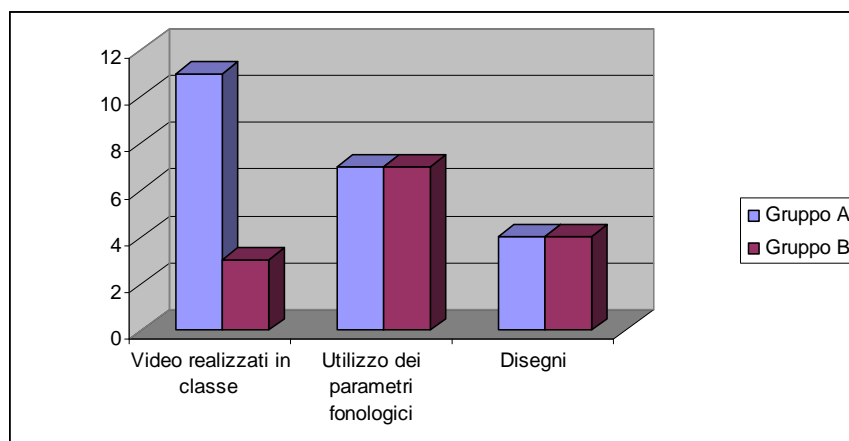
La LIS come tutte le altre Lingue dei Segni del mondo non ha una forma scritta. Questa sua peculiarità ha avuto una serie di effetti sulla Comunità Sorda che l'ha tramandata di generazione in generazione. Tale mancanza rappresenta una delle difficoltà più importanti per gli studenti udenti che apprendono la LIS.

Di conseguenza, è sembrato interessante inserire nel questionario una domanda che chiedesse ai partecipanti quale/i strategia/e utilizzano per prendere appunti durante le lezioni.

Prima di analizzare i dati, è necessario specificare che ogni studente intervistato aveva la possibilità di scrivere più di una strategia.

Come si può osservare dal grafico 30, per quanto riguarda il gruppo A undici studenti hanno dichiarato di realizzare dei video alla fine della lezione in modo da registrare tutti i segni nuovi imparati in quella specifica lezione, sette studenti hanno riferito di scrivere i segni scomponendoli nei loro parametri fonologici, prendendo nota di configurazione, luogo, movimento, orientamento e CNM e infine quattro studenti hanno affermato di utilizzare dei disegni che rappresentano

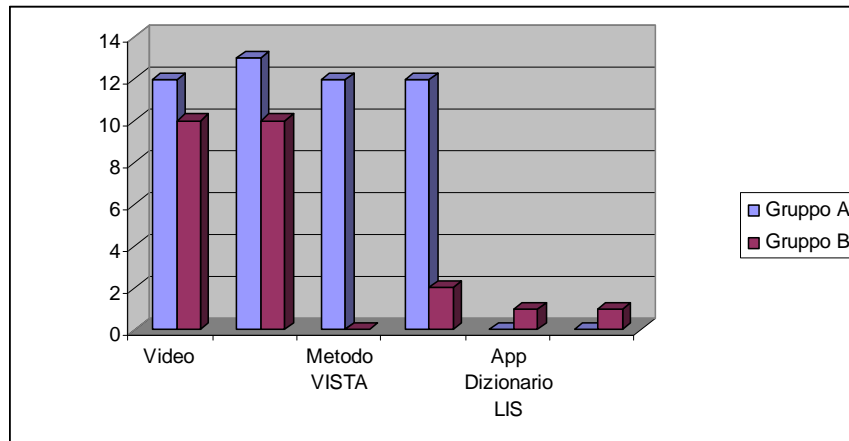
il segno. Per quanto concerne il gruppo B sette partecipanti hanno dichiarato di scrivere i segni scomponendoli nei loro parametri fonologici, prendendo nota di configurazione, luogo, movimento, orientamento e CNM quattro studenti hanno affermato di utilizzare dei disegni che rappresentano il segno e solamente tre studenti hanno riferito di realizzare dei video al termine della lezione in modo da registrare tutti i segni nuovi imparati.



**Grafico 30: dati relativi alle strategie utilizzate per prendere gli appunti del gruppo A.**

- *Durante il corso quali materiali didattici sono stati utilizzati (ad esempio schede, video, dizionari, etc.)?*

Nel paragrafo 2.2 sono stati descritti alcuni dei materiali didattici impiegati durante il percorso di studio della LIS. Saranno analizzati qui di seguito i dati raccolti, relativi ai materiali utilizzati dai due gruppi. Anche in questo caso, i dati non si fondano su un totale di tredici studenti per il gruppo A e di dieci per il gruppo B, ma sono stati raggruppati per gruppi semantici.

