



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

**Quello che gli udenti
(non) sanno sulla sordità.
Questionario originale e proposte
didattico-ludiche.**

Relatrice

Prof.ssa Carmela Bertone

Correlatrice

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Laureanda

Roberta Guarino
Matricola 834730

**Anno accademico
2015/2016**

*A tutti i folli. I solitari. I ribelli.
Quelli che non si adattano.
Quelli che non ci stanno.
Quelli che sembrano sempre fuori luogo.
Quelli che vedono le cose in modo differente.
Quelli che non si adattano alle regole.
E non hanno rispetto per lo status quo.
Potete essere d'accordo con loro o non essere d'accordo.
Li potete glorificare o diffamare.
L'unica cosa che non potete fare è ignorarli.
Perché cambiano le cose.
Spingono la razza umana in avanti.
E mentre qualcuno li considera dei folli, noi li consideriamo dei geni.
Perché le persone che sono abbastanza folli da pensare di poter cambiare il
mondo
Sono coloro che lo cambiano davvero.
Stay hungry, stay foolish*

Steve Jobs

INDICE

Introduzione	8
--------------	---

PARTE PRIMA Il questionario

1 I sordi e il loro mondo dal punto di vista dei normoudenti	13
1.1 Il questionario: obiettivi e ipotesi	13
1.2 Metodologia	15
1.2.1 I soggetti intervistati	15
1.2.2 Il protocollo	18
1.3 Analisi dei dati	18
1.3.1 Domande e risposte: sezione due	18
1.3.2 Domande e risposte: sezione tre	30
1.3.3 Domande e risposte: sezione quattro	41
1.3.4 Osservazioni	46
1.3.5 Conclusioni	48

PARTE SECONDA Fondamenti teorici sulla sordità e l'acquisizione linguistica

2 L'orecchio e la sordità	49
2.1 L'orecchio: anatomia e funzionamento	49
2.2 La sordità	55
2.2.1 I gradi di perdita uditiva	55
2.2.2 L'epoca d'insorgenza della sordità	57
2.2.3 Le cause della sordità e le sedi della lesione	58
2.2.4 La protesi acustica e l'impianto cocleare	59
2.2.5 La sordità e il deficit linguistico	62
2.2.6 I metodi educativi e riabilitativi	63

3	La Lingua Italiana dei Segni (LIS)	66
3.1	Lingua e linguaggio	66
3.2	Le lingue dei segni e la LIS: un po' di storia	68
3.3	Iconicità nella LIS	71
3.4	Fonologia segnica	72
3.5	Elementi morfo-sintattici della LIS	77
3.5.1	La morfologia nominale e verbale	79
3.5.2	I verbi in LIS	81
3.5.3	Le frasi	82
3.6	Cultura dei sordi	82
4	L'acquisizione linguistica	84
4.1	Le tappe dell'acquisizione linguistica nei bambini udenti (e sordi)	84
4.1.1	Lo sviluppo lessicale	85
4.1.2	Lo sviluppo morfologico	87
4.1.3	I periodi critici	89
4.2	La comunicazione e il ruolo dei gesti negli infanti	90
4.2.1	La nascita dei gesti e della comunicazione	90
4.2.2	I gesti e il linguaggio	92
4.3	L'importanza del bilinguismo bimodale italiano-LIS nei Bambini sordi	94
4.4	L'acquisizione di una lingua non nativa	96
4.4.1	Gli emisferi cerebrali	97
4.4.2	Il ruolo della memoria	98
4.4.3	Acquisizione, apprendimento e filtro affettivo	99
4.4.4	La motivazione	101

PARTE TERZA L'inserimento della LIS nelle scuole

5	Educhiamo gli udenti alla sordità: progetti esistenti e Nuove proposte	105
---	---	-----

5.1 Progetti esistenti	107
5.1.1 Progetto LISabilità	107
5.1.2 Progetto bilinguismo Italiano/Lingua Italiana dei Segni a Biella	108
5.1.3 Progetto MANIpolare per Comunicare	109
5.2 Attività didattico-ludiche	111
5.2.1 L'alfabeto manuale	111
5.2.2 Il lessico	115
5.2.3 La morfologia e la sintassi	118
Conclusioni	120
Bibliografia	123
Sitografia	131
Appendice 1	133
Appendice 2	138
Appendice 3	151

Introduzione

Quando ci si ferma a parlare di sordi e sordità con una persona udente, la maggior parte delle volte ci si sente come Lucy nel momento in cui entra nell'armadio e scopre che al suo interno c'è un mondo incantato che è Narnia¹. In questo caso, noi specialisti siamo come Lucy che, aprendo l'armadio, facciamo in modo che gli udenti scoprano un mondo nuovo, a loro totalmente sconosciuto, un mondo che, prima di entrarci, può sembrare grigio, pallido e triste. Come può essere a colori e allegro un mondo in cui non ci sono musica, suoni e rumori? Ma, una volta entrati, si scopre che è un mondo con una bellezza diversa, un mondo che, anche se non possiede suoni e rumori, possiede poesia, ritmo e melodia. Un mondo dove la musica è silenziosa e l'armonia esce dai movimenti delle mani.

Il mio lavoro raccoglie le conoscenze e le indagini provenienti da svariati ambiti quali la linguistica (Chesi 2006, Bertone, Volpato 2009, 2012, Volpato 2012, Volpato, Vernice 2014), la glottodidattica (Warner 1983, Balboni 2002, Trovato 2014), la psicolinguistica (Titone 2000, Hammer 2010, Guasti et al. 2012), la neurolinguistica (Devescovi, Pizzuto 1996, Daloiso 2009) e la medicina (Burdo 1998, Martini, Prosser 2011), nonché la mia modesta ricerca sociologica.

Il fine ultimo del mio lavoro è di individuare, attraverso l'analisi di progetti e attività ludiche già esistenti, strategie utili per inserire la Lingua Italiana dei Segni (LIS) a livello scolastico prescolare (scuola materna) e primario (scuola elementare). L'obbiettivo principale, oltre a quello di educare gli udenti alla sordità, è fornire ai bambini strumenti che, nel loro futuro, potrebbero essere utili nella comunicazione con le persone sorde ma, anche nel caso in cui dovesse loro capitare di avere un figlio sordo. Ancora una volta, la prevenzione risulterebbe essere la miglior cura: insegnare agli udenti la LIS è un passo avanti per facilitare i bambini sordi nell'acquisizione linguistica in un contesto bilingue.

¹ Lucy è la sorella più piccola, nonché una delle protagoniste (insieme ai fratelli) della celebre serie di romanzi scritti verso la metà del XX secolo da Clive Staples Lewis.

Entrando nello specifico il progetto di questo lavoro è nato dal questionario sottoposto ad un campione di soggetti udenti, con lo scopo di verificare i loro livelli di conoscenza su sordi e sordità. Inizialmente volevo procedere con la raccolta dei dati per osservare, in base a quattro variabili (età, sesso, livello d'istruzione e ambito di contatto), se ci fossero delle categorie che avevano una maggiore conoscenza rispetto alle altre e in base ai dati ottenuti condurre un'indagine sociologica, valutando le cause e i motivi di una maggiore o una minore consapevolezza. Dopo aver raccolto i dati però, mi sono resa conto che nessuna variabile risaltava sulle altre e che, di conseguenza, non c'erano interessanti osservazioni da poter fare a riguardo. L'unico dato che meritava particolare attenzione era quello ottenuto dalle risposte all'ultima domanda del questionario; cioè tutti gli intervistati (ad eccezione di uno) avevano affermato che secondo loro, per una persona sorda, è importante imparare la lingua dei segni. Chi si occupa di quest'ambito sa che la situazione italiana è completamente diversa (Caselli, Maragna, Volterra 2006) da quella che mi è apparsa dalle risposte all'ultima domanda questionario, così ho voluto approfondire quest'aspetto.

È stato analizzato il rapporto esistente tra metodi educativi, riabilitativi e performance dei bambini sordi in diversi tipi di test (Bertone, Volpato 2009, 2012). Da ciò è emerso che il bilinguismo è il metodo migliore per l'educazione linguistica. A questo punto la domanda è lecita: se il bilinguismo è il metodo educativo migliore e se gli udenti ritengono che l'acquisizione della LIS da parte di un sordo sia importante, perché questa strategia viene raramente applicata nei casi di sordità?²

Le risposte a questa domanda potrebbero essere molteplici; la scarsa conoscenza dell'argomento da parte dei genitori, nonché l'assenza degli strumenti necessari per dare un supporto ottimale al bambino sordo. A questo proposito, è importante ricordare che in Italia il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti (Bertone, Volpato, 2009). Ne consegue che, quest'ultimi si trovano

² Il bilinguismo viene più spesso utilizzato nei casi in cui il bambino sordo nasce in una famiglia sorda, rispetto alla situazione contraria in cui il bambino sordo nasce in una famiglia udente.

impreparati ad affrontare la situazione, scegliendo di rivolgersi agli specialisti del settore. Tuttavia, da altre indagini (Caselli et al., 2006) si è riscontrato che spesso questa situazione non viene gestita in maniera appropriata. Dunque è stata individuata un'incongruenza tra le risposte al questionario e la realtà e mi sembrava doveroso proporre una soluzione.

Da qui nasce l'ultimo capitolo della tesi, in cui ho ritenuto utile trattare di progetti e proposte già esistenti per sensibilizzare gli udenti alla LIS. Ho inoltre proposto alcune attività ludiche che sarebbe possibile inserire in ambienti didattici o come attività aggiuntive ai progetti già attivati. In questo modo, verrebbe data la possibilità non solo ai bambini sordi di acquisire una lingua per loro naturale, la LIS, ma anche ai bambini udenti di apprendere una modalità comunicativa differente e davvero inclusiva.

Questo lavoro è suddiviso in tre parti ed è così distribuito:

La prima parte comprende il capitolo uno, che tratta un questionario da me creato per indagare le conoscenze degli udenti sui sordi e sulla sordità. Il campione che ho scelto per il questionario conta 200 soggetti e tutti gli intervistati avevano avuto contatti, di diversa durata e profondità, con almeno una persona sorda. La presente ricerca riprende e approfondisce una mia precedente ricerca, concentrandosi stavolta esclusivamente su soggetti che avevano già avuto contatti con persone non udenti. Poiché i risultati del primo studio mostrarono una scarsa conoscenza da parte degli intervistati, si è voluto approfondire la ricerca limitando l'indagine alle persone che avevano avuto dei contatti con soggetti sordi, per verificare se la situazione si rivelava diversa.

La seconda parte è composta dai capitoli due, tre e quattro che compongono la parte più teorica riguardo la sordità. Nello specifico il capitolo due analizza cause e conseguenze della sordità, sia a livello anatomico che neurolinguistico – premesse fondamentali per comprendere appieno i punti chiave dello studio. Tra questi si trovano l'anatomia e il funzionamento dell'orecchio, che cos'è la sordità,

come può essere classificata, cosa comporta a livello linguistico, quali sono i metodi educativi e riabilitativi disponibili e quale tra questi risulta essere il migliore.

Il capitolo tre introduce la LIS facendo una breve digressione sul suo quadro storico, sulla cultura sorda, per poi passare alle sue caratteristiche fonologiche, morfologiche e sintattiche.

Il tema dell'acquisizione linguistica negli udenti e nei sordi viene affrontato nel capitolo quattro, ponendo l'accento sullo sviluppo della lingua materna e sugli aspetti fondamentali da tenere in considerazione nell'insegnamento di una seconda lingua.

Infine la terza parte, composta dal capitolo cinque, offre una panoramica su alcuni progetti esistenti per sensibilizzazione gli udenti alla cultura sorda e all'inserimento della lingua dei segni in ambito scolastico. Vengono inoltre presentate alcune mie proposte di attività ludico-didattiche, rivolte nello specifico alle scuole dell'infanzia e primarie. Queste attività sono state pensate tenendo in considerazione tutte le nozioni sull'acquisizione linguistica, ampiamente spiegate nel capitolo quattro.

PARTE PRIMA

Il questionario

In questa prima parte verrà affrontato il questionario che ho creato con lo scopo di verificare la conoscenza degli udenti sulla sordità. Verranno pertanto analizzati i dati dei soggetti intervistati e le risposte fornite alle singole domande del questionario.

CAPITOLO 1

I sordi e il loro mondo dal punto di vista dei normo udenti

Grazie ad alcune ricerche condotte sulle persone sorde e sul mondo che le circonda ho potuto constatare in prima persona che la maggior parte dei normo uudenti conosce poco, se non nulla, sulle dinamiche che interessano le persone affette da questo deficit. A questo proposito ho condotto un'indagine, attraverso l'utilizzo di un questionario, per valutare se il livello di conoscenza fosse basso anche nei soggetti uudenti che sono entrati in contatto, per un certo periodo, con una o più persone sorde.

1.1 Il questionario: obiettivi e ipotesi

Il questionario creato (vedi Appendice 1) è composto da 17 domande chiuse: alcune di esse sono a scelta multipla, mentre la maggior parte sono domande polari, ovvero domande che prevedono solo due possibili risposte: sì o no. Inoltre, alcune di queste richiedono una spiegazione aggiuntiva alla risposta indicata.

Si è cercato di utilizzare un lessico semplice, senza particolari tecnicismi, in modo tale da poter essere compreso da tutti. Lo scopo del questionario è quello d'indagare la conoscenza della popolazione italiana³ su argomenti quali la sordità e le persone sorde. Per rendere più specifica la ricerca si è deciso d'intervistare solamente le persone che sono entrate in contatto con una o più persone sorde. Le variabili considerate sono il sesso, il livello d'istruzione, l'età dei soggetti intervistati e l'ambito di contatto tra gli intervistati e la persona sorda. L'ipotesi è che, persone che sono entrate in contatto con un non uudente in un contesto

³ È stato preso in considerazione un campione rappresentativo di 200 soggetti.

familiare siano in grado di rispondere correttamente alla maggior parte delle domande dell'intervista, al contrario gli altri contesti (scolastico, lavorativo, tra amici, ...) potrebbero portare ad un risultato diverso. La stessa considerazione va fatta tra il sesso maschile e femminile. Si ritiene infatti, che le donne siano maggiormente predisposte a rispondere in maniera corretta alle domande, grazie al loro coinvolgimento nelle attività dei figli - i quali ad esempio potrebbero avere un compagno con deficit uditivo e alla socializzazione che intercorre tra mamme. Infine, l'età e il livello d'istruzione vengono presi in considerazione per osservare se un'età e/o una scolarizzazione più elevata permettono di rispondere correttamente alle domande o se, le altre variabili considerate siano più significative in termini di conoscenza.

Per comodità di analisi ed osservazione dei dati si è qui suddiviso il questionario in quattro sezioni:

- La prima sezione che va dalla domanda 1 alla domanda 4 contiene i dati anagrafici e personali di ciascun intervistato, dunque non necessitano di nessuna conoscenza particolare o specifica. Esse occupano lo status di variabili, ovvero sono quegli elementi che saranno poi utilizzati per fare un paragone tra i soggetti intervistati e le domande vere e proprie del questionario. Le prime tre indagano l'età, il sesso e il livello d'istruzione degli intervistati. Mentre la domanda 4 indaga l'ambito in cui l'intervistato è entrato in contatto con una persona sorda, questo per verificare se c'è una differenza rilevante tra i vari ambiti considerati;
- La seconda sezione indaga le conoscenze generali sulla sordità. Toccando temi come: cosa sono la LIS e l'impianto cocleare, se le persone sorde sono in grado di leggere, se per comunicare utilizzano solo la LIS o anche altre forme di comunicazione, infine se tutti i sordi conoscono la LIS. Nello specifico le prime due domande di questa sezione sono state poste con lo scopo di valutare la conoscenza

generale su argomenti scontati se parliamo di sordità, ma anche d'interesse comune, nonché di cultura generale. Mentre, le altre quattro domande di questa sezione, non hanno solo uno scopo valutativo, bensì vogliono far riflettere le persone su argomenti che, a mio avviso, molte volte si danno per scontati. Per esempio, tutti siamo a conoscenza della pagina 777 del televideo in cui si possono vedere alcuni film o programmi TV con l'ausilio dei sottotitoli. Questo ci fa dare per scontato che una persona sorda è in grado di leggere. Nessuno si chiede come faccia ad imparare o se è realmente in grado di leggere tutti i tipi di testi o se è in grado di farlo solo in caso di brani relativamente brevi e semplici;

- La terza sezione contiene domande più specifiche che implicano una discreta conoscenza dell'argomento preso in esame. Esse riguardano due ambiti fondamentali nell'ambiente dei non udenti: la LIS e l'impianto cocleare. I primi tre item approfondiscono alcune componenti della comunicazione tra i non udenti, nonché alcuni aspetti peculiari riguardo alle principali norme sintattiche della LIS, mentre gli ultimi due si occupano del rapporto esistente tra impianto cocleare, udito e linguaggio;
- La quarta e ultima sezione è una raccolta di opinioni degli intervistati sull'importanza che secondo loro ha, per un sordo, l'apprendimento di una lingua orale (in questo caso l'italiano) e/o della LIS.

1.2 Metodologia

1.2.1 I soggetti intervistati

I partecipanti all'intervista sono 200, di cui 98 sono di sesso maschile (M) e 102 di sesso femminile (F). Le fasce d'età considerate sono:

- Meno di 25 anni;
- Tra i 26 e i 35 anni;
- Tra i 36 e i 50 anni;
- Oltre i 50 anni.

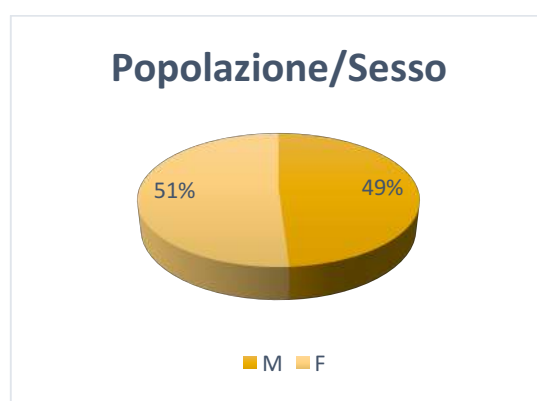
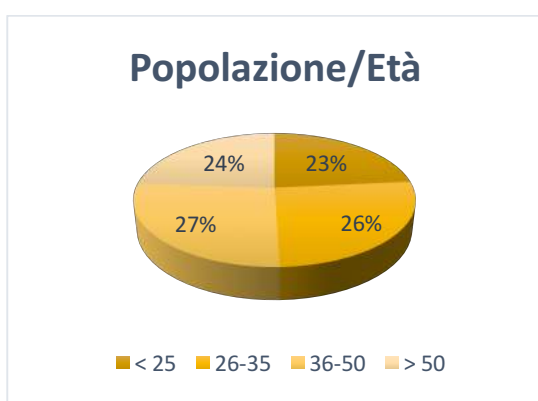
La tabella sottostante (Tabella 1) riassume⁴ i dati appena citati:

Tabella 1: caratteristiche degli intervistati				
	Età / Sesso			
Livello d'istruzione	< 25	25-35	36-50	> 50
Licenza Elementare e/o Licenza Media Inferiore	3 (3 M – 0 F)	4 (2 M – 2 F)	23 (11 M – 12 F)	26 (13 M – 13 F)
Diploma Media Superiore (Maturità)	28 (13 M – 15 F)	35 (16 M – 19 F)	24 (12 M – 12 F)	16 (9 M – 7 F)
Laurea / oltre	16 (6 M – 10 F)	13 (7 M – 6 F)	6 (2 M – 4 F)	6 (4 M – 2 F)
	47 (22 M – 25 F)	52 (25 M – 27 F)	53 (25 M – 28 F)	48 (26 M – 22 F)
	Tot.: 200 (98 M – 102 F)			

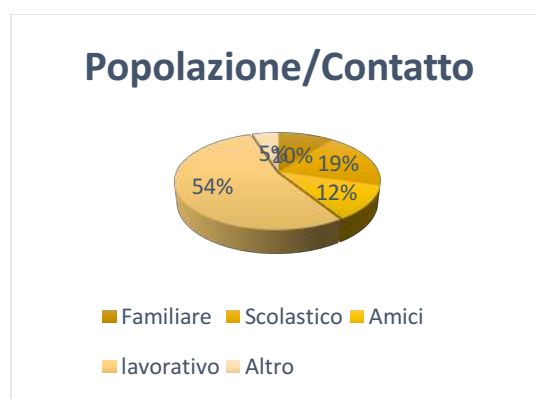
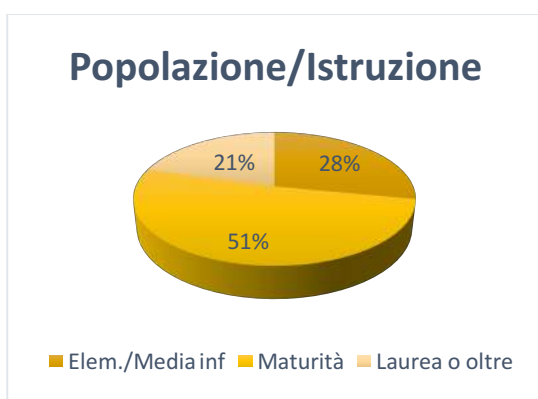
Le risposte alla domanda 4, relative ai diversi ambiti di contatto tra udenti e sordi mostrano che la distribuzione degli intervistati è eterogenea (vedi Tabella 2), quindi non è possibile fare un confronto che soddisfi pienamente il parametro dell'oggettività.

⁴ Per analizzare nel dettaglio le risposte di ogni intervistato si veda Appendice 2.

Tabella 2: dati relativi all'ambito di contatto tra NU e sordi	
Ambito	N° Intervistati
Familiare	21
Scolastico	38
Tra amici	23
Lavorativo	108
Altro ⁵	10



Grafici 1 e 2: distribuzione della popolazione in rapporto alle variabili di età (a sinistra) e sesso (a destra).



Grafici 4 e 5: distribuzione della popolazione in rapporto alle variabili d'istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra).

⁵ Dei 10 soggetti che hanno indicato altro: 5 hanno specificato che si trattava di un vicino di casa, 3 erano i genitori di un amico udente, 1 era un amico del figlio e 1 ha indicato che si trattava dei genitori dell'amico del figlio.

Come mostrano i grafici, si è cercato di mantenere un profilo equo tra età e sesso dei soggetti campione. Ciò non è stato possibile per il livello d'istruzione e l'ambito di contatto tra udenti e sordi.

1.2.2 Il protocollo

Prima di far compilare il questionario veniva chiesto alle persone se avessero mai avuto a che fare con una persona sorda, solo in caso di risposta affermativa veniva chiesto di procedere con la compilazione del questionario. I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione diretta o per via telematica del questionario. Le schede di risposta sono state analizzate singolarmente e i dati sono stati inseriti in una casella di calcolo Excel (in seguito riportati in una tabella, si veda Allegato 2) assegnando ad ogni intervistato un numero cardinale (S001, S002, S003, ..., S200). Questo ha permesso di avere una panoramica delle risposte di ogni singolo soggetto campione alle diverse domande, nonché una visione generale delle risposte di tutti gli intervistati a ciascuna domanda.

1.3 Analisi dei dati

Si procede ora con l'analisi dei dati, seguendo la ripartizione spiegata in precedenza (cap. 1.1).

1.3.1 Analisi: sezione due

Questa sezione analizza le domande che vanno dal numero 5 al numero 10. Essendo domande più generali hanno una maggiore probabilità di ottenere un'elevata percentuale di risposte corrette.

Le domande 5 e 6 chiedono rispettivamente se l'intervistato sappia cosa sia la LIS e l'impianto cocleare. Ambedue richiedono una breve spiegazione nel caso in cui la risposta sia affermativa. Questa scelta ha lo scopo di verificare la veridicità della risposta, cosicché non sia possibile agli intervistati mentire. I risultati ottenuti non rispettano le aspettative in entrambi i quesiti.

Nel dettaglio, alla domanda 5, 138 persone affermano di non sapere cosa sia la LIS, mentre 62 persone sostengono di saperlo, ma di queste solo 5 (vedi Tabella 3) rispondono in maniera corretta e completa. Tutte, eccetto una, sono di sesso femminile. Tutte hanno una buona scolarizzazione (3 laureati e 2 diplomati). Quattro hanno conosciuto un non udente a livello familiare e uno li ha conosciuti in quanto genitori di un'amica. Le restanti 57 persone hanno risposto in maniera incompleta o semi corretta, ad eccezione di 5 persone, 4 delle quali non hanno fornito alcuna spiegazione, mentre una ha affermato che LIS significa linguaggio internazionale dei sordi. Tra le altre spiegazioni indicate si trovano: lingua dei segni (29 soggetti), lingua usata dai sordi (8 soggetti), linguaggio dei segni (6 soggetti), linguaggio per sordomuti e linguaggio italiano dei segni (4 soggetti). Dalle alternative fornite si evince che per alcuni non c'è distinzione tra lingua e linguaggio e che esse vengono considerate come parole intercambiabili. Nel Grafico 5 è possibile vedere la distribuzione delle differenti spiegazioni fornite dagli intervistati.

Tabella 3: Dati relativi ai soggetti che hanno risposto correttamente alla domanda 5.				
Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S021	26/35	F	Laurea	Familiare
S036	26/35	M	Laurea	Familiare
S081	> 50	F	Maturità	Familiare
S094	< 25	F	Maturità	Familiare
S194	< 25	F	Laurea	Genitori amica

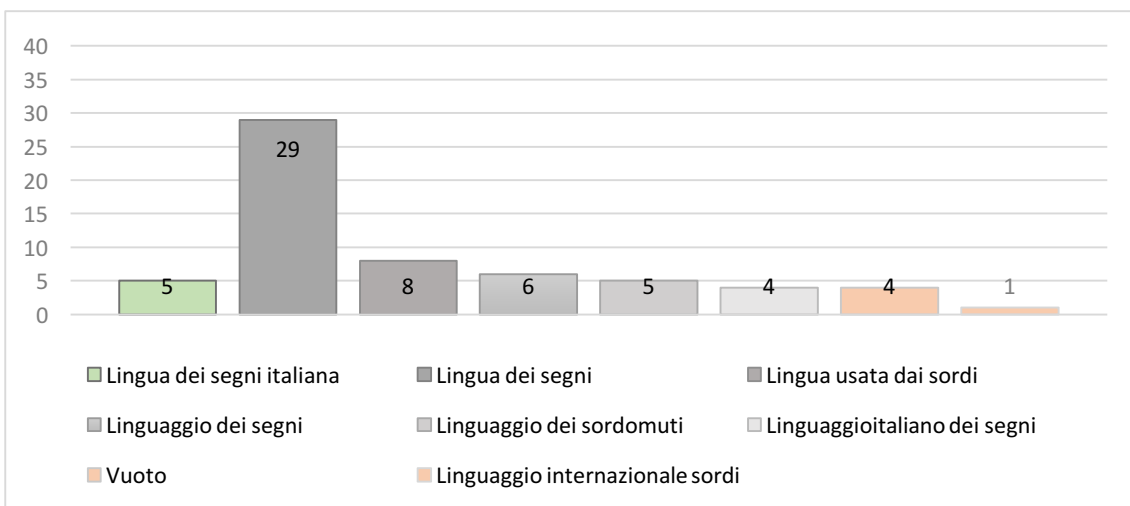


Grafico 5: distribuzione delle spiegazioni corrette, semi-corrette ed errate⁶ fornite all'item 5.

Un risultato simile si osserva sulle risposte al quesito 6⁷. In questo caso 116 intervistati sostengono di non sapere cosa sia un impianto cocleare. Viceversa 84 soggetti sostengono di essere a conoscenza di cosa esso sia. Analizzando le spiegazioni fornite si può vedere che la maggior parte dei soggetti non ha ben chiaro cos'è un impianto cocleare. Infatti, solo 7 soggetti su 84 danno una risposta precisa e corretta⁸. In questa sede verranno considerate corrette anche altre 36 spiegazioni, anche se non propriamente ineccepibili⁹, per un totale di 43 risposte corrette (vedi Tabella 4).

Tabella 4: Dati relativi ai soggetti che hanno risposto correttamente alla domanda 6				
Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S001	> 50	F	Elem./media inf.	Vicini di casa

⁶ Indicate rispettivamente in verde, grigio e rosso.

⁷ Sai cos'è un impianto cocleare?

⁸ La risposta a cui si fa riferimento è: "Dispositivo che stimola il nervo acustico".

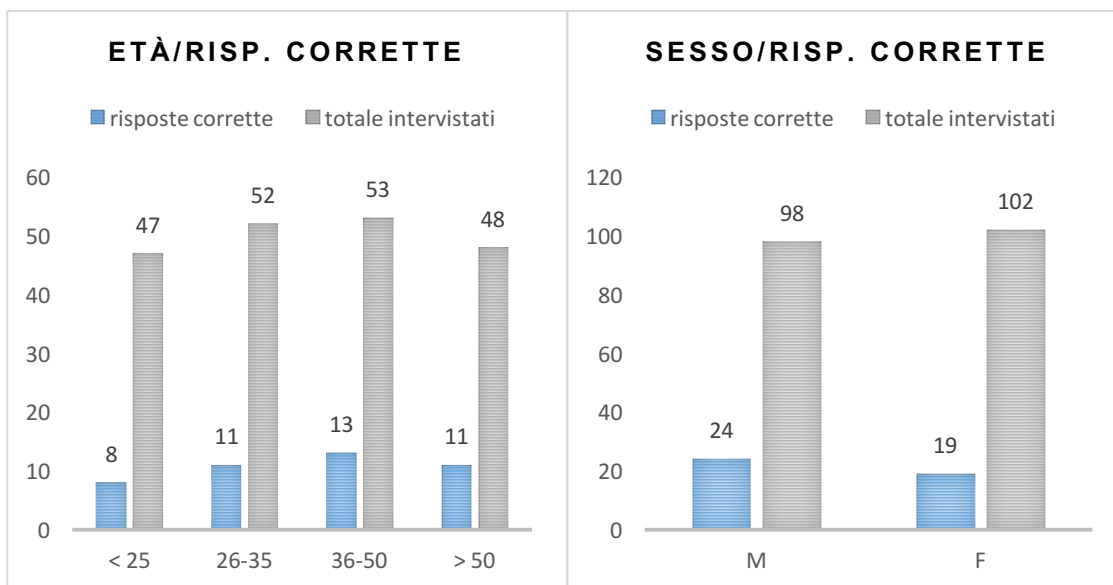
⁹ Tra queste si trovano: impianto artificiale per permettere di udire indicato da 12 soggetti, impianto per sentire e apparecchio che collega l'orecchio al cervello indicati entrambi da 8 persone, impianto acustico sottocutaneo indicato da 6 soggetti, impianto con il quale viene recuperata una parte dell'udito indicato da 1 soggetto e apparecchio per poter sentire "messo" sul cervello indicato da 1 soggetto.

S010	36/50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S014	36/50	M	Laurea	Lavorativo
S018	36/50	F	Laurea	Lavorativo
S020	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S021	26/35	F	Laurea	Familiare
S031	26/35	F	Maturità	Lavorativo
S033	36/50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S035	> 50	F	Maturità	Lavorativo
S043	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S047	36/50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S057	26/35	F	Maturità	Lavorativo
S061	> 50	M	Maturità	Lavorativo
S068	26/35	M	Maturità	Scolastico
S078	< 25	M	Maturità	Scolastico
S081	> 50	F	Maturità	Familiare
S086	36/50	F	Maturità	Lavorativo
S088	> 50	F	Laurea	Lavorativo
S093	> 50	M	Maturità	Familiare
S094	< 25	F	Maturità	Familiare
S095	36/50	M	Maturità	Familiare
S107	> 50	M	Elem./media inf.	Genitori amico del figlio
S110	< 25	M	Laurea	Familiare
S111	> 50	M	Laurea	Familiare

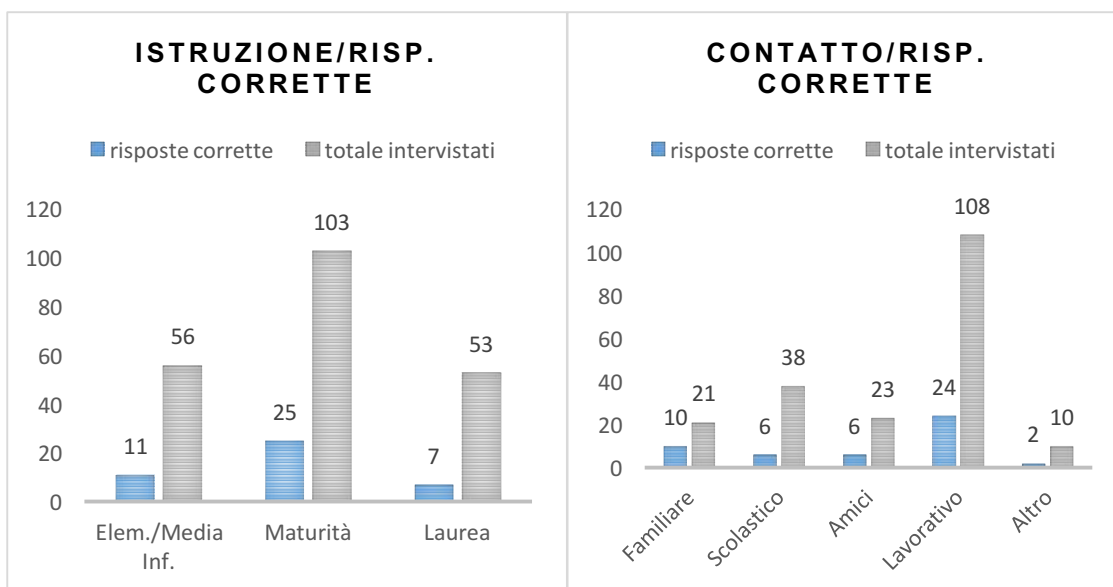
S115	36/50	F	Maturità	Lavorativo
S124	< 25	F	Laurea	Scolastico
S127	26/35	F	Maturità	Amici
S130	26/35	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S134	26/35	M	Maturità	Scolastico
S140	26/35	F	Maturità	Amici
S142	36/50	F	Elem./media inf.	Familiare
S143	> 50	M	Maturità	Familiare
S148	< 25	F	Maturità	Scolastico
S151	36/50	M	Maturità	Lavorativo
S155	26/35	M	Maturità	Familiare
S164	36/50	M	Elem./media inf	Lavorativo
S166	26/35	M	Maturità	Amici
S169	< 25	M	Maturità	Amici
S177	26/35	M	Maturità	Lavorativo
S181	36/50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S185	36/50	M	Maturità	Amici
S191	< 25	M	Maturità	Amici
S200	< 25	M	Maturità	Scolastico

Facendo un'analisi dettagliata è stato calcolato il numero di risposte corrette in rapporto ad ogni variabile (vedi Grafici 2, 3, 4 e 5). È interessante osservare che, in questo caso, il sesso maschile ha una più alta percentuale di risposte corrette rispetto a quello femminile. Questo dato contraddice l'ipotesi iniziale. Mentre le

altre variabili, considerando il numero totale di soggetti per ogni categoria, non forniscono indicazioni interessanti.



Grafici 5 e 6: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 6.



Grafici 7 e 8: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 6.

Si analizzano ora le risposte errate date dai restanti 41 soggetti. Le spiegazioni che sono state fornite sono le seguenti: amplificatore di suoni (12 soggetti),

apparecchio per sentire (9 soggetti), apparecchio uditivo (8 soggetti), apparecchio per l'orecchio con parte interna (1 soggetto), auricolari timpanici (1 soggetto), impianto a livello dell'orecchio per persone sorde (1 soggetto) e non hanno fornito nessuna spiegazione (9 soggetti)¹⁰. I risultati appena analizzati sono riportati nel Grafico 9.

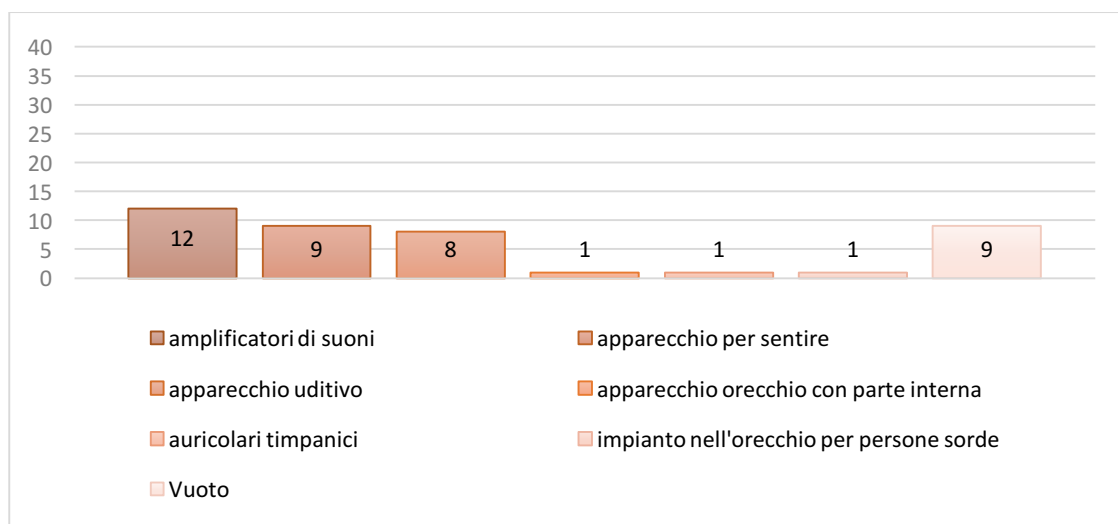


Grafico 9: distribuzione delle spiegazioni errate fornite all'item 6.

