



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**L'apprendimento della lingua dei segni italiana (LIS) come L2
in studenti adulti principianti di livello A1: analisi del
processo di apprendimento e degli errori fonologico-lessicali.**

Relatrice

Prof.ssa Chiara Branchini

Correlatrice

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Laureanda

Eleonora Digiorgio

Matricola 872949

Anno Accademico

2023 / 2024

A chi c'è sempre stato.

A chi se n'è andato.

A te,

che ci hai creduto prima che ci credessi io.

A te,

che più di chiunque altro avresti voluto esserci.

A te, nonno che dedico il mio lavoro.

Con Amore.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutti coloro che hanno avuto un ruolo fondamentale durante la stesura della presente tesi e dell'intero percorso universitario.

È per me doveroso ringraziare la mia relatrice, la Prof.ssa Chiara Branchini, per la sua pazienza, per gli indispensabili consigli e conoscenze trasmesse durante tutto il percorso di stesura dell'elaborato, fin dalla scelta dell'argomento. Un ulteriore ringraziamento lo dedico alla mia correlatrice, la Prof.ssa Anna Cardinaletti, che ringrazio per la sua disponibilità.

Un sentito grazie al Dott. Gabriele Caia per avermi dato la possibilità di partecipare durante l'intero primo semestre universitario alle lezioni di LIS 1 e per aver reso possibile la registrazione dei dati indispensabili per la realizzazione di questo progetto. Inoltre, un ringraziamento particolare agli studenti di LIS 1 del gruppo A e gruppo B dell'anno accademico 2023\2024 dell'Università Ca' Foscari Venezia che hanno partecipato alla presente ricerca.

È importante per me dedicare un ringraziamento speciale a tutti coloro che sono stati spettatori di questo percorso universitario.

Alla mia mamma Enza che in questi anni mi ha ricordato che avere tanta paura significa infondo avere tanto coraggio e che, con amore, mi ripete che sono anche quando credo di non essere.

A nonna Anna e a zio Oronzo che hanno osservato attentamente i miei primi passi insicuri verso questa nuova esperienza ed hanno gioito con me fino alla fine.

Alle mie amiche Luna e Beatrice, per la loro semplicità, per la loro condivisione e per la loro immensa amicizia da cui ho potuto maturare l'idea che nessuno di noi è fatto per essere da solo.

Alla mia compagna e collega Francesca, al nostro prendere fiato per poi ricominciare ed a noi che ci siamo promesse di continuare ad essere delle sognatrici, nonostante tutto.

Alla mia scuola di danza che rende la mia anima più leggera e che trasforma le mie emozioni in arte. In particolare, alle mie compagne Carolina ed Emilia che respirano con me la spensieratezza che la nostra passione è in grado di trasmettere.

Alla mia migliore amica Martina, alla mia metà, che con le sue parole è capace di mostrarmi l'altro lato della medaglia, a farmi tenere a mente che c'è sempre un modo e che non bisogna trovarlo da soli.

A Matteo, alla sua sensibilità e agli anni che ci siamo dedicati e capiti. A te che non ti stanchi mai di ricordarmi di abbracciare la me bambina ogni tanto.

Ed infine, un augurio a me stessa, che sto ancora cercando la storia che ho dentro.

INDICE

INDICE	7
ABSTRACT	11
INTRODUZIONE.....	18
CAPITOLO 1- Aspetti teorici: La lingua dei segni italiana e le sue caratteristiche	22
1.1 La lingua dei segni italiana (LIS).....	22
1.2 La fonologia delle lingue dei segni: I cinque parametri fonologici della LIS.....	27
1.2.1 Il parametro della configurazione	34
1.2.2 Il parametro del luogo.....	41
1.2.3 Il parametro dell'orientamento	45
1.2.4 Il parametro del movimento.....	47
1.2.5 Il parametro delle Componenti Non Manuali	50
1.3 La morfologia delle lingue dei segni.....	53
1.3.1 I nomi ed i verbi in LIS.....	55
1.3.2 La flessione verbale in LIS	57
1.3.3 La flessione nominale in LIS	61
1.4 La sintassi delle lingue dei segni.....	63
1.4.1 L'ordine degli elementi nella frase in LIS e le CNM sintattiche.....	63
1.4.2 Le tipologie di frasi in LIS.....	67
1.4.2.1 La frase dichiarativa affermativa e dichiarativa negativa	67
1.4.2.2 Le frasi interrogative.....	69
CAPITOLO 2- L'acquisizione della lingua dei segni.....	76
2.1 I fondamenti biologici del linguaggio	76
2.1.1 La grammatica universale e l'ipotesi del periodo critico.....	79
2.1.2 Lo sviluppo di gesti comunicativi.....	82

2.1.3 Stadi temporali nello sviluppo del linguaggio nei bambini segnanti e udenti	84
2.2 L'esposizione alla lingua dei segni e la sua acquisizione	87
2.2.1 L'acquisizione nei nativi.....	89
2.2.1.1 L'acquisizione del sistema fonologico.....	90
2.2.1.2. L'acquisizione del sistema morfologico	98
2.2.1.3. L'acquisizione dell'ordine delle parole	101
2.2.2 L'esposizione precoce e tardiva alla lingua dei segni e la sua acquisizione.....	103
2.2.2.1 L'acquisizione dell'ASL come L1 dopo l'infanzia e come L2 (Mayberry, 1993)	104
2.2.3. Conclusioni	109
CAPITOLO 3- L'acquisizione della lingua dei segni come L2: studi precedenti	112
3.1 Evidenze sull'acquisizione della lingua dei segni come L2.....	113
3.2 Errori lessicali e fonologici di studenti principianti ASL come L2 (Rosen, 2004).....	119
CAPITOLO 4- La ricerca sperimentale: il processo di apprendimento della LIS in soggetti adulti.....	133
4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca	133
4.2 I partecipanti alla ricerca	134
4.3 Metodologia di raccolta dati.....	135
4.4 Presentazione e descrizione dei dati.....	138
4.4.1 Presentazione dei dati in produzione	138
4.4.1.1 Parametro della configurazione	138
4.4.1.2 Parametro del luogo	158
4.4.1.3 Parametro dell'orientamento del palmo.....	159
4.4.1.4 Parametro del movimento	167
4.4.1.5 Parametro delle CNM	177
4.4.2 Presentazione dei dati in comprensione	180