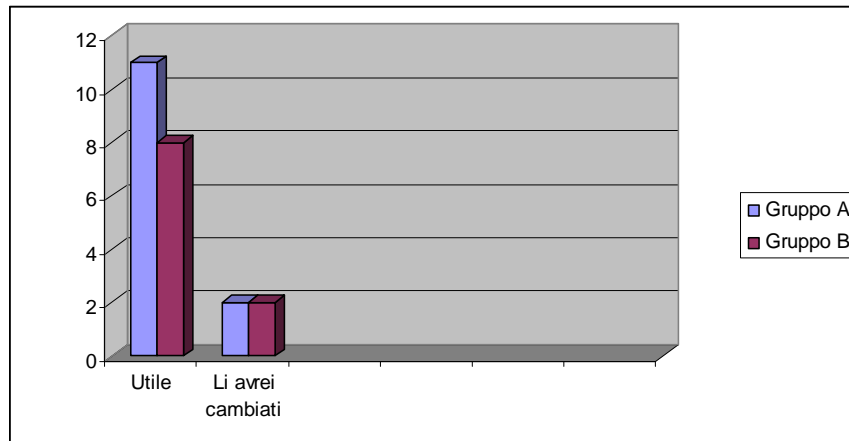


**Grafico 31: dati relativi ai materiali didattici utilizzati del gruppo A.**

Il grafico 31 mostra quali materiali utilizzano i due gruppi presi in esame: nel gruppo A dodici partecipanti utilizzano dei video come materiale didattico per studiare e approfondire la LIS; tredici studenti hanno dichiarato di usare le schede fornite dal docente; dodici hanno affermato di servirsi dei volumi del Metodo VISTA per esercitarsi e infine dodici intervistati hanno riferito di utilizzare i PowerPoint inviati dal docente. Nel gruppo B dieci studenti utilizzano dei video come materiale didattico per approfondire la LIS; dieci studenti hanno dichiarato di avvalersi delle schede fornite dal docente; due intervistati hanno riferito di utilizzare i PowerPoint inviati dal docente, uno ha affermato di servirsi del dizionario online e infine uno degli intervistati ha precisato di fare ricorso alle immagini che utilizza il docente in aula.

- *Le sembra che siano stati utili o avrebbe cambiato qualcosa?*

Nel paragrafo 2.2. si è visto come le metodologie didattiche adoperate nei corsi LIS siano uno dei fattori che compongono il processo dell'apprendimento della LIS negli studenti. Inoltre nel medesimo capitolo sono stati descritti alcuni dei materiali didattici utilizzati; tuttavia oggi si sente la necessità di sviluppare ulteriori materiali didattici specifici per l'apprendimento. In merito a questo, si è ritenuto necessario chiedere agli studenti di valutare l'utilità dei materiali didattici utilizzati ed eventualmente di dare dei consigli su come vorrebbero modificarli.



**Grafico 31: dati sulla valutazione dei materiali didattici del gruppo A.**

Come si evince dal grafico 31, la maggioranza degli studenti di entrambi i gruppi ha affermato che i materiali didattici utilizzati sono utili e adeguati allo studio della LIS, probabilmente perché costituiscono l'unico supporto scritto in loro possesso e, soprattutto all'inizio, la mancanza di testi scritti o di appunti può rivelarsi un grande ostacolo per gli studenti. Per quanto riguarda il gruppo A undici partecipanti su tredici hanno dichiarato che i materiali didattici utilizzati sono utili; solamente due studenti hanno affermato che li avrebbero voluti diversi, proponendo modifiche che sono riportate qui di seguito:

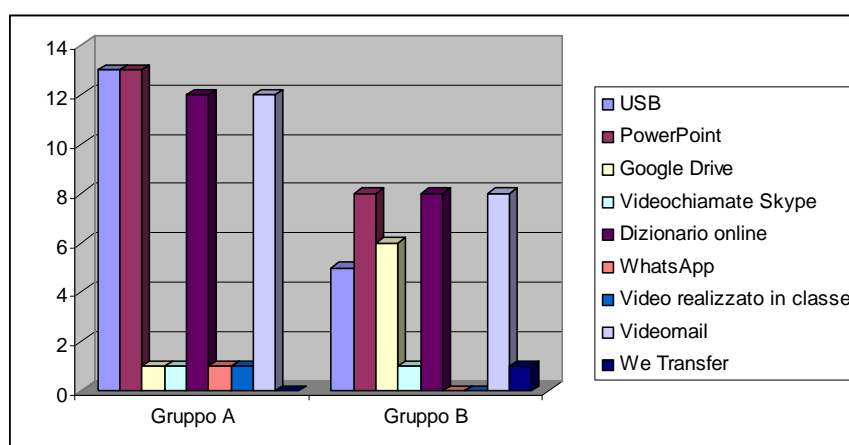
- "Sarebbe più utile visionare più videoregistrazioni piuttosto che usare le schede".
- "Avrei preferito utilizzare i video rispetto alle schede, perché così avrei potuto memorizzare più facilmente i segni nuovi".