L'item 7¹¹ non necessita di un'analisi formale dal momento in cui, tutti gli intervistati hanno risposto in maniera affermativa a questa domanda. È però necessario specificare che, in linea generale, quest'affermazione è vera, soprattutto se si tratta di adulti sordi, mentre bambini e adolescenti non sempre hanno una completa autonomia nella comprensione di testi scritti (Per chi è interessato ad approfondire l'argomento si consiglia l'opera *“La lingua orale e la lingua letta e scritta”* pubblicata nel 2011 ad opera della linguista Bruna Radelli).

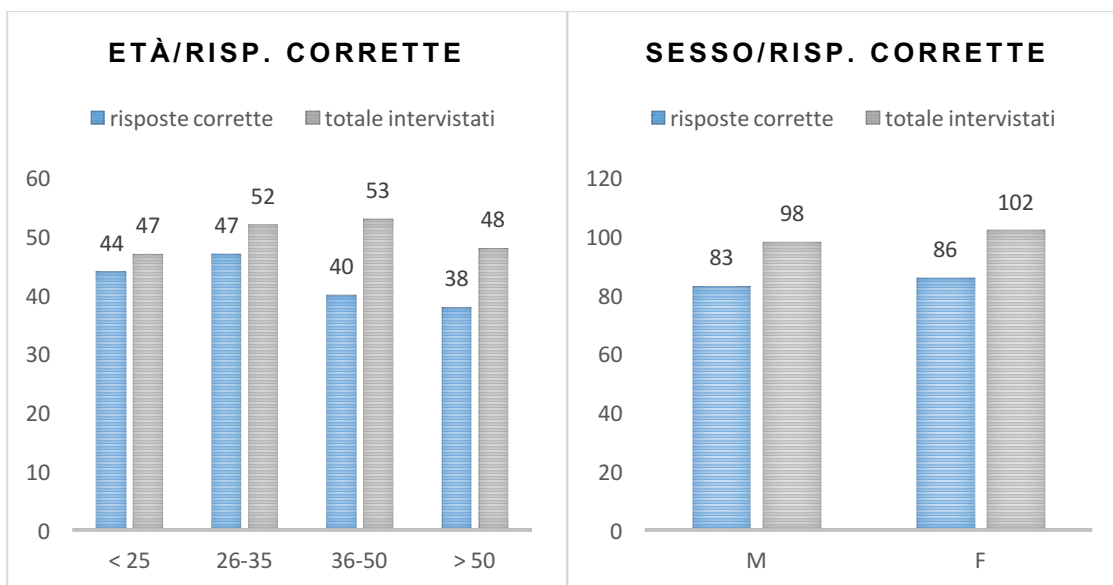
Si procede quindi esaminando le risposte date all'ottava domanda¹². La maggior parte delle persone intervistate (169) ha indicato “No”, rispondendo quindi in

¹⁰ Sono state considerate errate per i seguenti motivi: non avevano una spiegazione, l'impianto cocleare è stato confuso con la protesi acustica, è stata fornita una spiegazione troppo generica la quale poteva fare riferimento sia all'impianto cocleare che alla protesi acustica e la risposta conteneva errori.

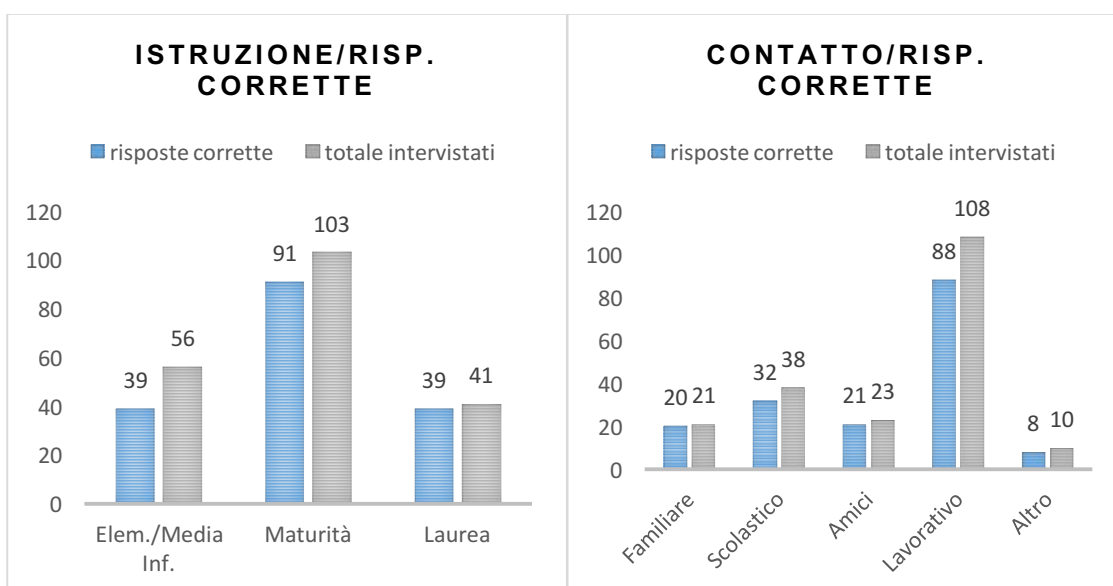
¹¹ Secondo te i non udenti capiscono l'italiano scritto?

¹² Pensi che tutte le persone non udenti conoscano e usino la lingua dei segni?

maniera corretta alla domanda. Le 31 persone che hanno risposto in maniera affermativa (sbagliando la risposta) hanno dimostrato un basso profilo nella maggior parte delle risposte al questionario. Nei grafici sottostanti è possibile vedere la distribuzione della popolazione che ha risposto in maniera corretta rapportata ad ogni variabile. Quest'analisi ha lo scopo di verificare se una di queste variabili si distingue, in maniera positiva e/o negativa, rispetto alle altre.



Grafici 10 e 11: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 8.



Grafici 12 e 13: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 8.

Come dimostra il Grafico 10 le due fasce d'età che risaltano per maggior numero di errori sono quelle che rappresentano le persone oltre i 36 anni, mentre, la fascia d'età più giovane si distingue per minor numero di errori. Il Grafico 12, evidenzia una bassa percentuale d'errore nelle persone con un elevato livello d'istruzione (laurea). Infine, il Grafico 13 mostra che gli ambienti di contatto più intimi (familiare e amicizia) favoriscono una maggior consapevolezza nelle persone udenti. Infatti, sono gli ambiti che hanno un tasso d'errore più basso. Il rapporto tra sesso e risposte errate non fornisce indicazioni utili.

L'item 9¹³ ha due possibilità di risposta: sì e non solo. Inoltre, prevede che venga specificata almeno un'altra modalità di comunicazione. A differenza delle domande precedenti, questa, non comporta una risposta giusta o sbagliata ma è stata proposta con lo scopo di verificare se gli udenti fossero in grado di immaginare altre forme di comunicazione diverse dalla lingua dei segni.

In questo caso quasi tutte le persone intervistate (190 su 200) sono d'accordo nell'affermare che la lingua dei segni non sia l'unico mezzo di comunicazione utilizzato dai sordi, però 24 di esse non hanno indicato nessuna possibile alternativa. Tra le opzioni proposte, al primo posto si trovano, indicate da 68 persone varie modalità di scrittura come la chat, la messaggistica telefonica, le e-mail, e la scrittura in forma generale, seguite da voce, vocalizzazioni e oralismo indicate da 42 persone, espressioni facciali/mimica facciale sono state indicate da 33 persone, a cui seguono i gesti, il corpo e la mimica scelte da 20 persone, il labiale indicato da 16 persone, le nuove tecnologie come tablet, lavagne, ecc. sono state menzionate da 3 persone, a cui seguono la vista e i disegni entrambi scelti da due persone, infine, la comunicazione non verbale in generale scelta da 1 sola persona¹⁴. Il grafico sottostante (Grafico 14) mostra in maniera più chiara la ripartizione delle risposte a questa domanda.

¹³ Secondo te, le persone non udenti possono comunicare solo usando la lingua dei segni?

¹⁴ I dati totali a questa domanda superano il numero dei soggetti intervistati perché alcuni di essi hanno fornito due o più modi di comunicazione alternativi.

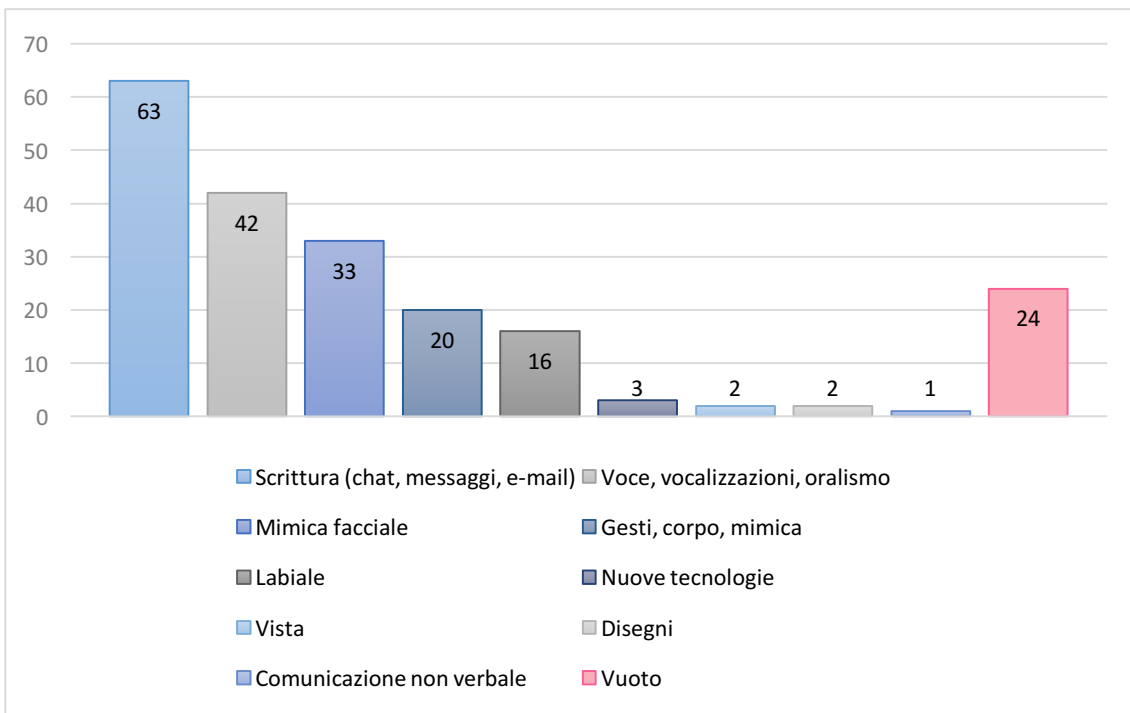
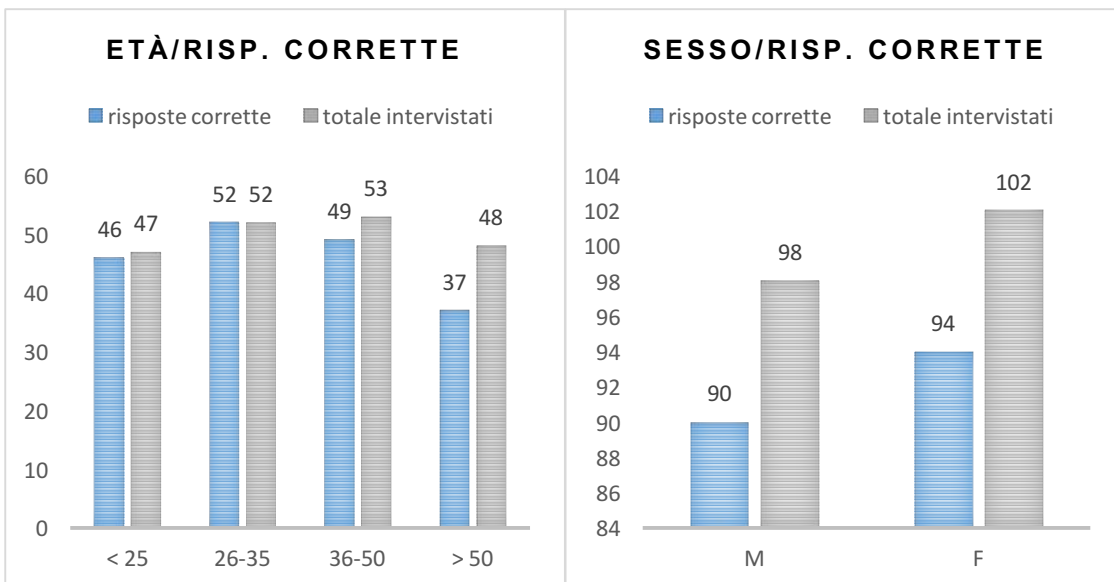


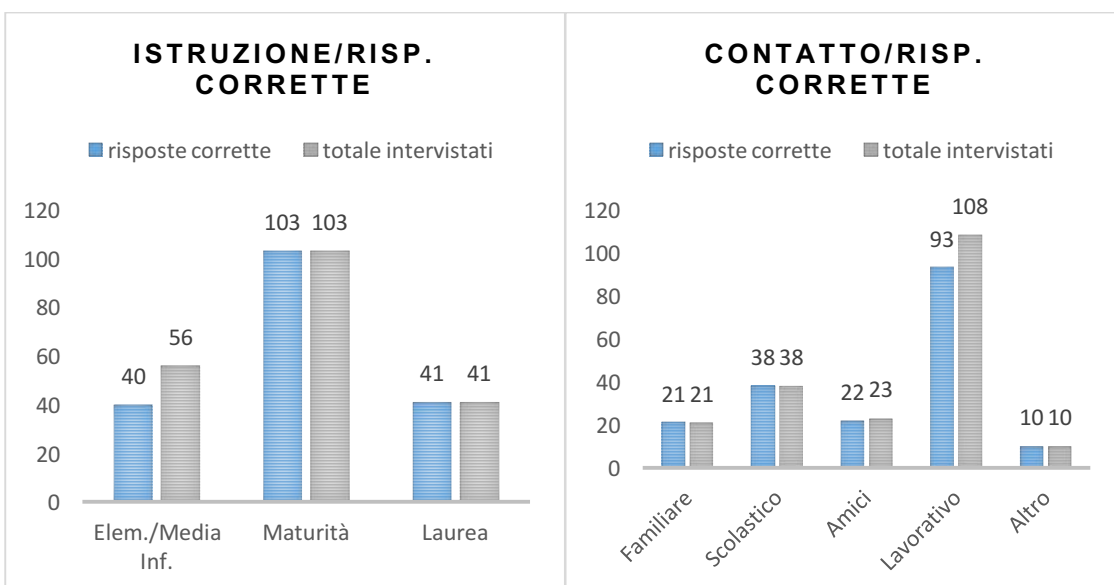
Grafico 14: distribuzione dei modi di comunicazione alternativi forniti all'item 9.

Infine, l'item 10¹⁵ ha lo scopo d'indagare se, le persone udenti siano a conoscenza, almeno a livello superficiale, del fatto che la LIS possiede lo status di lingua. Infatti, in quanto tale, essa possiede una propria grammatica e delle proprie regole e non è, come la definisce ironicamente qualcuno, la lingua dei mimi. Questa domanda prevede due possibili risposte: i segni sono sempre uguali (standard) e i segni sono inventati in quel momento e cambiano a seconda del contesto. Più del 90% degli intervistati ha risposto correttamente al quesito (vedi grafici 15, 16, 17 e 18), dimostrando quindi, di essere a conoscenza che la LIS è una lingua e non solo un insieme di gesti e mimi.

¹⁵ Secondo te, i segni utilizzati dai non-udenti, sono segni standard o sono segni inventati in quel momento (come quando due persone udenti cercano di comunicare da una parte all'altra di una stanza rumorosa)?



Grafici 15 e 16: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 10.



Grafici 17 e 18: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 10.

Interessante osservare, che i 16 soggetti che hanno risposto in maniera errata hanno tutti un livello d'istruzione basso e, ad eccezione di S028, fanno tutti parte delle fasce d'età più avanzate. Inoltre, nessuno di questi ha conosciuto una persona sorda in ambito familiare o scolastico e solo 1 persona ha affermato di averla conosciuta tra amici. Tutti gli altri hanno indicato di averla conosciuta in

ambito lavorativo (vedi Tabella 5). Questi dati evidenziano che probabilmente una bassa scolarizzazione sommata ad un'età più avanzata (rispetto agli altri intervistati) e di conseguenza ad un sistema educativo diverso da quello attuale, precludono la conoscenza di concetti relativamente recenti e astratti come il concetto di lingua.

Tabella 5: Dati relativi ai soggetti che hanno risposto in maniera errata alla domanda 9.

Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S005	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S012	36/50	F	Elem./media inf.	Amici
S019	> 50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S028	< 25	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S051	> 50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S056	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S075	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S091	36-50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S092	> 50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S113	> 50	F	Elem./media inf.	Lavorativo
S139	36-50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S154	> 50	F	Elem./media inf.	Lavorativo

S159	36-50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S170	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S180	> 50	M	Elem./media inf.	Lavorativo
S196	> 50	F	Elem./media inf	Lavorativo

1.3.2 Analisi: sezione tre

L'undicesima e la dodicesima domanda di questa sezione sono molto simili tra loro. Entrambe indagano se, nella comunicazione in lingua dei segni ci sia comprensione reciproca tra tutte le persone sorde del pianeta. Entrando più in dettaglio la prima¹⁶ mette in relazione due persone sorde di due nazionalità diverse, ad esempio un italiano ed un francese. Mentre la seconda¹⁷ mette in relazione due sordi della stessa nazionalità ma di due regioni diverse, per esempio una persona toscana con una siciliana¹⁸.

Analizzando i risultati vediamo che, alla domanda 11, 182 intervistati hanno risposto in maniera errata. Hanno dunque sostenuto che la lingua dei segni è la stessa ovunque, in altre parole essi sono convinti che la LIS sia universale. Solo 18 persone hanno risposto in maniera corretta (vedi Tabella 6).

Tabella 6: Dati relativi ai soggetti che hanno risposto correttamente alla domanda 10

Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S007	36/50	F	Maturità	Lavorativo

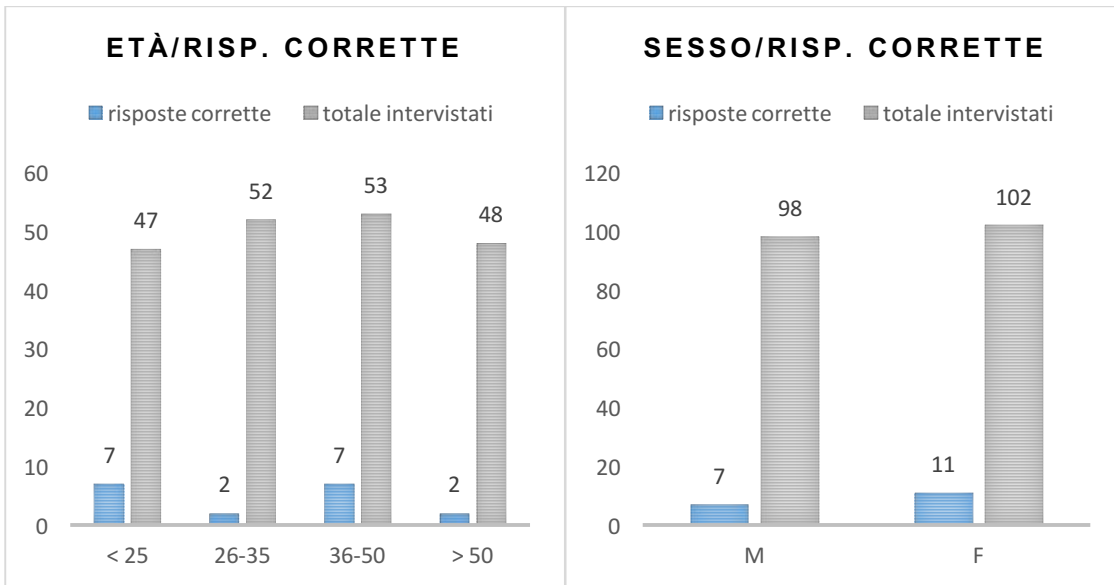
¹⁶ Secondo te, una persona sorda italiana può comunicare con una persona sorda francese?

¹⁷ Secondo te, una persona non-udente toscana può comunicare con una persona non udente siciliana? (come si può fare con l'italiano)

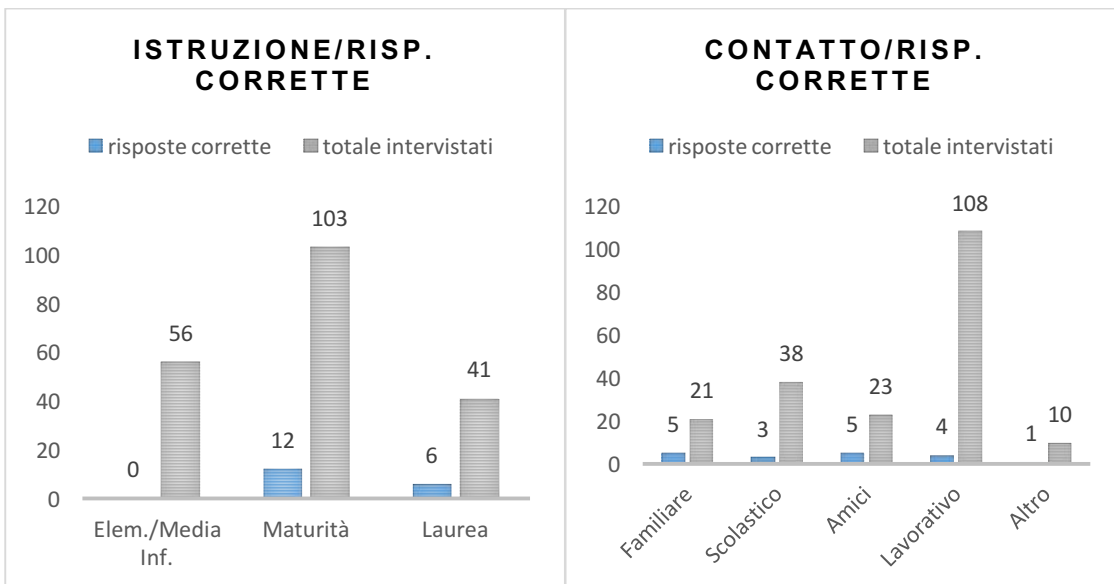
¹⁸ Le nazionalità e le regioni sono indicative e sono state scelte in maniera casuale.

S014	36/50	M	Laurea	Lavorativo
S015	36/50	M	Maturità	Lavorativo
S021	26/35	F	Laurea	Familiare
S036	26/35	M	Laurea	Familiare
S037	36/50	M	Maturità	Scolastico
S064	36/50	F	Maturità	Scolastico
S081	> 50	F	Maturità	Familiare
S094	< 25	F	Maturità	Familiare
S101	36/50	M	Maturità	Amici
S119	< 25	F	Maturità	Lavorativo
S121	> 50	F	Maturità	Amici
S133	< 25	F	Laurea	Amici
S141	< 25	F	Maturità	Amici
S157	36/50	F	Maturità	Amici
S169	< 25	M	Maturità	Scolastico
S183	< 25	M	Laurea	Familiare
S194	< 25	F	Laurea	Genitori amica

Analizzando in dettaglio le risposte corrette fornite a questa domanda è stato calcolato il rapporto tra risposte corrette e variabili (vedi grafici 19, 20, 21 e 22). Le variabili date dell'età degli intervistati e dall'ambito di contatto non forniscono alcuna informazione utile. La variabile del sesso conferma l'ipotesi iniziale. Mentre, come nel quesito precedente, anche in questo caso sembra che il livello di scolarizzazione incida sul livello di conoscenza, infatti tutte le persone con una bassa scolarizzazione hanno risposto in maniera errata (vedi grafico 21). Inoltre, facendo un confronto tra la Tabella 6 e la Tabella 3 è possibile notare che tutte le persone che hanno spiegato correttamente cos'è la LIS (item 5) hanno risposto correttamente anche a questo quesito.



Grafici 19 e 20: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 11.



Grafici 21 e 22: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 11.

Procedendo ora con l'osservazione dell'item successivo è possibile vedere che, sebbene le domande 11 e 12 siano molto simili, quest'ultima a differenza della precedente che ne aveva due, ha tre possibilità di risposta:

- sì, perché la lingua dei segni è uguale per tutti;

- sì, ma con qualche accortezza dovuta ad alcuni segni diversi;
- no, non si capirebbero, come avviene nei dialetti.

Nessuno degli intervistati ha scelto l'ultima opzione, mentre la prima opzione è stata scelta da 193 soggetti (vedi Grafico 23). Questa risposta però non è quella corretta, ciò significa che non sempre esiste una completa intercomprensione tra segnanti LIS. I dati raccolti, sebbene leggermente divergenti, sono in linea con il risultato osservato nel quesito precedente. In altre parole, se alla domanda 11 avevano risposto correttamente 18 soggetti, alla domanda 12 questo numero si abbassa a 7 (vedi Tabella 7). Anche in questo caso tutti i soggetti che hanno risposto correttamente al quinto quesito hanno fornito una risposta corretta all'item in analisi.

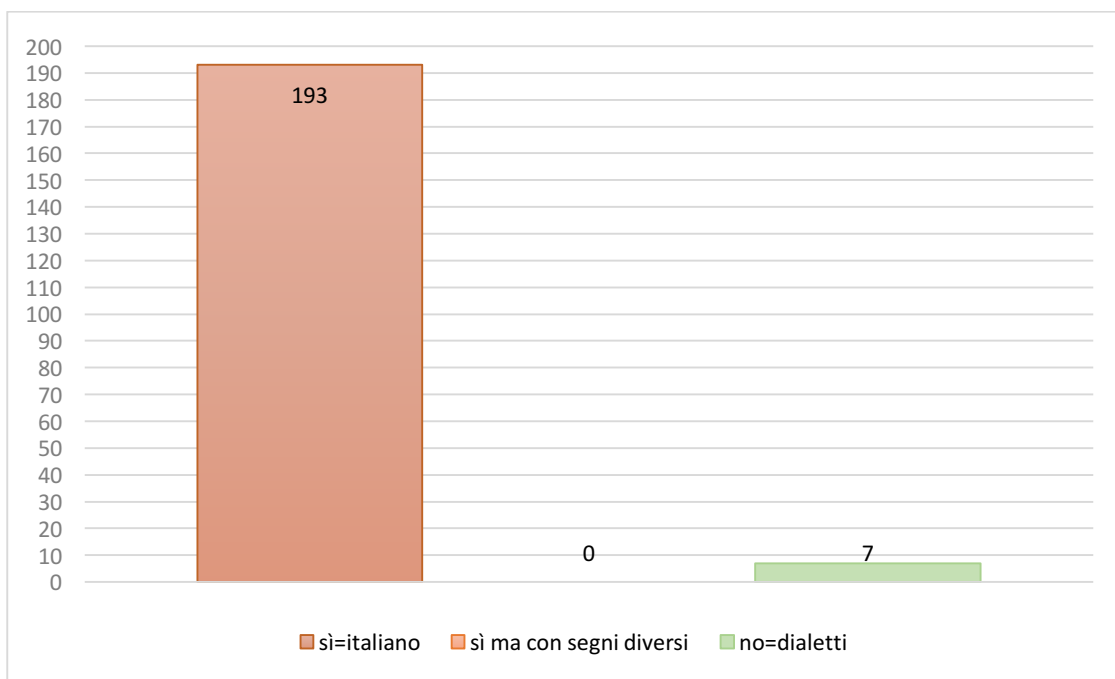
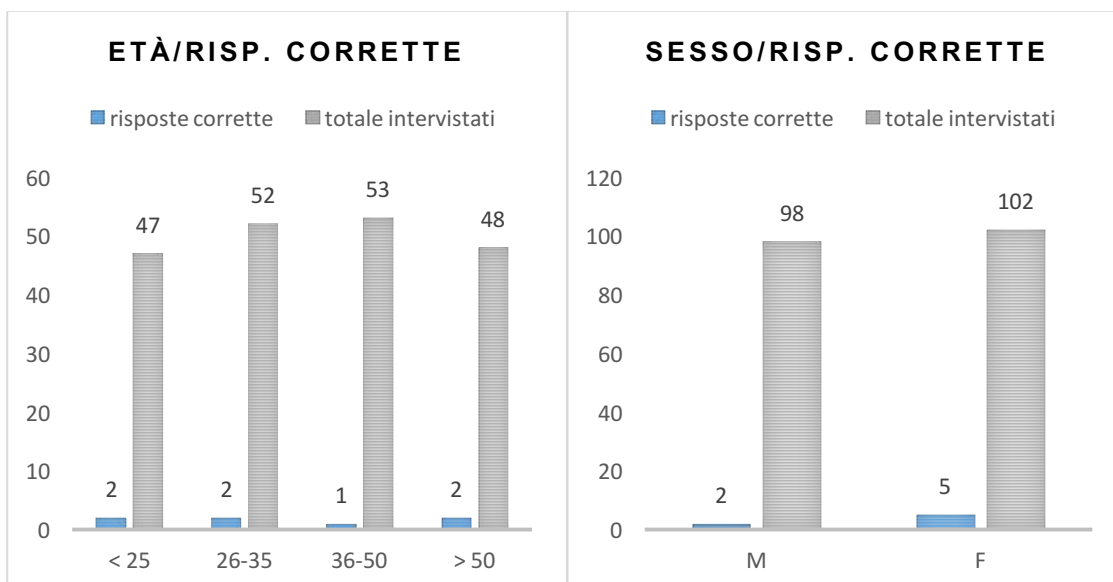


Grafico 23: distribuzione delle risposte fornite all'item 12.

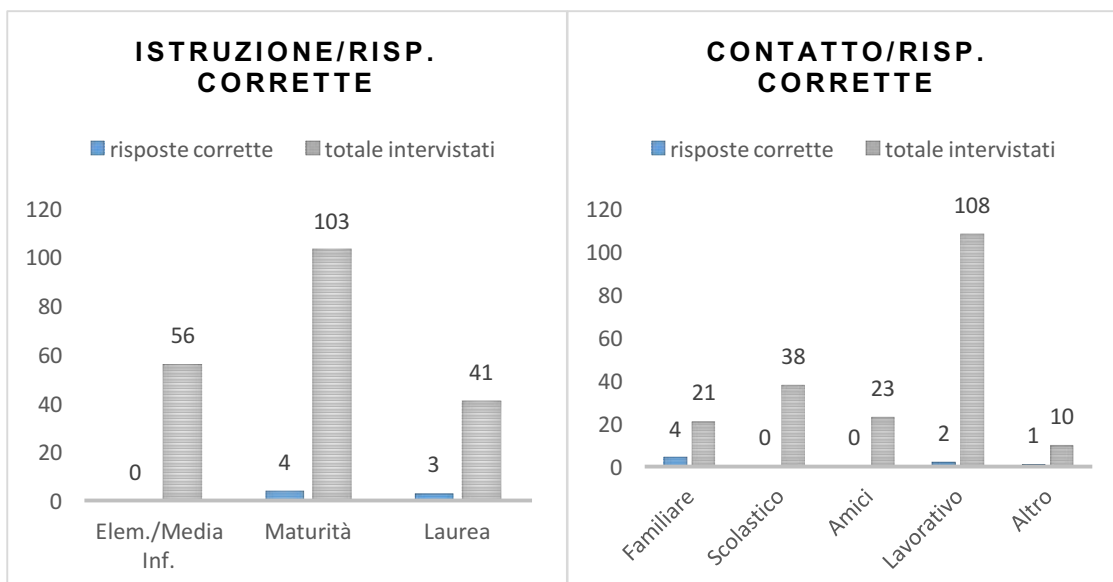
Tabella 7: Dati relativi ai soggetti che hanno risposto correttamente alla domanda 11				
Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S021	26/35	F	Laurea	Familiare

S036	26/35	M	Laurea	Familiare
S061	> 50	M	Maturità	Lavorativo
S081	> 50	F	Maturità	Familiare
S094	< 25	F	Maturità	Familiare
S115	36/50	F	Maturità	Lavorativo
S194	< 25	F	Laurea	Genitori amica

Nella Tabella 7 è possibile vedere che il sesso femminile prevarica su quello maschile e che i livelli d'istruzione sono elevati. Per quanto riguarda l'ambito di contatto sembrerebbe che i dati confermino quanto è stato sostenuto inizialmente, ovvero che la conoscenza di un non udente, soprattutto a livello familiare, aumenta la possibilità di rispondere in maniera corretta.



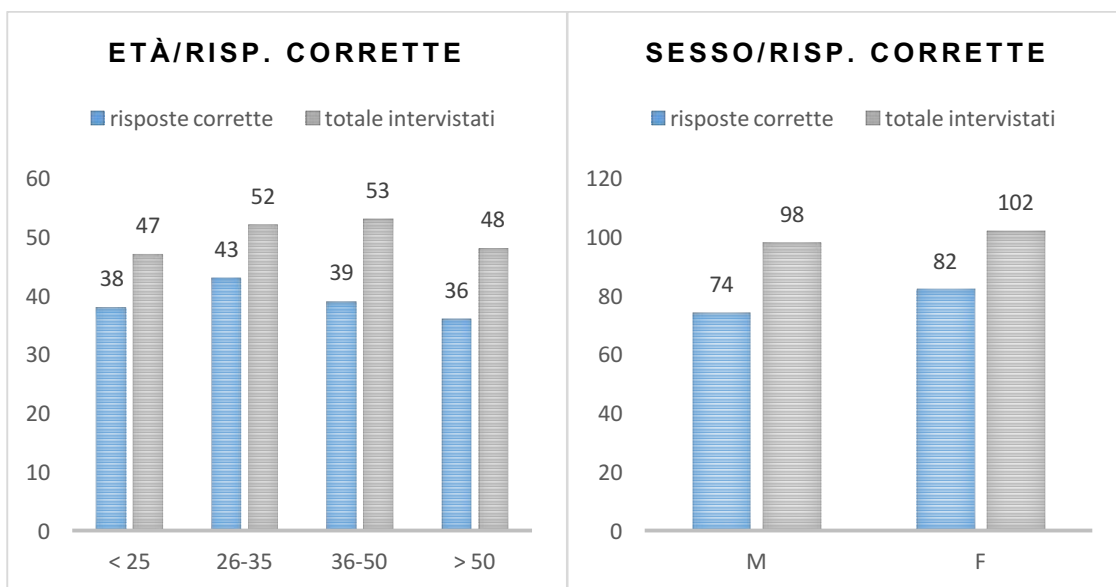
Grafici 24 e 25: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 12.



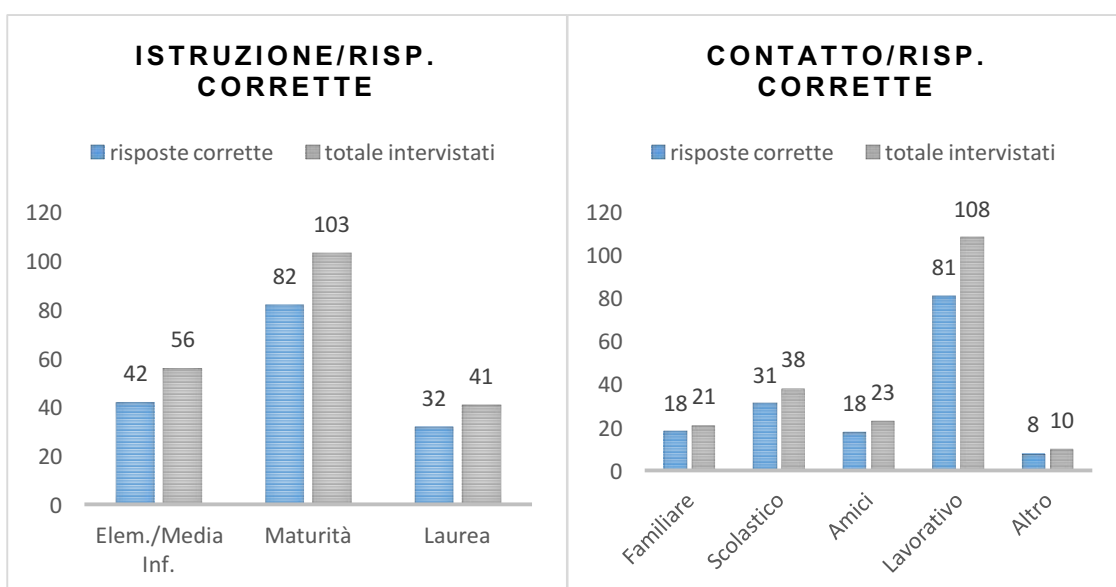
Grafici 26 e 27: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 12.