4.5 Analisi e discussione dei dati	183
4.5.1 Analisi delle tappe dell'apprendimento della LIS	183
4.5.2 Analisi degli errori fonologici tipici del processo di apprendimento della LIS.....	185
4.5.3 L'ipotesi dell'universalità e l'ipotesi cognitiva	201
4.5.4 Fenomeni tipici durante l'acquisizione della lingua dei segni L2 in studenti adulti	203
4.6 Proposte didattiche prima e durante il corso di LIS	206
4.7 Domande per future ricerche.....	209
4.7.1 Presentazione dei fenomeni morfologici e sintattici osservati.....	210
CONCLUSIONI.....	214
BIBLIOGRAFIA.....	219

ABSTRACT

L'obiettivo della presente ricerca è quello di indagare le caratteristiche linguistiche del processo di apprendimento della Lingua dei segni italiana (LIS) in 62 studenti e studentesse di età compresa tra i 18 e 21 anni d'età di italiano L1, che hanno appena intrapreso la partecipazione alle lezioni di Lingua dei segni italiana 1 (LIS 1), offerte dall'Ateneo Ca' Foscari di Venezia, attraverso l'osservazione diretta del loro processo di acquisizione durante un intero semestre universitario (dal mese di settembre al mese di dicembre).

Nello specifico, sono stati studiati gli errori in produzione e comprensione degli studenti a livello fonologico-lessicale che ricorrono durante l'acquisizione dei nuovi segni appresi da parte dei partecipanti allo studio. Sono presi in esame i parametri fonologici che caratterizzano l'articolazione dei segni nella LIS (la configurazione, il movimento, l'orientamento del palmo, il luogo e le componenti non manuali) e sono analizzati gli errori ricorrenti: sostituzioni, aggiunte e preferenze in tutti i parametri fonologici.

La ricerca sperimentale propone inoltre un'analisi comparativa degli errori tipici riscontrati dagli studi riguardo l'acquisizione L1 nei bambini e l'acquisizione L2 in soggetti adulti di altre lingue dei segni al fine di individuare ipotesi linguistiche che possano spiegare gli errori fonologici riscontrati. Più nel dettaglio, è stato considerato lo studio di Rosen (2004) che analizza il processo di acquisizione L2 della Lingua dei Segni americana (ASL) da parte di studenti adulti di inglese L1, proponendo che la mancanza di percezione del segno da parte degli studenti e la scarsa articolazione motoria spiegherebbero gli errori fonologico-lessicali degli studenti nell'ASL. Le conclusioni di Rosen (2004) riguardo l'ASL sembrerebbero spiegare anche i dati riscontrati dall'osservazione degli studenti LIS. Inoltre, il confronto tra i risultati di Rosen (2004) e i risultati della presente ricerca ha potuto ipotizzare errori ricorrenti durante l'acquisizione dei segni L2 degli studenti udenti: la tendenza ad estendere il pollice verso l'esterno durante la produzione dei primi segni, la sostituzione di configurazioni marcate con configurazioni non marcate, la difficoltà nella rotazione del segno secondo la propria visione e l'assenza delle componenti non manuali lessicali.

La ricerca si pone anche l'obiettivo di proporre strategie didattiche che possono essere messe in atto al momento dell'insegnamento di una nuova lingua straniera, più nello specifico della LIS.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar el proceso de adquisición de los estudiantes adultos de nivel A1 de Lengua de Signos italiana (LIS). El estudio ha considerado los dos cursos de Lengua de Signos Italiana 1 (LIS 1) ofrecidas por la Universidad Ca' Foscari Venecia, que incluyen un total de 62 estudiantes, hombres y mujeres, de 18 y 21 años, que hablan italiano L1. Los alumnos se han observado una vez por semana durante las clases de LIS 1 de una hora y media. La observación se ha desarrollado durante todo el primer semestre, es decir, de septiembre a diciembre, por un total de 14 clases. Por lo tanto, el método de recolección de datos se produjo sin ninguna prueba de elicitación o actividad específica distintas de las actividades propuestas por el profesor durante las clases, que han incluido tantos trabajos de producción como de comprensión a través tanto de diálogos en LIS como de la visión de videos de comprensión lingüística.

En concreto, se han estudiado los errores a nivel fonológico-léxico que los alumnos producen durante el aprendizaje de los signos que el profesor ha presentado durante las clases. A partir de estos datos, se examinan aquí los parámetros fonológicos que caracterizan la articulación de signos en LIS: la configuración (la forma de la mano y de los dedos en la articulación del signo), el movimiento (de qué manera se produce el signo), la orientación de la palma (la dirección de la palma durante la producción de un signo), el lugar (la posición de las manos y el contacto con el cuerpo durante la articulación del signo) y los componentes no manuales (CNM) (las expresiones del viso, la articulación de la boca y la posición de las espaldas), analizando los errores recurrentes. Además, la investigación experimental propone un análisis comparativo de los errores típicos encontrados en algunos estudios sobre la adquisición de L1 en niños y de L2 en adultos de otras lenguas de signos. Dicha comparación sirve para proponer una hipótesis sobre el proceso de adquisición L2 de los estudiantes y analizar el origen de los errores fonológicos.

Al respecto, por una parte, se proponen los estudios de adquisición L1 en niños de Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990, 1994), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991) para comparar los comportamientos de los niños con los errores típicos de los estudiantes adultos, con el objetivo de proponer una hipótesis de universalidad, es decir que el proceso de adquisición lingüística L1 de los niños funciona igualmente que lo de los estudiantes L2.