Per quanto riguarda il gruppo B otto partecipanti su tredici hanno affermato che i materiali didattici utilizzati sono utili; solamente due studenti hanno risposto che li avrebbero voluti diversi. Qui di seguito sono riportate le modifiche che avrebbero voluto apportare ai materiali:

- "Il materiale didattico è esiguo. Penso che sarebbe più adeguato mettere a disposizione degli studenti dei video".
- "Avrei preferito utilizzare dei video, Inoltre ritengo che il materiale a disposizione sia insufficiente".

- *Quali sono stati gli strumenti tecnologici utilizzati durante il Suo percorso di studio della LIS?*

Nel paragrafo 2.3. si è approfondito l’argomento relativo all’uso della tecnologia applicata alla didattica della LIS. Per quanto concerne il suo apprendimento, la tecnologia gioca un ruolo fondamentale e molto spesso i docenti sono stati e continuano ad essere i primi fruitori di tale risorsa, poiché il materiale didattico a loro disposizione è esiguo. Inoltre sono state elencate alcune delle nuove tecnologie impiegate. Nella stesura del questionario, si è deciso di inserire una domanda sull’utilizzo delle nuove tecnologie per comprendere effettivamente quali di queste vengono più impiegate. Anche in questo caso ciascun partecipante ha potuto fornire più di una risposta.



**Grafico 32: dati relativi all’utilizzo degli strumenti tecnologici del gruppo A.**

Il grafico 32 mostra gli strumenti tecnologici utilizzati dai due gruppi: per quanto riguarda il gruppo A, tutti i partecipanti utilizzano sia la chiavetta USB che i PowerPoint, dodici studenti hanno affermato di servirsi del dizionario online, quando non conoscono un segno, sempre dodici studenti hanno dichiarato di adoperare la videomail per condividere video, mentre un solo studente ha detto di servirsi della piattaforma Google Drive per condividere materiali e video. Sono utilizzate anche le videochiamate: uno studente ha risposto di utilizzare Skype e un altro di usare Whatsapp. Uno degli studenti intervistato ha dichiarato di utilizzare i video realizzati in classe al termine della lezione; per quanto concerne il gruppo B cinque partecipanti utilizzano la chiavetta USB, otto usano i PowerPoint. Otto studenti hanno affermato di servirsi del dizionario online

quando non conoscono un segno; otto studenti hanno dichiarato di adoperare la videomail per condividere video, mentre sei intervistati hanno detto di servirsi della piattaforma Google Drive per condividere materiali e video e uno solo utilizza We Transfer. Sono utilizzate anche le videochiamate, infatti uno studente ha risposto di utilizzare Skype.

Dai dati raccolti si evince che l'impiego delle nuove tecnologie nella didattica della LIS è sempre più diffuso ed è di fondamentale importanza, poiché permette agli studenti di rimanere in contatto con persone segnanti native tramite alcuni programmi televisivi (Tg delle reti nazionali), alcuni video in Lingua dei Segni presenti in rete su Youtube, oppure le pagine social dell'ENS o di altre associazioni di persone sorde. Questi nuovi strumenti danno la possibilità di frequentare virtualmente la Comunità Sorda, offrendo così agli studenti la possibilità di far proprie le peculiarità della lingua, che spesso non possono essere trattate a lezione e diminuendo le difficoltà nell'apprendimento.





## Conclusioni

In questo elaborato sono stati approfonditi diversi aspetti associati all'apprendimento linguistico e sono state presentate brevemente le considerazioni delle diverse discipline che si sono occupate di tale fenomeno, naturalmente tenendo in considerazione che nella realtà le sfaccettature dell'apprendimento linguistico sono pressoché infinite come le differenze individuali di ogni apprendente. La prima parte di questo lavoro ha preso in esame gli aspetti teorici, riservando particolare attenzione all'anatomia del linguaggio e alle scoperte scientifiche più recenti sul funzionamento e sulla localizzazione cerebrale del linguaggio nello specifico di una lingua seconda. Inoltre sono state esaminate le teorie più rilevanti, collegate all'apprendimento linguistico e infine i periodi critici relativi all'acquisizione linguistica, analizzando le caratteristiche neurologiche e psicologiche tipiche dello studente adulto. Successivamente l'elaborato si è soffermato sull'apprendimento della LIS negli adulti udenti, focalizzandosi sui corsi che formano tali studenti, sul materiale didattico da essi utilizzato e infine sull'impiego delle nuove tecnologie, risorsa fondamentale per apprendere la LIS. La terza parte è interamente dedicata alla LIS e alla descrizione di alcuni aspetti grammaticali ad essa appartenenti che, a mio parere, costituiscono le maggiori difficoltà nell'apprendimento per gli studenti adulti udenti, poiché sono specifici della LIS e del suo uso da parte degli studenti e spesso sono sostituiti da espressioni linguistiche più vicine alla lingua madre, ma meno efficaci dal punto di vista comunicativo e meno pertinenti in LIS.