Nella tredicesima domanda viene chiesto agli intervistati se, secondo loro, le frasi nella lingua dei segni italiana sono una traduzione letterale dell'italiano o se hanno una grammatica propria. Ovviamente in questo caso più che di grammatica si parla degli aspetti che sottostanno ad una lingua, come la morfologia, la sintassi e la pragmatica, ma, poiché i soggetti a cui è stato somministrato il questionario non sono degli esperti nel settore si è preferito utilizzare il termine generico "grammatica" ritenendolo più accessibile a tutti. I risultati mostrano che circa tre quarti degli intervistati (156) rispondono correttamente al quesito, mentre quasi un quarto (44) è convinto che le frasi in LIS siano semplicemente una traduzione dell'italiano. Per quanto i dati ottenuti non siano totalmente positivi essi forniscono un'ulteriore conferma al fatto che la maggior parte delle persone ha la percezione della LIS come di una vera e propria lingua che possiede delle caratteristiche proprie. I grafici sottostanti rappresentano la distribuzione delle risposte corrette in rapporto alle variabili considerate. Essi mostrano che nessuna di queste predice un più elevato livello di consapevolezza ad eccezione degli ambiti di contatto familiare e tra amici che mostrano un elevato valore di risposte corrette. Nei Grafici 30 e 31 ci sono due valori che risaltano sugli altri (rispettivamente maturità e lavorativo) ma non è possibile considerarli delle evidenze dal momento in cui essi rappresentano la

scelta fatta dalla maggior parte degli intervistati. In altre parole la maturità e l'ambito lavorativo rappresentano più del 50% delle opzioni scelte degli intervistati in entrambe le variabili, mentre il restante 50% si è diviso nelle altre opzioni disponibili (rispettivamente licenza media inferiore, laurea e familiare, scolastico, tra amici, altro). Pertanto è considerato ovvio che i valori siano più alti in queste due variabili.



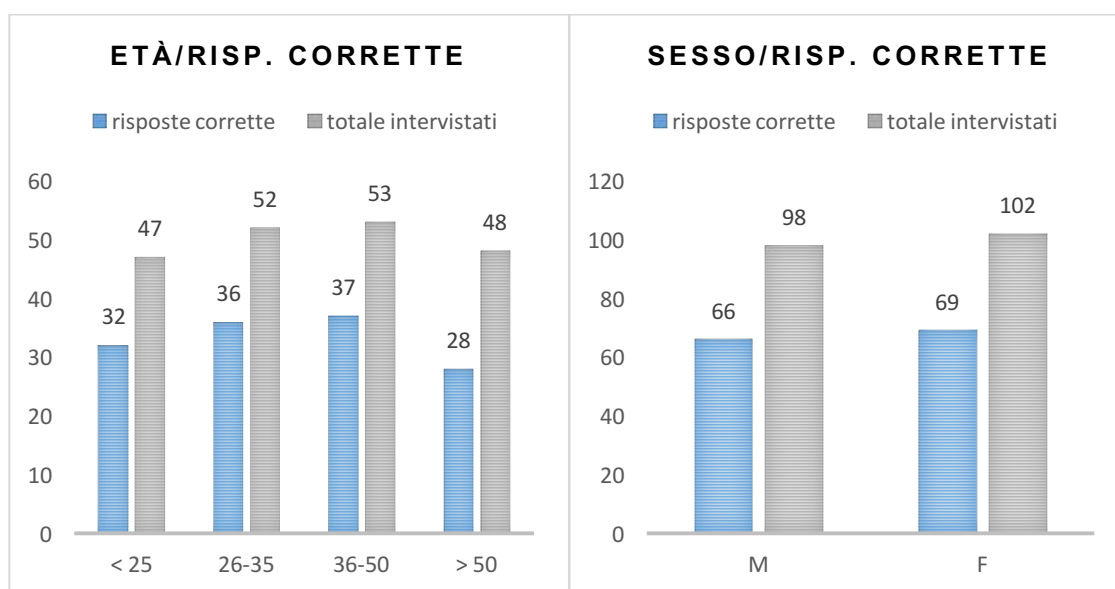
Grafici 28 e 29: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 13.



Grafici 30 e 31: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 13.

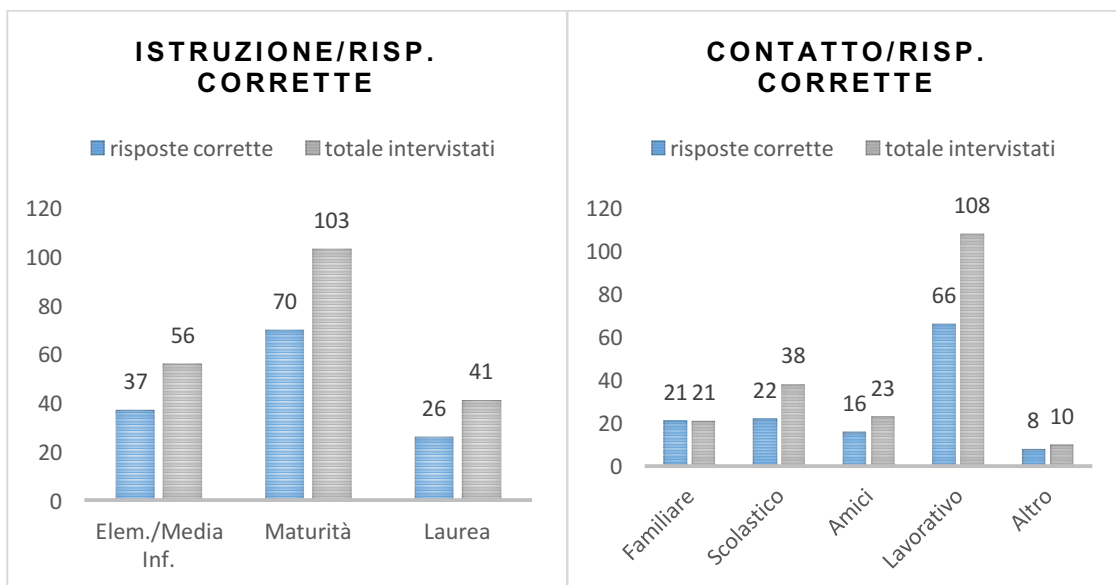
Si procede ora con l'analisi delle ultime due domande della terza sezione. Entrambe riguardano l'impianto cocleare ma si focalizzano su due diversi aspetti: la capacità di udire e la facoltà di linguaggio nelle persone impiantate.

Nella domanda 14¹⁹ si osserva un'evidente frattura degli intervistati. Infatti, 133 soggetti sostengono che una persona con deficit uditivo, in seguito all'inserimento dell'impianto cocleare, non potrà sentire nella stessa maniera in cui sente un udente. Mentre i restanti 67 intervistati sostengono il contrario. Tutte le persone che hanno conosciuto un non udente in un contesto familiare hanno risposto correttamente mentre una buona parte di coloro che hanno conosciuto una persona sorda a livello scolastico e lavorativo hanno risposto in maniera errate (vedi Grafico 35). Inoltre gli intervistati con oltre 50 anni hanno un tasso d'errore leggermente più elevato rispetto alle altre fasce d'età (vedi grafico 32). Le altre variabili non forniscono indicazioni rilevanti (vedi Grafici 33 e 34).



Grafici 32 e 33: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 14.

¹⁹ Secondo te, se una persona non udente viene impiantata, inizia a sentire come una persona normale?



Grafici 34 e 35: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 14.

Nella quindicesima domanda²⁰ viene chiesto se dopo l'impianto è possibile avere nel soggetto sordo uno sviluppo del linguaggio simile a quello di un normo udente. (Per chi è interessato ad approfondire l'argomento si consiglia la lettura della tesi di dottorato di Hammer Annemiek, *"The acquisition of verbal morphology in cochlear-implanted and specific language impaired children"*).

Questo item prevede quattro possibili risposte:

- sì solo se l'operazione²¹ avviene entro i 3 anni;
- sì solo se l'operazione avviene entro i 18 anni;
- sì indipendentemente dall'età in cui avviene l'operazione;
- no non sarà mai possibile parlare.

La popolazione intervistata non fornisce una risposta univoca a questa domanda; 96 persone rispondono correttamente indicando la prima scelta, seguite da 74 persone che scelgono la terza opzione, mentre la minoranza della popolazione si divide nelle altre due scelte, rispettivamente 8 persone nella seconda opzione e 22 nell'ultima (vedi grafico 36).

²⁰ Se una persona non udente inizia a sentire, riuscirà a parlare come un udente?

²¹ Si è utilizzato il termine generico "operazione" perché si è ritenuto che il termine "impianto" fosse troppo specifico e non disponibile nel vocabolario di tutti gli intervistati.

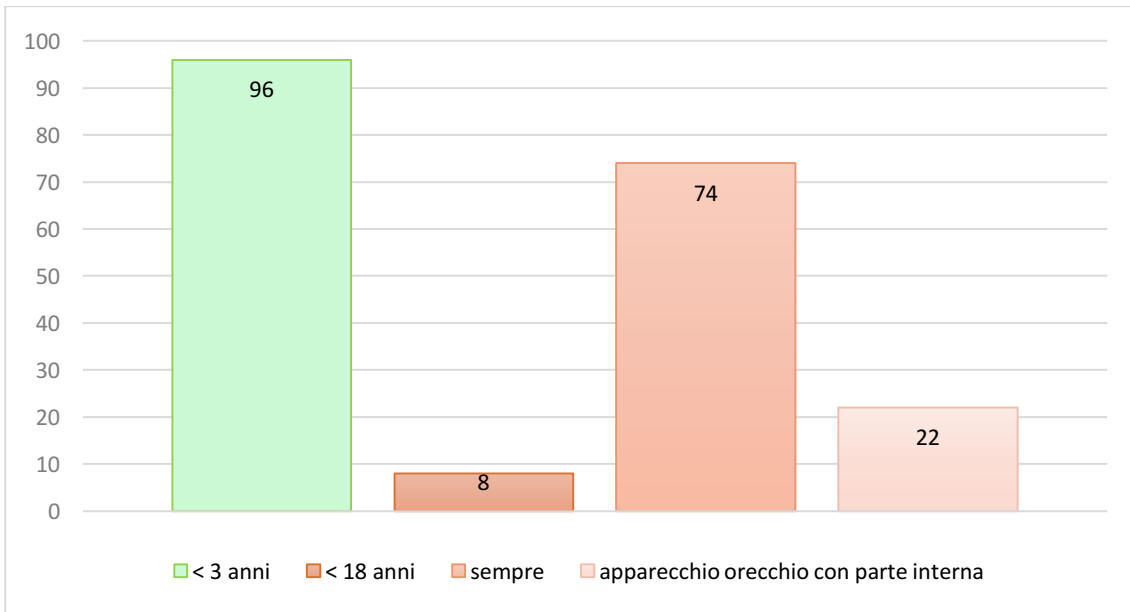
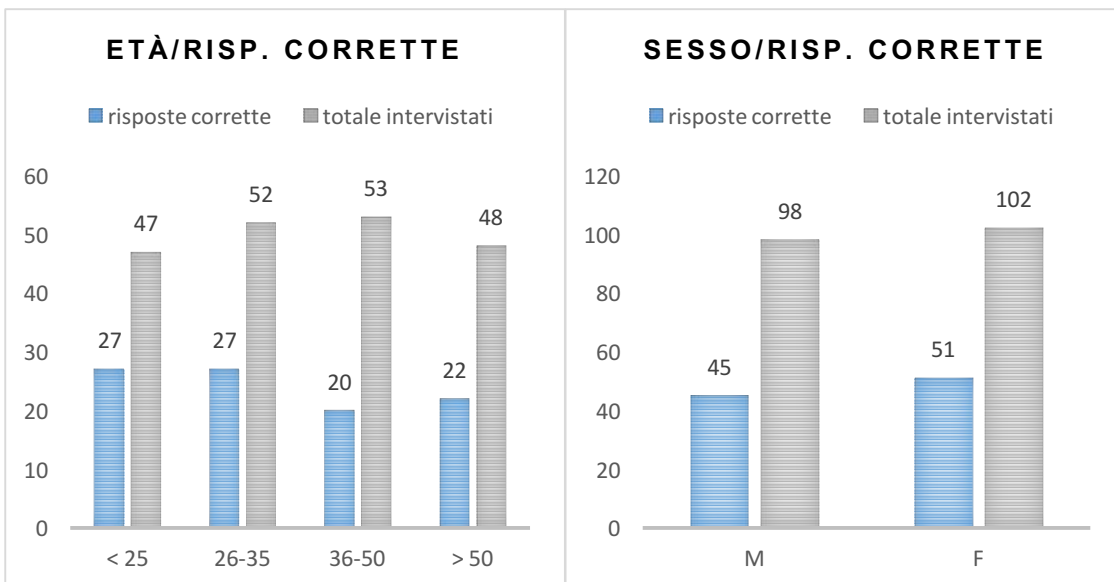
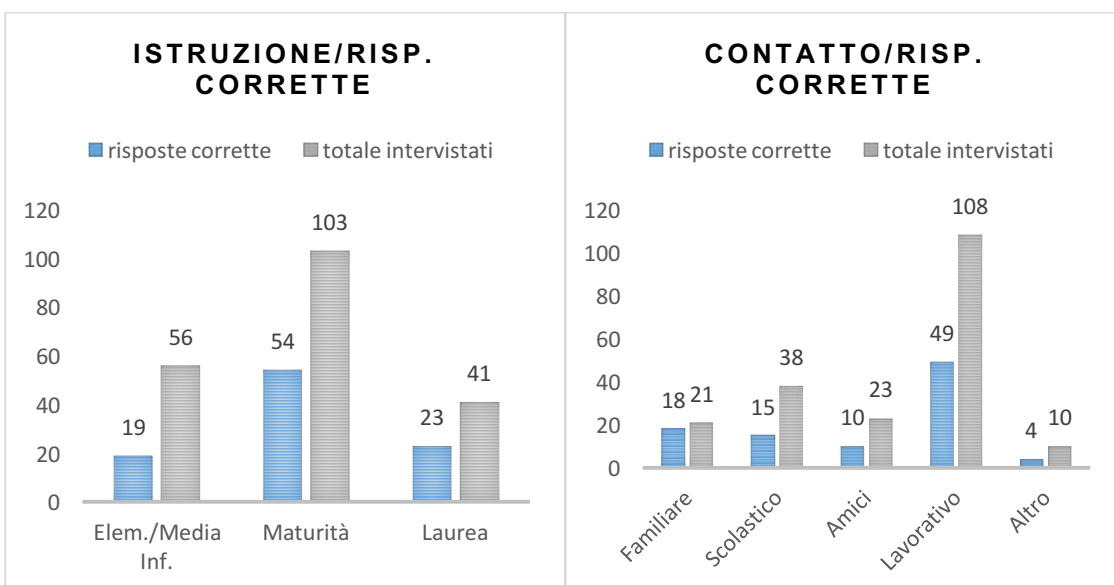


Grafico 36: distribuzione delle opzioni di risposta fornite all'item 15.

Dopo aver visto la distribuzione delle risposte alla domanda presa in esame si procede esaminando nel dettaglio le risposte corrette in rapporto alle variabili considerate (vedi Grafici 37, 38, 39 e 40). I grafici dimostrano che le variabili di età e di sesso non ci forniscono informazioni rilevanti. Mentre la metà degli intervistati in possesso di un diploma di maturità e la metà dei laureati hanno risposto in maniera corretta a questo item. Lo stesso vale per l'ambito di contatto lavorativo. Ancora più utile è sapere che quasi tutti gli intervistati che hanno conosciuto una persona sorda a livello familiare hanno risposto correttamente all'item, questo rafforza l'ipotesi fatta inizialmente.



Grafici 37 e 38: rapporto tra risposte corrette e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 15.



Grafici 39 e 40: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 15.

1.3.3 Analisi: sezione quattro

Come è stato accennato nel capitolo 1.1 quest'ultima sezione si compone solamente di due domande che a differenza delle precedenti non implicano una risposta giusta o sbagliata. Infatti in questo caso è stato chiesto agli intervistati di esprimere la loro opinione su una questione attualmente molto dibattuta. Le due domande sono costruite in maniera identica. La prima si concentra sull'importanza per un non udente di imparare una lingua orale (in questo caso l'italiano), la seconda sull'importanza di imparare una lingua dei segni. Le risposte a queste domande, siano esse positive o negative, prevedono una breve motivazione.

La domanda 16²² ha rivelato che secondo la popolazione degli udenti per un non udente sarebbe importante imparare una lingua orale. Infatti questa scelta è stata fatta da 185 persone su 200, questo dato si abbassa a 174 se consideriamo negativamente anche coloro che pur avendo risposto in maniera affermativa non hanno poi fornito una motivazione. Tra le varie motivazioni indicate si trovano: per comunicare con gli altri (43 soggetti), per integrarsi con gli altri (38 soggetti), per essere uguale agli altri²³ (31 soggetti), perché è utile (26 soggetti), per capire gli altri (20 soggetti), per avere uno strumento in più per comunicare (11 soggetti), per poter leggere il labiale (3 soggetti), per sentirsi più a loro agio (1 soggetto) e perché in futuro nuove tecnologie potrebbero risolvere questo problema (1 soggetto). Questi risultati sono stati riportati graficamente nel Grafico 41.

²² Pensi che per un non udente sia importante imparare la lingua orale?

²³ Questa spiegazione include anche coloro i quali hanno scritto "per sentirsi uguali agli altri".

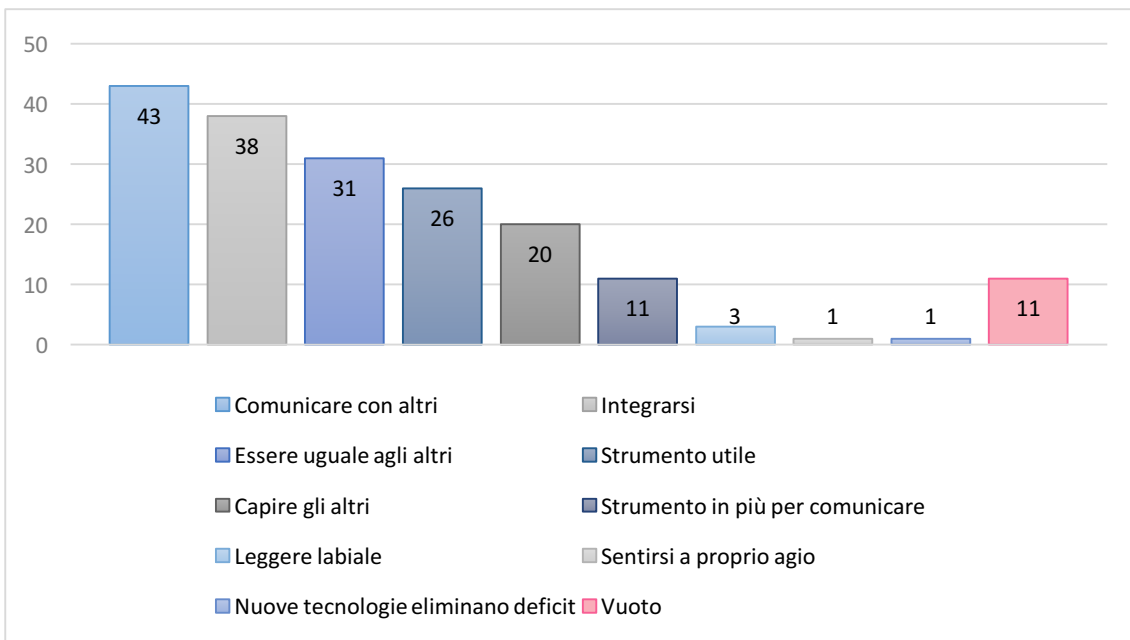


Grafico 41: distribuzione delle spiegazioni affermative fornite all'item 16.

I restanti 15 soggetti che hanno risposto negativamente, considerando dunque inutile per un non udente imparare una lingua orale hanno fornito le seguenti motivazioni: perché hanno altri modi per comunicare e imparare una lingua orale richiede molto tempo nonché un grande sforzo (2 soggetti), perché sono sordi e non possono parlare (2 soggetti), perché non possono impararla (2 soggetti), perché dopo i 3 anni non possono più impararla (1 soggetto) e non hanno fornito nessuna spiegazione (8 soggetti).

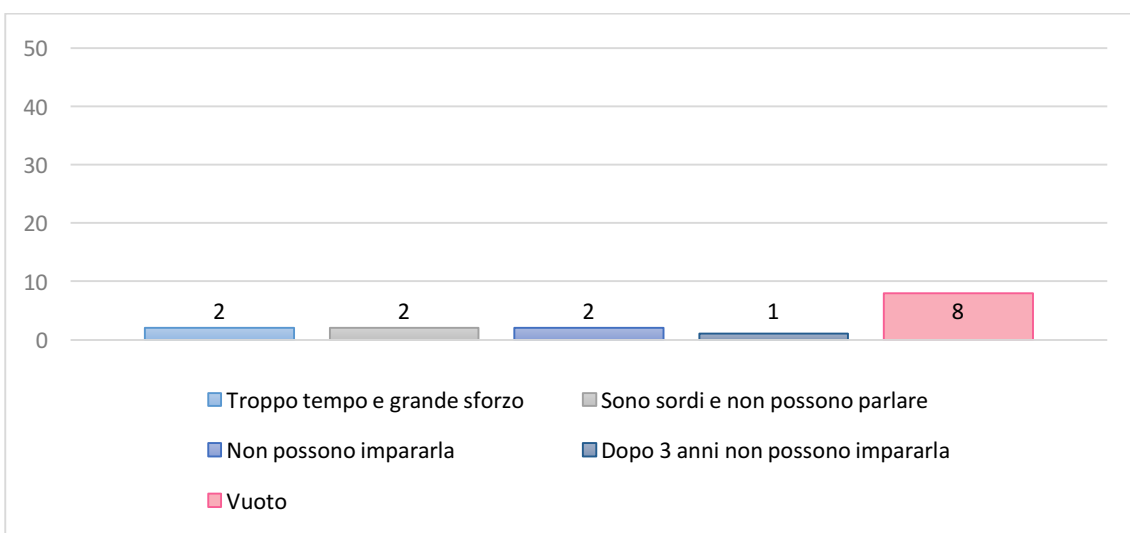


Grafico 42: distribuzione delle spiegazioni negative fornite all'item 16.

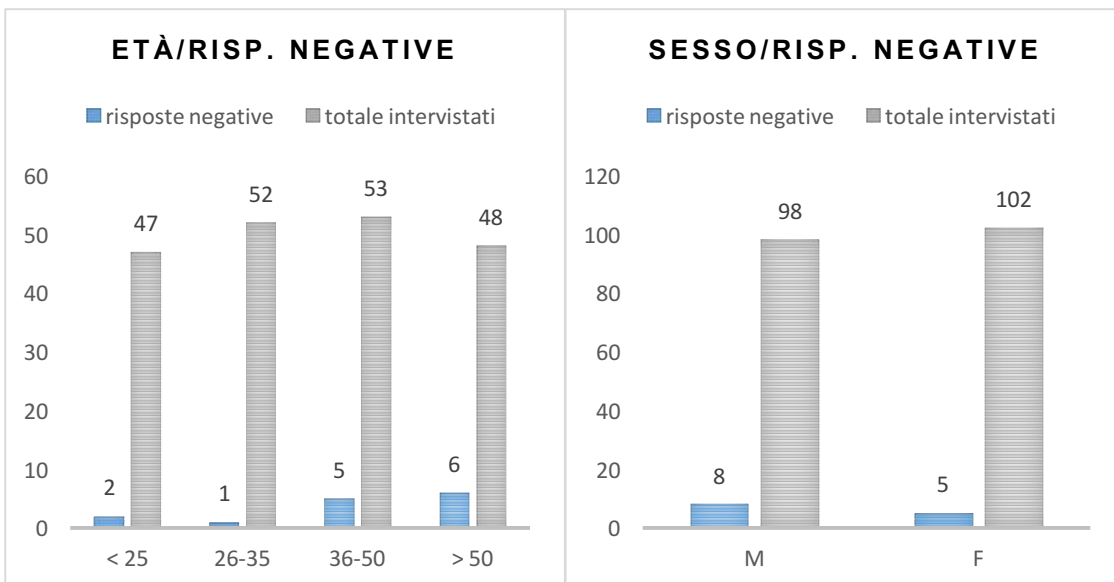
Considerando nell'insieme le risposte fornite si osserva che su 200 soggetti 181 hanno fornito una spiegazione. Nelle affermative si può dire che le spiegazioni si dividono in due maxi gruppi, il primo in cui sono state scelte motivazioni che hanno a che fare con l'utilità, la comunicazione, in altre parole con un fine pratico. Mentre il secondo gruppo ha scelto spiegazioni come l'integrazione, il sentirsi uguale agli altri, focalizzando dunque l'attenzione sul senso di appartenenza, di uguaglianza ad un gruppo (gli udenti) che probabilmente ritengono migliore. Nelle spiegazioni date alle risposte negative solo un paio possono essere considerate consapevoli ed interessanti²⁴ (vedi Tabella 8) le altre, invece, dimostrano una superficialità nell'argomento preso in esame. A questo proposito si è voluto procedere verificando il rapporto che intercorre tra le risposte negative e le variabili considerate (vedi Grafici 43, 44, 45 e 46²⁵).

Tabella 8: Dati relativi ai soggetti che hanno fornito una spiegazione negativa consapevole all'item 15.

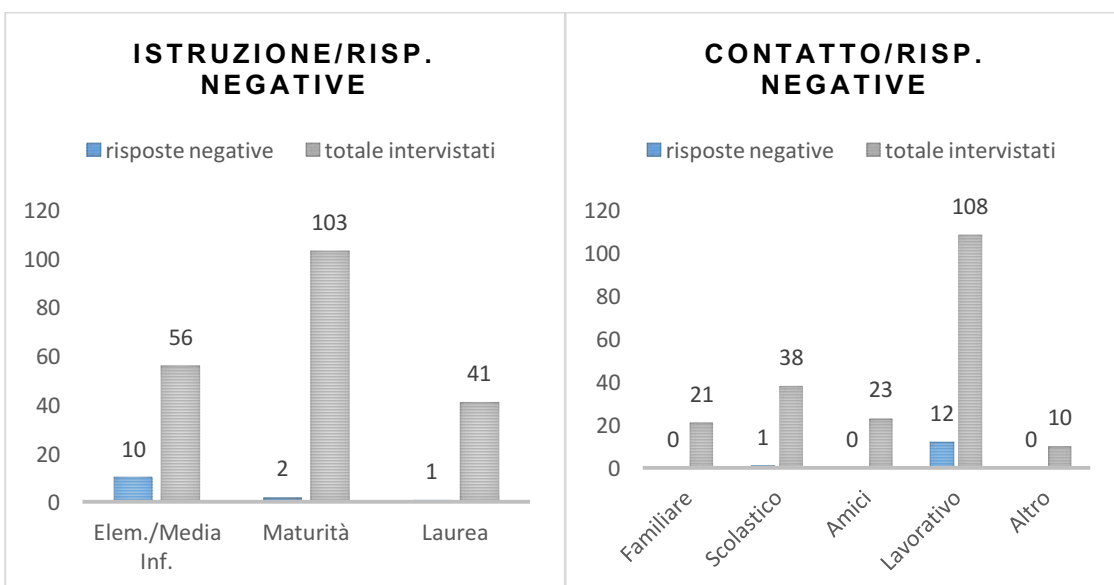
Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S021	26/35	F	Laurea	Familiare
S061	> 50	M	Maturità	Lavorativo

²⁴ Le risposte a cui si fa riferimento sono quelle fornite dagli intervistati S021 e S061 i quali affermano che per un non udente non è importante imparare una lingua orale dal momento in cui esso può comunicare in altro modo. Hanno inoltre aggiunto che per un non udente imparare una lingua orale richiede anni oltre ad un notevole sforzo.

²⁵ Nei grafici in esame sono stati eliminati i dati dei soggetti S021 e S061, visibili nella Tabella 8.



Grafici 43 e 44: rapporto tra risposte negative e età (a sinistra) e sesso (a destra) fornite all'item 16.



Grafici 45 e 46: rapporto tra risposte corrette e istruzione (a sinistra) e ambito di contatto (a destra) fornite all'item 16.

Nei grafici è possibile osservare che i soggetti che si collocano nelle fasce d'età più avanzate hanno un maggior numero di risposte negative rispetto alle altre fasce d'età, lo stesso vale per i soggetti con un basso livello d'istruzione. Infine, ad eccezione di un soggetto che ha conosciuto un non udente a livello di amicizia,

gli altri soggetti che hanno risposto negativamente hanno avuto a che fare con persone sorde solo a livello lavorativo.

Si procede ora esaminando la diciassettesima, nonché ultima domanda del questionario²⁶. Questo quesito ha ricevuto una risposta quasi unanime, infatti tutti gli intervistati tranne 1 hanno sostenuto che sia importante per un non udente imparare la lingua dei segni. Tra le motivazioni date quella maggiormente indicata è per poter comunicare con gli altri²⁷ indicata da 113 persone, seguita da per poter comunicare con altri sordi scelta da 25 persone, per non sentirsi isolati scelta da 22 persone, 13 persone non hanno fornito alcuna spiegazione, a cui segue per potersi esprimere e perché è utile indicate entrambe da 12 persone, infine per relazionarsi e per poter esserci indicate da 1 persona. Interessante è quest'ultima risposta fornita dal soggetto S013 che racchiude in sé un concetto più ampio. Ovvero l'importanza per le persone sorde di avere un'identità e la LIS è un passo fondamentale per la costruzione di quest'identità e del senso di appartenenza ad un gruppo. I risultati appena analizzati sono riportati graficamente nel Grafico 47.

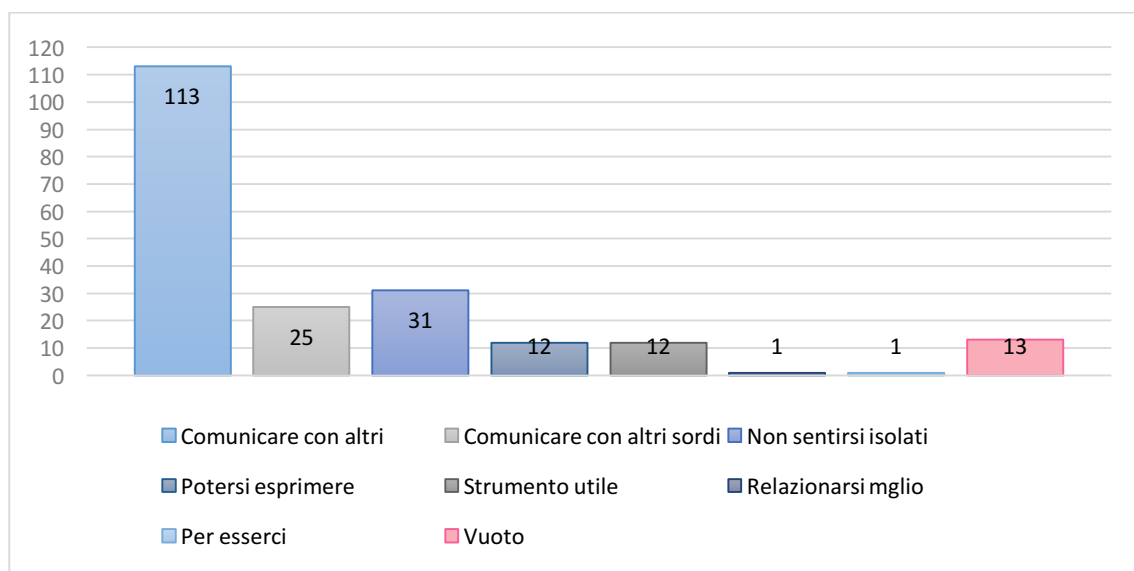


Grafico 47: distribuzione delle spiegazioni affermative fornite all'item 17.

²⁶ Pensi che per un non udente sia importante imparare la lingua dei segni?

²⁷ Questo dato include due spiegazioni che si è ritenuto opportuno inglobare in un unico gruppo. Le spiegazioni sono: per comunicare con gli altri e per avere un mezzo di comunicazione.

L'unico soggetto ad aver risposto in maniera negativa è l'intervistato S023 (vedi Tabella 9), il quale ha affermato che secondo lui i non udenti non dovrebbero imparare la lingua dei segni perché devono integrarsi con le persone udenti.

Tabella 9: Dati relativi ai soggetti che hanno fornito una spiegazione negativa all'item 16.				
Intervistati	Età	Sesso	Istruzione	Ambito contatto
S023	< 25	F	Maturità	Lavorativo

1.3.4 Osservazioni

Dall'indagine condotta tramite questo questionario è emerso che il popolo degli udenti ha una conoscenza scarsa, o nulla dei non udenti e del loro mondo nonostante tutti gli intervistati fossero entrati in contatto con almeno una persona sorda.

Una delle ipotesi fatte inizialmente era che le persone che erano entrate in contatto con un non udente in ambito familiare potessero rispondere in maniera corretta a tutte domande del questionario. Quest'ipotesi si è rivelata parzialmente corretta, infatti l'ambito familiare rispetto agli altri ambiti presi in esame ha ottenuto le percentuali più elevate su tutte le domande ma non tutte le persone appartenenti a questo ambito hanno risposto sempre in maniera corretta. La stessa ipotesi era stata fatta sul sesso femminile, il quale, secondo le aspettative, avrebbe dovuto ottenere dei punteggi maggiori rispetto a quello maschile. Anche in questo caso la condizione si è verificata in maniera parziale. In altre parole nel complesso il sesso femminile ha ottenuto una percentuale di risposte corrette più alta del sesso maschile in quasi tutte le domande, però il divario riscontrato tra i due sessi non è elevato a tal punto da potersi considerare una condizione che influisce in maniera radicale sul livello di conoscenza del mondo dei sordi. Oltre a verificare queste ipotesi la ricerca aveva come obiettivo quello di verificare se le variabili di età e d'istruzione potessero in qualche modo favorire o precludere il livello di competenza sull'argomento. Entrambe non possono ritenersi delle

variabili assolute. Per quanto riguarda l'età sembra che, in linea di massima, le persone più giovani siano in grado di rispondere meglio alle domande. Ma, se si analizza questa considerazione nello specifico è possibile vedere che essa è valida per circa il 65% del questionario, nel restante 35% prevalgono le altre fasce d'età o non ne prevale nessuna. Consideriamo infine il livello di scolarizzazione. Questa variabile si è rivelata incisiva non tanto sui valori positivi: laurea → punteggi elevati, bensì su quelli negativi. Ovvero coloro che hanno indicato di possedere la licenza elementare o la licenza media inferiore hanno commesso un maggior numero di errori rispetto agli altri in tutte le domande. Di conseguenza non è possibile affermare che più alto è il livello d'istruzione maggiore è la competenza delle dinamiche dei sordi, ma si può dire che un basso livello d'istruzione comporta una scarsa conoscenza dell'argomento. Oltretutto, il campione da me intervistato conta 200 persone, troppo poche per poter essere considerate un valore assoluto. Inoltre, l'area in cui si è concentrata l'intervista è il Veneto, dunque, sostenere che questo risultato rappresenta tutto il popolo italiano udente sarebbe scorretto, bisognerebbe invece dire che rappresenta la popolazione veneta. Per avere una visione più ampia e completa bisognerebbe somministrare il questionario in tutte le regioni italiane.

L'indagine quantitativa non ha fornito informazioni utili, ma ha messo in evidenza un dato molto più che interessante. Mi riferisco a quanto è emerso nell'ultima domanda dell'intervista (item 17), in cui tutti gli intervistati, eccetto uno, hanno sostenuto di ritenere importante per un non udente imparare la lingua dei segni. Questo dato colpisce l'attenzione degli esperti dal momento in cui la situazione reale si rivela molto diversa da quanto emerge dalla nostra analisi. Infatti, in Italia il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti (Bertone, Volpato, 2009) i quali optano per un'educazione oralista, facendo così diventare l'oralismo il metodo di riabilitazione prevalente in Italia (Caselli, Maragna, Volterra, 2006; Groselle, 2010). Nel capitolo 4 verranno analizzati i metodi riabilitativi disponibili nel nostro territorio e sulla base di ricerche già condotte si procederà ad un'analisi qualitativa.

1.3.5 Conclusioni

In conclusione è possibile affermare che l'unica variabile che incide in maniera significativa sul rapporto tra udenti e consapevolezza del mondo dei sordi è la conoscenza di una o più persone sorde a livello familiare e talvolta il verificarsi di questa condizione non risulta sufficiente. È per questo motivo che figure professionali e competenti sono sempre più necessarie, come è necessaria l'informazione a tutti i livelli ed in tutti i campi, in modo tale che le persone siano maggiormente informate anche nei casi in cui non è presente questo deficit.