Por la otra, se propone el estudio de Rosen (2004) que sigue la misma metodología que esta tesis: Rosen (2004) analiza el proceso de adquisición L2 de Lengua de Signos americana (ASL) de estudiantes adultos de inglés L1. El lingüista encuentra diferentes tipos de errores como: sustituciones, movimientos, interrupciones, adiciones, supresiones de los distintos parámetros de los signos y el efecto espejo, esto es, cuando los estudiantes tienden a reproducir exactamente la imagen del signo producido por el profesor frente a ellos sin rotar la imagen según su propia percepción y produciéndolos especularmente. Más en detalle, Rosen (2004) propone que la falta de percepción de los estudiantes en la producción de signos y la mala articulación motora explicarían sus errores fonológico-léxicos en ASL. El otro objetivo de esta tesis es el de comparar los resultados de este trabajo para hipotizar las mismas conclusiones de Rosen (2004). Con precisión, el análisis de esta tesis ha podido observar diferentes errores en los estudiantes LIS L2 en todos los parámetros fonológicos, es decir: extensión del pulgar en las configuraciones de los signos, sustituciones de configuraciones de signos convencionales en signos simétricos y asimétricos a dos manos y a una mano con configuraciones no marcadas (es decir las configuraciones más fáciles a nivel articulatorio, la configuración A, O, B, 5, C), producción contraria de la orientación de la palma, cambio de la orientación convencional de la palma, movimiento contrario al movimiento de signos convencional, producción del mismo movimiento para ambas manos en signos a dos manos, cambio de movimiento hacia izquierda o derecha dependiendo de la mano dominante, preferencia por movimiento de arriba y abajo y cancelación de CNM. Para explicar los errores fonológico-léxicos encontrados, esta tesis se apoya en las consideraciones de Rosen (2004), explicadas antes. Aunque el comportamiento de los niños resaltado en estudios previos sobre la adquisición de L1 es similar al comportamiento de los estudiantes LIS L2, esta tesis destaca que los dos grupos (niños y estudiantes) no pueden compararse, ya que las hipótesis propuestas para explicar las tendencias de error en los niños se basan en el desarrollo anatómico de los dedos de sus manos que aún está en curso, a diferencia de la que conciernen a los estudiantes en los que el desarrollo anatómico ya se ha terminado, pues han alcanzado la edad adulta.

Por tanto, se plantea la hipótesis de que los errores de los estudiantes LIS pueden derivar de un mal control de los dedos y de una dificultad para coordinar las manos y mantener en la memoria todos los parámetros del signo, ya que se trata de modalidades lingüísticas diferentes a la lengua que les habla (vocal y visivo-gestual).

Además, la comparación entre el estudio de Rosen (2004) y los resultados de la presente investigación pudo poner de relieve la presencia de errores comunes entre los dos grupos de estudiantes (ASL y LIS) examinados por los dos trabajos en cuestión. A tal respecto, aunque sólo se consideran los resultados de dos lenguas de signos (LIS y ASL), esta tesis plantea la hipótesis de que existen errores típicos durante la adquisición de una lengua de signos, para estudiantes oyentes que la adquieren como L2.

De esta manera, en primer lugar, se ha observado la misma dificultad a nivel de configuración. Más concretamente, ambos grupos de estudiantes oyentes (LIS y ASL) tienden a extender el pulgar durante la producción de los primeros signos y a sustituir las configuraciones por las no marcadas.

Por tanto, se plantea la hipótesis de que la tendencia a extender el pulgar durante la producción de los primeros signos y la sustitución de la configuración convencional del signo por otra perteneciente al grupo de configuraciones no marcadas son errores recurrentes propios de la adquisición de la lengua de signos L2 de los estudiantes oyentes.

En segundo lugar, un error recurrente en ambos estudios (LIS y ASL) es la dificultad de rotar el signo según la propia percepción, lo que Rosen (2004) llama el *efecto espejo*. La mano dominante del profesor que imparte el curso de LIS observado en esta tesis es la mano izquierda y el profesor de LIS advirtió a los estudiantes del uso de la mano izquierda como mano dominante. En los errores de los estudiantes LIS, el desliz de intercambio de configuración entre la mano dominante y no dominante, los estudiantes con mano dominante derecha han invertido las configuraciones de la mano dominante y no dominante, lo cual deja entender que si los estudiantes hubieran observado la producción del profesor que emplea la mano dominante izquierda, habrían usado correctamente la mano dominante derecha. Por lo que, en este caso, el efecto espejo no se observó, ya que los estudiantes no reflejaron el signo articulado por el profesor: de este modo la dificultad parece existir en la rotación del signo según su propia percepción.

Por consiguiente, se plantea la hipótesis de que el error de percepción y rotación del signo según la visión se encuentra entre los errores típicos que ocurren durante la adquisición de los primeros signos en L2 en adultos oyentes.

A modo de resumen, identificar los errores fonológicos de los estudiantes no sirve solo para enriquecer la literatura crítica sobre el tema, sino también para ampliar las estrategias de enseñanza de lengua de signos como la LIS u otras. Por este motivo, la presente tesis incluye

ideas de posibles actividades que los profesores podrían proponer a los estudiantes del curso de LIS de primer nivel o de una lengua de signos diferente, para aplicar tanto antes de iniciar el curso de aprendizaje como durante su desarrollo.

INTRODUZIONE

Lo scopo di questo studio è l'analisi del processo di apprendimento della Lingua dei segni italiana (LIS) come L2 (Lingua Seconda) in studenti adulti principianti A1.

Nello specifico, il progetto analizza, attraverso l'osservazione diretta, il processo di apprendimento di 62 studenti e studentesse, che hanno partecipato alle lezioni di Lingua dei segni italiana 1 (LIS 1) offerte dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Attraverso la videoregistrazione della produzione linguistica degli studenti è stato possibile studiare i comportamenti a livello fonologico-lessicale che ricorrono durante la produzione dei nuovi segni appresi dai partecipanti allo studio, prendendo in esame i parametri fonologici che caratterizzano l'articolazione dei segni nella LIS: la configurazione, il movimento, l'orientamento del palmo, il luogo e le componenti non manuali (CNM). Lo studio pone l'attenzione sull'analisi degli errori commessi in produzione rispetto ai parametri fonologici, proponendo inoltre delle ipotesi che possano spiegare i comportamenti osservati.

Le motivazioni che hanno spinto ad approfondire questo tema hanno una duplice natura.