La quarta e ultima parte di questo elaborato è il fulcro del lavoro e si sofferma in particolare sulle difficoltà che si incontrano durante l'apprendimento della LIS in contesti diversi. In questo elaborato è stato esposto lo studio condotto tramite la somministrazione di un questionario. Tale strumento di ricerca ha permesso di raccogliere dati su un corpus di ventitré studenti frequentanti corsi LIS differenti: dieci studenti del terzo anno del corso di Laurea Triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia e tredici studenti al quarto livello del corso LIS organizzato dal Gruppo SILIS di Roma. Inizialmente

si è scelto di mettere a confronto due gruppi di studenti, provenienti da contesti diversi, poiché si era ipotizzato che ci fossero delle differenze. Tuttavia i dati non hanno mostrato grandi differenze, le uniche che sono state riscontrate è la fascia d'età più alta nel gruppo A rispetto al gruppo B e il numero di studenti lavoratori maggiore nel gruppo A.

I dati raccolti hanno consentito di convalidare alcune difficoltà e problematiche. In questo elaborato si è voluto proprio raccoglierle e catalogarle in modo da metterle a disposizione di chi condurrà in futuro degli studi analoghi visto che l'apprendimento della LIS negli adulti udenti è un fenomeno ancora poco analizzato e descritto in letteratura.

Il questionario e i rispettivi dati raccolti hanno permesso di fornire una panoramica della situazione attuale. Gli studenti hanno affermato che le maggiori difficoltà si riscontrano nell'apprendimento di alcuni aspetti grammaticali e nel prendere appunti per la mancanza di una forma scritta nelle lingue dei segni. Gli aspetti grammaticali più difficili da apprendere e utilizzare sono: i classificatori, l'impersonamento, l'ordine dei costituenti nella frase e la negazione. Sono state individuate delle motivazioni secondo cui questi renderebbero ostico l'apprendimento:

1. secondo la teoria degli universali linguistici di Greenberg l'apprendimento sembrerebbe facilitato, se la L1 e la L2 avessero una struttura simile; se invece la L1 e la L2 avessero una struttura diversa, l'apprendimento risulterebbe più complesso e sarebbe possibile individuare gli errori più frequenti commessi dallo studente. Pertanto si può affermare che l'ordine SOV peculiare della LIS, diverso dall'italiano – lingua a testa iniziale - potrebbe costituire una difficoltà per lo studente che apprende la Lingua dei Segni, poiché l'ordine della propria lingua madre potrebbe influenzarlo. Questa motivazione è legata all'ordine degli elementi della frase e alla negazione;
2. diversi fattori comunicativi, tra cui il registro linguistico, l'evidenzialità, la soggettività e le forme testuali (descrizione, narrazione, esposizione), influenzano l'utilizzo dei classificatori e dell'impersonamento e non solo

di questi due. Tali fattori comunicativi sopracitati non sono oggetto di studio durante la formazione dello studente udente all'interno dei corsi. Di conseguenza, le difficoltà maggiori si incontrano nell'uso di specifiche strutture della LIS che si apprendono con l'uso, frequentando la Comunità Sorda e intuendone la funzione. Tuttavia, come abbiamo potuto osservare dall'analisi dei dati raccolti, il numero di studenti che frequentano la Comunità Sorda è davvero esiguo.

La seconda grande difficoltà incontrata dagli studenti è proprio la mancanza di una forma scritta nelle lingue dei segni, significativa nel contesto didattico, che è stata analizzata cercando di capire quanto questa "mancanza" pesi e come sia compensata dagli studenti.

Per concludere, tuttavia se fosse posta maggiore attenzione agli aspetti descritti in precedenza, si otterrebbe una maggiore consapevolezza e si abbatterebbero i pregiudizi. Sicuramente la missione e l'obiettivo finale degli studenti di LIS sono proprio questi: formarsi per portare avanti questa lingua silenziosa, ma non invisibile.



## **Appendice**

**I livelli di competenza linguistica secondo il Consiglio d'Europa<sup>266</sup>**

<p><b>A1</b></p>	<p>Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.</p>
<p><b>A2</b></p>	<p>Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (Es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati.</p>
<p><b>B1</b> (livello soglia)</p>	<p>Comprende i punti chiave di argomenti famigliari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.</p>
<p><b>B2</b></p>	<p>Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche</p>

---

<sup>266</sup> PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche. Seconda edizione*, Torino, UTET UNIVERSITÀ, 2018, p. 11.