PARTE SECONDA

Fondamenti teorici sulla sordità e l'acquisizione linguistica

I primi due capitoli di questa seconda parte sono stati ideati con lo scopo di fornire nozioni basiche utili ai neofiti che vogliono avvicinarsi alla sordità e alla lingua dei segni. Gli argomenti presentati mettono in luce i temi incontrati all'interno del questionario.

In seguito sarà presentata l'acquisizione linguistica in bambini udenti e sordi e verranno proposte delle linee guida utili per l'ingegnamento di una lingua non nativa in ottica glottodidattica.

CAPITOLO 2

L'orecchio e la sordità

Prima di affrontare temi complessi come la LIS, i metodi di recupero e di educazione disponibili per le persone non udenti, l'acquisizione linguistica ed altri temi importanti è fondamentale fare un passo indietro in modo tale da possedere tutte le nozioni base utili per comprendere al meglio quanto appena accennato.

2.1 L'orecchio: anatomia e funzionamento

L'apparato uditivo, costituito da una parte periferica ed una centrale è uno dei sistemi sensoriali utilizzati per riconoscere le caratteristiche dell'ambiente esterno; in modo particolare fornisce informazioni sulle caratteristiche acustiche dell'ambiente circostante. (Aimar *et al.*,2009:cap.2).

Come ha affermato Aimar l'udito è un elemento molto importante per poter affrontare la vita nel migliore dei modi. Esso, infatti, è uno dei cinque sensi ed è soprattutto grazie all'udito che un bambino riceve gli input uditivi che gli permetteranno poi di imparare il linguaggio e di conseguenza a parlare. Un deficit uditivo come la sordità grave o profonda può provocare un ritardo linguistico nel bambino (Hammer, 2010).

Facoltà uditiva e facoltà di linguaggio sono situate in tre diverse aree del cervello: area di Wernicke adibita alla comprensione della lingua, area di Broca adibita alla produzione linguistica e corteccia uditiva primaria (vedi Figura 1). Per questo motivo esistono differenti patologie e deficit che a volte non hanno la medesima origine.

Functional Organization of the Cerebrum

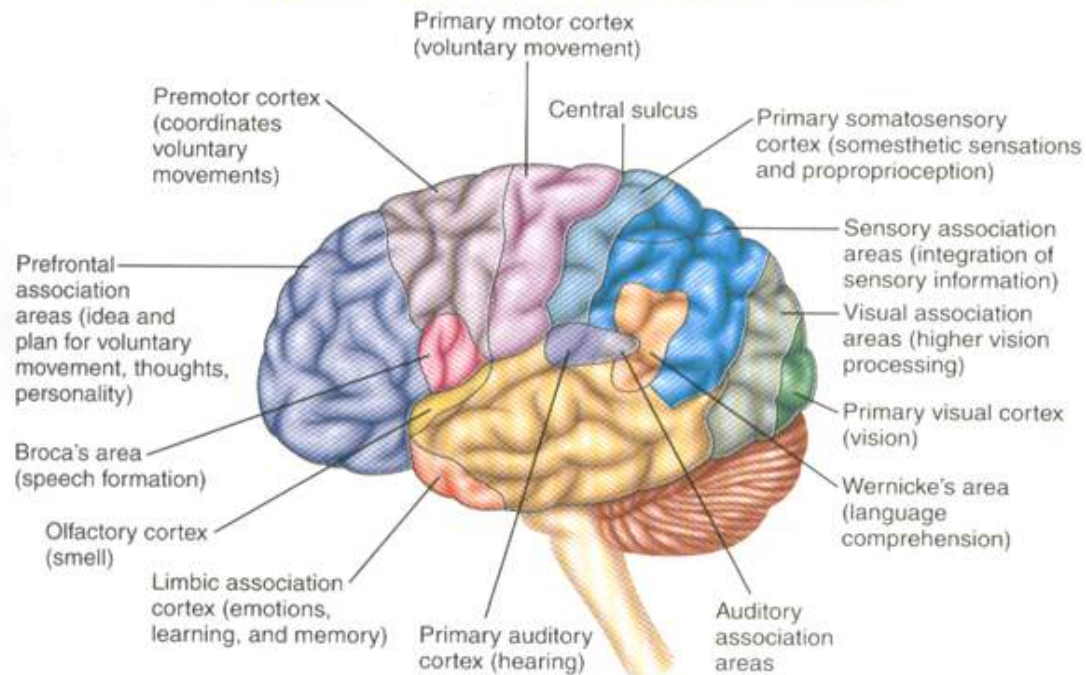


Fig. 1: Organizzazione cerebrale. Immagine tratta da:
www.liquidarea.com/2009/10/larea-del-cervello-in-cui-vengono-elaborati-meccanismi-grammaticali-e-lessicali/

L'orecchio è un organo dalla struttura semplice, ma in esso è racchiuso un funzionamento complesso e preciso. Esso si divide in tre parti: orecchio esterno (outer ear), orecchio medio (middle ear) e orecchio interno (inner ear) (vedi Figura 2). L'orecchio ha due funzioni principali: la *funzione uditiva* che ci consente di sentire e la *funzione vestibolare* che regola l'equilibrio di corpo e occhi in base ai movimenti che eseguiamo. La funzione uditiva impiega tutte e tre le sezioni dell'orecchio (esterno, medio e interno), quella vestibolare invece viene svolta solo dall'orecchio interno.

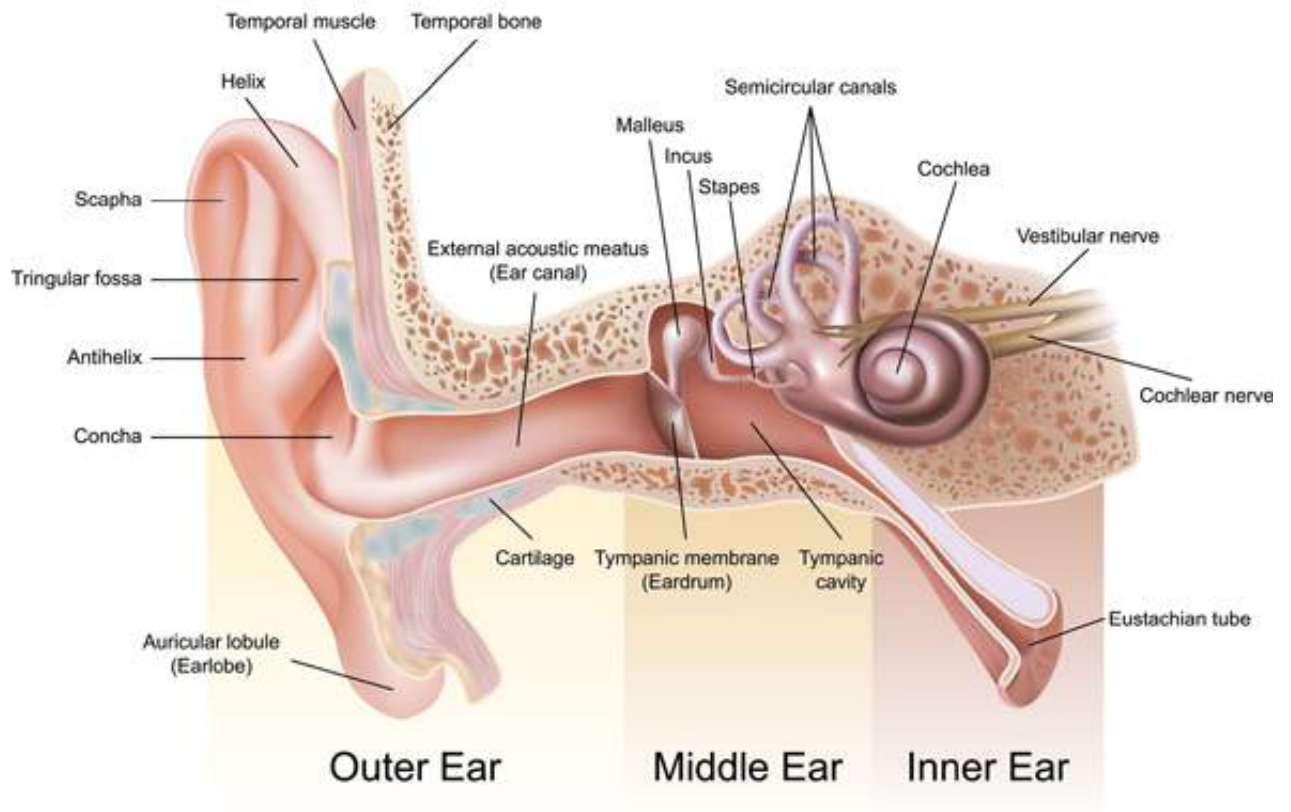


Fig. 2: Anatomia dell'orecchio umano. Immagine tratta da: www.audiologyspecialists.com/anatomy-of-the-ear.

Se si osserva nello specifico l'orecchio, tutte le parti che lo compongono e le funzioni che ciascuna di esse compie vediamo che:

l'*orecchio esterno* è costituito dal padiglione auricolare (parte visibile dell'orecchio) e dal canale uditivo (o meato acustico esterno). Il primo "raccolge" le onde sonore esterne per poi condurle nel condotto uditivo esterno fino ad arrivare alla membrana timpanica.

Dal timpano alla tuba di Eustachio ci troviamo nell'*orecchio medio*. L'orecchio medio ha la funzione di amplificare i suoni. Esso inizia con il timpano che è in realtà una membrana sottile di forma circolare e con un diametro di circa 1 cm, che vibra quando entra in contatto con le onde sonore. Questa vibrazione dipende dall'intensità e dalla quantità degli input acustici che riceve, essa viene poi trasmessa, tramite movimento meccanico, ai tre ossicini noti con il nome di

martello, incudine e staffa che si trovano nella cassa timpanica. In particolare il martello è collegato da un'estremità al timpano e dall'altra all'incudine, la quale a sua volta è collegata alla staffa. Quest'ultima si occupa dell'invio del suono all'orecchio interno e lo fa attraverso la finestra ovale della coclea. È nell'orecchio medio che avviene il collegamento tra orecchio e naso attraverso la tuba di Eustachio.

Infine l'*orecchio interno* si occupa di trasformare i suoni in segnali elettrici ed ha una struttura più complessa rispetto alle precedenti. Infatti, è costituito dal labirinto osseo (vedi Figura 3) cioè un insieme di cavità (coclea, vestibolo e canali semicircolari) scavate nell'osso temporale e contiene il labirinto membranoso (vedi Figura 4). Tra il labirinto osseo e quello membranoso si trova un liquido denso denominato perilinfia. Mentre all'interno del labirinto membranoso si trova un liquido definito endolinfia. La coclea è un condotto osseo (canale spirale) lungo circa 3,5 cm avvolto su un asse osseo a forma conica (modiolo) in modo tale da formare una spirale. Il canale spirale è diviso in tre parti: la scala vestibolare, la scala media e la scala timpanica. Questa divisione avviene grazie alla membrana basilare e alla membrana di Reissner (vedi Figura 5). La scala media, a differenza delle altre due che contengono la perilinfia, contiene l'endolinfia. Impiantato sulla membrana basilare si trova l'organo dei Corti, un apparato adibito alla ricezione uditiva. Esso segue tutta la lunghezza della scala media ed è formato dalle cellule ciliate interne ed esterne (recettori uditivi) che sono collegate alle cellule nervose del nervo vestibolare. La membrana basilare è fondamentale nella ricezione dei suoni, infatti essa capta le diverse frequenze di suono; le alte frequenze fanno vibrare solamente la parte iniziale della membrana, mentre le basse frequenze fanno vibrare una porzione più ampia di membrana (Grosselle, 2010). La capacità appena spiegata risponde al "principio di sede" (o *place theory*) e viene definita codifica tonotopica. Andando più nel dettaglio le cellule ciliate che si trovano alla base sono più corte e dunque più sensibili ai suoni acuti, mano a mano che si procede verso l'apice le cellule cigliate sono più lunghe e flessibili, dunque più sensibili ai suoni gravi (vedi Figura 6). Le cellule stimulate attivano i neurotrasmettitori presinaptici che azionano l'organo dei Corti e inviano lo stimolo

ai nuclei cocleari del tronco encefalico. Per essere più chiari l'onda sonora trasmessa dall'orecchio medio, fa vibrare i liquidi dell'orecchio interno i quali stimolano il piegamento delle ciglia delle cellule ciliate e questo movimento crea il segnale bioelettrico che, attraverso vari passaggi giungerà poi al cervello. In caso di danneggiamento delle cellule ciliate, il danno è irreversibile e crea fastidiosi suoni percepiti come fischi o ronzii (acufeni).

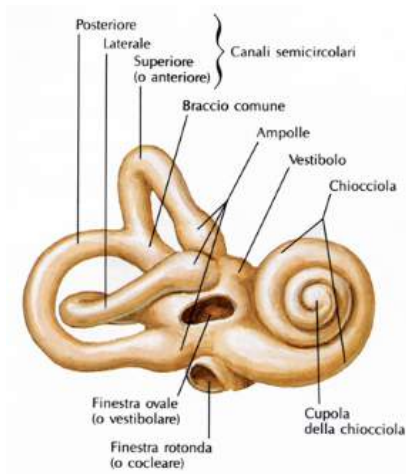


Fig. 3: Labirinto osseo.

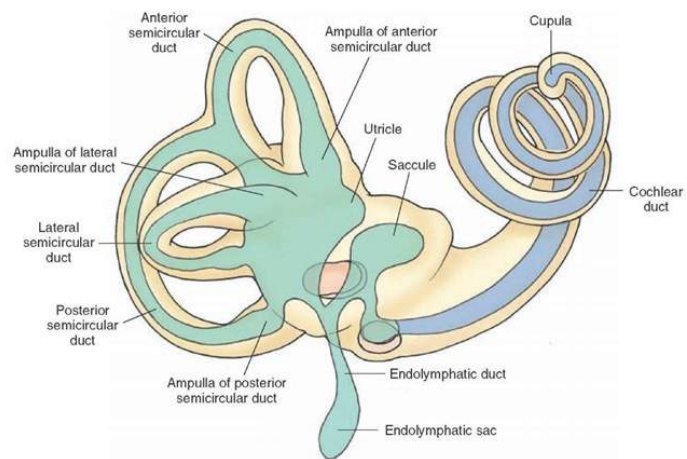


Fig. 4: Labirinto membranoso.

Immagine tratta da: www.medicinapertutti.altervista.org/argomento/labirinto-osseo/ e www.what-when-how.com/neuroscience/auditory-and-vestibular-systems-sensory-system-part-1/

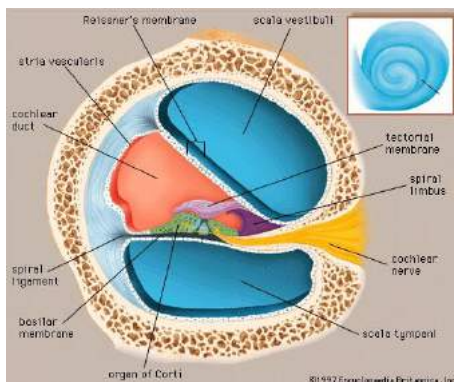


Fig.5: sezione interna trasversale della coclea.

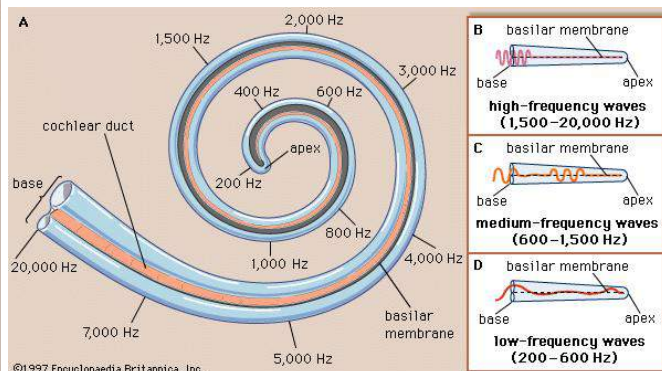


Fig. 6: distribuzione delle frequenze nella membrana basilare della coclea.

Immagine tratte da: www.britannica.com/science/ear/inner-ear.

2.2 La sordità

Apriamo il vocabolario e cercando la definizione di sordità ciò che troviamo è più o meno questo (Il nuovo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana, 1999:943):

sordità s. f. [dal lat. *surditas -atis*, der. di *surdus* «sordo»]. Riduzione più o meno grave dell'udito. [...]

Ciò che un vocabolario ci dice è che esistono diversi gradi di sordità, ma non ci dice che esistono diversi tipi di sordità o quali siano le possibili cause e non dice nemmeno cosa comporta questo deficit a livello linguistico. Questi sono gli argomenti che tratteremo nei seguenti paragrafi, iniziando da ciò che un vocabolario rende noto (almeno a livello superficiale).

2.2.1 I gradi di perdita uditiva

La sordità può essere classificata in base al grado di perdita uditiva in lieve, media, severa o grave, profonda e totale (vedi Tabella 1).

Deficit ²⁹	Decibel (dB)
Ipoacusia lieve	21-40 dB
Ipoacusia media	1° grado: 41-55 dB 2° grado: 56-70 dB
Ipoacusia severa o grave	1° grado: 71-80 dB 2° grado: 81-90 dB
Ipoacusia profonda	1° grado: 91-100 dB 2° grado: 101-110 dB

²⁸ L'acronimo BIAP rimanda al *Bureau International de Audiophonologie* che nel 1997 ha fatto una classificazione audiometrica del deficit uditivo.

²⁹ L'udito di una persona normale si aggira attorno ai < 20 dB.

	3° grado: 111-119 dB
Cofosi totale	> 120 dB

Il grado di perdita uditiva viene calcolato con il *Pure Tone Average* (PTA) ovvero grazie alla media ottenuta dall'orecchio migliore nelle frequenze 500 – 1000 – 2000 – 4000 Hz. Le frequenze vengono acquisite attraverso un esame audiometrico e al rispettivo audiogramma.

Questa classificazione audiometrica è importante perché ad ogni fascia di perdita uditiva corrisponde una compromissione dei suoni esterni e di conseguenza del linguaggio. infatti, i suoni vocali e consonantici di una lingua si trovano tra i 30 e i 50 dB (vedi Figura 7).

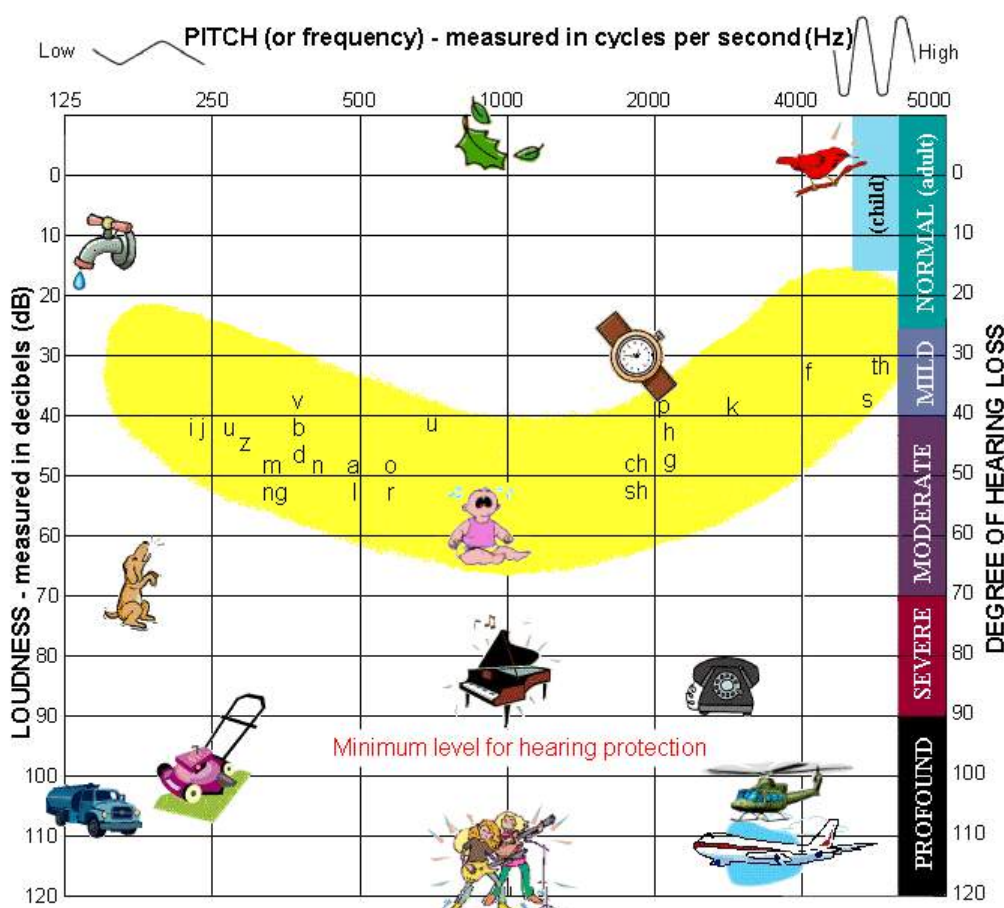


Fig. 7: the speech banana. Immagine tratta da: <http://www.agbell.org/SpeechBanana/>.

Ciò significa che i soggetti con sordità lieve e media seppur con qualche difficoltà possono essere in grado di acquisire il linguaggio in maniera spontanea o con l'ausilio di protesi acustica. Mentre coloro i quali hanno un deficit uditivo grave, profondo o totale non percepiscono i suoni linguistici e nei casi più gravi anche quelli ambientali ciò comporta la necessità di impianto cocleare e trattamento logopedico per evitare un ritardo linguistico.

2.2.2 *L'epoca d'insorgenza della sordità*

La sordità può anche essere classificata per l'epoca in cui è comparsa nel soggetto. A questo proposito esistono due maxi gruppi: ipoacusia preverbale (o prelinguale) e ipoacusia post-verbale (o postlinguale). Questi gruppi contengono a loro volta altri gruppi. Andiamo a vederli più nel dettaglio.

La *sordità preverbale* si suddivide in due gruppi. Il primo comprende i bambini colpiti da questo deficit entro il primo anno d'età. Nel secondo gruppo fanno parte i bambini in cui la sordità è insorta tra il primo e il terzo anno d'età. Per questo motivo nel primo caso si può parlare anche di sordità congenita mentre nel secondo di sordità acquisita.

Anche la *sordità post-verbale*³⁰ si suddivide in due gruppi. Il primo comprende i bambini in cui è comparsa la sordità tra i tre e i sette anni. Mentre il secondo i bambini dai sette ai diciotto anni.

Questa divisione è molto importante. Infatti, studi condotti in più discipline combinate tra loro hanno dimostrato che esistono dei periodi critici nello sviluppo del linguaggio (l'argomento verrà approfondito nel cap. 4). Da questo ne deriva che se la sordità insorge in un adolescente la sua capacità linguistica non subirà gravi conseguenze. Al contrario un bambino tra i tre e i sette anni sebbene possieda delle abilità linguistiche, esse non sono consolidate, dunque in caso di

³⁰ In questo caso parliamo solo di bambini e adolescenti fino ai 18 anni.

sordità potrebbero regredire. La situazione si aggrava maggiormente nei bambini di età inferiore ai tre anni, infatti, in questo caso la sordità potrebbe provocare gravi ritardi linguistici dal momento che i bambini non ricevendo input linguistici non hanno gli strumenti necessari per formare e consolidare la loro grammatica mentale. Da queste osservazioni ne consegue che in caso di sordità, la miglior soluzione per affrontare il problema è un intervento precoce che permetta al bambino di poter sviluppare al meglio le sue facoltà linguistiche.

2.2.3 Le cause della sordità e le sedi della lesione

Un altro tipo di classificazione che si può fare parlando di sordità riguarda la sede da cui ha origine questo deficit. In questo caso la sordità viene suddivisa in tre gruppi: ipoacusia di trasmissione (o di conduzione), ipoacusia percettiva neurosensoriale e ipoacusia mista. Vediamole nel dettaglio:

L'*ipoacusia trasmissiva* se pura, solitamente non supera i 60 dB. Essa è causata da lesioni dell'orecchio esterno e/o medio; alcune delle quali possono essere congenite (per es. stenosi del condotto uditivo esterno) o causate da otiti, tumori, corpi esterni, ecc. per quanto riguarda l'orecchio esterno. Mentre infiammazioni, infezioni, perforazioni timpaniche, disarticolazioni della catena ossiculare, ecc. quando parliamo dell'orecchio medio.

L'*ipoacusia neurosensoriale* è causata da lesioni cocleari, retrococleari o dalla disfunzione dell'ottavo nervo cranico, in altre parole questo tipo di sordità, a differenza di quella trasmissiva, interessa l'orecchio interno e generalmente è bilaterale. Essa può superare i 115 dB e le cause principali sono l'invecchiamento, le infezioni, l'esposizione al rumore, l'ereditarietà, ecc. (Fusetti 2000). Come è già stato detto parlando dei gradi di perdita uditiva (cap. 1.2.1) a causa della gravità di questa ipoacusia le persone colpite hanno difficoltà a discriminare i suoni del linguaggio umano.

L'*ipoacusia mista* è causata sia da lesioni trasmissive sia da quelle neurosensoriali.

2.2.4 *La protesi acustica e l'impianto cocleare*

Innanzitutto protesi acustiche e impianto cocleare rappresentano i due principali metodi d'intervento nei casi in cui è presente un deficit uditivo.

La *protesi acustica* (PA) inizialmente era un semplice amplificatore di suoni, in altre parole faceva sentire i suoni ad un volume più elevato rispetto a quello normale. Con l'avanzare della tecnologia e delle scoperte tecnologiche la protesi può oggi essere considerata un «elaboratore processatore dei segnali di bassa frequenza presenti al suo ingresso» (Burdo, 1998) che amplifica i suoni facilitando la funzionalità cocleare residua. Le protesi acustiche sono composte da un microfono, una bobina telefonica, un amplificatore, un ricevitore, un regolatore di volume e una batteria. Il microfono raccoglie il segnale acustico e lo trasforma in segnale elettrico. La bobina telefonica amplifica il segnale telefonico quando viene utilizzato un telefono. La bobina e il microfono funzionano in maniera alternata, quando una è in funzione l'altra non lo è e viceversa. L'amplificatore amplifica i segnali elettrici che sopraggiungono dal microfono. Il ricevitore trasforma il segnale elettrico in segnale sonoro. Il regolatore di volume e la batteria non hanno bisogno di spiegazioni. Esistono due diversi tipi di protesi, quella acustica e quella digitale. La prima si limita ad amplificare il suono, mentre la seconda processa il suono in maniera migliore. Infatti, permette di perfezionare la regolazione, di individuare la presenza della voce nell'ambiente ed enfatizzarla, di aumentare l'intelligibilità del parlato in presenza di rumore di sottofondo, di ridurre la sovrastimolazione acustica in assenza di parlato e di eliminare il problema del feedback acustico (Burdo, 1998). Per questa ragione, la protesi digitale è quella attualmente più utilizzata. La protesi acustica viene generalmente applicata nei casi di sordità medio-grave e nei bambini sordi come primo tentativo di riabilitazione per poi in caso procedere con l'impianto cocleare.

L'*impianto cocleare* (IC) è un dispositivo elettronico, impiantato chirurgicamente che stimola direttamente il nervo acustico bypassando le cellule acustiche danneggiate. Esso è composto da una parte esterna ed una interna (vedi Fig. 1). La parte esterna è collocata a livello retroauricolare ed è formata da un microfono-ricevitore il quale capta i suoni ambientali circostanti e li invia ad un processore esterno. Questo processore filtra i suoni e li trasforma in segnali elettrici, a questo punto i segnali digitali vengono trasmessi ad un ricevitore-trasmittitore il quale è impiantato sulla superficie esterna del cranio all'altezza dell'osso temporale. La parte interna è composta da un ricevitore-stimolatore che decodifica i segnali digitali ricevuti dal processore esterno e li trasmette ad una serie di elettrodi intracoclearari, allineati su un supporto flessibile di silicone che viene inserito nel dotto cocleare (Martini 2011). Questi elettrodi stimolano il nervo uditivo facendo in modo che il cervello percepisca i segnali come se fossero suoni. L'impianto cocleare viene utilizzato solo in casi di sordità neurosensoriale grave o profonda ed è la soluzione migliore nel recupero uditivo di bambini sordi purché ci sia un intervento precoce. Questo dato è confermato anche da una statistica fatta nel 2011 in cui emerge che circa 80.000 bambini nel mondo possiedono un impianto cocleare per uso terapeutico (Kral & O'Donoghene 2011).

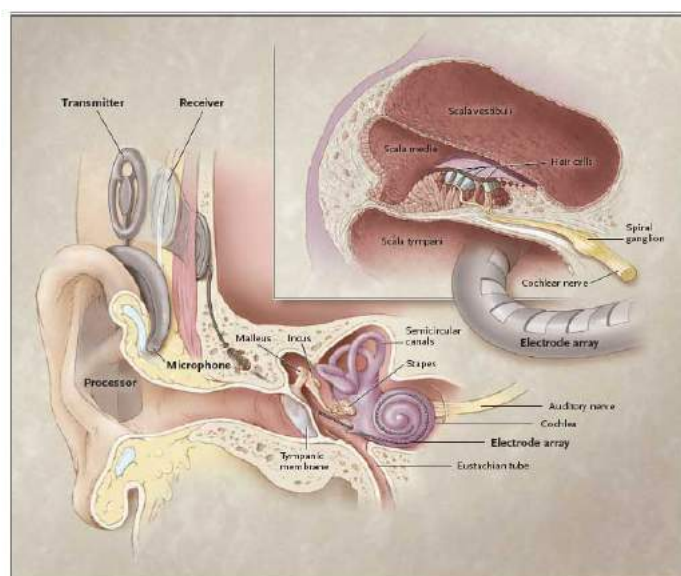


Fig. 1: impianto cocleare e orecchio. Immagine tratta da:
http://www.medicoebambino.com/?id=AP0802_40.html

Nonostante l'impianto cocleare permetta di sentire suoni, rumori, voci, ecc. la facoltà uditiva del soggetto impiantato non sarà equiparabile a quella di un orecchio umano. In particolare, con un impianto cocleare tutti i suoni (vocali e ambientali) vengono percepiti come se fossero nello stesso piano ed è impossibile focalizzarsi solo su alcuni di essi, ignorandone altri, come fanno costantemente gli udenti. Ne consegue che, talvolta, una persona impiantata percepisce una "confusione sonora". Nonostante questo dato sia riportato nella lettura specialistica (Hammer Annemiek, "*The acquisition of verbal morphology in cochlear-implanted and specific language impaired children*"), mi è stato possibile riconfermarlo ulteriormente grazie alla conoscenza diretta con persone sorde portatrici di IC.

Quanto appena detto è la caratteristica principale che differenzia la protesi acustica dall'impianto cocleare. Infatti nel primo caso vengono sfruttate le basse frequenze, invece, nel secondo caso migliorano le alte frequenze. In altre parole le protesi fanno percepire in maniera migliore l'altezza sonora e la melodia, mentre gli impianti cocleari sono concepiti in modo tale che venga meglio codificato il linguaggio parlato, trascurando però l'aspetto musicale quindi la musica in generale ma anche l'identificazione dei diversi strumenti musicali, nonché le diverse intonazioni vocali. Le soluzioni proposte per migliorare questa lacuna sono:

- *L'impianto cocleare bilaterale*, al posto di quello unilaterale. Infatti è stato dimostrato che questo tipo di impianto migliora la percezione acustica in ambienti rumorosi e nella localizzazione della sorgente sonora (Forli et al. 2011, Vincenti et al. 2014);
- *L'impianto cocleare unilaterale* unito alla protesi acustica nell'orecchio opposto a quello impiantato. In questo caso migliora la percezione musicale (Kong, Stickney & Zeng 2005).

2.2.5 La sordità e il deficit linguistico

Fino ad ora si è parlato della sordità in termini oggettivi, ma cosa comporta a livello linguistico questo deficit nelle persone sorde? Numerosi studi sono stati svolti a questo proposito, Bertone, Cardinaletti, Grosselle, Volpato, 2011, Volpato 2012, Guasti, Papagno, Vernice, Cecchetto, Giuliani, Burdo 2012, Friedmann, Szterman 2006, Franchi 2004 e molti altri. Ognuno di essi indaga un aspetto particolare della lingua: la fonologia, il lessico la morfologia e la sintassi.

Ma per chi si sta avvicinando al tema della linguistica in rapporto alla sordità e non ha ancora gli strumenti necessari per comprendere appieno tutte le letture specialistiche consiglio l'opera di Chesi (*Il linguaggio non standard dei bambini sordi*) di cui riporterò alcuni degli aspetti fondamentali.

In quest'opera del 2006 Chesi analizza la produzione linguistica di 13 bambini sordi e ne riassume le principali differenze linguistiche che caratterizzano questi bambini rispetto ai coetanei normoudenti. Nello specifico i bambini sordi oltre a produrre frasi più brevi e semplici, possiedono un vocabolario produttivo e ricettivo ridotto rispetto ai coetanei. Nella produzione essi tendono ad omettere o sostituire preposizioni, clitici, e articoli, soprattutto in posizione postverbale. Vengono, inoltre, omesse o sostituite copule e ausiliari. Non accordano correttamente soggetto e verbo, gli errori sono presenti sia sul tratto di persona che di numero; la terza persona viene scelta più spesso delle altre e il singolare spesso sostituisce il plurale, lo stesso accade nell'accordo maschile che viene scelto più spesso del femminile. Talvolta i verbi non vengono flessi e dunque sono usati all'infinito. Infine si sono riscontrate difficoltà nella comprensione e nella produzione di frasi complesse derivate da movimento sintattico.

Come si può osservare le difficoltà dei bambini sordi riguardano soprattutto gli aspetti morfo-sintattici della lingua, questo perché ci sono dei periodi critici per l'apprendimento di una lingua e il periodo per apprendere questi aspetti è relativamente molto breve e si colloca all'inizio della vita umana di un individuo.

Dunque un intervento non tempestivo causa seri danni linguistici impossibili da recuperare anche dopo anni di riabilitazione logopedica.

2.2.6 I metodi educativi e riabilitativi

Attualmente in Italia i metodi per l'educazione e la riabilitazione linguistica delle persone sorde offerte dagli specialisti sono cinque: l'uso della lingua dei segni, l'oralismo, l'educazione bilingue, il metodo bimodale e la logogenia. La scelta tra questi è fortemente influenzata dallo status uditivo dei genitori. Il grafico sottostante (Grafico 1) realizzato sulla base di dati statistici in bambini con sordità congenita e/o acquisita, in epoca preverbale mostra qual è la situazione italiana in merito ai metodi utilizzati nell'ambito dell'educazione linguistica di figli sordi.