Da un lato, l'interesse nei confronti del processo di acquisizione di una lingua nasce da una curiosità sul tema incentivata dagli anni di studi linguistici che hanno fatto parte del mio percorso universitario presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

D'altro lato, uno studio approfondito dei processi di acquisizione in studenti udenti di LIS L2 non è ancora stato condotto. Per questo motivo, quindi, questa tesi propone di arricchire un tema ancora poco approfondito in letteratura. La scarsità di studi in questo ambito è dovuta al numero inferiore di studenti che studiano lingua dei segni rispetto agli studenti che apprendono le lingue vocali, oltre al fatto che pochi sono i centri universitari italiani dedicati alla ricerca sulla LIS.

I linguisti Gullberg (2006), Pichler (2009, 2011), Morett (2012), Scheetz (2012) e Ortega (2013) si sono concentrati, negli ultimi anni, sull'analisi degli errori ricorrenti durante l'acquisizione di una lingua dei segni come L2 da parte di soggetti udenti tentando di avanzare ipotesi sulla natura degli errori osservati. Le loro ipotesi derivano dai dati elicitati dai soggetti udenti che non avevano mai acquisito una lingua dei segni e non dall'osservazione longitudinale del percorso di acquisizione della lingua dei segni e dall'analisi dettagliata delle possibili modifiche dei segni prodotti a livello articolatorio.

In letteratura, il linguista Rosen (2004) è l'unico ricercatore ad essersi interessato al tema in maniera longitudinale. Lo studio di Rosen (2004), condotto su studenti udenti di inglese L1 (Prima Lingua), analizza infatti il loro processo di acquisizione L2 sull'American Sign Language (ASL) per tutta la durata del corso di apprendimento ed ha come obiettivo principale quello di investigare gli errori tipici a livello fonologico-lessicale. Proporre lo stesso studio di Rosen (2004) per l'ASL anche in studenti di LIS ha dunque un'ampia utilità dal momento che non solo presenta dei nuovi dati mai osservati prima, ma è anche un modo per comparare due lingue dei segni diverse e analizzare i risultati in comune, al fine di proporre delle generalizzazioni sul tema ed evidenziare in maniera più dettagliata gli errori tipici e le difficoltà che intercorrono durante l'acquisizione di una lingua dei segni come L2.

I dati emersi dal presente lavoro di ricerca non sono solamente utili ad arricchire la letteratura sull'argomento in questione, ma possono anche essere d'aiuto ai docenti di lingua dei segni per approfondire ed eventualmente ampliare le scelte didattiche. Tenendo in considerazione alcune delle evidenze osservate in questa ricerca è infatti possibile proporre un percorso di insegnamento della lingua dei segni come L2 partendo dalle difficoltà riscontrate dai partecipanti e dagli errori commessi dagli studenti.

Infine, la presente tesi propone al lettore una comparazione dei dati osservati con i risultati riscontrati da studi precedenti sull'acquisizione della lingua dei segni L1 in bambini (Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990, 1994) e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991)), mettendo in luce le differenze e le somiglianze che caratterizzano i due percorsi di acquisizione, al fine di giungere ad un'argomentazione dettagliata in merito e riflessioni stimolanti per ricerche future.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli.

Il primo capitolo è dedicato alla descrizione delle proprietà linguistiche delle lingue dei segni. Attraverso la presentazione dei domini della grammatica (fonologia, morfologia e sintassi) verranno descritti i parametri fonologici della LIS, la morfologia nominale e verbale in LIS e strutture frasali dichiarative, negative ed interrogative della LIS. Questi elementi linguistico-teorici saranno propedeutici alla comprensione dei capitoli successivi.

Il secondo capitolo propone una panoramica riguardo il processo di acquisizione del linguaggio attraverso la presentazione degli studi linguistici precedenti. Inoltre, analizza il processo di

acquisizione L1 tanto nei bambini esposti ad una lingua vocale quanto nei bambini esposti ad una lingua dei segni. Per quest'ultimo ci si concentrerà sul processo di acquisizione considerando i tre casi di esposizione allo stimolo linguistico (sordi nativi, sordi precoci e sordi tardivi) attraverso gli studi presenti in letteratura nelle lingue dei segni e focalizzandosi sugli errori commessi da queste popolazioni.

Nel terzo capitolo invece, sono presentate le evidenze degli studi sull'acquisizione L2 ed in particolare le ipotesi riportate dallo studio di Rosen (2004) riguardo l'acquisizione di studenti adulti apprendenti l'American Sign Language (ASL). Le ipotesi e considerazioni riportate negli studi precedenti sull'acquisizione L1 e sull'acquisizione L2 proposte nel secondo e terzo capitolo, verranno poi comparate ai dati riscontrati in questa tesi e presentati nel capitolo quarto. Il quarto ed ultimo capitolo di questa tesi, dunque, illustra i risultati dell'osservazione degli studenti di LIS 1 dell'Università Ca' Foscari Venezia, ponendo l'attenzione sulle tappe dell'apprendimento della LIS e sugli errori fonologici e lessicali commessi dai partecipanti stessi. Il confronto con gli studi precedenti mostrerà le possibili ipotesi avanzate in letteratura per spiegare gli errori riscontrati.

Il capitolo si chiude con la proposta di alcune idee di attività didattiche da presentare (prima e durante l'insegnamento della LIS) a studenti principianti che si avvicinano per la prima volta all'apprendimento della LIS come L2, al fine di ridurre gli errori fonologici e lessicali descritti in questa tesi.

CAPITOLO 1- Aspetti teorici: La lingua dei segni italiana e le sue caratteristiche

In questo primo capitolo verranno analizzate le proprietà delle lingue dei segni, prestando una maggior attenzione ai loro aspetti teorici.

Le nozioni che verranno descritte di seguito risulteranno propedeutiche alla comprensione dei capitoli successivi ed alla ricerca stessa.

1.1 La lingua dei segni italiana (LIS)

Le lingue dei segni costituiscono la forma di comunicazione utilizzata tanto da sordi quanto da udenti, secondo differenti esigenze comunicative. Ancora oggi però è diffuso il pregiudizio per cui questo codice comunicativo non rappresenti una lingua naturale con una propria grammatica, nonostante siano molte le ricerche a smentirlo. Una conseguenza di questa falsa credenza è che l'educazione rivolta alle persone sorde ha sempre privilegiato sistemi comunicativi basati sulla lingua orale e sulla sua grammatica.