	<p>nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.</p>
<b>C1</b>	<p>Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.</p>
<b>C2</b>	<p>Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimere spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.</p>



**Questionario corso LIS università Ca' Foscari Venezia / GRUPPO**

**SILIS**

Prima di iniziare a leggere e compilare questo questionario, voglio rassicurarLa dicendoLe che non ci sono risposte corrette o sbagliate. L'obiettivo di questo questionario è quello di capire chi è lo studente che si cimenta nell'apprendimento della LIS. Quindi qualsiasi risposta è ben accettata.

Buon lavoro e grazie per avermi dedicato parte del Suo tempo!

**PRIMA PARTE: INFORMAZIONI GENERALI**

**SESSO** (riempire la casella corrispondente):       M                       F

**ETÀ** (riempire la casella in corrispondenza alla fascia di età a cui appartiene):

- < 18
- 18 - 24
- 25 - 34
- 35 - 44
- 45 - 54
- 55 - 64
- 65+

**LAVORO** (riempire la casella corrispondente):

SI

(specificare quale).....

NO

**PROVENIENZA** (riempire la casella corrispondente):

UNIVERSITÀ CA' FOSCARI

GRUPPO SILIS

**LINGUE:** (specificare quali lingue conosce e indichi con una X il Suo livello di competenza di tale lingua)

LINGUA	MADRELINGUA	LIVELLO ELEMENTARE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

**SECONDA PARTE: INFORMAZIONI AGGIUNTIVE**

1. Ha parenti sordi o conoscenti sordi? (riempire la casella corrispondente)

SI (se ha parenti sordi, specifichi il grado di parentela):

NO

2. Quando e in quale occasione ha avuto il primo contatto con la LIS?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Per quale motivo ha intrapreso lo studio della LIS?

.....  
.....

.....

.....

.....

.....

4. Da quanti anni studia la LIS?

.....

5. Oltre alle lezioni, frequenta la Comunità Sorda (ENS, associazioni)?  
*(riempire la casella corrispondente)*

SI *(specificare in che modo frequenta la Comunità Sorda)*

.....

.....

NO

6. A conclusione del corso, pensa di proseguire con altri corsi LIS o corsi professionalizzati (assistente alla comunicazione, interprete)? *(riempire la casella corrispondente)*

SI *(specifichi con quale corso professionalizzanti intende proseguire):*

.....

NO

**TERZA PARTE: LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA E IL SUO APPRENDIMENTO**

7. Come valuta il Suo apprendimento dei seguenti aspetti della grammatica della LIS? Indichi con una X il grado di difficoltà (*1 corrisponde a “molto facile”, 10 a “molto difficile”*).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Classificatori</b>										
<b>Impersonamento</b>										

<b>Uso dello spazio segnico</b>										
<b>Uso degli elementi fonologici (configurazione, luogo, movimento)</b>										
<b>Uso delle componenti non manuali</b>										
<b>Ordine degli elementi della frase</b>										
<b>Negazioni</b>										
<b>Altro</b>										

8. La LIS non ha una forma scritta diffusa e condivisa e questo rappresenta una delle problematiche nello studio della LIS, soprattutto nella presa degli appunti. Quale/i strategia/e ha utilizzato per prendere appunti?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Durante il corso quali materiali didattici sono stati utilizzati (ad esempio schede, video, dizionari, etc.)?

.....

.....

.....

.....

.....



## Bibliografia

- AA.VV., *GARZANTI I GRANDI DIZIONARI ITALIANO*, Garzanti Editore S.p.A., Milano, 2002.
- AGLIOTI S.M., FABBRO F., *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- ALBERICI AURELIANA, *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci Editore, 2002.
- ANDORNO CECILIA, GIACOLONE RAMAT ANNA, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Pisa, Università di Pavia, ICON MASTER, 2012
- BAGNARA CATERINA, CORAZZA SERENA, FONTANA SABINA, ZUCCALÀ AMIR (A cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- BAGNARA, CHIAPPINI, CONTE, OTT, *Viaggio nella città invisibile – Atti del 2° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni*, Pisa, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BALBONI P. E, *Le sfide di Babele; insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2012.
- BALBONI PAOLO E, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET UNIVERSITÀ, 2018.
- BERRUTO G & CERRUTI M, *La linguistica: un corso introduttivo*, Torino, UTET, 2011.
- BERTONE CARMELA, CARDINALETTI ANNA (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana"*, Venezia, Cafoscarina, 2009.
- CARDINALETTI ANNA, CECCHETTO CARLO, DONATI CATERINA (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazioni nella LIS*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- CARDONA TOMMASO RUSSO, VOLTERRA VIRGINIA, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma, Carocci editore, 2007.