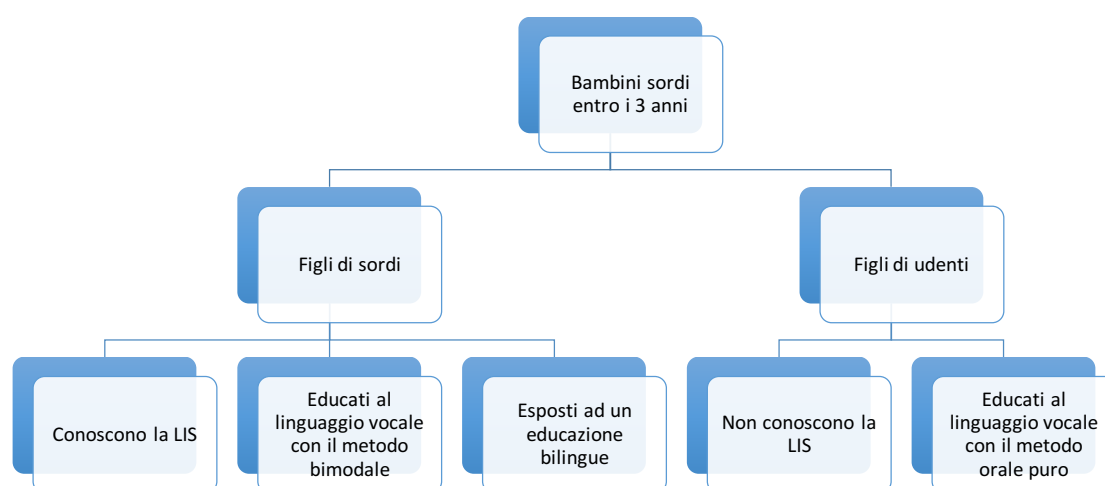


Grafico 1: scelte riabilitative dei genitori italiani con figli sordi di età inferiore ai 3 anni. Realizzato sulla base di: Ottavia Albanese, Università degli studi di Milano Bicocca, [http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/ALBANESE/hotfolder/psi/Materiali%20didattici%202014-2015/celo%2001%20\(sordita\).pdf](http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/ALBANESE/hotfolder/psi/Materiali%20didattici%202014-2015/celo%2001%20(sordita).pdf)

- L'*uso della LIS* consiste nell'insegnare al bambino sordo la sua lingua naturale, la sua lingua madre. Infatti, la LIS servendosi di una modalità visivo-gestuale utilizza il canale comunicativo intatto delle persone sorde, a differenza della modalità acustica che utilizza un canale danneggiato. Se un bambino sordo viene esposto dalla nascita ad una lingua dei segni riuscirà ad impararla in maniera spontanea e senza nessuna difficoltà apparente (come avviene con i bambini udenti nell'acquisizione della lingua orale). La LIS è una lingua e come tale ha delle proprie regole e una propria grammatica, per un approfondimento si veda il capitolo 3;
- L'*oralismo* è il metodo riabilitativo prevalentemente utilizzato in Italia (Caselli, Maragna, Volterra, 2006; Grosselle, 2010), predilige l'insegnamento della lingua orale e scritta come forma di comunicazione. Esso si concentra sullo sviluppo uditivo e sull'educazione acustica con l'ausilio di protesi acustiche e/o impianto cocleare; inoltre stimola la percezione uditiva, sfruttando il residuo acustico spesso presente. Questo metodo utilizza strategie visive come la lettura labiale per la comprensione degli altri e non prevede l'uso dei segni perché si crede che possano rallentare l'acquisizione di una lingua orale;
- L'*educazione bilingue* (bilinguismo) prevede l'insegnamento simultaneo di entrambe le lingue, quella italiana (orale) e quella dei segni, rispettando le regole grammaticali e sintattiche di ciascuna (l'importanza del bilinguismo verrà approfondita nel cap. 4.3);
- Il *metodo bimodale* utilizza la doppia modalità comunicativa: acustico-vocale e visivo-gestuale, ma si basa esclusivamente su di un'unica lingua. In altre parole i segni accompagnano la voce ma seguono la sintassi della lingua italiana (Caselli, Maragna, Volterra, 2006). La terapia di educazione al linguaggio orale utilizza l'ausilio dei segni

(italiano segnato o italiano segnato esatto³¹) in modo tale che ogni parola sia accompagnata dal segno corrispondente;

- La *logogenia* ha come scopo quello d'insegnare la lingua e le regole grammaticali basandosi sulle abilità di scrittura e di lettura del bambino;

Ognuno di questi metodi ha come obiettivo quello di aiutare il bambino sordo ad acquisire la lingua, ma quale di questi risulta essere il migliore? In seguito ad alcuni studi condotti sull'argomento (Bertone, Volpato 2009, Chiri 1995, 2000) è possibile affermare che il bilinguismo affiancato ad un intervento precoce, risulta essere il metodo più efficace per la riabilitazione linguistica di bambini sordi.

³¹ L'italiano segnato e l'italiano segnato esatto (ISE) si differenziano dalla LIS. La LIS ha una propria grammatica e una propria struttura sintattica (diversa da quella dell'italiano), mentre l'italiano segnato e l'ISE seguono la stessa struttura sintattica dell'italiano. La differenza tra i due è che l'italiano segnato accompagna le parole con i rispettivi segni tralasciando le parole vuote (di cui non esistono i segni), mentre l'ISE si serve della dattilografia nei casi in cui ci siano parole che non hanno il segno corrispondente (per es. l'articolo).

CAPITOLO 3

La Lingua Italiana dei Segni (LIS)

La lingua dei segni utilizzata dalla comunità sorda italiana è la LIS. Per quanto sia maggiormente utilizzata da persone con deficit uditivo e dagli operatori del settore (p.es. mediatori e interpreti LIS) negli ultimi anni questa lingua è stata impiegata anche in ambiti diversi, come aiutare nello sviluppo linguistico bambini autistici o con Bisogni Educativi Speciali (BES) (p.es. progetto LISabilità).

3.1 Linguaggio e lingua

Questo paragrafo ha lo scopo di mostrare quale sia, agli occhi di un linguista, la differenza che intercorre tra i termini *lingua* e *linguaggio*. I due vocaboli in questione sono molto simili tra loro, questo è il motivo per cui vengono spesso considerati e, di conseguenza, utilizzati come sinonimi dalla maggior parte delle persone. In realtà, per noi linguisti c'è un grande abisso tra i due. Con il termine *linguaggio* si fa riferimento ad un concetto più astratto rispetto a quello più specifico di *lingua*. Il linguaggio è «la facoltà innata per gli esseri umani di usare una lingua (De Mauro 2002). Proviamo a spiegare meglio la frase di Tullio De Mauro. Il linguaggio nella sua accezione più generica è la capacità universale (comune a tutti gli esseri umani) di poter creare un sistema di comunicazione che, in quanto tale, ha delle proprie caratteristiche che lo fanno differire dagli altri sistemi di comunicazione. Come spiegano Graffi e Scalise (2003) i principali caratteri propri del linguaggio sono:

- La biplanarità: ovvero l'unione di significato e significante³²;
- L'arbitrarietà: questo principio è legato al precedente, infatti afferma che non esiste nessun legame effettivo tra significato e significante.

³² Il significato è ciò a cui ci si riferisce, il significante è la produzione fonica del significato.

L'unione tra i due esiste grazie ad un tacito accordo all'interno della comunità dei parlanti;

- La discretezza: gli elementi del linguaggio differiscono gli uni dagli altri per l'esistenza di limiti ben precisi (Graffi e Scalise 2002), per esempio i suoni [f] e [v] sebbene simili tra loro nel luogo di produzione del suono (il labbro inferiore è appoggiato ai denti superiori) per parlanti e ascoltatori sono due suoni nettamente differenti. Vedi ad esempio fa e va;
- La doppia articolazione: pochi fonemi³³ che da soli non sono portatori di significato hanno però la capacità di distinguere significati;
- La produttività: i vari fonemi combinati insieme danno vita alle parole (segni) esistenti, ma possono anche crearne di nuove. Lo stesso vale per le frasi. Le parole combinate tra loro danno vita ad un numero infinito di frasi, dal momento in cui è possibile crearne sempre di nuove;
- La ricorsività: è la proprietà secondo cui è possibile creare sempre frasi nuove, inserendo una frase in un'altra già esistente, per esempio:
 - a- Paolo è andato al mercato.
 - b- Anna ha saputo che ieri Paolo è andato al mercato.
 - c- Giovanni ha scritto che Anna ha saputo che ieri Paolo è andato al mercato.
 - d- Marika ha visto che Giovanni ha scritto che Anna ha saputo che ieri Paolo è andato al mercato.

Abbiamo detto che il linguaggio crea la comunicazione. Secondo Jakobson e la sua teoria della comunicazione affinché un atto comunicativo esista è necessario che siano presenti sei aspetti:

³³ I fonemi sono le unità minime riconosciute come suoni distintivi di una data lingua.

- Un mittente: colui che crea il messaggio;
- Un ricevente: colui a cui è destinato il messaggio;
- Il messaggio: ciò che viene inviato;
- Un contesto: ciò che circonda gli altri elementi interessati nell'atto comunicativo;
- Un canale: un collegamento stabile tra mittente e ricevente;
- Un codice: insieme di simboli che dev'essere comune a mittente e ricevente.

A questo punto ci stiamo avvicinando al concetto di *lingua*. La lingua è «un prodotto sociale della facoltà di linguaggio» (Tabossi, 1999). In altre parole la lingua è un sistema simbolico astratto riconosciuto dai parlanti di una comunità. La lingua dunque è un'unità più definita e si colloca dentro i limiti del linguaggio come facoltà della specie umana. Tutti gli esseri umani³⁴ sanno utilizzare la lingua ma nessuno è consapevole di ciò che conosce sulla propria lingua.

3.2 Le lingue dei segni e la LIS: un po' di storia

La Lingua Italiana dei Segni è una lingua umana naturale visivo-gestuale che si sviluppa utilizzando il canale comunicativo integro delle persone sorde. Questa lingua, oltre ad essere utilizzata come mezzo di comunicazione tra membri di una stessa comunità linguistica, è un mezzo che rafforza il senso d'identità linguistica e culturale della popolazione sorda.

³⁴ In questo caso ci si riferisce a tutti gli esseri umani in linea di massima, escludendo le eccezioni dovute da deficit linguistici o cognitivi.

Al mondo esistono circa 140 lingue dei segni³⁵; le più conosciute e studiate sono l'ASL (*American Sign Language*), la LSF (*Langue des Signes Française*), il BSL (*British Sign Language*), la DGS (*Deutsche Gebardensprache*) e la LIS (Lingua dei Segni Italiana). Nonostante l'elevato numero di lingue dei segni esistenti, bisogna riconoscere che c'è una maggiore comprensione tra due segnanti stranieri che tra due parlanti di due lingue diverse (Caselli, Maragna, Volterra, 2006).

Questa forma di comunicazione è stata a lungo ignorata e talvolta anche combattuta perché ritenuta non adeguata agli standard linguistici delle lingue orali. Le persone sorde sono state per molti secoli emarginate sia perché considerate incapaci di parlare e dunque di ricevere un'istruzione (la sordità e il mutismo venivano considerati allo stesso livello), ma anche per cause religiose, poiché a causa di questo deficit non potevano udire la parola di Dio e di conseguenza non potevano essere "salvate". Dopo il XVI secolo la situazione iniziò a cambiare ma non possediamo molte informazioni sulla comunicazione gestuale passata.

I primi veri tentativi di descrizione del linguaggio dei segni, come veniva allora chiamato, sono stati fatti verso la metà del XVIII secolo dall'Abbé de l'Épée il quale si mise ad osservare alcuni suoi studenti sordi che comunicavano tra loro attraverso la "*langue des signes naturels*". Egli fondò l'Istituto Nazionale per sordomuti a Parigi, il quale divenne un modello per tutte le altre scuole. Gli studi di de l'Épée furono proseguiti da Sicard, suo successore, nonché direttore della scuola per sordi di Parigi. L'esportazione della LSF (Lingua dei Segni Francese) in territorio americano la si deve a Thomas Hopkins Gallaudet che si recò in Francia dove apprese la *Langue des Signes Française* per poi tornare nel suo stato nativo assieme a Laurent Clerc uno tra i più bravi tra gli insegnanti sordi di LSF. Essi fondarono la prima scuola per sordi ad Hartford (capitale del Connecticut). In seguito in America iniziarono a nascere le prime scuole e i primi

³⁵ S.a., in "Ethnologue. Languages of the world", <http://www.ethnologue.com/subgroups/deaf-sign-language-0>, s.d.

centri in cui viene insegnata questa lingua che va pian piano mescolandosi con l'ASL (lingua dei segni americana). Da quel momento in poi negli Stati Uniti si alternarono momenti di stabilità e momenti in cui c'era un vivo interesse verso *l'American Sign Language*, l'attenzione degli studiosi verso questo tema fece in modo che l'ASL si standardizzò in tempi più rapidi rispetto ad altri stati.

In Italia la situazione fu molto diversa. Il primo istituto per sordi nacque a Roma nel 1784 grazie all'abate Tommaso Silvestri, dopo di lui Ottavio Asserotti diede vita al primo collegio con convitto per bambini sordi a Genova e Savona e ideò un alfabeto manuale (Raccanello 2014). Dopo questi passi avanti lo sviluppo della lingua gestuale ebbe un periodo di stallo dovuto all'idea che i segni uccidessero la parola ed era quindi necessario preservare quest'ultima eliminando la lingua dei segni. Questo pensiero ebbe il suo culmine nel 1880 quando il Congresso di Milano impedì la diffusione delle lingue dei segni bandendola da tutti gli istituti, a favore dell'oralismo (cap. 1.2.6). La scelta presebbe delle ripercussioni negative sul livello cognitivo delle persone sorde poiché esse non avevano più un mezzo naturale per apprendere. Questa situazione continuò per quasi tutto il Novecento. Infatti, solo nell'ultimo ventennio del secolo scorso si iniziarono a pubblicare in Italia gli studi condotti in altri paesi riguardo a questo argomento. Tra i più importanti ricordiamo l'opera di William Stokoe. Infatti, Stokoe trova un filo comune tra *l'American Sign Language* e le lingue orali (Corazza, Volterra 1987:10):

[...] come dalla combinazione di un numero ristretto di suoni senza significato (i fonemi) si crea un vastissimo numero di unità dotate di significato (le parole), così dalla combinazione di un numero ristretto di unità minime (i cheremi - vedi cap. 2.3) si può produrre un amplissimo numero di unità dotate di significato (i segni). [...]

Sebbene grazie agli studi di Virginia Volterra in Italia si iniziò a parlare di Lingua Italiana dei Segni (LIS) in quanto tale e non più di linguaggio dei segni, la LIS non gode ancora di una codifica scritta riconosciuta universalmente e di conseguenza

possiede una scarsa standardizzazione³⁶. Per questo motivo può capitare che alcuni segni non siano gli stessi in tutt'Italia. Infatti, l'Italia è ancora un passo indietro, assieme a Malta e a Lussemburgo, per quanto riguarda il riconoscimento della propria lingua dei segni a livello europeo. L'esigenza di adottare una lingua dei segni comune è uno degli argomenti più discussi tra gli studiosi della materia (Cardinaletti 2016).

3.3 Iconicità nella LIS

L'iconicità è «quell'insieme di tratti di una lingua che fanno sì che alcune caratteristiche sul piano del significante sembrano trovare una corrispondenza sul piano del significato» (Cardona, Volterra, 2007:57). In altre parole chi si affaccia inizialmente ad una lingua dei segni, può definire quest'ultima come una lingua iconica, grazie alla correlazione visiva che c'è tra gli oggetti (cose visive) e i segni (anch'essi visivi). Questa constatazione però è falsa. È possibile fare quest'affermazione grazie ad alcune ricerche svolte in quest'ambito.

A questo proposito si ricordano gli studi svolti nel 1997 da Grosso in cui è stato valutato il grado di trasparenze di 92 segni LIS³⁷ in alcuni gruppi di persone udenti. Questi studi hanno dimostrato che venivano identificati correttamente circa 24 segni su 92, ovvero circa il 27%. (Per approfondimenti si consiglia la lettura dello studio di Grosso "Gli udenti capiscono i segni dei sordi?" I dati raccolti da Grosso sono una prova che conferma la scarsa iconicità dei segni della LIS.

Continuando a parlare di iconicità è necessario dire che nella LIS esistono segni

³⁶ «Il concetto di *standard* in linguistica identifica una → *varietà* di lingua soggetta a codificazione normativa (→ *norma linguistica*), e che vale come modello di riferimento per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico. Ogni lingua che abbia una riconosciuta varietà standard è una lingua standard.» Gaetano Berruto (a.c.), Italiano standard, in "Enciclopedia Treccani", [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_(Enciclopedia_dell'Italiano)/), 2010.

³⁷ I 92 segni includevano sostantivi, aggettivi, verbi e avverbi. Mentre escludevano nomi propri, colori, numeri e i nomi delle parti del corpo.

trasparenti e segni opachi. I primi hanno una forte valenza iconica, ovvero il loro senso è facilmente deducibile dal movimento del segno (vedi Figura 1a e 1b). Mentre i secondi non sono rappresentativi, ovvero non mostrano alcun collegamento visivo con il significato che rappresentano (vedi Figura 2a e 2b).



Figg. 1a e 1b: segni: mangiare e io.
 Immagini tratte da Volterra, 1987:172.

Figg. 2a e 2b: segni: odio e donna.
 Immagini tratte da Volterra, 1987:160, 206.

Per comprendere meglio questo concetto si può fare riferimento all'italiano. Infatti, il corrispondente dell'iconicità nell'italiano viene dato dalla figura retorica dell'onomatopea; ovvero quelle parole che emulano i versi degli animali (p.es. *muuu* per il verso della mucca, *bau bau* per quello del cane), i suoni delle voci umane (p.es. *blablabla* per riprodurre un insieme di voci che parlano contemporaneamente, *ecci* per il suono di uno starnuto) e i rumori (p.es. *tichettio* per indicare il susseguirsi di suoni o battiti, *din don* per indicare il suono di un campanello).

3.4 Fonologia segnica

Dopo questo breve excursus storico entriamo nel vivo dell'argomento. È già stato detto che per trasmettere l'informazione la LIS utilizza il canale visivo-gestuale e non quello fonatorio utilizzato in tutte le lingue orali, e infatti, la lingua utilizzata dai sordi risulta essere una lingua dei segni.

Perché *lingua dei segni* e non *lingua gestuale* come inizialmente la si era definita? I motivi di questa scelta sono due. Il primo è dettato da un'esigenza di

omologazione con le scelte fatte da altri paesi prima di noi, i quali definiscono questa lingua una lingua dei segni. Il secondo è dato dall'esigenza di distinguere i segni (e con essi le espressioni facciali) utilizzati dai sordi per comunicare, dai gesti che utilizzano i parlanti di una lingua orale. Infatti, i segni rappresentano «una struttura segmentata e sequenziale di natura discreta e combinatoria» (Raccanello 2014) mentre i segni sono movimenti spontanei che accompagnano la parola, soprattutto in Italia dove c'è un'alta frequenza d'uso di questi gesti tra parlanti.

Affrontiamo ora alcune delle principali proprietà di questa lingua (per chi fosse interessato ad approfondire si consiglia l'opera "*La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*" a.c. di Virginia Volterra). Per i parlanti LIS lo spazio segnico, ovvero lo spazio fisico in cui i segni vengono prodotti comprende: verticalmente lo spazio che va dalla testa al busto e orizzontalmente lo spazio che c'è tra le due spalle. Oltre ai segni veri e propri, nella comunicazione gestuale sono molto importanti le componenti non manuali, ovvero i movimenti delle spalle e del capo, le espressioni facciali, quindi il movimento delle sopracciglia, l'apertura e la chiusura degli occhi e della bocca e, il rigonfiamento delle guance, ecc. Infatti, la combinazione di tutti questi elementi insieme è necessaria per dare informazioni su ciò che si vuole comunicare. Per esempio grasso e magro (vedi Fig. 3) o incontrare e incontrare improvvisamente (vedi Fig. 4). Altre volte i segni sono accompagnati da alcune componenti orali. Queste possono essere:

- Immagini di Parole Prestate (IPP) cioè i movimenti labiali (senza suono) che riprendono una parte (generalmente le prime lettere) della parola usata nella lingua orale, come ad esempio il segno lavoro (Fig.5a) o accompagnati da un leggero rumore come in saltato fuori (vedi Fig. 5b);

- Componenti Orali Speciali (COS) movimenti della bocca o soprattutto delle guance. Il più delle volte utilizzate per definire le misure come ad esempio grande e grandissimo (vedi Fig.6).



Fig. 3: Segni: grasso e magro



Fig. 4: Segni: incontrare e incontrare improvvisamente

Immagini tratte da: Volterra V. (1987:160,165).



Fig. 5a e 5b: Segni: lavoro e saltato fuori

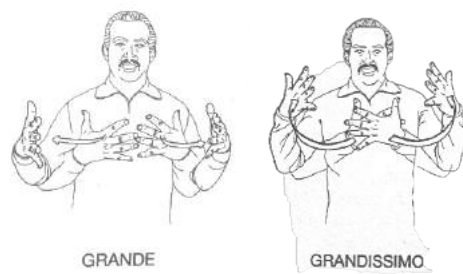


Fig. 6: Segni: grande e grandissimo

Immagini tratte da: Volterra V. (1987:162,164).

Quando parliamo delle unità minime delle lingue orali parliamo di fonemi che uniti tra loro formano le parole, ma ciò non è possibile nelle lingue dei segni. Nella lingua dei segni sono i cheremi a comporre i segni. Ovvero sono i cheremi quelle unità linguistiche dotate di significato e significante. Ciascun segno è composto da diversi cheremi prodotti in maniera simultanea. I cheremi sono raccolti in alcune maxi categorie che vengono indicate con il nome di “parametri di formazione” (o “parametri formazionali”) esse sono:

- Configurazione – della mano;

- Luogo – sul corpo;
- Orientamento – della mano;
- Movimento;
- Componenti non manuali.

Configurazione

Le configurazioni sono le forme assunte delle mani nell'esecuzione dei segni. Nella lingua dei segni non tutti i movimenti delle mani sono delle configurazioni e non tutte le lingue dei segni hanno le stesse configurazioni. Nella LIS sono state identificate trentotto configurazioni diverse (vedi Appendice 3) (Corazza, Volterra 2004) di cui sei sono utilizzate come classificatori³⁸. Inoltre è possibile individuare sette configurazioni fondamentali (BASCO15) ovvero configurazioni che hanno una frequenza d'uso ed una facilità d'esecuzione più alta, rispetto alle altre. Per questo motivo vengono anche considerate configurazioni non marcate.

Luogo

I luoghi sono gli spazi in cui le configurazioni (i segni) vengono eseguite. Nella ASL Stokoe *et al.* hanno classificato solo 12 luoghi, invece nella BSL Brennan *et al.* ne hanno classificati 23. Nella LIS Verdirosi ne ha classificati 15 secondo il criterio della coppia minima (vedi Appendice 3).

³⁸ I classificatori sono elementi linguistici delle lingue dei segni con una forte iconicità nella realtà.

Orientamento

L'orientamento indica la posizione della mano (palmo, metacarpo e polso) durante l'esecuzione del segno. Gli orientamenti in LIS sono sei (Radutzky e Santarelli 2004) (vedi Appendice 3).

L'orientamento della mano è molto importante, infatti un orientamento errato può portare ad un segno inesistente e dunque alla compromissione dell'informazione che si voleva trasmettere.

Alcuni ricercatori [Friedman 1976b; Kegl e Wilbur 1976; Brennan *et al.* 1980] hanno osservato che vi sono casi in cui l'orientamento del palmo non è sufficiente a distinguere un segno dall'altro; per esempio la configurazione **B** rivolta verso il segnante potrebbe presentarsi con le dita rivolte verso l'alto, a sinistra o verso il basso [...] (Radutzky e Santarelli 1987:118).

Insieme all'orientamento è importante anche la posizione delle mani, questa però non costituisce un parametro a sè. La posizione è il luogo nello spazio segnico in cui vengono messe le mani rispetto al corpo o una mano rispetto all'altra (vedi Appendice 3).

Movimento

I movimenti sono i modi in cui si muovono mani e arti durante la realizzazione del segno. La descrizione di questo parametro è maggiormente difficoltosa rispetto agli altri, soprattutto perché ci sono segni che si realizzano con più di un movimento. Stokoe nel 1960 aveva teorizzato che esistessero 24 movimenti nell'ASL. Friedman a sua volta divide i movimenti ipotizzati da Stokoe in quattro categorie (direzione, maniera, contatto e interiorizzazione) (Radutzky, Santarelli 1987).

Nella LIS tutti questi parametri sono molto importanti per distinguere i significati dei segni, infatti alcuni segni possono avere tutti i parametri identici ad eccezione

di uno e questa differenza dà il diverso significato alla parola, come ad esempio la coppia minima: gentile e preparare (vedi Fig. 7). Per comprendere meglio quanto è appena stato detto si può fare riferimento alla lingua italiana, in cui avviene lo stesso fenomeno per esempio nelle parole balla-palla o àncora-ancòra.

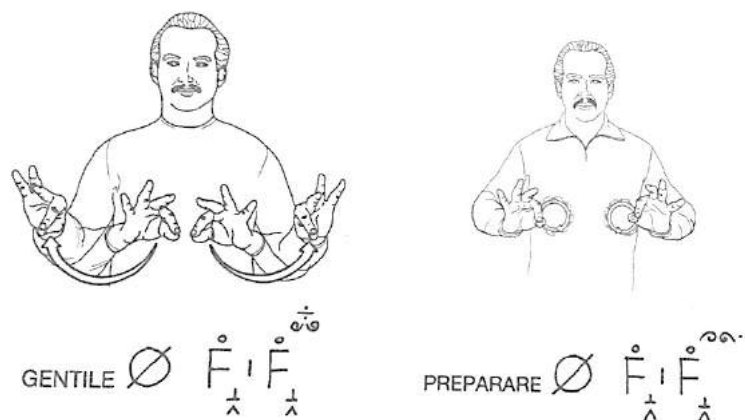


Fig. 7: Segni: gentile e preparare.
 Immagini tratte da: Volterra V. (1987:131)

3.5 Elementi morfo-sintattici della LIS

Questo paragrafo fornisce nozioni basiche e non troppo specifiche sulla morfologia e sulla sintassi della LIS, in modo tale da poter essere fruibile da tutti, anche da chi, pur non conoscendo l'argomento vuole avvicinarsi ai sordi e al loro linguaggio. Innanzitutto è necessario specificare che la morfologia si occupa di studiare la forma delle parole ovvero le unità minime, portatrici di significato, di una parola. Mentre la sintassi studia la combinazione delle parole tra loro in modo da formare delle frasi.

Nel paragrafo precedente si è parlato dei parametri di formazione dei segni, ma non è stato specificato che essi possono portare con sé anche informazioni morfosintattiche. Infatti:

- Talvolta il variare di una *configurazione* può indicare il variare del numero. P.es. pollice e indice estesi possono indicare “due”, pollice, indice e medio “tre”, e così via fino a tutte le dita estese (cinque) che serve ad indicare “5 o più di 5 (molti)”, ovvero la pluralità;
- Lo stesso vale per il *luogo* che può essere utilizzato per indicare un evento passato, presente o futuro. P.es. la “scorsa settimana” viene segnato in prossimità delle spalle, la “prossima settimana” viene segnata verso avanti;
- Il variare dell'*orientamento e della direzione* del movimento serve a stabilire le relazioni che intercorrono tra agente e referente³⁹ di una frase. P.es. per indicare che io do qualcosa a te il segno inizia vicino al segnante (io) e si protende verso il destinatario (te). Invece, per indicare che tu dai qualcosa a me il movimento da lontano (te) si avvicina al segnante (io);
- Un'altra variante è quella di *numero*. In questo caso la ripetizione di un segno può indicare pluralità, ripetitività o distribuzionalità. P.es. il segno “malato” se ripetuto significa “sempre malato” (Bertone 2011);
- La *durata* e l'*ampiezza* del segno possono indicare il modo e l'aspetto in cui un avviene un evento. P.es. la differenza tra “incontrare” e “incontrare improvvisamente” sta nella repentinità con cui viene segnata la parola “incontrare”;
- Le variazioni di *Postura e componenti non manuali* sono le più complesse da interpretare e servono per lo più per delineare i tratti espressivi del dialogo.

³⁹ Con il termine *agente* e *referente* vengono intesi rispettivamente chi o cosa compie l'azione all'interno di una frase e chi o cosa subisce quella stessa azione.

3.5.1 La morfologia nominale e verbale

Alcuni segni non possiedono un confine definito tra nomi e verbi, in altre parole condividono tutti gli elementi fonologici. P.es. cibo/mangiare (vedi Figura 8), gioco/giocare, ecc. Altri invece, pur essendo uguali variano nel tempo e nel modo in cui vengono realizzati. Ovvero “il nome ha un segno più contenuto e ripetitivo, il verbo un segno più allungato e realizzato una volta sola” (Bertone 2011:42). P.es. pennello/imbiancare (vedi Figura 9), auto/guidare, ecc. l’ultima categoria è data invece da quei segni, che pur condividendo lo stesso campo semantico hanno tratti distinti. P.es. bere/bicchiere (vedi Figure 10a e 10b).



Fig. 8: segni: cibo/mangiare

Immagini tratte da: Volterra V. (1987:184)



Fig.9: segni: pennello/imbiancare

Immagini tratte da: Radutzky E. (1992:132)



BERE



BICCHIERE

Figg. 10a e 10b: Segni: bere e bicchiere

Immagini tratte da: Volterra V. (1987:184)

Molte volte i verbi inglobano il nome. Cioè il movimento del verbo assume i parametri dell'oggetto a cui fa riferimento. P.es. il verbo lavare assume la forma dell'oggetto lavato.

A questo proposito si ritiene necessario parlare dei classificatori (CL). I classificatori sono elementi linguistici «che rappresentano un sistema di categorizzazione nominale atta a scopi differenti, quali la definizione di relazioni spaziali tra gli elementi, l'incorporazione del movimento verbale, la specificazione di forma e struttura di un elemento, il collocamento spaziale di persone, oggetti o animali, ecc.» (Raccanello, 2014:90).

I classificatori utilizzati in riferimento alle persone fisiche sono:

- Le *configurazioni G e V* come classificatori delle gambe, per indicarne postura e movimento. P.es. stare in piedi, inginocchiarsi, danzare, ecc.;
- La *configurazione A* come classificatore della testa e dei suoi movimenti. P.es. annuire, girare la testa, ecc.;
- La *configurazione S* come classificatore di due persone vicine. P.es. inseguire, procedere l'uno accanto all'altro, ecc.

Altri importanti classificatori con caratteri più generici sono stati individuati da Serena Corazza e sono:

- *CL di superficie*: in cui la mano riproduce la forma dell'oggetto di cui si parla;
- *CL di perimetro*: in cui la mano riproduce i contorni, la forma dell'oggetto;

- *CL di presa*: in cui la mano riproduce la forma dell'oggetto che sta tenendo in mano;
- *CL descrittivi*: in cui la mano assume la forma dell'oggetto;
- *CL di volume e quantità*: in cui la mano riproduce pluralità, volume o peso.

Questi classificatori vengono affiancati al nome o al verbo che classificano.

3.5.2 I verbi in LIS

In LIS i verbi si dividono in tre diverse classi di appartenenza che si differenziano grazie al luogo e al movimento:

- Fanno parte della *I classe* i verbi segnati sul corpo. Essi possono descrivere stati d'animo, ma anche le azioni che quella determinata parte del corpo svolge. P.es. pensare viene segnato vicino alla testa, vedere vicino agli occhi, ecc.;
- La *II classe* di verbi comprende i verbi definiti direzionali perché si articolano in due punti all'interno dello spazio segnico neutro. La direzionalità assunta dal segno indica l'agente e il referente dell'azione. P.es. "io compro un libro", "io ti regalo un libro", ecc.;
- I verbi appartenenti alla *III classe* sono articolati nello spazio neutro in un unico punto (ciò li differisce dai verbi di II classe). P.es. crescere, rompere, ecc.

3.5.3 Le frasi

I costituenti nelle frasi dichiarative in LIS possono avere un ordine canonico SVO (soggetto – verbo – oggetto) o non canonico SOV (soggetto – oggetto – verbo). Le frasi negative invece seguono un ordine SOV con la particolarità, rispetto all'italiano, che la negazione viene inserita a fine frase dopo il verbo. A questo proposito è utile dire che la LIS, oltre al classico segno di negazione NO possiede altri tipi di negazione ciascuna con un proprio significato ad esempio SHHH indica qualcosa che non è ancora accaduto ma che potrebbe accadere, OH invece indica qualcosa che non potrà più avvenire, BBB (gonfiando la guancia) indica che non è possibile fare qualcosa a causa di motivi personali, ecc. Invece, le frasi interrogative si dividono in domande sì-no e domande Wh-. Le prime sono domande chiuse mentre le seconde sono aperte. È importante durante l'esecuzione della domanda il movimento delle sopracciglia che si alzano durante la produzione per poi abbassarsi nella fase conclusiva.

3.3 Cultura dei sordi

Quasi tutti gli udenti sono inconsapevoli che l'essere sordi porta con sé una cultura, ma non tutti i sordi fanno parte di questa cultura. Quali sono gli elementi che caratterizzano questa cultura? In ambito antropologico sappiamo che il termine *cultura* serve ad indicare l'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la lingua, le abitudini acquisite da un individuo in quanto membro di una comunità. A questo proposito si può dire che uno degli elementi fondamentali di questa cultura è la lingua dei segni, per l'Italia la LIS. Sono legate alla LIS le forme d'arte di questa cultura. Infatti, esistono la poesia e il teatro in LIS, ma anche le favole, i TG, ecc. raccontati in LIS. Un altro aspetto molto importante per i membri di questa comunità è dato dal *segno-nome*. Il segno-nome è il nome in LIS che viene attribuito alla persona e indica l'entrata di quest'ultima nella comunità sorda. Esistono due maxi categorie a cui il segno-nome può appartenere: descrittivi e arbitrari.

I *segni-nome descrittivi* “identificano una persona attraverso una sua caratteristica fisica, caratteriale o legata al suo ruolo sociale” (Cardona, Volterra 2007). Essi sono assegnati:

- In base ad una *caratteristica fisica o personale* (come il luogo di nascita/provenienza, la professione, ecc.). Per esempio se una persona è calva o se vive a Venezia ma è originaria di Milano il suo segno-nome potrebbe richiamare questa caratteristica;

I *segni-nome arbitrari* non danno informazioni sulla persona. Essi possono essere assegnati:

- In base alla *prima lettera del nome o del cognome o alla particolarità di quest'ultimo*. P.es. il cognome Gatto può essere associato al segno LIS che indica il gatto;
- In base ad un *collegamento con la religione*. P.es. Pietro o Paolo.

Il segno-nome oltre ad essere un semplice nome in lingua dei segni è un segno di riconoscimento, un simbolo d'identità all'interno della comunità. Per gli udenti che studiano la LIS si potrebbe dire che è quasi un rito di passaggio. Non è possibile auto-attribuirsi il segno-nome, generalmente è la comunità che ha questo ruolo.

CAPITOLO 4

L'acquisizione linguistica

Se si pensa ad un bambino appena nato ciò che tutti possono confermare è che questi non è in grado di parlare, allo stesso tempo però, sappiamo che a circa 1 anno lo stesso bambino inizierà a pronunciare le sue prime parole, le quali col passare del tempo diventeranno frasi finché non raggiungerà una competenza linguistica pari a quella di un adulto. Questo perché il linguaggio è un istinto innato dell'uomo (Pinker 2007, Nespor, Napoli 2007), ma per fare in modo che esso si sviluppi è fondamentale l'esposizione ambientale (Chomsky 1975) la quale deve necessariamente rispettare alcune "finestre temporali" affinché il linguaggio si sviluppi senza problemi.

In questo capitolo si osserveranno inizialmente lo sviluppo lessicale e morfologico, oltre alla nascita della comunicazione e dei gesti utilizzati dai bambini udenti e sordi nelle loro prime esperienze comunicative. Si è deciso di porre una maggiore attenzione allo sviluppo linguistico dei bambini udenti, facendo solo qualche riferimento ai bambini sordi, perché il progetto di educare alla LIS è rivolto agli udenti, quindi è necessario avere ben chiari i processi di formazione di una lingua in questa tipologia di soggetti. In seguito si procederà analizzando i principali aspetti da tenere in considerazione nel momento in cui si decide di insegnare una lingua non nativa, nonché l'importanza del bilinguismo.

4.1 Le tappe dell'acquisizione linguistica nei bambini udenti (e sordi)

Un neonato alla nascita non è in grado di parlare ma la sua acquisizione linguistica inizia ancor prima della nascita (Groselle 2010, Caselli, Maragna, Volterra, 2006, Bertone, Cardinaletti, Groselle, Volpato, 2011). A questo proposito è stata ipotizzata l'esistenza di diversi periodi critici per l'apprendimento

di una o più lingue e ad ognuno di essi è rapportata ad una particolare abilità linguistica.

4.1.1 *Lo sviluppo lessicale*

Alla nascita il neonato piange, emette versi e vocalizzazioni, in altre parole sperimenta le capacità dei suoi organi fono-articolatori ma non produce suoni fonologici appartenenti ad una lingua, quest'ultimi, nei bambini udenti iniziano a comparire dopo i tre mesi. A quest'età il bambino udente inizia ad ascoltare non solo le persone che gli parlano ma anche i suoni che lui stesso produce e di conseguenza inizia a controllarli e ad imitare gli standard linguistici che lo circondano. Per questo motivo è importante che il bambino riceva un buon input linguistico sia a livelli qualitativo che quantitativo. Le conseguenze di questo assorbimento linguistico sono visibili già attorno ai sei-sette mesi quando il bambino entra nella fase chiamata *babbling* o *lallazione* che dura fino a circa 1 anno. In questa fase il bambino inizia a diminuire la varietà delle sue vocalizzazioni basandosi su quelle caratteristiche della lingua a cui è esposto. In altre parole «i bambini appaiono inizialmente attrezzati di capacità percettive universali, [...] ma nel giro di pochi mesi sono ben sintonizzati sulla lingua che viene parlata intorno a loro» (D'amico, Devescovi, 2003:46). I primi suoni prodotti dal bambino parlante italiano generalmente sono suoni vocalici (per es. auau) o suoni composti da consonante e vocale (per es. papapa) (per chi volesse approfondire l'argomento si consiglia "*Il suono delle parole*" di Margherita Orsolini).