Le lingue dei segni, LIS inclusa, esprimono gli aspetti intrinseci alla lingua attraverso le componenti non manuali¹ (CNM). Questo importante dato è stato considerato nella ricerca solo più tardi. La mancata comprensione delle CNM nella produzione linguistica in lingua dei segni ha condotto gli studiosi a sottovalutare o non comprendere la complessità linguistica delle lingue dei segni e la loro ricchezza comunicativa.

Per anni, dunque, prima di comprendere il loro statuto linguistico, al pari delle lingue vocali, le lingue dei segni sono state considerate *linguaggi*.

È dunque importante chiarire la differenza lessicale-semantica che c'è tra *lingua* e *linguaggio*, affinché si colgano gli aspetti teorici che la LIS propone.

Per *linguaggio* s'intende un sistema di comunicazione senza strutture o regole privo delle proprietà linguistiche delle lingue naturali. Sono linguaggi, il linguaggio degli animali, dei computer, della comunicazione mimico-gestuale, il linguaggio dell'arte, dei media, delle immagini, dei fiori, e così via (Graffi e Scalise, 2013). Al contrario, la lingua è un sistema di

¹ Quest'espressione include espressioni facciali e movimenti della testa e del corpo per esprimere differenti aspetti linguistici. (Branchini e Mantovan, 2022)

comunicazione naturale, che viene acquisito naturalmente e biologicamente dalla specie umana. Il secondo capitolo della presente tesi argomenterà più nello specifico questo tema, spiegando come avviene il processo di acquisizione di una lingua e perché affermiamo che è naturale e geneticamente programmato. Questa prima spiegazione semantico-lessicale dei due termini in questione è la prima che serve a far intendere che, quando si parla di lingua dei segni, si parla di una lingua naturale.

La mancata comprensione delle CNM non è stato l'unico elemento a portare gli studiosi a credere che la lingua dei segni non fosse naturale, ma ha giocato un ruolo importante anche l'*iconicità*.

Per iconicità s'intende quell'insieme di tratti di una lingua che fanno sì che alcune caratteristiche sul piano del significante² sembrano trovare una corrispondenza sul piano del significato³ (Russo e Cadorna, 2008: 57). Più nello specifico delle lingue dei segni, ci si riferisce alla somiglianza tra la forma del segno, ovvero la forma che la mano assume durante la produzione di un segno e la forma del concetto o dell'oggetto a cui il segno si riferisce.

Per gli studiosi l'iconicità rappresentava un punto a favore allo statuto delle lingue dei segni come non appartenenti al gruppo delle lingue naturali, in quanto rappresentavano un'imitazione manuale della realtà. Non consideravano però che l'iconicità è un elemento linguistico appartenente alle lingue e caratteristica anche alle lingue dei segni.

In italiano le parole onomatopee come “miao”, “bau” o “chicchirichì” richiamano la sonorità dei versi degli animali corrispondenti, creando così un legame tra il significato ed il significante. Queste parole, appunto iconiche, pur essendo dotate di proprietà raffigurative, rientrano nel *sistema fonologico* di una lingua, adoperano quindi gli elementi sonori ammessi da una data lingua e sono diversi da lingua a lingua. Infatti, se in italiano si avrà “chicchirichì”, in francese si avrà “coccoricot” (Russo e Cadorna, 2008).

È possibile che in alcuni segni si possa trovare un riferimento visivo collegato al referente, ma ogni lingua dei segni, così come ogni lingua vocale, sceglie arbitrariamente quale caratteristica di quel referente inserire nel proprio segno. A questo proposito, Volterra (2004) propone un esempio tra American Sign language (ASL) e LIS nella rappresentazione del segno “foglio”. Il segno PAPER in ASL indica il suo significato esprimendo la finezza dell'oggetto, come

² Si indica la parola scritta o pronunciata.

³ Si indica l'immagine presente nella mente ed il suo concetto.

rappresentato nella Figura (1), mentre il segno FOGLIO in LIS ne esprime la leggerezza dell'oggetto come rappresentato nella Figura (2).



Figura (1). FOGLIO in LIS.



Figura (2). PAPER in ASL.

Si deduce quindi che ogni lingua dei segni sia arbitraria, in quanto ogni elemento della lingua risponde alle proprie regole ed alla propria grammatica e che non si tratti di un'imitazione gestuale della realtà.

È inoltre importante riportare la prova neurologica che differenzia la natura dei segni da quella dei gesti. Danni all'emisfero cerebrale sinistro, dedicato alle attività linguistiche, in segnanti sordi portano alle stesse afasie del linguaggio riscontrate in persone udenti provocando l'impossibilità di segnare correttamente, mantenendo però intatta la capacità di gesticolare.

Dal momento che le lingue dei segni veicolano la comunicazione nello spazio in maniera simultanea, è possibile trovare l'iconicità in altre costruzioni: le costruzioni con i classificatori⁴, l'impersonamento⁵ e le metafore iconiche⁶. Attraverso queste strategie il segnante ha la possibilità di rappresentare la realtà e potenziare la comprensione del proprio interlocutore.

Il rapporto tra la lingua dei segni e l'iconicità non viene spiegato solo attraverso evidenze linguistiche e comparative con le lingue vocali, ma ha inoltre una base neuropsicologica. Studi sulle basi neuropsicologiche dell'attività linguistica dei segnanti dimostrano che le aree cerebrali coinvolte durante il segnato sono le stesse coinvolte durante l'attività del parlare, come l'area di Brocà, situata nell'emisfero sinistro cerebrale.

⁴ Sono segni che veicolano distinzioni legate alla forma e alla disposizione dei referenti a cui sono applicati. (Russo e Cadorna, 2008: 82)

⁵ È una modalità di segnato narrativo in cui i movimenti del corpo e gli spostamenti del busto nello spazio servono a indicare che l'azione viene compiuta dall'uno o dall'altro dei personaggi di una narrazione in corso, il cui ruolo è assunto in quel momento dal segnante. (Russo e Cadorna, 2008:85)

⁶ Si tratta di una referenza di un argomento ad un ambito d'uso della realtà.