- DALOISO MICHELE, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2009.
- DENES GIANFRANCO, *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli, 2009.
- ELMETTI VALENTINA, *Insegnare e apprendere la LIS come lingua straniera*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari di Venezia, a.a. 2009-2010, relatore Paolo E. Balboni
- ENDO-FAP Centro studi e progettazioni (A cura di), *Teorie dell'apprendimento*, Roma, ENDO-FAP.
- EMMOREY, K., GRABOWSKI, T., MCCULLOUGH, S., DAMASIO, H., PONTO, L.L., HICHTWA, R.D., BELLUGI, U., *Motor-iconicity of Sign Language does not alter the neural systems underlying tool and action naming*, *Brain and Language*, 2004, 89 (1), 27-37.
- FABBRIO FRANCO, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 2004.
- GERACI CARLO, *L'ordine delle parole nella LIS*, Tesi di Laurea, Università Statale di Milano, 2002.
- GOULDE E., REEVES A.J., GRAZIANO M.S.A., GROSS C.G., *Neurogenesis in the Neocortex of Adult Primates*, in *Science*, 286, 1990, pp. 548-552.
- GRAFFI GIORGIO, SCALISE SERGIO, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica. Terza edizione*, Bologna, il Mulino, 2002.
- GROSSO B., "Gli udenti capiscono i segni dei sordi?", in CASELLI M.C., e CORAZZA S., (a cura di), 1997, *LIS: Studi esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia*, Pisa, Edizioni del Cerro, pp. 79-85.
- GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, primo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001.
- GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, secondo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001.
- GRUPPO SILIS, MASON PERKINS DEAFNESS FUND, *Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana, terzo livello, volume per gli studenti, quaderno degli esercizi*, Roma, Edizioni Kappa, 2001.

- GUASTI MARIA TERESA, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.
- GULLBERG M., INDEFREY P. (eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 2006.
- JACOMUZZI ALESSANDRA, *Psicologia delle età della vita*, McGraw-Hill Education, 2014.
- STEPHEN D. KRASHEN , *Principles and practice in second Language Acquisition*, University of Southern California, Pergamon Press Inc., 1982.
- LEGRENZI PAOLO, *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna, il Mulino, 2014.
- MASON PERKINS DEAFNESS FUND ONLUS, RADUTZKY ELENA (a cura di), *Dizionario Bilingue Elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS oltre 2.500 significati*, Roma, EDIZIONI KAPPA, 2001.
- MAZZONI LAURA, *Evidenzialità e impersonamento in LIS*, Università Ca' Foscari di Venezia, Università di Pisa, 2009, in CARMELA BERTONE, ANNA CARDINALETTI (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana"*, Venezia, Cafoscarina, 2009, pp. 61 – 78.
- 1.\_POF\_2017\_-  
\_Introduzione\_valido\_per\_i\_progetti\_presentati\_dal\_23\_Settembre\_2017
- RADUTZKY E., *Il cambiamento fonologico storico della Lingua dei Segni Italiana*, 2009, in CARMELA BERTONE, ANNA CARDINALETTI (a cura di), *Alcuni capitoli della grammatica LIS. Atti dell'Incontro di studio "La grammatica della Lingua dei segni Italiana"*, Venezia, Cafoscarina, 2009, pp. 17-42.
- RINALDI PASQUALE, TANIA DI MASCIO, HARRY KNOORS, MARK MARSCHARK, *Insegnare agli studenti sordi*, Bologna, il Mulino, 2015.
- SAN JOSE-ROBERTSON, L., CORINA, D.P., ACKERMAN, D., GUILLEMIN, A., BRAUN, A.R., *Neural systems for sign language production: mechanisms supporting lexical selection, phonological encoding, and articulation*, Human Brain Mapping, 2004, 23 (3) pp. 156–167;
- TAUPIN P., GAGE F.H., *Adult Neurogenesis and Neural Stem Cells of the Central Nervous System in Mammals*, in *Neuroscience*, 69, 2002, pp. 745-749.