In questo periodo il bambino udente in quanto inizia a creare le prime interazioni con le persone che lo circondano. A questo periodo ne segue un altro definito *olofrasico*. Ovvero un arco di tempo in cui il bambino produce enunciati di una sola parola. Le prime parole generalmente rispettano l'alternanza consonante-vocale tipica della lingua italiana ma in breve tempo il bambino è in grado di imitare tutte le parole bisillabiche pur commettendo errori fonetici. Le prime parole

(generalmente lessicali) sono in un primo momento legate a cose, persone o azioni concrete e molto contestualizzate. Con il tempo esse acquiscono un uso simbolico e referenziale. Questa decontestualizzazione avviene sia nella produzione che nella comprensione. Per esempio nella produzione durante il primo periodo il bambino dice «*tata*» indicando una bambina appena vista, in un secondo momento può dire «*tata*» indicando un giocattolo appartenente ad una bambina che conosce ma che non è presente in quel momento. Mentre nella comprensione nel primo periodo comprende cose molto contestualizzate per esempio «dai un bacino» o «fai ciao» in seguito è in grado di comprendere cose decontestualizzate come «vai a prendere la bambola in cameretta». In una ricerca svolta nel 1989 da Casadio e Caselli viene messo in evidenza che il vocabolario ricettivo dei bambini è molto più ampio rispetto a quello compreso. A circa due anni il bambino scopre che tutte le cose si possono nominare ciò comporta un'esplosione del vocabolario che porta alla fase delle *due parole* in cui i bambini pronunciano frasi di due parole.

Anche nei bambini sordi inizialmente c'è un periodo di lallazione, il quale però diminuisce fino ad interrompersi a causa di un mancato feedback acustico che stimoli il bambino. Alcuni studi (Boons 2013, Oller, Eilers 1998) dimostrano che nei bambini sordi la lallazione compare più tardi rispetto ai bambini udenti. Altri studi (Chesi 2006, Friedmann & Stzerman 2006, Bertone, Cardinaletti, Groselle, Volpato 2011, Guasti, Papagno, Vernice, Cecchetto, Giuliani, Burdo, 2012, Volpato 2012, ecc.) evidenziano che nei bambini sordi esposti esclusivamente ad una lingua orale l'acquisizione linguistica sarà più lenta e problematica (soprattutto a livello morfosintattico) se paragonata ai coetanei udenti; dal momento in cui per questi bambini l'apprendimento di una lingua orale non può avvenire in maniera naturale e spontanea ma necessita di un insegnamento specifico, ciò comporta un ritardo nei tempi di acquisizione. È importante a questo punto ricordare che pur essendoci un ritardo linguistico, il pattern di acquisizione tra bambini udenti e sordi è lo stesso.

La situazione nei bambini sordi esposti alla LIS è simile a quella dei bambini

udenti esposti ad una lingua orale. Esistono infatti dei diversi stadi di sviluppo. A livello di produzione fonologica gli errori evidenziati consistono nella sostituzione di uno o più parametri di formazione con altri che possiedono una maggior facilità esecutiva. Per esempio “uccello” viene prodotto con la configurazione L che si apre e si chiude all’altezza della bocca, i bambini piccoli però non utilizzano la configurazione L ma la configurazione 5 perché più semplice.

4.1.2 Lo sviluppo morfologico

Lo sviluppo morfologico avviene in un periodo che va tra i due e i quattro anni. Inizialmente le parole utilizzate dai bambini sono per lo più sostantivi ma, arrivati ad una soglia minima di 200-300 parole gli stessi inizieranno ad utilizzare parole con funzione grammaticale (Bonifacio 2011). La prima fase è detta *presintattica* e corrisponde al periodo olofrastico e delle due parole (vedi cap. 4.1.1). In questo periodo il bambino produce frasi di una e due parole. In queste produzioni l’uso del verbo non è ancora contemplato. Verso i due anni il bambino entra nella seconda fase denominata *protosintattica* (o telegrafica) la quale va in concomitanza con lo sviluppo del vocabolario del bambino. Durante questo periodo il bambino inizia a combinare insieme più parole e il suo linguaggio si può definire linguaggio telegrafico perché articoli, preposizioni e pronomi sono assenti e sono presenti solo gli elementi essenziali. Le prime frasi prodotte sono frasi nucleari incomplete: predicato + argomento. Per esempio papà via per il papà è andato via. A cui seguono le frasi nucleari arricchite da avverbi o modificatori⁴⁰, per esempio io voio chiali bu per io voglio gli occhiali blu. A conferma di quanto affermato c’è uno studio di Devescovi *et al.* del 1992 in cui, attraverso dei test di ripetizione di parole e frasi su bambini con un’età compresa tra i due e i tre anni e mezzo si è osservato che i bambini più piccoli prediligono le forme singolari rispetto a quelle plurali e che nella ripetizione i bambini fino a due anni e mezzo prediligono i modificatori rispetto alle altre categorie

⁴⁰ I modificatori sono elementi grammaticali che aggiungono informazioni al testo in termini di specificazione (es. aggettivi e complementi).

grammaticali. Attorno ai due anni e mezzo inizia la fase *morfosintattica 1*, periodo in cui il bambino inizia ad avere il controllo della grammatica e delle sue regole. Iniziano a comparire le frasi coordinate ed alcuni elementi grammaticali come articoli, clitici e preposizioni. Infine, nell'ultima fase denominata *morfosintattica 2* le regole grammaticali fondamentali vengono apprese. Iniziano così a comparire frasi più complesse come le coordinate e le subordinate: causali, temporali, relative e concessive. Inoltre vengono maggiormente utilizzati i connettivi. Dopo i tre anni iniziano a comparire le frasi binucleari; per esempio papà prendi palla perché voglio giocare per papà prendi la palla perché voglio giocare. Durante questo periodo non solo c'è un arricchimento frasale ma anche una modifica delle intenzioni comunicative: da richieste d'azione e descrizioni delle proprie azioni a richiesta d'informazioni e racconti di cose passate e future (Caselli, Maragna, Volterra 2006).

Nei bambini sordi esposti ad una lingua orale lo sviluppo morfosintattico risulta ancor più difficoltoso rispetto a quello lessicale.

Mentre, nei bambini sordi esposti alla LIS lo sviluppo morfosintattico risulta simile a quello dei bambini udenti esposti all'italiano. Infatti, compare prima un periodo *olofrasico* in cui le frasi sono composte da un solo segno. A due anni circa il bambino possiede un vocabolario che gli permette di comporre frasi in cui due o più segni vengono combinati tra loro. Anche le prime frasi dei bambini sordi esposti ad una lingua dei segni sono telegrafiche e descrivono per lo più azioni, possesso, qualità. Inizialmente non sono presenti la derivazione e la flessione verbale (Caselli, Maragna, Volterra 2006) che verranno progressivamente acquisite (assieme agli altri aspetti morfologici) dai due anni e mezzo e completamente padroneggiati verso i cinque anni. A tre anni e mezzo circa il bambino è in grado di controllare la distinzione fra verbi e nomi, ma, anche in questo caso è completamente padroneggiato verso i 5 anni. Le relazioni sintattiche inizialmente vengono espresse attraverso l'ordine dei costituenti che man mano poi diviene più flessibile.

4.1.3 I periodi critici

[...] non si sviluppa il linguaggio a qualsiasi età, ma in un periodo specifico della nostra vita, e solo in quello, nel cosiddetto periodo critico per l'acquisizione del linguaggio, che alcuni linguisti dicono chiudersi attorno ai dodici anni. (Guasti 2007:34).

Lo studioso che per primo ha parlato di periodi critici è il neurolinguista tedesco Eric Lenneberg. Egli, dopo aver svolto degli studi sugli aspetti biologici del cervello, ha affermato che i primi anni di vita di una persona sono il periodo più produttivo in termini di acquisizione linguistica. Quest'attività con il tempo scemerebbe fino a decadere all'inizio della pubertà. In altre parole secondo Lenneberg è possibile imparare una lingua dalla nascita alla pubertà. Studi successivi rendono meno rigida questa teoria osservando che gli aspetti più sensibili, ovvero quelli che decadono prima, sono la perfetta acquisizione fonologica seguita da quella morfologica e la rapidità di acquisizione. Mentre l'aspetto lessicale non sembra subire, con il passare del tempo, un'influenza negativa. Negli ultimi anni oltre che di periodo critico si è sentito parlare di periodo sensibile (Daloiso 2009).

Il *periodo critico* è il periodo più sensibile in cui una persona può apprendere una o più lingue. È possibile individuare l'esistenza di due periodi critici. Dalla nascita fino a tre anni circa ci troviamo nel primo periodo critico, durante il quale una lingua può essere appresa perfettamente in tutti i suoi aspetti. Il secondo periodo critico va dai 3 anni e mezzo circa fino agli otto anni, in questo periodo l'acquisizione linguistica comporta uno sforzo cerebrale maggiore; l'aspetto fonologico può ancora essere appreso, mentre quello morfologico comporta più difficoltà, soprattutto nelle persone sorde che durante il primo periodo critico non sono state esposte ad una lingua. Alcuni studiosi fanno combaciare a 6 mesi – 1 anno il limite di età dopo il quale è impossibile acquisire in maniera perfetta l'aspetto fonologico di una lingua e a 1 anno di età il limite per l'aspetto sintattico. Un'ipotesi che può essere fatta per spiegare tale differenza tra le affermazioni degli esperti è l'aspetto su cui essi si sono focalizzati. I primi parlano di

acquisizione linguistica in persone normoudenti, quindi esposte agli input acustici esterni, mentre i secondi si sono concentrati sulle persone sorde che dunque non hanno ricevuto alcuno stimolo uditivo. Per questo motivo è possibile affermare che una persona non udente impiantata probabilmente non riuscirà mai a raggiungere una competenza linguistica pari a quella di un udente. Ovviamente è necessario ricordare che in caso di sordità più velocemente si interviene e più facilmente si può raggiungere una buona competenza linguistica.

Il *periodo sensibile* inizia a otto anni e dura fino a circa vent'anni, durante questo periodo una persona può ancora apprendere una lingua dal momento in cui ha ancora buone potenzialità neurologiche ma non riuscirà mai ad acquisirla in maniera perfetta.

4.2 La comunicazione e il ruolo dei gesti negli infanti

Nel capitolo precedente si è osservato come avviene l'acquisizione di una lingua in un bambino udente e sordo. Questo paragrafo ha il presupposto di analizzare come nasce la comunicazione nel bambino e il ruolo che hanno i gesti nei primi anni di sviluppo in rapporto alle interazioni e al linguaggio.

4.2.1 La nascita dei gesti e della comunicazione

Già dopo poche settimane dalla nascita il bambino inizia a prendere coscienza del proprio corpo e pian piano cerca di controllare i propri movimenti motori con lo scopo di creare o mantenere effetti per lui piacevoli. In un primo momento questi movimenti sono concentrati su se stesso come il riflesso di suzione o lo scalciare, poi la sfera d'interesse si allarga all'ambiente circostante come lo scuotimento di un sonaglio. Altri comportamenti che il bambino attua dalla nascita sono i sorrisi, le smorfie, il tendersi verso gli oggetti, ecc. Questi gesti nei primi due mesi circa avvengono in maniera involontaria, ma già dalle prime volte vengono percepiti e letti dagli adulti come segnali comunicativi. Verso

i due e i tre mesi il bambino inizia ad interagire con l'adulto. Pian piano la durata di quest'interazione aumenta anche grazie al fatto che il bambino inizia a riconoscere le persone a lui vicine e familiari. Tra i tre e i nove mesi cambia il tipo di interazioni; esse diventano più ricche e complesse e prendono la forma di routine di azioni condivise (Bruner 1978). All'inizio queste azioni seppur condivise vengono svolte maggiormente dall'adulto ma man mano che la situazione diventa familiare, grazie alla ripetitività degli schemi, il bambino inizia ad avere un ruolo sempre più attivo. In realtà, secondo Piaget questi comportamenti diventano consapevoli solo verso gli otto – nove mesi, da quel momento in poi il bambino comincerà ad usarli in maniera intenzionale per ottenere i propri scopi. Infatti, inizierà a comunicare in maniera più stabile e regolare (Caselli, Mantegna, Volterra, 2006). A quel punto si potrà parlare di *comunicazione intenzionale*.

A questo proposito sono state osservate due diverse interazioni comunicative: la *richiesta ritualizzata* e la *dichiarazione* (o denominazione). Nel primo caso il bambino guardando l'adulto si protende verso un oggetto o protende solo il braccio e con la mano imita il gesto della prensione. Nel secondo caso compie dei gesti deittici⁴¹ (indicare, mostrare, dare). Nel gesto dell'indicare il comportamento gestuale è il braccio teso con l'indice esteso che segna un luogo, una persona o un oggetto, solitamente in questo tipo d'interazione il bambino non indica né se stesso né l'adulto con il quale sta comunicando. Nel gesto del mostrare il bambino allunga l'oggetto verso l'adulto ma senza lasciarlo in modo da attirare l'attenzione sull'oggetto. Nel gesto del dare il comportamento gestuale è molto simile al precedente, con la differenza che in questo caso il bambino lascia l'oggetto nelle mani dell'adulto. In tutti i casi sopracitati i gesti possono essere accompagnati, nei bambini udenti, da versi o parole.

A circa un anno le capacità comunicative dei bambini migliorano. Essi diventano consapevoli dell'interazioni esistenti tra loro stessi e gli adulti e degli stati

⁴¹ Il termine deittico rimanda alla deissi che è una condizione spazio-temporale legata al presente. Un qui e ora.

attenzionali di quest'ultimi. Ad esempio a 1;4 anno sanno che devono indicare l'oggetto solo nel momento in cui sono sicuri di avere l'attenzione dell'adulto (Butterworth, Franco, 1990 in D'amico, Devescovi, 2003). Sempre a livello attentivo il bambino dopo l'anno inizia ad osservare gli adulti, i loro focus attentivi e i comportamenti che essi attuano di fronte alle diverse situazioni sociali, in tal modo il bambino assimila modelli di comportamento che poi imiterà. Nello stesso periodo compaiono i gesti comunicativi referenziali (es. più, sì/no, bravo, ecc.). Questo tipo di gesti rispecchiano una convenzione che si crea tra adulto e bambino, infatti nascono in situazioni di routine e familiari. Con il passare del tempo i gesti si decontestualizzano e vengono usati anche in situazioni non convenzionali. Accanto ai gesti convenzionali ci sono i gesti simbolici, ovvero sono gesti molto iconici, che racchiudono uno spiccato collegamento alla realtà. Ad esempio il gesto del telefono o del telefonare fatto avvicinando la mano a forma di cornetta all'orecchio, il gesto del bere in cui si avvicina la mano alla bocca come se si stesse tenendo un bicchiere in mano o il gesto di dormire creato unendo le mani e portandole sulla guancia tendendo la testa leggermente inclinata lateralmente. Inizialmente questi gesti sono legati alle azioni svolte nel presente, in seguito sono utilizzati per raccontare un'esperienza passata o per anticiparla ad esempio il bambino sentendo suonare il telefono può portare la mano all'orecchio anticipando ciò che farà l'adulto.

Anche i bambini sordi cresciuti in un contesto udente utilizzano i gesti per comunicare, ma a differenza dei coetanei udenti sembra che questi siano strutturalmente più complessi (Goldin-Meadow, Morford 1985). Questi gesti, come succede per i bambini udenti, con il tempo diventano un linguaggio condiviso con gli adulti, in particolar modo con la madre.

4.2.2 I gesti e il linguaggio

Uno studio svolto nel 1989 da Casadio e Caselli mette in evidenza il vocabolario gestuale e vocale di bambini udenti di un anno e due mesi. Come è

stato visto nei precedenti paragrafi dopo il periodo di lallazione il bambino entra nel periodo olofrastico. Ciò che però non è stato detto precedentemente è che inizialmente il sistema comunicativo del bambino è composto da gesti e parole. In questo periodo le parole sono spesso accompagnate o sostituite dai gesti. Solo in un secondo momento le parole diventano il sistema comunicativo predominante. Tutto ciò avviene grazie all'importanza che gli adulti pongono alla produzione verbale e dunque agli input linguistici che forniscono al bambino. In altre parole questo studio rivela un'equipotenzialità comunicativa delle due modalità verbale e gestuale (Caselli, Mantegna, Volterra 2006). Lo studio mostra anche che ciò che il bambino esprime attraverso i gesti non lo esprime con le parole (economicità di linguaggio). Inoltre un bambino udente esposto ad una lingua orale non è in grado di combinare due gesti insieme, come invece riesce a fare un bambino sordo, anche se inserito in un contesto udente. La tabella sottostante riassume l'evolversi della comunicazione, gestuale, vocale e cognitiva nei bambini udenti.

Tabella 1: Tappe dello sviluppo comunicativo e sociocognitivo del bambino.

Età (mesi)	Aspetti dello sviluppo		
	Vocalico-linguistico	Gestuale	Cognitivo e sociale
0-3	Preferenza per i suoni della lingua nativa Discriminazione di tutti i tratti fonemici	Sorriso ai volti e alle voci umane (sorriso esogeno)	Scoperta delle proprietà del proprio corpo (reazioni circolari primarie) Preferenza voce e volto materni Imitazioni precoci
3-6	Discriminazione di pattern intonazionali Vocalizzi	Sorriso sociale Piegamento dito indice	Ripetizione di azioni per far continuare spettacoli interessanti (reazioni circolari secondarie) Inizio capacità di seguire lo sguardo Interazione diadica (faccia a faccia) Condivisione stati affettivi
6-8	Lallazione canonica Controllo feedback acustico	Movimenti ritmici delle mani	Inizio comprensione della causalità e capacità di anticipazione

8-10	Sintonizzazione repertorio fonemico della lingua Lallazione variata Comprensione parole	Gesti deitici intenzionali Routine gestuali	Distinzione mezzi-scopi Imitazione di azioni nuove Rappresentazione dell'altro come agente Attenzione condivisa Interazione triadica Routine di azione condivisa
10-13	Prime parole	Gesti rappresentativi	Gioco simbolico con oggetti Riferimento sociale Altro come soggetto
16-22	Esplosione vocabolario Parole relazionali Combinazioni transizionali	Combinazioni gesto-parola	Gioco simbolico combinatorio
24-36	Costruzione della frase Inizio uso sistematico della morfologia	Combinazioni di gesto e parole	Ricordo e imitazione di sequenze di 3-5 azioni simboliche ordinate arbitrariamente Gioco simbolico gerarchico
> 36	Esplosione della morfologia Articolazione sintattica del discorso Conversazioni e narrazioni	Gestualità coverbale	Gioco di fantasia o sociodrammatico Distinzione apparenza/realità Comprensione sociale: sentimenti, desideri, pensieri degli altri

Tabella tratta da D'Amico, Devescovi, 2003:54-55.

4.3 L'importanza del bilinguismo bimodale italiano-LIS nei bambini sordi

Per comprendere meglio l'importanza del bilinguismo nell'acquisizione linguistica dei bambini sordi verrà brevemente presentato lo studio condotto nel 2009 da Bertone e Volpato.

Questo studio aveva lo scopo di esaminare la competenza linguistica italiana in quattro diversi gruppi di bambini sordi: sordi con I.C., segnanti nativi, segnanti non nativi e sordi stranieri. I quattro gruppi considerati avevano un'età media diversa tra loro e i bambini con I.C. erano molto più piccoli rispetto ai bambini/ragazzi degli altri gruppi. Per valutare la competenza di questi bambini è stato utilizzato il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB).

Sebbene più piccoli rispetto agli altri, i bambini con I.C. hanno ottenuto una performance migliore. Seguiti dai segnanti nativi, dai segnanti non nativi e dai sordi stranieri. A questo proposito l'impianto cocleare sembra essere la soluzione migliore in caso di sordità, anche se, in alcuni casi, la competenza linguistica di questi bambini non è comparabile a quella dei coetanei udenti. Questo a causa di una tarda esposizione all'input linguistico. Per questo motivo i bambini sordi, se esposti alla LIS, possono acquisire quest'ultima in maniera naturale e

spontanea, al contrario del «lungo e faticoso processo» che si verifica quando si sceglie d'insegnare loro una lingua orale (Caselli, Maragna, Volterra 2006:245). Infatti, essendo una lingua a tutti gli effetti, la LIS fornisce delle solide basi linguistiche per l'acquisizione di una lingua orale, come l'italiano o l'inglese (Bertone, Volpato 2009; Bertone et al. 2011). In questa prospettiva, il bambino non viene considerato una tabula rasa cui insegnare le regole di una lingua (orale, nella maggior parte dei casi) e perciò l'insegnamento della LIS si pone come aiuto e supporto allo sviluppo della lingua orale. Inoltre questa credenza comune, secondo cui l'uso dei segni uccida la comunicazione orale, è stata smentita da recenti studi (Bertone, Volpato 2009; Bertone et al. 2011).

Nel caso dei sordi, l'acquisizione della LIS come loro lingua naturale fornisce degli ulteriori strumenti, sia linguistici che cognitivi, che facilitano il processo d'acquisizione della lingua orale. Come afferma Taeschner (Caselli, Maragna, Volterra 2006) più che di bilinguismo in termini classici in questo caso si parla di *bilinguismo successivo* in quanto la lingua dei segni supporta quella orale. Al termine del processo d'acquisizione linguistica, il bambino sarà in grado di comunicare utilizzando entrambi i codici, quello visivo-gestuale e quello orale, a seconda del contesto e dell'interlocutore che ha di fronte.

La lingua parlata dai genitori è un elemento decisivo nella scelta della lingua che verrà poi insegnata al bambino. Infatti, il bilinguismo bimodale, nonostante i grandi vantaggi che offre, purtroppo è un metodo educativo ancora poco utilizzato, soprattutto se il bambino sordo nasce in una famiglia udente (Caselli, Maragna, Volterra 2006). Tale situazione si verifica a causa della mancanza di strumenti e di competenze da parte dei genitori, che si trovano impreparati a fronteggiare una tale necessità. L'acquisizione della sola lingua orale in rapporto ai test linguistici mostra una forte eterogeneità nelle competenze dei bambini sordi sulla lingua orale considerata (Ormel, Giazen 2014). La situazione inversa accade ai bambini udenti che crescono in un contesto familiare sordo. Questi, infatti, acquisiscono in maniera naturale entrambe le lingue, quella dei segni e quella orale. La prima costituisce la lingua primaria che il bambino apprende a

casa, mentre la seconda è appresa dall'ambiente esterno o da altri familiari udenti.

Sarebbe dunque doveroso pensare di inserire la LIS negli ambienti scolastici, rivolgendosi non solo agli immediati fruitori (i bambini sordi), ma a tutti i bambini. In questo modo, questi bambini che sono stati sensibilizzati alla LIS diventeranno degli adulti più consapevoli ed informati, oltre che formati e che, in caso di necessità, avranno a loro disposizione tutti gli strumenti più adeguati per agire nel migliore dei modi.

Nel paragrafo successivo si tratteranno gli aspetti fondamentali per una buona acquisizione linguistica secondaria. Tali aspetti saranno poi utili per creare programmi in cui inserire la LIS come lingua straniera in contesti udenti (l'argomento verrà approfondito nel cap. 5).

4.4 L'acquisizione di una lingua non nativa

Fino ad ora si è parlato dell'acquisizione del linguaggio in riferimento alla lingua a cui un bambino è esposto dalla nascita o per utilizzare una terminologia più specifica la lingua madre. Ma come si può definire una lingua che viene acquisita in un secondo momento? In glottodidattica possiamo trovare due termini per indicarla. Lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS). I non addetti ai lavori non conoscono la differenza tra le due, ma chi si occupa di questo argomento sa che una L2 è una lingua che viene appresa a scuola ma che è disponibile allo studente anche in un contesto extrascolastico. Per esempio il tedesco studiato da uno studente francese in Germania. Mentre la LS è una lingua che viene studiata esclusivamente in ambiente scolastico. Per esempio il tedesco studiato da uno studente francese in Francia. A questo punto la domanda che sorge spontanea è: a che livello si colloca la LIS? La LIS è una lingua disponibile nel territorio italiano (come una L2) ma difficilmente accessibile in un contesto extrascolastico (come una LS). Vista la considerazione appena fatta si è ritenuto di considerare la LIS come una LS. Nei seguenti paragrafi

verranno analizzati alcuni degli aspetti più importanti da tenere in considerazione nel momento in cui si insegna una lingua non nativa.

4.4.1 Gli emisferi cerebrali

Come è stato visto nel capitolo 1.1 il cervello si divide in varie sezioni (vedi Fig. 1 cap.1) ognuna delle quali svolge una determinata funzione. Studi svolti in ambito neurolinguistico evidenziano la divisione del cervello in due emisferi (destro e sinistro) ognuno dei quali risponde ad un preciso compito.

Emisfero destro		Emisfero sinistro
<i>Globale</i>		<i>Analitico</i>
<i>Simultaneo</i>		<i>Sequenziale</i>
<i>Analogico</i>		<i>Logico</i>
<i>Emotivo</i>		<i>Razionale</i>
<i>Visivo</i>		<i>Linguistico</i>

Se è vero che il linguaggio si trova nell'emisfero sinistro è anche vero che entrambi gli emisferi vengono coinvolti nel processo linguistico. Possiamo affermare questo grazie alle analisi fatte nel 1998 da Marcel Danesi. Il quale parla di bimodalità e direzionalità del cervello (Balboni, 2002).

Il termine *bimodalità* fa riferimento alla percezione che ha il cervello della realtà. La realtà viene percepita secondo le due modalità diverse ma complementari dei due emisferi. Quindi un efficace processo di acquisizione linguistica deve coinvolgere entrambi gli emisferi.

Il termine *direzionalità* «stabilisce 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)» (Balboni, 2002:74). In altre parole nell'acquisizione linguistica si dovrebbe attivare prima l'emisfero destro creando la curiosità verso la lingua, la cultura, il poter comunicare in quella lingua e poi l'emisfero sinistro legato al dovere e alla necessità di utilizzare quella lingua. È anche vero che, tranne nei casi in cui un membro della famiglia è sordo, la lingua dei segni non risponde ad un bisogno imminente condiviso dalla comunità parlante, come invece può capitare con l'inglese. Quindi se si decidesse di intraprendere un percorso d'insegnamento di questa lingua è necessario creare interesse, sete di conoscenza e motivazione verso questa disciplina.

4.4.2 Il ruolo della memoria

La memoria è un importante elemento nell'acquisizione linguistica. Essa si basa sui meccanismi dinamici deputati alla ritenzione e al recupero dell'informazione relativa all'esperienza passata (Crowder, 1976). I meccanismi a cui Crowder fa riferimento sono tre:

- La *codifica*: ovvero la trasformazione degli input sensoriali ricevuti in rappresentazioni mentali;
- L'*immagazzinamento*: ovvero il mantenimento dell'informazione codificata;
- Il *recupero*: ovvero la possibilità di recupero e riutilizzo dell'informazione immagazzinata.

Ovviamente, quando una persona riceve degli input questi non si immagazzinano in maniera automatica. Se così fosse saremmo tutti dei geni o delle macchine. In

realtà gli input ricevuti in un primo momento vengono elaborati dalla *memoria di lavoro* (MDL). Questa memoria ha una durata brevissima (circa 1-2 secondi) e può memorizzare un numero molto limitato di elementi (circa 7). Una volta elaborati dalla memoria di lavoro gli input vengono spostati nella *memoria a breve termine* (MBT). Seppur più lunga anch'essa, come la MDL ha una breve durata nel tempo. La MBT riassetta gli input ricevuti in rapporto alle informazioni che già possiede. In altre parole associa le nuove informazioni alle vecchie informazioni. Infine l'ultimo step è formato dalla memoria a lungo termine (MLT) che memorizza l'informazione ricevuta che poi potrà essere recuperata in caso di necessità.

4.4.3 *Acquisizione, apprendimento e filtro affettivo*

Il significato di questi termini è fondamentale in ambito glottodidattico. Infatti, si suppone che gli esperti sappiano che l'*acquisizione* è un processo inconscio che attiva entrambi gli emisferi cerebrali, destro e sinistro, sfruttando la globalità del primo e l'analiticità del secondo. Questa collaborazione tra i due emisferi fa in modo che le informazioni si fissino nella MLT. Al contrario l'*apprendimento* attiva solo l'emisfero sinistro. È un processo razionale e di conseguenza crea un'acquisizione temporanea.

A questo proposito si inserisce la teoria della SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) di Krashen. Secondo Krashen l'insegnante dovrebbe creare acquisizione non apprendimento. La teoria della SLAT si colloca come evoluzione delle precedenti teorie di Chomsky sul LAD (*Language Acquisition Device*) e di Bruner sul LASS (*Language Acquisition Support System*). Fornendo una breve spiegazione si può dire che secondo la teoria chomskiana ogni studente possiede un meccanismo di acquisizione linguistica (LAD). Quindi il LAD è un meccanismo innato e universale, ma non illimitato. Infatti, secondo Chomsky con l'inizio della pubertà questo dispositivo diminuisce il suo livello di efficienza e di conseguenza aumenta la difficoltà d'imparare una lingua dopo questo periodo. Anche i soggetti con deficit uditivo lo possiedono ma se non vengono esposti ad un input linguistico (orale o segnato) esso non si sviluppa. Il

LASS invece è il supporto, la guida che viene data al LAD nell'acquisizione linguistica. Quindi il LASS varia a seconda del contesto culturale, socio-economico, familiare, scolastico.

Tornando ora a Krashen è utile ricordare che egli ha individuato alcuni principi necessari perché avvenga l'acquisizione di una lingua:

- *Input comprensibile*: perché si attivi il LAD e dunque ci sia l'acquisizione l'input fornito allo studente dev'essere comprensibile;
- *Ordine naturale i+1*: secondo questo principio perché avvenga l'acquisizione l'input fornito allo studente deve avere un gradiente di difficoltà appena superiore alle conoscenze che esso già possiede. In altre parole la "i" sono le competenze già acquisite, mentre "i+1" sono le competenze che lo studente può apprendere. Per esempio ad un bambino che ha appena imparato i numeri cardinali non si può insegnare un'equazione ma bisogna prima insegnargli a fare le addizioni.

Oltre ai principi sopracitati perché avvenga l'acquisizione il *filtro affettivo* non dev'essere attivo. Ma che cos'è il filtro affettivo? Il filtro affettivo è un meccanismo naturale che il nostro cervello mette in funzione quando ci troviamo in una situazione di ansia, stress o pericolo. Scendendo più nel dettaglio il cervello quando apprende e acquisisce nuove informazioni crea delle sinapsi, le sinapsi sono una sorta di catena neuronica e gli anelli di questa catena si collegano tra loro attraverso i neurotrasmettitori (serotonina, noradrenalina, ecc.). questi neurotrasmettitori si creano quando si sorride, quando si gioca, e in situazioni di benessere. Quando l'organismo si trova in situazioni di stress, ansia e paura anziché produrre i neurotrasmettitori produce cortisolo che è uno steroide utile all'organismo in situazioni di pericolo. Ma l'attivazione di questo steroide impedisce l'acquisizione. Dunque in ambito linguistico è utile che lo studente apprenda divertendosi e giocando ed è necessario, per quanto possibile, evitare

le situazioni di stress emotivo, in cui lo studente non si sente all'altezza della situazione o in cui si sente giudicato.

4.4.4 La motivazione

La motivazione è l'energia che viene data al cervello perché esso acquisisca nuove nozioni, o in questo caso, una nuova lingua. Ci sono tre principali modelli motivazionali: il modello egodinamico, il modello tripolare e il modello di Schumann.

Il *modello egodinamico* proposto da Renzo Titone sostiene che ogni individuo (ego) ha un progetto per se stesso. In termini di apprendimento linguistico è possibile dire che la persona che decide di studiare una lingua ha come progetto l'acquisizione di quest'ultima. Per poter realizzare il proprio progetto la persona attua una strategia (tattica) la quale può avere risultati positivi o negativi. Nel primo caso il feedback positivo fa aumentare la motivazione e di conseguenza la voglia d'imparare una nuova lingua. In caso di feedback negativo «il filtro affettivo si inserisce, e il progetto di apprendere una lingua cade» (Balboni, 2002:87).

Il *modello tripolare* è governato da tre atteggiamenti che guidano le azioni umane: il dovere, il bisogno e il piacere. In ambito glottodidattico:

- il *dovere* è ciò che si trova nelle scuole dell'obbligo. Si deve studiare tutte le materie presenti nei propri percorsi di studio e talvolta questo spegne la motivazione.
- Il *bisogno* può essere una buona energia motivazionale ma si esaurisce nel momento in cui quel bisogno è stato appagato.

- Il *piacere* è la motivazione più potente. La troviamo generalmente in ambito universitario quando una persona decide di studiare ciò che gli piace.

Il *modello di Schumann* afferma che è la persona e di riflesso il suo cervello che decide cosa acquisire, per questo motivo la qualità dell'input è importante. Secondo Schumann l'input per creare motivazione dev'essere:

- *Nuovo*, ovvero dev'essere diverso dal solito, vario;
- *Attrattivo*, ovvero dev'essere bello, piacevole e deve attirare l'attenzione delle persone;
- *Realizzabile*, deve cioè essere possibile e relativamente facile. Un obiettivo o un compito troppo difficile demotiva lo studente, mentre un compito che si rivela fattibile motiva le persone;
- *Funzionale*, deve appagare il bisogno dello studente;
- *Gratificante*, ovvero non deve attivare il filtro affettivo ma anzi deve trasmettere un senso di utilità e di sicurezza sociale e psicologica.

Cercando un rapporto tra la LIS e i modelli motivazionali appena spiegati è possibile affermare che il modello egodinamico può essere utile se si fa riferimento agli studenti universitari che si avvicinano alla LIS per loro scelta, ma difficilmente può essere applicato ai gradi scolastici più bassi. Lo stesso vale per il piacere del modello tripolare. Mentre il bisogno e il dovere non si possono mettere in rapporto con la LIS. Infatti, la LIS non risponde ad un bisogno o un dovere all'interno della comunità italiana, come invece succede con l'inglese. Il senso di dovere o il bisogno in rapporto alla LIS può attivarsi solo nel caso in cui si ha la necessità di comunicare con una persona vicina a noi che si esprime solo

attraverso questa lingua. Al contrario il modello motivazionali di Schumann può essere applicato in maniera più ampia tutti gli indirizzi di studio: scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie, oltre che all'università.

PARTE TERZA

L'inserimento della LIS nelle scuole

Quest'ultima parte in un primo momento tratterà alcuni progetti di bilinguismo-bimodale già attivi all'interno di alcune scuole presenti nel territorio italiano. Seguiranno alcuni esempi di attività didattico-ludiche create sulla base dei precetti affrontati nel capitolo 4.4.

CAPITOLO 5

Educhiamo gli udenti alla sordità: progetti esistenti e nuove proposte

Nel capitolo 1 si è osservato un fenomeno particolare. Quasi tutti gli intervistati hanno risposto in maniera affermativa all'ultima domanda, sostenendo dunque, che secondo loro per un sordo è importante imparare la LIS. Questa risposta risulta strana perché la situazione reale è completamente differente, come è stato visto nel capitolo 2 quando si è affrontato l'argomento sui metodi educativi e riabilitativi (cap. 2.2.6).

Com'è possibile che ci sia quest'incongruenza? Per poter rispondere con certezza a questa domanda sarebbe necessario condurre un'ulteriore indagine, ma non avendola condotta è possibile solamente fornire delle ipotesi che possano spiegare in maniera plausibile la divergenza tra dati e realtà.

Una prima ipotesi che mi sento di fare è che probabilmente gli intervistati rispondendo in maniera affermativa non si sono immeditati nella situazione, hanno cioè dato per scontato che parlando di una persona sorda questa dovesse provenire da una famiglia di persone sorde. Dunque hanno in un certo senso ghetizzato l'idea di sordità e di persone sorde, senza sapere e/o senza riflettere che un bambino sordo può nascere all'interno di una famiglia udente. A mio avviso se nella domanda si fosse specificato il background uditivo dei genitori la risposta avrebbe potuto essere diversa rispecchiando, dunque, quella che è la realtà italiana sotto il punto di vista dell'educazione e della riabilitazione linguistica dei sordi.

Una seconda ipotesi, altrettanto plausibile, potrebbe essere che, di fronte alla sordità, un udente ritiene realmente importante che il bambino sordo acquisisca sia una lingua orale che una lingua dei segni. Purtroppo però, le famiglie molto spesso non hanno gli strumenti adeguati per fornire questo tipo di aiuto, dunque

sono obbligate ad appoggiarsi a strutture e a specialisti. Ciò comporta un impegno in termini economici e di tempo. Sebbene esistano sovvenzioni statali per le famiglie in tali situazioni, queste non sono sufficienti per affrontare in maniera eccelsa questo deficit. Inoltre, per seguire un processo di riabilitazione logopedica ottimale sarebbero necessarie più sedute settimanali e non tutte le famiglie hanno risorse di tempo illimitate. Per questo motivo in molti casi uno dei due genitori è costretto a chiedere una pausa lavorativa o addirittura il licenziamento, con la conseguenza di avere sì più tempo a disposizione per poter seguire al meglio il proprio figlio, ma allo stesso tempo in questo modo si ha una disponibilità economica minore. A questo punto, anche se ci fosse la volontà di un'educazione bilingue, potrebbe risultare difficile se non impossibile potersela permettere. Infatti un insegnante privato di LIS, una baby-sitter sorda che possa comunicare con il bambino attraverso la LIS o una scuola privata in cui è previsto un percorso di educazione bilingue italiano/LIS sono dei percorsi costosi. In altre parole la nostra società offre poche risorse a questo proposito e le famiglie devono essere in grado di arrangiarsi da sole. Per questo motivo si assiste ad una scelta quasi obbligata tra la LIS e la lingua orale. Quest'ultima ne esce vincente perché nessuno spiega ai genitori che per un bambino sordo sarebbe meglio apprendere la propria lingua naturale (LIS) in modo tale da possedere delle basi per apprendere una seconda lingua (l'italiano). Si ovvia il problema pensando che sia meglio far acquisire al bambino una lingua, orale oltre che per comodità dei genitori che, in caso contrario, dovrebbero a loro volta seguire un corso di LIS insieme ai figli, ma anche per inseguire l'ideale della normalità: è normale parlare non segnare.