Rizzolati e colleghi (1998) hanno evidenziato nei primati una particolare attività neuronale specializzata alle facoltà imitative. Notano la presenza di particolari neuroni, i neuroni a specchio, presenti nell'area cerebrale dei primati corrispondente all'area di Broca della specie umana. Questi neuroni nei primati si attivavano nel momento in cui attività manuali come prendere un oggetto e manipolarlo o alla sola visione della stessa azione. La presenza di questi recettori dedicati ad attività di percezione visiva nelle aree specifiche al linguaggio degli umani, spiegherebbe lo stretto legame tra l'iconicità, ovvero le facoltà imitative della realtà, ed il linguaggio. Ne favorisce che l'uso dei tratti iconici delle lingue dei segni si trovi all'interno del sistema linguistico e che possa essere sfruttato a scopo comunicativo.

Si evidenzia ancora una volta che la natura linguistica del segno determini le lingue dei segni lingue naturali, alla pari delle lingue vocali.

Dal momento che ogni lingua dei segni propone un proprio sistema di regole grammaticali, prima di descrivere la grammatica della LIS e i suoi aspetti linguistici, è opportuno presentare le principali tappe storiche che si sono susseguite nella storia della ricerca e scoperta delle lingue dei segni, per arrivare agli studi linguistici più recenti di questa lingua.

In Francia, come anche in altri paesi, l'educazione dei sordi prevedeva l'insegnamento della lingua vocale, ma nel 1755 Abbè de l'Epeè scopre che i suoi studenti sordi utilizzavano una forma di comunicazione segnica tra di loro e decide di utilizzarla per insegnare loro la lingua parlata e scritta. La tradizione illuminista francese di quegli anni mostra un grande interesse per lo studio di questa lingua, tanto che Sicard, direttore della scuola per sordi di Parigi e successore di de l'Epeè, ne continua lo studio. Successivamente, Thomas Hopkings Gallaudet, affascinato dallo studio di Sicard a riguardo, decide di introdurre nel 1816 la lingua dei segni francese (LSF) negli Stati Uniti grazie all'aiuto di uno tra i più esperti di LSF: Laurent Clerc. Un anno più tardi viene fondata la prima scuola per sordi americani in cui la lingua dei segni americana (ASL) iniziò a mescolarsi con la LSF, fino al 1864 in cui viene fondata la Gallaudet University, nonché università per sordi e udenti ancora oggi attiva con corsi interamente insegnati attraverso l'ASL.

Intanto in Italia negli anni '80 del 900, l'approccio e l'interesse verso la lingua dei segni è ancora molto debole. L'educazione delle persone sorde italiane si basa sull'unico uso della lingua vocale e sull'abolizione dell'uso dei segni (decisione presa a seguito del Congresso

Internazionale di Milano, 1880). Nonostante questo, le persone sorde italiane continuano ad utilizzare se pur di nascosto, la LIS.

L'interesse per la lingua dei segni da un punto di vista linguistico inizia negli anni '60 grazie agli studi del linguista americano William Stokoe. Stokoe studiando l'ASL identifica all'interno dei segni una struttura fonologica simile a quella della lingua inglese. Scompone i segni in unità minime più piccole che chiama *cheremi* (dal greco "keiros": mano). Questi sono arbitrari e secondo il linguista Stokoe (1960) si tratta di unità prive di valore semantico se prese in isolamento, ma lo acquisiscono solo se uniti tra di loro.

Da questo momento si avvia la ricerca linguistica sulle lingue dei segni che iniziano ad essere considerate lingue naturali.

In Italia, gli studi linguistici sulla LIS iniziano alla fine degli anni '80 grazie al lavoro delle prime ricercatrici che hanno compiuto grandi passi seguendo gli studi pionieristici di Stokoe: Virginia Volterra, Elena Pizzuto ed Elena Raduzky.

Grazie a loro, ha avuto luogo il primo incontro sullo studio della lingua dei segni all'Istituto Psicologico del CNR a Roma, nel febbraio 1979. Nello stesso anno si è tenuto il Primo Simposio Internazionale sulla Ricerca sulla Lingua dei Segni a Stoccolma. Da questo momento fino al giorno d'oggi, in Italia sono state organizzate numerose conferenze riguardo gli aspetti teorico-linguistici sulla LIS che veniva investigati. In questo modo, le persone sorde diventavano sempre più consapevoli della ricchezza della propria lingua che, di fatto, fino a qualche anno prima usavano in contesti molto familiari o all'interno dei centri d'incontro per sordi.

Uno degli studi più importanti sulla LIS, considerato un punto di riferimento per gli studi successivi, è *La Lingua dei Segni Italiana*, curato da Virginia Volterra nel 1987. Questo lavoro include i primi studi che indagano la struttura della LIS e delle sue componenti linguistiche. Attraverso gli studi di diversi ricercatori, che verranno citati nel corso dei prossimi paragrafi, Volterra fornisce una prima descrizione della LIS.

Un altro lavoro che descrive le proprietà linguistiche generali della LIS è *Fondamenti di Grammatica della Lingua dei Segni Italiana*, pubblicato da Carmela Bertone nel 2011: una grammatica divulgativa ed uno strumento per chi si approccia allo studio della LIS.

Fino ad arrivare alla Grammatica della lingua dei segni (LIS) di Branchini Chiara e Mantovan Lara pubblicata nel 2022. Prodotto del progetto Horizon 2020 SIGN-HUB, il manuale contribuisce alla descrizione delle proprietà grammaticali della LIS per gli studenti, insegnanti,

interpreti, per la comunità sorda, per i ricercatori, i linguisti e per chiunque sia interessato allo studio della LIS.

Questi lavori verranno proposti nei prossimi paragrafi che affronteranno più nello specifico gli aspetti linguistici e le strutture della LIS.

1.2 La fonologia delle lingue dei segni: I cinque parametri fonologici della LIS

Ogni lingua naturale possiede una propria grammatica. Tradizionalmente, la grammatica è detta modulare, ovvero suddivisa in più livelli, chiamati moduli o domini. Ciò sta a significare che le lingue naturali sono sistemi articolati su più livelli: quello dei suoni, quello delle parole, quello delle frasi e quello dei significati, ed ogni parlante nativo di quella lingua ha competenza⁷ in ognuno di questi livelli o moduli. In termini linguistici questi domini interessano rispettivamente: la fonologia, la morfologia, la sintassi e la semantica.