## Sitografia

- About SpreadTheSign <https://www.spreadthesign.com/it.it/about/> consultato in data 18.08.2019.
- BALBONI PAOLO E, CAON FABIO, DALOISO MICHELE, *Videolezione 2. Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2016.
- Broca Paul Pierre <http://www.treccani.it/enciclopedia/pierre-paul-broca/> consultato in data 03.10.2019.
- Bruner Jerome Seymour [https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner) consultato in data 27.08.2019.
- CARDINALETTI ANNA, *La Lingua dei Segni Italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità.*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2018, pp. 341 – 343, [https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16\\_rcNNeZ1.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-16_rcNNeZ1.pdf) consultato in data 14.08.2019.
- Carlo Magno <https://www.speexx.com/it/speexx-blog/i-10-vantaggi-psicologici-legati-allapprendimento-di-una-nuova-lingua/> consultato in data 20.08.2019.
- CHOMSKY NOAM [https://it.wikipedia.org/wiki/Noam\\_Chomsky](https://it.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky) consultato in data 29.08.2019.
- DALOISO MICHELE, *Il cervello parlante. Elementi di neuropsicologia del linguaggio per l'insegnante di lingue straniere*, Treccani, 2009 [http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue\\_straniere/daloiso.html](http://www.treccani.it/scuola/tesine/lingue_straniere/daloiso.html) consultato in data 01.09.2019.
- DENES GIANFRANCO, *Plasticità cerebrale. Come cambia il cervello nel corso della vita*, Carrocci editore, 2016, [http://www.carrocci.it/index.php?option=com\\_carrocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843084678](http://www.carrocci.it/index.php?option=com_carrocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843084678) consultato in data 25.08.2019.
- Dizionario Latino-Italiano, Italiano-Latino <http://www.dizionario-latino.com/> consultato in data 14.08.2019.
- Dizionario Greco Antico-Italiano, Italiano-Greco Antico <http://www.grecoantico.com/> consultato in data 14.08.2019.
- Dizlis <http://www.dizlis.it/> consultato in data 18.08.2019.

- Fraies Charles Carpenter [https://en.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Carpenter\\_Fries](https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Carpenter_Fries), consultato in data 24.08.2019.
- Gall Franz Joseph <http://www.treccani.it/enciclopedia/franz-joseph-gall/> consultato in data 03.10.2019
- 
- Krashen Stephen [https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen\\_Krashen](https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen_Krashen) consultato in data 30.08.2019.
- Lado Robert [https://en.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Lado](https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Lado), consultato in data 24.08.2019.
- Lega del Filo D'Oro – Chi siamo <https://www.legadelfilodoro.it/chi-siamo/associazione/missione> consultato in data 14.08.2019.
- Lenneberg Eric [https://en.wikipedia.org/wiki/Eric\\_Lenneberg](https://en.wikipedia.org/wiki/Eric_Lenneberg) consultato in data 01.09.2019.
- Lingua testa finale (OV) <http://europa.uniroma3.it/cdlfsp/files/aee07336-3111-44b9-8952-93d0f8577430.pdf> consultato in data 15.08.2019.
- Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi - Primo Livello: <http://www.bonadonnalibri.it/index.aspx?b=Metodo+Vista+++Primo+Livello+volume+per+gli+studenti&ID=45&IDLIBRO=1443> consultato in data 12.08.2019.
- Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi – Secondo Livello: <https://www.ibs.it/metodo-vista-per-insegnamento-della-libro-vari/e/9788878903791> consultato in data 12.08.2019.
- Metodo VISTA, Quaderno degli esercizi – Terzo Livello: <https://www.libreriauniversitaria.it/metodo-vista-insegnamento-lingua-segni/libro/9788878905511> consultato in data 12.08.2019.
- Neurogenesi [http://www.treccani.it/enciclopedia/neurogenesi\\_\(Dizionario-di-Medicina\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/neurogenesi_(Dizionario-di-Medicina)/) consultato in data 02.09.2019.
- Pavlov Ivan [https://it.wikipedia.org/wiki/Ivan\\_Pavlov](https://it.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov) consultato in data 26.08.2019.
- Piaget Jean . [https://it.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget) consultato in data 26.08.2019.
- Programmi del Corso di Laurea triennale in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio e del Corso di Laurea Magistrale dell'università Ca'Foscari Venezia: <https://www.unive.it/data/insegnamento/298558> consultato in

data 12.08.2019; <https://www.unive.it/data/insegnamento/297360>  
consultato in data 12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/248246> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/299374> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/232897> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/299378> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/233081> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/277521> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/248344> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/248345> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/232938> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/248325> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/278360> consultato in data  
12.08.2019.

<https://www.unive.it/data/insegnamento/278361> consultato in data  
12.08.2019.

- Programmi corsi LIS del GRUPPO SILIS:

<http://www.grupposilis.it/index.php/come-iscriversi-corso/corso-lis/i-livello> consultato in data 12.08.2019.

<http://www.grupposilis.it/index.php/come-iscriversi-corso/corso-lis/ii-livello> consultato in data 12.08.2019.

<http://www.grupposilis.it/index.php/come-iscriversi-corso/corso-lis/iii-livello> consultato in data 12.08.2019.

<http://www.grupposilis.it/index.php/come-iscriversi-corso/corso-lis/iv-livello> consultato in data 12.08.2019.

- Radutzky Elena <http://www.aracneeditrice.it/index.php/autori.html?auth-id=287148> consultato in data 18.08.2019.