In quest'ultimo capitolo si farà una panoramica di alcuni progetti esistenti e già realizzati in cui si è inserita la LIS in contesti educativi udenti (e non) e si proporranno alcune attività ludiche che potrebbero essere utili per sensibilizzare le famiglie e soprattutto i bambini udenti nei confronti della sordità e della LIS.

5.1 Progetti esistenti

In questa parte prima parte verranno analizzati alcuni di progetti già esistenti che hanno come scopo quello di sensibilizzare i bambini udenti alla sordità e alla LIS. Verrà inoltre presentata in chiave glottodidattica una proposta di gioco didattico-interattivo suggerita recentemente come progetto di laurea.

5.1.1 Progetto LISabilità

Il progetto LISabilità è un progetto recente che ha preso vita nel territorio veneziano. Più precisamente è nato nel 2013 all'interno della scuola primaria Renier Michiel di Venezia. Inizialmente è stato creato come progetto di ricerca sostenuto dal dipartimento linguistico dell'Università Ca' Foscari in seguito è stato portato avanti da due (ex) studentesse dell'Università: Beatrice Giuliano e Giulia Quartana. L'idea è nata con lo scopo di aiutare un bambino con disabilità, studente di quella scuola, ad essere integrato nel gruppo e nelle attività svolte dai suoi compagni. Attualmente i bambini con bisogni specifici sono due, uno sordo ed uno con BES. Lo scopo principale di questo progetto è quello di sensibilizzare i bambini, non solo alla sordità, ma alle disabilità in generale.

Il progetto si sviluppa attraverso diversi tipi di laboratorio che coinvolgono l'intera classe o solamente i due bambini con bisogni specifici.

Il laboratorio rivolto a tutta la classe prevede un incontro settimanale. Per facilitare l'attività la classe viene divisa in due gruppi; durante la prima ora un gruppo resta in classe con l'insegnante mentre l'altro partecipa al laboratorio, nell'ora successiva i due gruppi si scambiano.

L'attività viene svolta in palestra con lo scopo di creare un clima sereno ed evitare dunque la tensione che fa attivare il filtro affettivo. Durante il laboratorio, oltre alle due operatrici (Beatrice e Giulia) è presente anche l'insegnante di sostegno che aiuta e segue i due alunni con disabilità.

L'attività inizia con il racconto di una storia, che funge da filo conduttore durante tutti gli incontri. La storia viene narrata utilizzando l'approccio bilingue bimodale, italiano-LIS; dunque, un'operatrice si nasconde e legge la storia in modalità orale, mentre l'altra operatrice resta di fronte ai bambini e segna la medesima storia. Il racconto è seguito da alcune attività ludico-didattiche in cui i bambini devono comprendere e produrre dei segni, legati al racconto appena narrato. Alla fine di questo percorso i bambini, divisi in piccoli gruppi, devono pensare ad un finale del racconto e lo devono poi raccontare oralmente e in LIS.

C'è da specificare che la sintassi non ha un ruolo principale all'interno di questo progetto, quindi i bambini non sempre utilizzano la corretta struttura frasale della LIS.

Quest'anno è stata introdotto un nuovo progetto di avvicinamento alla lettura accessibile, in cui verranno creati alcuni laboratori in cui verranno presentate le varie forme di lettura alternative e le varie tipologie di libro (silent book, libri tattili, in-book⁴², ecc.). Verso la fine di questo percorso saranno gli stessi bambini a creare alcuni libri.

5.1.2 Progetto bilinguismo Italiano/Lingua Italiana dei Segni a Biella

Un progetto meno recente è il progetto bilinguismo Italiano/Lingua Italiana dei Segni che nasce come progetto sperimentale nel 1994 all'interno dell'Istituto Comprensivo di Cossato, in provincia di Biella. All'inizio il progetto è stato attivato solo nella scuola dell'infanzia e poi ampliato alla scuola media inferiore e superiore. Lo scopo del progetto era l'inclusione dei bambini sordi nella scuola comune, garantendo loro le medesime opportunità date ai bambini e ai ragazzi

⁴² I silent book sono libri in cui viene raccontata una storia tramite le immagini. I libri tattili sono libri che hanno immagine e/o scritte in rilievo, talvolta creati utilizzando diversi tipi di materiale, per questo motivo questi tipi di libri sono accessibili a tutti, anche ai bambini ipovedenti. Gli in-book sono libri in cui la storia viene raccontata attraverso l'utilizzo di simboli iconici che facilitano la comprensione.

udenti. Il bilinguismo favorisce l'integrazione degli alunni sordi nelle classi udenti. Pertanto, nell'Istituto Comprensivo di Cossato attualmente ci sono circa 20 tra bambini e ragazzi sordi.

I bambini durante la scuola dell'infanzia partecipano a diversi laboratori, tra cui il laboratorio di LIS, che viene svolto tutti i giorni per circa un'ora. In questo modo, il laboratorio può essere considerato un laboratorio di lingua naturale per i bambini sordi e di L2 per i bambini udenti.

Nella scuola primaria e nella scuola media inferiore gli insegnanti sono affiancati dall'interprete, dall'insegnante di sostegno e dal docente LIS. Quest'ultimo, inoltre, gestisce il laboratorio di LIS, che tutti gli studenti seguono.

Infine, nella scuola media superiore, gli insegnanti sono affiancati per il 65% delle ore settimanali dall'interprete LIS e dall'insegnante di sostegno.

La scuola inoltre ha organizzato dei corsi LIS rivolti a tutti gli insegnati curricolari. Con il suo progetto l'Istituto Comprensivo di Cossato è stata la prima scuola italiana ad applicare il bilinguismo italiano-LIS. Attualmente, nel territorio italiano, esistono altri progetti simili, anche se meno ambiziosi e attivati per lo più nelle classi o nelle scuole in cui sono presenti uno o più bambini sordi.

5.1.3 Progetto MANIpolare per comunicare

Il progetto Manipolare per Comunicare nasce come tesi di laurea di Elena Dall'Antonia, (ex) studentessa in Comunicazione Multimediale e Tecnologie dell'Informazione all'Università degli Studi di Udine e alla collaborazione del Scientific FabLab di Trieste. Manipolare per Comunicare in realtà è un kit ludico-educativo a basso costo costruito grazie all'unione della stampa 3D e l'Arduino⁴³. Il kit si compone di 26 manine che rappresentano le 26 lettere dell'alfabeto LIS, una mano robotica controllata da Arduino e una base che serve per far

⁴³ «Arduino è una piattaforma hardware low-cost programmabile, con cui è possibile creare circuiti "quasi" di ogni tipo per molte applicazioni, soprattutto in ambito di robotica ed automazione.» http://polinienrico.altervista.org/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=59.

comunicare la mano robotica con le manine attraverso un meccanismo di riconoscimento grazie a dei relè Reed e magnetici. Lo scopo di questo progetto è quello di supportare i bambini più piccoli nell'apprendimento della dattilologia della LIS attraverso attività ludiche nonché stimolando la loro memoria visiva. I maggiori punti di forza di questo progetto sono:

- L'*economicità* dell'intero kit che si aggira attorno ai 350 euro (esclusi i costi della manodopera e del tempo di produzione);
- La *personalizzazione* della mano robotica e delle manine. In altre parole la parte robotica può essere programmata in base alle proprie esigenze con giochi differenti, mentre le manine possono essere stampate di diversi colori, dimensioni e materiali;
- Il *realismo* delle manine 3D ma anche dei movimenti e delle dimensioni della mano robotica. A questo proposito c'è da dire che non tutte le lettere della mano robotica sono accurate a causa di alcuni movimenti che la mano non può fare. Al momento il progetto è in pausa ma nelle versioni successive si cercherà di apportare alcune migliorie al sistema;
- L'*innovazione* del kit. Attualmente non esiste niente di simile sul mercato;
- L'*utilità*, infatti studiosi, esperti, ma anche i primi fruitori del kit hanno espresso pareri positivi, ritenendo questo progetto educativo e di conseguenza utile.

I giochi proposti da Elena sono due e sono entrambi molto semplici. Il primo è "Simon", gioco in cui la mano robotica riprodurrà una sequenza di lettere (che unite possono formare parole e non parole). Il bambino dovrà ricordare questa sequenza di lettere e inserirle, una alla volta e nella sequenza corretta, nella

base. Se la lettera inserita è corretta la mano robotica ruoterà leggermente per due volte, se invece è sbagliata la mano si affloscerà. Mano a mano che si procede il gradiente di difficoltà aumenterà aggiungendo di volta in volta una lettera alla stringa di lettere precedenti. Vince chi riesce ad arrivare alla fine indovinando tutte le sequenze senza fare errori. Il secondo invece si chiama “*impara la dattilologia*” in cui la mano segna nomi propri, luoghi, o parole sprovviste di segno (come parole straniere o parole sconosciute). Anche in questo caso il bambino deve inserire le lettere nella giusta sequenza, in caso di errore la mano si affloscerà, mentre se le lettere inserite sono corrette ruoterà leggermente per due volte.

Per chi fosse interessato ad approfondire l’argomento si consiglia di visitare il sito www.manipolarepercomunicare.com.

5.2 Attività didattico-ludiche

I segni favoriscono la comprensione e la connessione di parole e concetti, supportano lo sviluppo del linguaggio, dell'espressione verbale e della lettura, ed aumentano il livello di concentrazione e la capacità di memorizzazione.

In quest’ultima parte della tesi verranno proposte alcune attività didattico-ludiche che fungeranno da linea guida per chi volesse intraprendere questo tipo di percorso. Le attività che proporrò saranno per lo più conclusive, di rafforzamento e di ripasso e saranno rivolte ai bambini della scuola dell’infanzia e della scuola primaria. In altre parole non mi occuperò della creazione di vere e proprie unità didattiche, poiché non è, né la sede giusta per farlo, né il tema della mia tesi.

5.2.1 L’alfabeto manuale

Anche la LIS, come le lingue orali, possiede un alfabeto il quale serve nelle situazioni in cui non c’è un segno che descriva la parola o per fare lo spelling di nomi, parole sconosciute o straniere. Tutti, da bambini abbiamo usato l’alfabeto

manuale per comunicare dei messaggi segreti, ma la maggior parte di noi conosceva l'alfabeto "sbagliato" o per meglio dire il vecchio alfabeto manuale (Figura 1). Un primo passo per rendere più semplice la comunicazione e per appianare le divergenze sarebbe quello di insegnare ai bambini il nuovo alfabeto manuale (Figura 2).



Fig. 1: Vecchio alfabeto manuale.



Fig. 2: Nuovo alfabeto manuale.

Immagini tratte da: <http://www.istc.cnr.it/>

Che attività sono possibili per giocare con l'alfabeto e allo stesso tempo apprenderlo? Le attività proposte da Elena in MANIpolare per Comunicare (cap. 5.1.3) possono essere molto utili a questo scopo. Ma, dal momento che richiedono l'ausilio della mano meccanica la quale potrebbe risultare delicata in un contesto scolastico, si potrebbe pensare di utilizzare solo le manine che rappresentano le lettere dell'alfabeto. Mentre il ruolo della mano meccanica può farlo l'insegnante.

Il solo acquisto di più kit di solo manine può permettere molte attività diverse, utili per i bambini più piccoli. A questo proposito si potrebbero installare delle ruote sotto alle manine così il bambino potrebbe imparare a comporre il proprio nome divertendosi, come si fa con i trenini in legno che spesso si vedono in alcuni negozi (Figura 3).



Fig. 3: trenino di lettere. Immagine tratta da internet.

Poter avere delle manine colorate da poter toccare e spostare stimola e motiva il bambino. Lo stesso procedimento può essere applicato durante il primo anno della scuola primaria nella composizione delle parole per insegnare al bambino a leggere e scrivere. Inoltre, se viene attivato un progetto trilingue italiano-inglese-LIS si possono utilizzare le manine o più in generale l'alfabeto manuale per fare lo spelling delle parole⁴⁴.

Attività 1: Spelling con la LIS (scuola primaria)

Scopo:

rafforzare l'alfabeto LIS attraverso lo spelling italiano e/o inglese.

Dinamica:

l'insegnante dice ad alta voce, o scrive alla lavagna una parola in italiano e a turno ogni bambino deve segnare una lettera per comporre l'intera parola. Un passo successivo potrebbe essere quello di condurre la stessa attività ma in lingua inglese.

⁴⁴ L'alfabeto segnato inglese è differente da quello italiano, dunque è a cura dell'insegnante decidere se per questo tipo di esercizio ritiene utile utilizzare l'alfabeto LIS o l'alfabeto dell'ASL o della BSL.

Esempio:

FARFALLA



F



A



R



F



A



L



L



A

5.2.2 Il lessico

When students travel they don't carry grammar books, they carry dictionaries. Krashen in British Council Conference, Milano, 1987

Il lessico è uno degli aspetti fondamentali di una lingua. Senza le parole non è possibile esprimere concetti, idee, desideri. Lo dimostra il fatto che i bambini sotto una soglia minima di parole non sono in grado di produrre delle frasi. Il lessico è uno dei primi moduli grammaticali a formarsi e anche quello che subisce meno l'influenza del tempo (Balboni 2013). Il nostro cervello acquisisce il lessico per:

- *Campi semantici*: insiemi di parole legate tra loro che fanno riferimento ad uno stesso gruppo. P.es. colori, mesi, sport, ecc.;

- *Sistemi completi*: insiemi di parole come “basso/alto”, “bene/male”, “magro/grasso”, ecc.

Tenendo in considerazione quanto è appena stato affermato nelle scuole dell'infanzia si possono avvicinare i bambini alla LIS affiancandola al loro programma scolastico. Ad esempio, quando si insegnano loro i colori, gli animali ecc. si possono creare attività multisensoriali in cui vengono utilizzati tutti i cinque sensi e in seguito metterli nelle condizioni di dover fare qualche attività senza l'utilizzo di uno di questi. In questo modo il bambino non solo verrà sensibilizzato alla disabilità in generale ma inconsapevolmente comprenderà le difficoltà che possono incontrare i bambini con quel tipo di deficit.

Attività 2: Attività multisensoriali per insegnare il lessico (scuola dell'infanzia)

Scopo:

avvicinare i bambini alla LIS attraverso l'utilizzo dei cinque sensi.

Dinamica:

Seguendo gli argomenti d'insegnamento previsti dal programma (colori, frutti, animali, ecc.) vengono mostrati ai bambini degli oggetti che il bambino può guardare, manipolare, colorare, nel caso dei frutti gustare, mentre con gli animali ascoltare il loro verso. Durante tutte queste attività, il nome del frutto, del colore o dell'animale deve venire riprodotto dall'insegnante sia oralmente che in LIS. Esempio:

Se si stanno insegnando i frutti. L'insegnante porterà in classe alcuni frutti mostrerà ai bambini segnando il nome del frutto. A quel punto i bambini lo potranno guardare, toccare, odorare, assaggiare e poi verranno dati loro dei disegni che potranno colorare.

La stessa attività la si può fare con gli animali. L'insegnante porterà in classe alcune immagini degli animali di cui segnerà il nome. Farà ascoltare ai bambini i loro versi e toccare il loro pelo o la loro pelle (si dovranno creare precedentemente dei piccoli quadrati in cui verranno applicati dei materiali simili al pelo o alla pelle degli animali).

Attività 3: Attività dei per sensibilizzare alla disabilità (scuola dell'infanzia e scuola primaria)

Scopo:

sensibilizzare i bambini alla disabilità e alle difficoltà che può comportare.

Dinamica:

Seguendo gli argomenti d'insegnamento previsti dal programma (colori, frutti, animali, ecc.) dopo aver svolto le attività multisensoriali si possono svolgere le stesse attività ma togliendo la possibilità di usare un senso. Esempio:

alcuni bambini verranno bendati e dovranno indovinare il frutto o l'animale assaggiandolo, annusandolo, toccandolo, odorandolo o comprendendo il segno LIS.

Quest'attività può anche essere svolta a squadre. Nella scuola dell'infanzia i vincitori potranno scegliere il disegno dell'animale o del frutto da colorare.

Attività 4: Memorizzazione del lessico LIS (scuola primaria)

Scopo:

Rinforzare e memorizzare il lessico LIS.

Dinamica:

Seguendo gli argomenti d'insegnamento previsti dal programma (sport, verdura, stanze di una casa, ecc.), l'insegnante alternando lingua orale e LIS, pronuncerà/segnerà una parola e i bambini dovranno segnarla/pronunciarla.

Quest'attività può anche essere svolta in contesto trilingue alternando italiano, inglese e LIS.

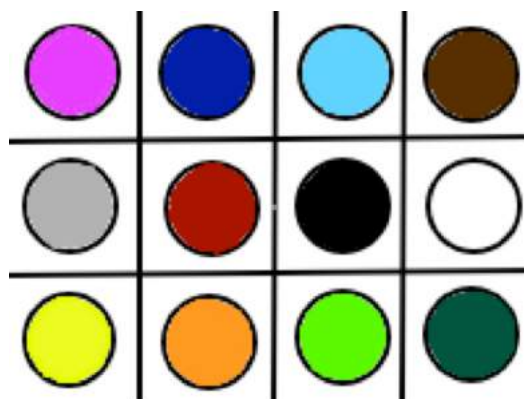
Attività 5: Attività di recupero del lessico LIS (scuola dell'infanzia)

Scopo:

Recuperare e rinforzare il lessico della LIS.

Dinamica:

Seguendo gli argomenti d'insegnamento previsti dal programma (colori, frutti, animali, ecc.), l'insegnante dovrebbe creare (o creare insieme agli alunni) un grande cartellone che, verrà poi appeso o steso a terra. A quel punto inizierà il gioco. La maestra segnerà un colore, un frutto, un animale, ecc. e i bambini dovranno correre a toccare il disegno corretto all'interno del cartellone. Esempio:



Il bambino che arriva per primo ottiene 2 punti, gli altri 1, mentre chi sbaglia 0. Il vincitore, per una settimana, sarà il primo della fila negli eventuali spostamenti (classe-mensa, classe-sala dei giochi, ...) Quest'attività può anche essere svolta a squadre. Inoltre, a fine anno, è possibile creare dei cartelloni con vari disegni appartenenti a diversi campi semantici.

Attività 6: Ruba bandiera in LIS (scuola primaria)

Scopo:

Rinforzare e memorizzare il lessico LIS.

Dinamica:

I bambini sono divisi in due squadre e disposti in file parallele. Ad ogni bambino viene assegnato un numero. L'insegnante si metterà davanti e al centro delle due file con un fazzoletto colorato in mano e segnerà un numero, a quel punto i bambini delle due squadre con quel numero dovranno correre, rubare il fazzoletto e tornare al loro posto senza farsi prendere dall'altro bambino.

Una variante più complessa di quest'attività potrebbe essere quella di far segnare all'insegnante non il numero, bensì una semplice operazione matematica che darà come risultato il numero del bambino che dovrà correre.

Oltre alle attività appena proposte l'insegnante dovrà preoccuparsi d'inserire la LIS anche quando affronterà temi di routine che si svolgeranno durante tutto l'anno scolastico, come i giorni della settimana, i mesi, le stagioni, ecc.

5.2.3 La morfologia e la sintassi

L'esposizione alla lingua dei segni, può essere fonte di un aumento di interesse, motivazione e autostima, nonché un miglioramento nell'espressione dei sentimenti e delle emozioni. Per questo motivo tutte le varie attività proposte dovrebbero essere affiancate da canzoncine e brevi racconti narrati utilizzando il metodo bimodale. In questo modo i bambini sono coinvolti dalla storia e dai personaggi ma nel contempo sono esposti inconsapevolmente alla struttura morfologica e sintattica della LIS.

Attività 7: *singolare-plurale (scuola primaria)*

Scopo:

Rinforzare e memorizzare la morfologia della LIS.

Dinamica:

I bambini sono seduti in cerchio il primo bambino a partire segna un oggetto, un animale, ecc. a sua scelta e il bambino seduto al suo fianco deve segnare il plurale del segno fatto dal primo bambino. A sua volta poi dovrà fare un segno al terzo bambino che lo renderà plurale e via via così, fino a che tutti i bambini hanno finito il giro.

Attività 8: *Il lupo mangia frutta in LIS (scuola dell'infanzia e scuola primaria)*

Scopo:

rinforzare il lessico e la sintassi elementare della LIS.

Dinamica:

tutti i bambini (eccetto uno, che farà il lupo) scelgono di essere un frutto ma senza dirlo agli altri. Tutti si dovranno disporre in fila di fronte al lupo.

A questo punto ci sarà questo semplice dialogo segnato:

- Lupo: (bussa)
- Frutti: chi è?
- Lupo: sono il lupo mangia frutta
- Frutti: che frutto vuoi?
- Lupo: (segnerà un frutto a sua scelta)

Il bambino o i bambini che hanno scelto quel frutto dovranno iniziare a correre per scappare dal lupo. Possono salvarsi solo se riescono a tornare al punto di partenza senza farsi toccare dal lupo. Invece, se il lupo riesce a toccare qualcuno, il bambino toccato diventerà lupo a sua volta.

Conclusioni

Il presente lavoro aveva come obiettivo quello di verificare la conoscenza che le persone udenti possiedono sui sordi e sulla sordità. L'indagine è stata condotta attraverso un questionario che ha rivelato una scarsa conoscenza generale sulla questione.

Uno dei principali motivi di questo risultato si suppone essere dovuto ad un'insufficiente sensibilizzazione da parte dell'istituzione scolastica e della società in generale su questo tema, oltre ad un esiguo interessamento da parte degli udenti. Sembra infatti che non ci sia alcun interesse al riguardo, a meno che questo deficit non coinvolga una persona con cui si hanno dei rapporti familiari molto stretti. Ne è la riprova il fatto che i risultati più bassi nelle risposte al questionario sono stati ottenuti negli altri ambienti considerati (lavorativo, scolastico, tra amici). Il punto di svolta è rappresentato dalla domanda: "Pensi che per un non udente sia importante imparare la lingua dei segni?", a cui la quasi totalità degli udenti ha risposto affermativamente. Tuttavia, la situazione riscontrata nella realtà è diversa. Come mai sono rari i contesti in cui viene insegnata la LIS ai bambini sordi? Si tratta di una carenza a livello familiare, scolastico e/o economico o esistono altri motivi?

Per trovare una risposta a queste domande, si è dovuto conoscere la storia e lo sviluppo delle lingue dei segni, nonché indagare i vari metodi educativi e riabilitativi. La conoscenza della storia è stata fondamentale per far luce sulla situazione attuale. Infatti, l'importanza di acquisire una lingua dei segni come lingua di supporto per l'acquisizione di una lingua orale è una scoperta relativamente recente (Caselli, Maragna, Volterra 2006, Bertone, Volpato 2009, Bertone et al. 2011). Prima di allora questa forma di comunicazione era considerata inadeguata e si riteneva che il suo utilizzo compromettesse l'acquisizione di una lingua orale. Nonostante questa errata concezione della LIS sia uno dei motivi, il suo utilizzo poco diffuso è dovuto ad un altro motivo: la scarsa conoscenza dell'argomento da parte dei genitori e degli insegnanti, nonché

l'assenza degli strumenti necessari per dare un supporto ottimale al bambino sordo.

La soluzione più logica a mio avviso è la prevenzione. Ovvero scegliere di fornire ai bambini udenti gli strumenti adeguati per farli diventare degli adulti più preparati e consapevoli è più utile di cercare di colmare le lacune nel momento in cui capita di trovarsi di fronte al problema concreto. Infatti, proprio in un recente articolo, è stata messa in luce l'inadeguatezza italiana di fronte a persone con questo deficit (Belmonte 2016).

L'ultima parte della tesi è stata affrontata in quest'ottica. Facendo una panoramica di alcuni progetti già esistenti che inseriscono la LIS in ambiti scolastici udenti. Attualmente, sembra però che la spinta necessaria per dar vita a questi progetti sia la presenza di uno o più bambini sordi all'interno della struttura scolastica. Sicuramente questo è da considerarsi già un ottimo passo avanti, ma, la mia proposta vuole guardare ulteriormente avanti. In altre parole, progetti simili a quelli descritti nell'ultimo capitolo andrebbero inseriti in tutte le scuole in cui ci sono bambini sordi e in futuro ampliare il raggio d'interesse anche alle scuole in non sono presenti bambini sordi, magari in progetti trilingue (italiano-inglese-LIS). Questo farebbe aumentare l'esigenza di riconoscere e standardizzare la LIS a livello di lingua, nonché aiuterebbe bambini con altri problemi (p.es. autismo, mutismo, ecc.) a comunicare o a sentirsi più sicuri, grazie all'utilizzo di un canale differente da quello usato per le lingue orali (come l'italiano o l'inglese).

Ovviamente la necessità principale di questo progetto è, in ultima analisi, quella di creare delle figure professionali e competenti per questo ruolo. Questa necessità diventa uno degli obiettivi primari per la creazione del progetto. In questo senso proporrei un numero maggiore di stage universitari da svolgere in quest'ambito durante il proprio percorso di studio, azzardando anche una durata maggiore. In modo tale che quest'esperienza possa essere utile e costruttiva, non solo dal punto di vista accademico ma anche professionale. In questo modo, si potrebbero risolvere contemporaneamente due importanti problemi: la

sensibilizzazione dei bambini udenti alla sordità e alla LIS e l'insoddisfazione degli studenti italiani verso percorsi di studio troppo teorici e poco pratici.

Bibliografia

Amorini Giuseppe, Lerose Luigi (2012), *Studi linguistici in Lingua dei Segni Italiana (LIS). Analisi fonologica e le funzioni deittiche ed avverbiali, e aspetti metaforici in parametri formazionali*, tesi di dottorato, Carinthia, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Aimar Elena, Schindler Antonio, Vernero Irene (2009), *Allenamento della percezione uditiva nei bambini con impianto cocleare*, Milano, Springer.

Arluno Graziana, Schindler Oskar (1983), *Il bambino sordo nella scuola di tutti*, Torino, Omega Edizioni.

Balboni Paolo Ernesto (2013) [2008], *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.

Balboni Paolo Ernesto (2012) [2002], *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino UTET Libreria.

Bertone Carmela (2011) [2007], *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, Milano, Franco Angeli.

Bertone Carmela, Cardinaletti Anna, Groselle Sara, Volpato Francesca (2011), *Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS. Atti di conferenza "Acquisizione dell'italiano e sordità – gli orizzonti aperti dall'innovazione tecnologica e metodologica"*, 87-105.

Bertone Carmela, Volpato Francesca (2009), *Oral language and sign language: possible approaches for deaf people's language development* in "Cadernos de Saúde", vol. 2., 51-62.

Bertone Carmela, Volpato Francesca (2012), *Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici*, in "Educazione linguistica language education", vol. 1, 549-580.

Biagini Enza, Brettoni Augusto, Orvieto Paolo (2001), *Teorie critiche del Novecento. Con antologia di testi*, Roma, Carocci, 298-372.

Bonifacio Serena, Stefani Loredana Hvastja (2010), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio*, Milano, Franco Angeli.

Boons Tinne, De Raeve Leo, Langereis Margreet, Peeraer Louis, Wouters Jan, van Wieringen Astrid (2013), *Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation*, Research in "Developmental Disabilities", 34:2008-2022.

Branchini Chiara, Geraci Carlo (2011), *L'ordine dei costituenti in LIS: risultati preliminari*, in "Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS", (a.c. di) Anna Cardinaletti, Carlo Cecchetto, Caterina Donati, Milano, Franco Angeli, 113-126.

Burdo Sandro (1998), *La sordità infantile*, Milano, Masson.

Cardinaletti Anna (2016), *Audizione Commissione Affari Costituzionali - Senato 19 aprile 2016*, Venezia.

Cardona Russo Tommaso, Volterra Virginia (2007), *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma, Carocci.

Caselli Maria Cristina, Casadio Paola (1995), *Il primo vocabolario del bambino*, Milano, Franco Angeli.

Caselli Maria Cristina, Maragna Simonetta, Volterra Virginia (2006), *Linguaggio e sordità. Gesti segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, Il Mulino.

Chesi Cristiano (2006), *Il linguaggio non standard dei bambini sordi*, Roma, EUR.

Chiri Daniele (1995), *Un esperimento pilota di insegnamento bilingue presso una scuola materna di Cossato*, in Maria Cristina Caselli, Serena Corazza *LIS – Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia*, Atti del 1 Convegno Nazionale Sulla Lingua dei Segni, Tirrenia, Edizioni Del Carro, 34-41.

Clement Chris, Den OS Els, Koopmans – van Beinum Florian (1994), *The development of vocalizations of deaf and normally hearing infants*, in "Proceedings", 18:65-76.

Corder Pit (1983) [1980], *Teoria linguistica e linguistica applicata*, in *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. (a.c. di) Anna Ciliberti, Bologna, Zanichelli, 19-27.

D'Amico Simonetta, Devescovi Antonella (2003), *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma, Carocci.

Daloiso Michele (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.

De Mauro Tullio (2002), *Linguistica elementare*, Roma-Bari, Laterza.

Devescovi Antonella, Bates Elizabeth (2001), *Il linguaggio*, in *Psicologia. Introduzione per le scienze umane*, (a.c. di) Nino Dazzi, Giuseppe Vetrone, Roma Carocci.

Devescovi Antonella, Pizzuto Elena (1996), *Lo sviluppo grammaticale*, in *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, (a.c. di) Giorgio Sabbadini, Bologna, Zanichelli, parte II.

Forli Francesca, Arslan Edoardo, Bellelli Stefania, Burdo Sandro, Mancini Patrizia, Martini Alessandro, Miccoli Mario, Quaranta Nicola, Berrettini Stefano (2011), *Systematic review of the literature on the clinical effectiveness of the cochlear implant procedure in paediatric patients*, in "Acta Otorhinolaryngologica Italica", 31: 281-298.

Friedmann Naama, Szterman Ronit (2006), *Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment*, in "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", 11: 56-75.

Fusetti Marco (a.c. di) (1998), *Sordità*, in "L'universo del corpo", AA.VV, vol. V, Roma, Istituto della Enciclopedia Treccani.

Graffi Giorgio, Scalise Sergio (2002), *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, Il Mulino.

Grosselle Sabrina (2010), *Il ruolo del residuo uditivo nello sviluppo linguistico di bambini sordi protesizzati*, tesi di laurea magistrale, Venezia.

Grosso B. (1997), *Gli udenti capiscono i segni dei sordi?*, in "LIS: Studi esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia", (a.c. di) Maria Cristina Caselli e Serena Corazza, Pisa, Edizioni del Cerro, 79-85.

Guasti Maria Teresa (2002), *Language Acquisition: the growth of grammar*, Cambridge, MIT Press.

Guasti Maria Teresa, Papagno Costanza, Vernice Mirta, Cecchetto Carlo, Giuliani Anna, Burdo Sandro (2012), *The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: Evidence from Italian*. Applied Psycholinguist, 739-764

Jackendoff Ray (1993), *Patterns in the mind. Language and human nature*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Kendall King, Mackey Alison (2008), *L'acquisizione linguistica*, Bologna, Il Mulino.

Knoors Harry, Tang Gladys, Marschark Marc (2014), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education: Time to Take Stock*, in "Bilingualism and Bilingual Deaf Education" (a.c. di) Marc Marschark, Gladys Tang, Harry Knoors, New York, Oxford University Press, 1-21.

Kong Ying-Yee, Stickney Ginger e Zeng Fan-Gang (2005), *Speech and melody recognition in binaurally combined acoustic and electric hearing*, in "Journal of Acoustic Society of America", 117, 1351-1361.

Kral Andrej, Sharma Anu (2012), *Developmental Neuroplasticity After Cochlear Implantation*, in "Trends Neurosciences", 35(2), 111-122.

Hammer Annemiek (2010), *The acquisition of verbal morphology in cochlear-implanted and specific language impaired children*, Utrecht, LOT.

Hüllen Werner (1983) [1980], *La didattica delle lingue straniere*, in *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. (a.c. di) Anna Ciliberti, Bologna, Zanichelli, 33-38.

Maragna Simonetta (2000), *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli.

Martines Francesco, Ballacchino Antonella, *Speech Intelligibility and Perception after Cochlear Implant in Deaf Children with or without Associated Disabilities: A Review*, s.d.

Martini Alessandro, Prosser Silvano (2011), *Audiologia e Foniatria*, Torino, Edizioni Omega.

Mazzaraco Laura (2011), *Lis e semiotica*, in "Studi di Glottodidattica", vol.1, Bari, 138-160.

Murolo Jacopo, Pasquotto Mirko, Rossena Rossana (2013) *Gioco e imparo con la LIS*, Trento, Erickson.

Nicholas Johanna Grant, Geers Ann E (2006), *Effects of Early Auditory Experience on the Spoken Language of Deaf Children at 3 Years of Age*, in "Ear Hear", 27(3), 286-298.

Nespor Martina, Napoli Donna Jo (2007), *L'animale parlante*, Roma, Carocci.

Oller Kimbrough, Eilers, Rebecca (1998), *The role of audition in infant babbling*, in "Child development", 59, 441-449.

Orsolini Margherita (2000), *Il suono delle parole. Percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.

Oxford Rebecca (1999), *Anxiety and the language learner: new insights*, in *Affect in Language Learning* (a.c. di) Jane Arnold, Cambridge University Press, 58-67.

Ormel Ellen, Giezen Marcel (2014), *Bimodal Bilingual Cross-Language Interaction: Pieces of the Puzzle*, in "Bilingualism and Bilingual Deaf Education" a.c. di Marc Marschark, Gladys Tang, Harry Knoors, New York, Oxford University Press, 74-101.

Pavesi Ermanno (2011), *Noam Chomsky, la linguistica e la "grammatica universale"*, in "Cultura & Identità", III, n. 10.

Pinker Steven (2007), *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*, Milano, Mondadori.

Radelli Bruna (2011), *La lingua orale e la lingua letta e scritta*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Radutzky Elena (a.c. di) (1992), *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni: oltre 2500 significati*, Roma, Kappa.

Ross John (1983) [1980], *Lo studio delle varietà linguistiche e l'insegnamento della lingua*, in *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. (a.c. di) Anna Ciliberti, Zanichelli, 74-86.

Roulet Eddy (1983) [1980], *L'apporto delle scienze linguistiche alla diversificazione dei metodi d'insegnamento delle lingue straniere in funzione dei gruppi destinatari*, in *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. (a.c. di) Anna Ciliberti, Bologna, Zanichelli, 109-125.

Scelzi Raffaella (2010), *Le componenti non manuali (CNM) della LIS*, in "Studi di Glottodidattica", vol. 1, 261-291.

Schumann John (1999), *A neurobiological prospective on affect and methodology in second language learning*, in *Affect in Language Learning*, (a.c. di) Jane Arnold, Cambridge University Press, 28-42.

Sharma Anu, Campbell Julia (2011), *A sensitive period for cochlear implantation in deaf children*, in "Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine", 24 (01), 151-153.

Simone Raffaele (1990), *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza.

Titone Renzo (2000), *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla Psicolinguistica alla glottodidattica*, (a.c. di) Roberto Fedi e Marcel Danesi, Perugia, Guerra Edizioni.

Vincenti Vincenzo, Bacciu Andrea, Guida Maurizio, Marra Francesca, Bertoldi Barbara, Bacciu Salvatore, Pasanisi Enrico (2014), *Pediatric cochlear implantation: an update*, in "Italian Journal of Pediatrics", 40-72.

Volpato Francesca (2012), *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*, in "Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages." (a.c. di) Sandrine Ferré, Philippe Prévost, Laurice Tuller, and Rasha Zebib (Eds.).

Volpato Francesca, Vernice Mirta (2014), *The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children*, in "Lingua", 139:39-67.

Volterra Virginia (a.c. di) (1987), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.

Sitografia

Albanese Ottavia, *Cos'è la sordità*, in "Università degli studi di Milano Bicocca", [http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/ALBANESE/hotfolder/psi/Materiali%20didattici%202014-2015/ceolo%2001%20\(sordita\).pdf](http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/ALBANESE/hotfolder/psi/Materiali%20didattici%202014-2015/ceolo%2001%20(sordita).pdf), consultato il 04/08/2016.

Assanti Rossella, *Iniziato l'iter legislativo per il riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana*, *Sordi online*, <http://www.sordionline.com/index.php/2016/01/iniziato-liter-legislativo-per-il-riconoscimento-della-lingua-dei-segni-italiana/> , 01/01/2016.

Belmonte Lorenzo, *Sordità: l'handicap che mette in luce l'ipocrisia e l'arretratezza italiana*, in "Presenza di Coscienza", <http://pdcpresadicoscienza.blogspot.it/2016/10/sordita-lhandicap-che-mette-in-luce.html>, 04/10/2016.