La fonologia è il dominio della grammatica che si occupa dell'organizzazione mentale dei suoni e delle unità minime di una lingua. Ogni lingua possiede il suo inventario di suoni o unità minime che, se combinati insieme, formano le parole o i segni. Il dominio che studia come queste si formano è la morfologia. Segni e parole possono essere a loro volta assemblati insieme, creando così delle frasi: dominio che pertiene alla sintassi, il cui significato di parole e frasi è indagato dal dominio della semantica.

La suddivisione modulare, appena descritta, non è convenzionale, ma reale. A confermarlo sono gli studi del linguista Andrea Carlo Moro (2004) che verificano che la suddivisione in moduli esista davvero a livello cerebrale e neurologico. Ciò significa che l'emisfero sinistro dell'encefalo, dedicato agli aspetti linguistici, è suddiviso a sua volta in aree specifiche che dominano la fonologia, morfologia, sintassi e semantica.

L'obiettivo del suo studio è verificare se c'è o meno un riscontro neurologico, ovvero un'attivazione neuronale autonoma e separata dei differenti domini della grammatica. Per analizzare questo aspetto utilizza la PET⁸ (Positron Emission Tomography) rilevando così le alterazioni a livello neurologico.

⁷ Per competenza s'intende l'insieme delle conoscenze linguistiche inconsapevoli che un parlante nativo ha della lingua.

⁸ è una metodica di diagnostica per immagini che viene utilizzata per lo studio dell'encefalo. La tecnica prevede la somministrazione endovenosa di un radiofarmaco debolmente radioattivo che si distribuisce a livello cerebrale e permette di studiarne la funzionalità. Dalle immagini lo specialista di medicina nucleare ottiene dati sulla funzionalità della corteccia cerebrale (Istituto clinico Humanitas, 2023).

Moro (2004) esamina 11 soggetti maschi italofofoni di età media di 26 anni privi di problemi neurologici, sottoposti a 12 sessioni ciascuno. In ogni sessione venivano presentate al partecipante una serie di frasi dell'italiano in cui erano contenuti errori a livello fonologico, morfologico e sintattico proposti in maniera isolata, per un totale di 180 frasi.

Effettivamente, i risultati alla ricerca dimostrano che c'è un'attività neuronale specifica ed isolata di diverse aree dell'encefalo nel momento in cui il partecipante processa la frase contenente errori di un dominio specifico (fonologico, morfologico e sintattico). Ciò indica che i moduli della grammatica sono autonomi e separati e che la distinzione modulare è dunque reale.

La verifica di Moro (2004) non è però l'unica evidenza a determinare che la suddivisione in moduli non sia convenzionale, ma anche l'esistenza di patologie del linguaggio specifiche è in grado di confermarlo.

Diverse patologie del linguaggio possono danneggiare in maniera selettiva solo alcuni di questi domini, tra queste per esempio l'afasia di Wernicke. Si tratta di un disturbo del linguaggio causato da un danno come ictus, malattie degenerative o lesioni di altro tipo che danneggia appunto l'area di Wernicke, area situata nell'emisfero sinistro cerebrale. Questo disturbo provoca paragrammatismo, ovvero i pazienti che ne sono affetti pronunciano parole collegate tra di loro attraverso una sintassi grammaticale⁹, ma prive di contenuto semantico. Questo sembra accadere in quanto l'area di Wernicke è associata al dominio della semantica e un danno in quest'area sembrerebbe danneggiare appunto il dominio linguistico ad essa associato.

Dunque, anche la possibilità di avere un danno cerebrale in un'area dedicata ad un solo dominio della grammatica e di provocare un disturbo specifico di quel modulo, conferma ulteriormente l'autonomia e l'esistenza effettiva di questi domini.

In questo paragrafo ci si soffermerà più nello specifico nell'analisi del primo dominio descritto: la fonologia. Ne verranno presentate le caratteristiche delle lingue vocali, più nello specifico dell'italiano e delle lingue dei segni, in particolare della LIS.

La fonologia è il primo dominio con il quale i bambini si confrontano quando acquisiscono la loro lingua naturale ed il primo approccio per gli studenti stranieri quando iniziano ad

⁹ Per "grammaticale" s'intende una frase pronunciata correttamente secondo gli standard di correttezza della comunità parlante una determinata lingua.

apprendere una seconda lingua (come verrà analizzato successivamente nel secondo e terzo capitolo di questa tesi).

La fonologia, dunque, si occupa della funzione linguistica dei suoni e la sua unità di studio è il fonema. Si tratta di un suono linguistico astratto e privo di significato, ma la presenza di uno anziché un altro, è in grado di modificare il significato di una parola. È l'elemento più piccolo e distintivo di una lingua, in quanto non tutti i fonemi di una lingua lo sono anche per un'altra. Ad occuparsi invece dell'aspetto fisico dei suoni è la fonetica, la cui unità minima è il fono.

La fonologia cerca quindi di scoprire:

- i) Qual è la differenza di significato tra un fonema ed un altro in una data lingua come si può notare nell'esempio 1) la differenza di suono [l] e [r] è in grado di modificare il significato della parola in italiano:

1) [kalo]¹⁰ - [karo]

(Graffi e Scalise, 2013:85)

Il caso appena riportato esemplifica il concetto linguistico di coppia minima. Si tratta di una coppia di parole identiche tra di loro, ma che si differenziano per un suono posto nella stessa posizione ed in grado di cambiare il significato della parola.