- Sign language Common European Framework of Reference for Languages: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx> consultato in data 14.08.2019.
- Skinner Burrhus Frederic [https://it.wikipedia.org/wiki/Burrhus\\_Skinner](https://it.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Skinner) consultato in data 26.08.12019.
- Sperry Roger <http://www.treccani.it/enciclopedia/sperry/> consultato in data 03.10.2019
- Terrel Tracy D. [https://en.wikipedia.org/wiki/Tracy\\_D.\\_Terrell](https://en.wikipedia.org/wiki/Tracy_D._Terrell) consultato in data 01.09.2019.
- Veasyt – chi siamo <https://www.veasyt.com/it/about.html> consultato in data 18.08.2019.
- Lev Semënovič Vygotskij [https://it.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Sem%C3%ABnovi%C4%8D\\_Vygotskij](https://it.wikipedia.org/wiki/Lev_Sem%C3%ABnovi%C4%8D_Vygotskij) consultato in data 30.08.2019.
- Wernicke Carl <http://www.treccani.it/enciclopedia/karl-wernicke/> consultato in data 29.08.2019.

## Ringraziamenti

Sono tante le conoscenze che ho fatto durante questo percorso, le amicizie che ho coltivato, i rapporti che ho stretto. Vorrei dedicare alcune righe per ringraziare tutte le persone che hanno creduto in me e mi hanno sempre sostenuta sia nei momenti difficili che in quelli felici e spensierati. Vorrei che questi ringraziamenti non fossero solo un punto di arrivo, ma anche un punto di partenza, perché non si finisce mai di crescere e spero di poter raggiungere nuovi traguardi con tutte queste persone al mio fianco.

Tutto il mio amore e la mia dedizione vanno ai miei genitori, a mamma Gianna e a papà Alessandro che mi sono sempre stati accanto, facendo il tifo per me e mi hanno sempre insegnato a inseguire i miei sogni: senza il loro sostegno non avrei mai potuto raggiungere questo traguardo tanto desiderato.

Un ringraziamento pieno di tutto il mio amore va alla mia meravigliosa nonna Anna, che mi ha cresciuta con tutta la sua dolcezza, accompagnandomi nel cammino della vita con la sua saggezza, la sua pazienza, i suoi incoraggiamenti e ai suoi “PER ME SEI SUPER!”.

Ringrazio con enorme affetto zia Roberta che mi è sempre vicina; anche lei ha contribuito a farmi diventare la donna che sono oggi.

Un ringraziamento particolare va alla mia relatrice, la Prof.ssa Carmela Bertone, e alla mia correlatrice, la Prof.ssa Lara Mantovan che sono state sempre disponibili e mi hanno aiutata con suggerimenti e consigli durante il lavoro, svolto per questa tesi di laurea.

Vorrei esprimere la mia più sincera gratitudine alla Prof.ssa Alma Scalabrin, non solo perché mi incoraggia e mi motiva fin dalle Scuole Medie, ma soprattutto per i suoi preziosi consigli per la stesura di questa tesi.

Ringrazio di cuore Daniela e Lisa, oltre ad essere due grandi amiche sono in primis due sorelle, per essermi state vicine in ogni momento nonostante la lontananza, per avermi dimostrato che la vera amicizia non conosce confini e, infine, perché insieme formiamo un trio unico e inseparabile.

Un ringraziamento molto più che speciale va a Federica e alle nostre interminabili

chiacchierate e, specialmente, per la meravigliosa persona che è: estremamente solare, sempre pronta ad ascoltarmi e a consigliarmi.

I miei più preziosi ringraziamenti (ma ancora non bastano) vanno ad Andrea che con sagge parole e ottimi consigli mi supporta ma, soprattutto, con estrema pazienza mi sopporta.

Ringrazio di cuore la mia amica e “compagna di avventura” Annabella, con cui ho passato dei momenti indimenticabili che porterò sempre con me, per aver reso fantastico il mio ultimo anno all’università.

Un grazie speciale va a Giulia, amica e “compagna di avventure e disavventure”, senza la quale sarebbe stato più difficile e sicuramente anche meno divertente giungere alla meta.

Desidero ringraziare infinitamente Ilaria che mi ascolta costantemente, mi sprona a fare sempre del mio meglio e per l’affetto che ha sempre avuto nei miei confronti.

Un grazie grandissimo va ai miei compagni del 4° livello del GRUPPO SILIS per avermi dedicato un po’ del loro prezioso tempo a compilare il questionario, ma soprattutto per essere stati la mia seconda famiglia in questa nuova avventura romana.

Infine ringrazio inoltre gli studenti dell’Università Ca’ Foscari che si sono resi disponibili per la compilazione del questionario e per aver contribuito a raggiungere lo scopo della mia tesi.

Grazie a tutti!