Dell'Antonia Elena, *Manipolare per comunicare*, <http://manipolarepercomunicare.com/cose-manipolare-per-comunicare/>, consultato il 29/08/2016.

Ethnologue. Languages of the world, *Deaf sign language* (s.a.), <http://www.ethnologue.com/subgroups/deaf-sign-language-0>.

Foschi Giulia, *A scuola ci sono due bambini sordi: tutti imparano la lingua dei segni*, in "La Repubblica", http://bologna.repubblica.it/cronaca/2016/03/02/news/rimini_due_bimbi_sono_sordi_i_compagni_di_scuola_imparano_la_lingua_dei_segni-134579282/?refresh_ce, 03 marzo 2016.

Franchi Elisa, Musola Debora, *La logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: metodo e primi risultati*, in

“logogenia”,

http://www.logogenia.it/assets/articoli/2011-Indagine_autonomia_sordi-Franchi-Musola.pdf, consultato il 05/08/2016.

Istituto Comprensivo di Cossato, <http://www.iccossato.gov.it/articolo/lis-lingua-italiana-dei-segni>, 11/06/2014.

Lissubito, lettera di supporto alla LIs del Centro Nazionale di Ricerche (CNR), <http://www.lissubito.com/wp-content/uploads/2011/05/lettera-supporto-CNR.pdf>, 2011.

Appendice 1

Il questionario

VIVERE CON 4 SENSI: COSA LE PERSONE CONOSCONO DEL MONDO DEI NON-UDENTI

Questo questionario è stato creato per comprendere cosa sanno del mondo dei non-udenti le persone che in qualche modo sono entrate in contatto con loro. Non viene dato nessun giudizio alle vostre risposte, quindi rispondete sinceramente alle domande. Vi ringrazio per la collaborazione.

1. ETÀ:

- a) Meno di 25 anni
- b) 26-35 anni
- c) 36-50 anni
- d) Oltre 50 anni

2. SESSO:

- a) M
- b) F

3. LIVELLO D'ISTRUZIONE:

- a) Licenza elementare e/o Licenza media inferiore
- b) Diploma scuola superiore
- c) Laurea o oltre

4. IN CHE CONTESTO HAI CONOSCIUTO UNA PERSONA NON UDENTE

- a) Familiare
- b) Scolastico
- c) Tra amici
- d) Lavorativo
- e) Altro (specifica) _____

5. SAI COS'É LA LIS?

- a) Sì (spiegalo brevemente) _____
- b) No

6. SAI COS'É UN IMPIANTO COCLEARE?

a) Sì (spiegalo brevemente)

b) No

7. SECONDO TE, I NON UIDENTI CAPISCONO L'ITALIANO SCRITTO?

a) Sì

b) No

8. PENSI CHE TUTTE LE PERSONE NON UIDENTI CONOSCANO E USINO LA LINGUA DEI SEGNI?

a) Sì

b) No

9. SECONDO TE, LE PERSONE NON UIDENTI POSSONO COMUNICARE SOLO USANDO LA LINGUA DEI SEGNI?

a) Sì

b) Non solo (che altro modo ti viene in mente? Indicane almeno uno)

10. PENSI CHE I SEGNI UTILIZZATI DAI NON-UDENTI, SIANO SEGNI STANDARD O CHE SIANO SEGNI INVENTATI IN QUEL MOMENTO (come quando due persone udenti cercano di comunicare da una parte all'altra di una stanza rumorosa)?

a) I segni sono sempre uguali (standard)

b) I segni sono inventati in quel momento e cambiano a seconda del contesto

11. SECONDO TE, UNA PERSONA SORDA ITALIANA PUÓ COMUNICARE CON UNA PERSONA SORDA FRANCESE?

a) Sì, perché la lingua dei segni è uguale per tutti

b) No, perché esistono molte lingue dei segni

12. SECONDO TE, UNA PERSONA NON-UDENTE TOSCANA PUÓ COMUNICARE CON UNA PERSONA NON UDENTE SICILIANA? (come si può fare con l'italiano)

- a) Sì, perché la lingua dei segni è uguale per tutti
- b) Sì, ma con qualche accortezza dovuta ad alcuni segni diversi
- c) No, non si capirebbero, come avviene nei dialetti

13. PENSI CHE LE FRASI NELLA LINGUA DEI SEGNI SIANO UNA TRADUZIONE LETTERALE DELLE FRASI DELL'ITALIANO O CHE ABBIANO UNA GRAMMATICA DIVERSA?

- a) Sì, le frasi in lingua dei segni sono frasi tradotte dall'italiano
- b) No, la lingua dei segni possiede una sua grammatica

14. SECONDO TE, SE UNA PERSONA NON UDENTE VIENE IMPIANTATA, INIZIA A SENTIRE COME UNA PERSONA NORMALE?

- a) Sì
- b) No

15. SE UNA PERSONA NON UDENTE INIZIA A SENTIRE, RIUSCIRÁ A PARLARE COME UN UDENTE?

- a) Sì, solo se viene operata entro i 3 anni
- b) Sì, solo se viene operata entro i 18 anni
- c) Sì, indipendentemente dall'età in cui viene operata
- d) No, non potrà mai parlare

16. PENSI CHE PER UN NON UDENTE SIA IMPORTANTE IMPARARE LA LINGUA ORALE?

- a) Sì, perché

- b) No, perché

17. PENSI CHE PER UN NON UDENTE SIA IMPORTANTE IMPARARE LA LINGUA DEI SEGNI?

a) Sì, perché

b) No, perché

Appendice 2

Tabella riassuntiva risultati questionario

legenda:

- ✓ spiegazione corretta
- ~ spiegazione incompleta o semi-corretta
- X spiegazione errata o mancante

- mimica facciale/espressioni facciali
- scrittura/chat/messaggi/e-mail
- vista/occhi
- vocalizzazioni/voce/oralismo
- labiale
- comunicazione non verbale
- gesti/movimenti del corpo/mimica
- disegno
- nuove tecnologie

- ▲ per essere/sentirsi uguale agli altri
- ▲ per comunicare con gli altri
- ▲ per avere uno strumento in più per comunicare
- ▲ perché è utile
- ▲ per integrarsi con gli altri
- ▲ per capire gli altri
- ▲ per sentirsi a proprio agio
- ▲ nuove tecnologie
- ▲ per leggere il labiale
- ▲ perché sono sordi
- ▲ perché non possono parlare
- ▲ perché richiede tempo e grande sforzo
- ▲ perché non possono impararla

- per comunicare con gli altri
- per comunicare con gli altri sordi
- per potersi esprimere
- per non sentirsi isolati
- perché è utile
- per poterci essere
- perché devono integrarsi con gli udenti

	Domande																					
Sogg.	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		17			
S001	d	b	a	e	b		a	~	a	a	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S002	b	b	c	e	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S003	d	b	b	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■
S004	c	a	a	c	b		b		a	b	b	X	a	a	a	a	b	d	a	▲	a	■
S005	d	a	a	d	b		a	X	a	a	b	X	b	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S006	d	a	b	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■
S007	c	b	b	a	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	X	a	X
S008	c	b	c	d	b		b		a	b	a		a	b	a	a	b	c	a	▲	a	■
S009	c	a	c	b	b		b		a	b	b	●●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S010	c	b	a	d	a	~	a	✓	a	b	b	●●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S011	b	b	b	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	X	a	X
S012	c	b	a	c	a	~	a	X	a	b	b	●	b	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S013	d	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S014	c	a	c	d	b		a	~	a	b	b	●	a	b	a	a	a	a	a	▲	a	■
S015	c	a	b	d	a	X	a	X	a	b	b	●	a	b	a	b	b	a	a	▲	a	■
S016	b	a	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■

S017	b	b	c	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S018	c	b	c	d	b		a	~	a	b	b	●●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S019	d	b	a	d	b		b		a	b	b	X	b	a	a	a	a	c	b	X	a	■
S020	d	a	a	d	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	a	d	a	▲	a	■
S021	b	b	c	a	a	✓	a	✓	a	b	b	●● ●●	a	b	b	b	b	a	b	▲	a	■
S022	d	a	b	c	a	X	a	X	a	a	b	●	a	a	a	b	b	b	a	▲	a	■
S023	a	b	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	a	a	a	a	▲	b	□
S024	b	a	a	c	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S025	b	b	c	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	X	a	■
S026	b	b	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S027	a	a	c	b	a	~	a	X	a	b	b	X	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S028	a	a	a	d	b		b		a	b	b	●	b	a	a	a	b	d	a	▲	a	■
S029	a	b	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S030	d	b	a	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	a	b	b	b	X	a	■
S031	b	b	b	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S032	b	a	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■
S033	c	b	a	d	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■

S034	a	a	b	d	b		b		a	a	a		a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S035	d	b	b	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S036	b	a	c	a	a	✓	a	X	a	b	b	X	a	b	b	b	b	a	a	▲	a	■
S037	c	a	b	b	b		b		a	b	b	●	a	b	a	b	a	d	a	▲	a	■
S038	a	b	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S039	d	b	a	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S040	c	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	d	a	▲	a	■
S041	c	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S042	a	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S043	d	a	a	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	a	a	a	a	▲	a	■
S044	b	b	b	d	b		b		a	b	a		a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S045	a	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S046	b	a	b	b	b		a	X	a	a	b	X	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S047	c	b	a	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■
S048	b	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S049	b	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	a	a	a	▲	a	■
S050	a	a	c	b	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S051	d	b	a	d	b		b		a	a	b	X	b	a	a	b	b	d	b	X	a	■
















































S052	b	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S053	a	b	c	c	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S054	d	b	a	d	a	X	a	X	a	a	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S055	b	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S056	d	a	a	d	b		b		a	a	a		b	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S057	b	b	b	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S058	a	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S059	b	b	b	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S060	d	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S061	d	a	b	d	a	~	a	✓	a	b	b	●	a	a	b	b	b	c	b	▲	a	■
S062	d	a	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S063	b	b	b	e	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S064	c	b	b	b	b		b		a	a	b	●	a	b	a	b	a	c	a	▲	a	■
S065	a	b	b	a	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	X	a	X
S066	c	b	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S067	b	a	c	b	b		b		a	b	b	X	a	a	a	a	a	c	a	▲	a	■
S068	b	a	b	b	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S069	c	b	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■

S070	c	b	c	c	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S071	a	b	b	b	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S072	b	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	a	a	b	X	a	■
S073	b	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S074	c	b	a	d	a	~	b		a	a	b	●	a	a	a	b	b	b	a	X	a	■
S075	d	a	a	d	b		a	X	a	a	b	●	b	a	a	b	a	b	a	▲	a	■
S076	a	b	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S077	c	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	b	X	a	■
S078	a	a	b	b	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S079	d	b	a	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S080	b	a	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	X	a	■
S081	d	b	b	a	a	✓	a	~	a	b	b	●	a	b	b	b	b	a	a	▲	a	■
S082	d	a	a	d	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	a	d	a	▲	a	■
S083	a	b	b	e	b		b		a	b	a		a	a	a	a	b	a	a	▲	a	X
S084	b	a	c	b	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S085	b	b	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S086	c	b	b	d	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S087	a	a	a	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	d	a	▲	a	■

S088	d	b	c	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S089	c	b	a	d	b		b		a	a	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S090	d	a	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S091	c	b	a	d	b		a	X	a	a	b	●	b	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S092	d	b	a	d	b		b		a	b	b	●	b	a	a	a	a	c	a	▲	a	■
S093	d	a	b	a	a		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S094	a	b	b	a	a	✓	a	~	a	b	b	●	a	b	b	b	b	a	a	▲	a	X
S095	c	a	b	a	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S096	b	b	b	b	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S097	d	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	d	b	X	a	■
S098	c	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	X
S099	a	b	b	d	a	~	b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	b	a	▲	a	■
S100	c	a	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S101	c	a	b	c	b		b		a	b	b	●	a	b	a	b	a	a	a	X	a	■
S102	b	b	b	b	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	X
S103	a	b	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S104	d	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	X
S105	c	b	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	a	c	a	▲	a	■

S106	a	b	c	e	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S107	d	a	a	e	b		a	~	a	b	b	X	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S108	c	b	a	a	b		b		a	b	b	X	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S109	b	a	b	a	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S110	a	a	c	a	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S111	d	a	c	a	a	X	a	~	a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S112	b	b	b	b	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S113	d	b	a	d	b		b		a	b	a		b	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S114	c	a	a	d	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	a	d	b	X	a	■
S115	c	b	b	d	a	~	a	✓	a	b	b	●	a	a	b	b	b	c	a	X	a	X
S116	a	a	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S117	c	b	b	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	a	a	c	a	▲	a	■
S118	c	a	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S119	a	b	b	b	b		b		a	a	b	●	a	b	a	b	b	c	a	▲	a	■
S120	b	a	b	b	a	~	a	X	a	b	b	X	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S121	d	b	b	c	b		b		a	b	b	●	a	b	a	a	b	a	a	▲	a	■
S122	c	a	b	e	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S123	b	b	b	b	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■

S124	a	b	c	b	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S125	c	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	d	b	△	a	■
S126	d	a	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S127	b	b	b	c	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S128	d	a	a	e	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	X
S129	a	b	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S130	b	a	a	d	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S131	d	b	a	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S132	c	b	a	a	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S133	a	b	c	b	b		b		a	b	b	X	a	b	a	b	b	c	a	▲	a	■
S134	b	a	b	b	a	~	a	✓	a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S135	c	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S136	c	b	c	d	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	a	c	a	X	a	X
S137	d	b	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S138	b	a	b	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S139	c	a	a	d	b		b		a	a	b	●	b	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S140	b	b	b	c	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S141	a	b	b	c	b		b		a	b	a		a	b	a	a	a	a	a	▲	a	■

S142	c	b	a	a	a	~	a	~	a	b	b		a	a	a	b	b	c	a		a	
S143	d	a	b	a	a	~	a	~	a	b	b		a	a	a	b	b	c	a		a	
S144	a	a	c	b	b		b		a	b	b		a	a	a	b	a	c	a		a	
S145	c	a	c	d	b		b		a	b	b		a	a	a	b	b	a	a		a	
S146	b	a	a	d	b		a	X	a	b	b		a	a	a	b	b	b	a		a	
S147	a	b	b	b	b		b		a	b	b		a	a	a	b	b	a	a	X	a	
S148	a	b	c	b	a	~	a	~	a	b	b	X	a	a	a	b	a	c	a		a	X
S149	c	a	b	d	b		b		a	a	b		a	a	a	a	b	c	a		a	
S150	b	b	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	a	a		a	
S151	c	a	b	d	b		a	✓	a	b	b		a	a	a	b	b	a	a		a	
S152	a	b	b	d	a	~	b		a	b	b		a	a	a	b	a	c	a		a	
S153	b	b	a	e	b		b		a	b	b		a	a	a	b	a	a	a		a	
S154	d	b	a	d	b		b		a	a	b		b	a	a	a	b	c	a		a	
S155	b	a	b	a	a	~	a	~	a	b	b		a	a	a	b	b	a	a		a	
S156	d	a	b	a	b		b		a	b	a		a	a	a	b	b	a	a		a	
S157	b	b	b	c	b		b		a	b	b		a	b	a	b	b	a	a		a	
S158	a	a	c	b	a	~	a	X	a	b	b		a	a	a	a	b	a	b	X	a	
S159	c	a	a	d	b		b		a	a	b	X	b	a	a	b	a	d	b		a	














S160	a	a	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S161	b	a	b	b	b		a	X	a	b	b	X	a	a	a	a	a	c	a	▲	a	■
S162	a	b	c	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S163	d	a	a	a	a	~	b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S164	c	a	a	d	b		a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S165	a	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S166	b	a	b	c	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S167	b	a	c	c	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S168	b	b	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S169	a	a	b	b	a	X	a	~	a	b	b	●	a	b	a	b	b	a	a	▲	a	■
S170	d	a	a	d	b		b		a	a	b	●	b	a	a	b	a	d	b	▲	a	■
S171	b	a	b	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	▲	a	■
S172	a	b	c	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S173	d	a	b	a	a	~	a	X	a	b	a		a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S174	c	b	b	a	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	a	a	▲	a	■
S175	a	a	b	b	b		b		a	a	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S176	a	b	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S177	b	a	b	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■

S178	a	a	b	b	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S179	c	b	b	d	b		b		a	a	b	X	a	a	a	a	a	c	a	▲	a	■
S180	d	a	a	d	b		b		a	b	b	●	b	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S181	c	a	a	d	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	X	a	■
S182	d	b	b	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	a	b	a	▲	a	■
S183	a	a	c	a	b		b		a	b	b	●	a	b	a	b	b	a	a	▲	a	■
S184	c	a	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	c	a	▲	a	■
S185	c	a	b	c	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S186	b	b	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S187	a	a	b	d	b		b		a	a	a		a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S188	c	b	a	d	b		a	X	a	b	b	●	a	a	a	a	a	d	b	▲	a	X
S189	d	b	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	d	a	▲	a	■
S190	d	a	c	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	a	a	a	X	a	■
S191	a	a	b	c	a	~	a	~	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
S192	c	a	a	d	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S193	b	b	b	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	b	b	c	a	▲	a	■
S194	a	b	c	e	a	✓	a	X	a	b	b	●	a	b	b	b	b	c	a	▲	a	■
S195	d	a	a	c	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	a	a	a	▲	a	■











S196	d	b	a	d	b		b		a	a	b	●	b	a	a	b	b	d	b	△	a	■
S197	b	a	b	d	a	~	a	X	a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S198	c	b	b	d	b		b		a	b	b	X	a	a	a	b	b	b	a	▲	a	■
S199	a	a	b	b	b		b		a	b	b	●	a	a	a	a	b	c	a	▲	a	■
S200	a	a	b	b	a	~	a	✓	a	b	b	●	a	a	a	b	b	a	a	▲	a	■
	a:47 b:52 c:53 d:48	a: 98 b:102	a: 56 b:103 c: 41	a: 21 b: 38 c: 23 d:108 e: 10	a: 62 b:138	a: 84 b:116	a:200 b: 0	a: 31 b:169	a: 10 b:190	a:184 b: 16	a:182 b:18	a:193 b: 7 c: 0	a: 44 b:156	a: 67 b:133	a:96 b: 8 c:74 d:22	a:185 b: 15	a:199 b: 1					

Appendice 3














Tabelle di riferimento al capitolo 3

Configurazioni in LIS		
Configurazione	Descrizione	Esempi
<p>A </p> <p>A(s) </p>	<p>Esistono due varianti:</p> <p>A Mano chiusa a pugno e pollice appoggiato alle altre dita e non piegato.</p> <p>A(s) Mano chiusa a pugno e pollice piegato sulle altre dita.</p>	 <p>SCUSA  A_x^*</p>
<p>S </p>	<p>Pugno chiuso con il pollice esteso.</p>	 <p>BERE  S_x^*</p>
<p>G </p>	<p>Pugno chiuso con l'indice esteso.</p>	 <p>MIO  G_x^*</p>
<p>\dots G⁴⁵ </p>	<p>Pugno chiuso con l'indice piegato più largo rispetto alle altre dita.</p>	 <p>CURIOSO  G_x^*</p>

⁴⁵ I tre puntini sopra alla lettera indicano che le dita sono piegate all'altezza delle nocche inferiori.

<p>G(d)</p> 	<p>Medio, anulare e mignolo unite al pollice in modo da formare un cerchio. Indice esteso.</p>	<p>Popolo, politica,...</p>
<p># T⁴⁶</p> 	<p>Mano chiusa con l'indice ripiegato sul pollice</p>	 <p>SPESA   </p>
<p>H</p> 	<p>Pugno chiuso con indice e medio estesi e vicini.</p>	 <p>NONNO  </p>
<p>V</p> 	<p>Pugno chiuso con indice e medio estesi e distanti l'uno dall'altro.</p>	 <p>VEDERE  </p>
<p>... v</p> 	<p>Uguale alla configurazione precedente ma con indice e medio piegati.</p>	 <p>AVOCATO  </p>

⁴⁶ Il simbolo # posto sopra alla lettera indica la chiusura della mano.

<p>L</p> 	<p>Pugno chiuso con pollice e indice estesi e perpendicolari tra loro.</p>	 <p>BRUTTO </p>
<p>⋮</p> 	<p>Pugno chiuso con pollice e indice estesi e ripiegati formando una semicirconferenza.</p>	 <p>GIORNATA </p>
<p># L</p>  <p># 3</p> 	<p>Esistono 2 varianti: L# Pugno chiuso con pollice e indice estesi e con la punta delle dita unite. 3# Pugno chiuso con pollice, indice e medio estesi e con le punta delle dita unite.</p>	 <p>SOLDI </p>
<p>I</p> 	<p>Pugno chiuso con mignolo esteso.</p>	 <p>FILO </p>
<p>Y</p> 	<p>Pugno chiuso con pollice e mignolo estesi.</p>	 <p>TELEFONO </p>

	<p>Pugno chiuso con indice e mignolo estesi.</p>	 <p>LUMACA ω \times $\frac{4}{2}$</p>
<p>3</p> 	<p>Pugno chiuso con pollice, indice e medio estesi e distanti tra loro.</p>	 <p>BRAVO $\frac{1}{2}$ $\frac{3}{2}$</p>
<p>4</p> 	<p>Dita estese e distanti tra loro con solo il pollice piegato verso il centro della mano.</p>	 <p>MOTORE \emptyset $\frac{4}{2}$ $\frac{4}{2}$ ω</p>
<p>5</p> 	<p>Mano aperta con tutte le dita distanti tra loro.</p>	 <p>CINEMA \emptyset $\frac{5}{2}$ $\frac{5}{2}$ ω</p>
<p>... 5</p>  <p>... 3</p> 	<p>Esistono 2 varianti: 5... Mano aperta con le dita distanti tra loro e leggermente ripiegate. 3... Pugno chiuso con pollice, indice e medio estesi, leggermente ripiegati e distanti tra loro.</p>	 <p>CUOCERE \emptyset $\frac{5}{2}$ $\frac{5}{2}$ ω</p>
<p># 5</p> 	<p>Dita piegate in modo tale che la punta di ognuna tocchi la punta del pollice.</p>	 <p>DARE \emptyset $\frac{5}{2}$ $\frac{5}{2}$ $\frac{1}{2}$</p>





 <p>ø b</p>	<p>Mano aperta con medio piegato formando un angolo di circa 90° con il palmo della mano.</p>	 <p>DELICATO B^ø b</p>
 <p># F</p>	<p>Mano aperta con pollice e indice piegati in modo tale che le loro estremità si tocchino.</p>	 <p>CARTA Ø F F</p>
 <p>o 47 F</p>	<p>Mano aperta con pollice e indice piegati in modo tale che le loro estremità si tocchino, formando un circonferenza.</p>	 <p>BUTTONI [] F^o</p>
 <p>... F</p>	<p>Mano aperta con pollice e indice piegati formando una semicirconferenza.</p>	 <p>MAL-DI-TESTA * F^o</p>
 <p>B</p>	<p>Generalmente si usa la configurazione: B Mano aperta con tutte le dita unite tra loro. In alcuni casi però serve la configurazione: B. Mano aperta con tutte le dita unite tra loro ad eccezione del pollice.</p>	 <p>ANDARE-VIA Ø B_v</p>
 <p>... B</p>	<p>Mano aperta, dita estese, unite tra loro e leggermente piegate.</p>	 <p>MONDO Ø B_A B_A</p>

⁴⁷ Il simbolo ° posto sopra alla lettera serve ad indicare “tondo”.

 <p>⁴⁸ _ B</p>	<p>Mano aperta, dita unite e leggermente piegate.</p>	 <p>SEPA ○ B_λ B_λ^x</p>
 <p>⁴⁹ ^ L</p>	<p>Pugno chiuso con pollice e indice estesi e paralleli tra loro. Serve ad indicare oggetti sottili, a forma di striscia.</p>	 <p>BIGLIETTO ○ L_λ L_λ⁺</p>
 <p>^A B</p>	<p>Dita estese, unite e piegate in modo tale che il pollice sia parallelo alle altre dita. Serve ad indicare oggetti di un certo spessore.</p>	 <p>MOLLE ○ B_λ B_λ^r</p>
 <p>C</p>	<p>Mano aperta, dita unite tra loro ad eccezione del pollice e piegate a formare una semicirconferenza.</p>	 <p>TURISMO ○ C_λ^o</p>
 <p>O</p>	<p>Dita piegate in modo tale da dar forma ad una circonferenza.</p>	 <p>CANOCCHIALE ○ O_λ^p O_λ^x</p>
 <p>R</p>	<p>Pugno chiuso con indice e medio estesi ed intrecciati.</p>	 <p>RICORDARE ○ R_λ[*]</p>

⁴⁸ Il simbolo _ sopra alla lettera indica la piegatura delle dita all'altezza delle nocche superiori.

⁴⁹ Il simbolo ^ posto sopra alla lettera indica che le dita (+ pollice) sono piegate all'altezza delle nocche superiori.

<p style="text-align: center;">D</p> 	<p>Pugno chiuso con medio esteso e con la punta appoggiata alla punta dell'indice anch'esso esteso.</p>	
<p style="text-align: center;">W</p> 	<p>Mano aperta con pollice piegato sopra al mignolo anch'esso piegato.</p>	
<p style="text-align: center;">E</p> 	<p>Mano aperta e dita ripiegate verso il palmo.</p>	

Immagini tratte da:

<http://www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p= system cms node/ a ID/ v 67> e

Volterra V. (1987).

Luoghi in LIS.	
Luogo	Descrizione
<p>Neutro ∅</p>	<p>Area ampia, non chiaramente definita. I segni eseguiti in questo spazio non entrano in contatto con il corpo.</p>
<p>Parte superiore del capo ⌒</p>	<p>Area ampia che comprende la fronte, le tempie e l'area leggermente più sopra del capo. Quest'ultima area non è spesso utilizzata perché scomoda. Mentre l'area della fronte e delle tempie ha un collegamento semantico con le attività cerebrali (es. pensare, capire,...).</p>
<p>Faccia ○</p>	<p>Tutta la faccia. In LIS questi segni sono molto rari perché coprono il canale visivo indispensabile per questa lingua.</p>
<p>Occhio ∩</p>	<p>Area degli occhi e nelle loro vicinanze. Molti segni eseguiti in questo luogo richiamano il senso della vista o oggetti ad esso collegati.</p>
<p>Naso △</p>	<p>Area del naso. Molti segni eseguiti in questo luogo richiamano l'olfatto o oggetti che si collocano sul naso.</p>











Orecchio 	Area dell'orecchio e nelle sue vicinanze. Molti segni eseguiti nelle sue vicinanze rimandano all'udito e agli oggetti ad esso collegati (es. telefono, orecchini,...).
Guancia 	Area delle guance. Molto spesso i segni eseguiti in quest'area fanno riferimento a persone (es. mamma, uomo,...).
Bocca 	Area della bocca. Molti dei segni eseguiti nelle sue vicinanze sono collegati alle funzioni che si possono svolgere con la bocca (es. mangiare, parlare,...).
Mento 	Area del mento e del sottomento.
Collo 	Area del collo. Alcuni segni fanno riferimento ad azioni che sono in relazione con questa parte del corpo.
Spalla e tronco superiore 	Area che comprende le spalle e la parte del tronco superiore. Le prime rimandano a segni di oggetti o pesi sostenuti dalle spalle (es. zaino, ...).
Petto 	Area centrale del tronco. Molti segni eseguiti in questa zona hanno un collegamento semantico con il cuore.
Tronco inferiore e anca 	Area dell'addome e dell'anca. I segni prodotti in quest'area sono pochi e al di sotto di questa zona inesistenti.
Braccio 	Area che comprende tutto il braccio dal polso alla spalla. Tutti i segni eseguiti in questa zona (ad eccezione di mutilato) sono eseguiti con una mano.
Polso 	Area del polso. Molti segni eseguiti in questa zona rimandano ad oggetti siti nelle vicinanze.

Immagine tratte da: http://www.csaimperia.it/UFF_studi/2008/dicembre/03122008-lezioni%20Imperia/Fonologia_xStudenti-IMP_2DiaXpag.pdf

Orientamento della mano e del metacarpo.

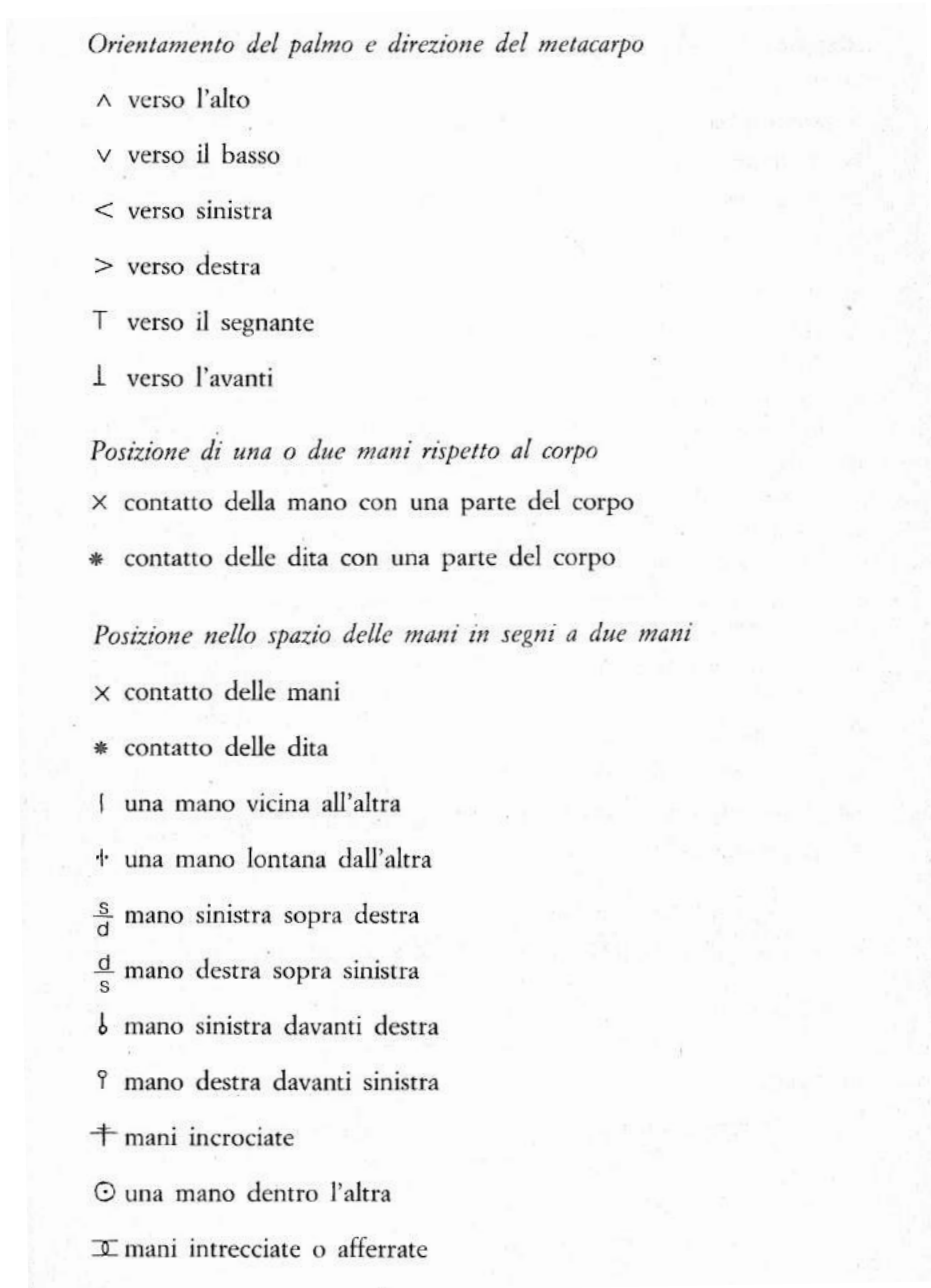


Immagine tratta da: Volterra V. (1987:113).

Movimento della mano:

Direzione del segno:

Λ : verso l'alto;

V : verso il basso;

N : continuo su e giù;

< : verso sinistra;




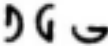
> : verso destra;

T: verso la persona che sta segnando;








⊥: verso l'avanti;

I : continuo avanti e indietro.

Maniera, modo in cui si spostano le mani:

Tabella 4: Lista movimenti (maniera) in LIS.	
Movimento	Descrizione
Circolare 	I simboli rappresentano rispettivamente: <ul style="list-style-type: none">- circolare, non continuo, convesso, orario;- circolare, non continuo, convesso, antiorario;- circolare, non continuo, concavo, orario;- circolare, non continuo, concavo, antiorario. Per indicare continuità accanto al simbolo verranno messi due puntini. Es. Fig. 5
Braccio e avambraccio prominenti 	Il movimento interessa tutto il braccio.
Torsione 	Torsione di polsi e avambracci. Es. segno: fatto ⁵⁰ . Anche in questo caso, se accanto al simbolo ci sono due puntini significa che il movimento è continuo.
Piegamento del polso 	I simboli rappresentano rispettivamente: <ul style="list-style-type: none">- Il piegamento del polso in avanti;

⁵⁰ Per gli esempi fatti da qui in avanti si consiglia la visualizzazione del Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni a.c. di E. Radutzky et al.

	<ul style="list-style-type: none"> - Piegamento rovescio del polso (es. segno: calcio) - Piegamento laterale del polso.
Piegamento delle nocche 	Piegamento delle nocche in modo tale che formino un angolo di 90°. Es. segno: pittura.
Piegamento alle giunture intercarpali 	Piegamento delle giunture.
Apertura della mano e/o delle dita 	Aperura della mano. Esistono due diversi tipi di apertura: <ul style="list-style-type: none"> - l'apertura avviene in maniera normale; - l'apertura avviene a "spruzzo". Es. segno: Firenze.
Chiusura della mano e/o delle dita #	Chiusura totale della mano. Per indicare la chiusura parziale si usano i simboli del piegamento delle nocche o delle giunture intercarpali. Es. segno: uccello.
Andamento ondulatorio o di tamburellamento delle dita 	Movimento delle dita in maniera ondulatoria o tamburellante. Es. segno: dattilologia.
Sbriciolamento 	Strofinamento delle dita tra loro. Es. segno: soldi.
Movimento neutro 	Non esiste una vera spiegazione per questo tipo di movimento.
Movimento ripetuto .	Ripetizione del segno.
Movimento lento 	Movimento eseguito in maniera lenta rispetto agli altri segni. Es. segno: piano.
Movimento teso e frenato !	Movimento franato. Es. segno: scuro.
Movimento delicato o	Movimento che enfatizza la delicatezza. Es. segno: delicato.
Movimento esteso +	Movimento che si allunga maggiormente rispetto agli altri segni. Es. segno: lontano.

Immagini tratte da: Volterra V. (1987:148).

Contatto delle mani con il resto del corpo:

- X : contatto finale;
- X' : contatto ripetuto;
- X(M)X : contatto spostato;
- (M)X(M) : sfioramento.

Interazione tra le mani nei segni a due mani:

- $\supset\subset$: accostamento tra le due mani, es. incontrare;
- \div : divisione (allontanamento) delle mani, es. divorzio;
- \sim : andamento alternato nel movimento delle mani, es. bilancia;
- \mp : incrocio delle mani durante l'esecuzione del segno, es. contrario;
- $\overline{\text{D}}$: intreccio o presa tra le dita o le mani, es. chiaro;
- \odot : inserimento di una mano nell'altra, es. dentro.

Ringraziamenti

Ringrazio mia mamma per tutto ciò che ha sempre fatto per me. Colgo l'occasione per dirle che l'ammiro moltissimo per la forza e il coraggio che ha dimostrato di fronte alle situazioni negative che la vita le ha riservato. Anche se, a causa della nostra diversità, molto spesso non ci capiamo so che (a modo tuo) mi ami tantissimo e lo stesso vale per me. Se tu non ci fossi, io mi sentirei persa.

Ad Andrea, per avermi aiutata, supportata (e sopportata) sempre. Grazie per aver creduto in me anche quando non ci credevo nemmeno io. Spero di affrontare tante altre avventure insieme a te.

Ad Arianna per avermi aiutata nella ricerca dei materiali. Grazie per il tempo che mi hai dedicato e grazie per i tuoi preziosi consigli scolastici e non.

A Giacomo per non essere scappato ogni volta in cui entravo in "crisi linguistica", ma anche per avermi dimostrato che l'amicizia vera resiste anche alla lontananza. See you soon Jack.

A Mou, la mia "sorella nera" (non serve aggiungere altro) e a Bianca che con il suo naso umidiccio e le sue zampate mi dona amore incondizionato.

Grazie alla Professoressa Bertone per l'aiuto che mi ha dato durante la stesura della tesi e alla Professoressa Cardinaletti per la sua disponibilità con pochissimo preavviso.

Infine ringrazio tutte le persone che in questi anni mi sono state vicine anche solo con una chiacchera, una pizza o un aperitivo.