Può anche succedere che due suoni compaiano nelle stesse posizioni e si possono scambiare fra loro senza causare variazioni di significato della parola, in questo caso vengono chiamate varianti libere di uno stesso fonema. Come riportato in 2), la [r] alveolare e la [R] uvulare in italiano possono essere suoni intercambiabili liberamente dal parlante, il cui scambio non dà luogo a due parole con significati diversi:

2) Rema- rema

(Graffi e Scalise, 2013:87)

Infine, può accadere che due suoni, se pur appartenenti allo stesso fonema, siano diversi e legati ad un determinato contesto e per questo non intercambiabili. In questo caso si tratterà di due allofoni di uno stesso fonema. Prendendo l'italiano del nord si nota che il

¹⁰ La trascrizione a livello fonologico dei suoni viene rappresentata a utilizzando le parentesi quadrate [].

suono [z] occorre prima di consonante sonora e tra due vocali, mentre [s] altrove, se pur non cambiano il significato della parola. Si dirà che il fonema /s/ si realizza come [s] in alcuni contesti e come [z] in altri, non intercambiabili tra loro. Si tratta di solo un fenomeno proprio di variazione assente nell'italiano del sud, come riportato in 3):

- 3) ri[z]o
- [z]gocciolare
- [s]era
- [s]orriso

(Graffi e Scalise, 2013:85)

- ii) Quali sono le possibili combinazioni di suoni di una data lingua, come si evince in 4) nel caso della lingua italiana:

- 4) [tr] - [rt]
- *¹¹[r] - [t]

(Graffi e Scalise, 2013:85)

- iii) Come i suoni si modificano in combinazione. Per esempio, come riportato in 5) il prefisso o prefisso negativo s- diventa sonoro se seguito da un fonema sonoro:

- 5) a. s + fortunato → [s] fortunato
- b. s + regolato → [z] regolato

(Graffi e Scalise, 2013:85)

Una volta introdotte le componenti principali della fonetica e della fonologia delle lingue vocali, più nello specifico dell'italiano, è possibile presentare quelle delle lingue dei segni, concentrandosi su quelle che la LIS propone.

Come anticipato nel paragrafo 1.1, Stokoe (1960) scopre che i segni possiedono una struttura interna e possono dunque essere scomposti in elementi minimi privi di significato che, se uniti insieme, sono in grado di creare un'unità dotata di significato, ovvero il segno. Dunque, come

¹¹ L'agrammaticalità a livello linguistico viene indicata utilizzando il simbolo dell'asterisco *.

dalla combinazione di un numero di suoni senza significato (fonemi), si creano unità dotate di significato (parole), così dalla combinazione di unità minime (cheremi), è possibile produrre unità dotate di significato, ovvero i segni. I cheremi sono riconducibili ai parametri fonologici, ovvero le unità minime in cui il segno si scompone.

Secondo l'analisi di Stokoe (1960) un segno può essere scomposto in tre parametri linguistici, quali:

- i) la configurazione: la forma che la mano assume durante la produzione di un segno;
- ii) il luogo: lo spazio in cui il segno è realizzato;
- iii) il movimento: il movimento che compie la mano o le mani per eseguire il segno.

Per l'ASL sono stati identificati 19 configurazioni, 12 luoghi e 24 movimenti, dalla cui combinazione si ottengono i possibili segni che l'ASL propone.

I tre parametri fonologici appena descritti però, non sono gli unici che compongono un segno. Ben quindici anni dopo gli studi di Stokoe (1960), i linguisti Battison, Markowitc e Woodward (1975) e Klima e Bellugi (1979) identificano un quarto parametro in aggiunta ai primi tre introdotti precedentemente: l'orientamento. Per orientamento si intende la posizione che la mano assume durante la produzione, che può dipendere dall'orientamento del palmo della mano o dalla direzione del metacarpo.

Il quinto ed ultimo parametro, identificato più tardi e per la prima volta da Liddell nel 1980 è il parametro delle Componenti non Manuali (CNM). Le CNM sono tutte le componenti del segno in cui non intervengono le mani: l'espressione facciale e movimenti della testa e del corpo.

Gli stessi parametri fonologici appena descritti sono stati riscontrati anche nella LIS con delle variazioni interne a quelli usati per l'ASL. Questo verrà presentato più nello specifico nei prossimi paragrafi, per il momento è possibile proporre un esempio di segno in LIS in cui vengono osservati i cinque parametri fonologici che lo compongono, come nella Figura (3), il segno MAGRO:



Figura (3). MAGRO.

(Branchini e Mantovan, 2022: 122)

La Figura (3) riproduce un segno a una mano poiché è realizzato solo con la mano dominante. Seguendo l'analisi precedentemente descritta, può essere scomposto nei seguenti fonemi: i) configurazione: mignolo esteso; ii) orientamento: lato del polso diretto verso il punto finale del movimento; iii) luogo: spazio neutro (lo spazio davanti al torso del segnante); iv) movimento: rettilineo verso il basso; e v) componenti non manuali: guance contratte e/o lingua protrusa.

Dall'esempio appena commentato, si può notare una differenza tra fonemi e cheremi, nonostante questi siano unità minime che scompongono una parola o un segno e privi di significato. La differenza sta nel fatto che i fonemi sono unità sequenziali, ovvero che la loro produzione avviene in sequenza, in quanto l'apparato fonatorio permette di produrre un suono dopo un altro, mentre i cheremi sono simultanei, in quanto l'apparato motorio permette di produrre tutti i cheremi nello stesso momento come si nota nell'esempio in Figura (3).

Come è stato già analizzato, i fonemi, così come i cheremi, non sono dotati di significato di per sé. Tuttavia, quando si combinano tra di loro per formare i segni, la presenza di un fonema piuttosto che un altro può produrre un cambiamento di significato. Quando due segni differiscono per un solo parametro fonologico, ma ne condividono gli altri, e hanno significati distinti, formano una coppia minima, così come riportato all'inizio di questo paragrafo per la lingua italiana (esempio 1). Anche nella LIS un solo cherema tra configurazione, luogo, movimento, orientamento o CNM, crea una coppia minima. Per questo motivo, si dirà che i cheremi sono contrastivi. Un esempio in LIS è dato dai due segni FAMIGLIA (Figura (4a)) e PIENO (Figura (4b)):



Figura (4a). FAMIGLIA.



Figura (4b). PIENO.

(Branchini e Mantovan, 2022: 122)

Questi due segni formano una coppia minima in quanto hanno significati distinti e differiscono solo per un fonema: il movimento. Come si può notare, i segni FAMIGLIA e PIENO hanno la stessa configurazione manuale (mano dominante aperta), lo stesso orientamento (palmo diretto verso il luogo di articolazione, nonché la mano non dominante), lo stesso luogo (mano non dominante) e le stesse componenti non manuali (espressione facciale neutra), ma hanno un movimento diverso (circolare in FAMIGLIA e rettilineo in PIENO).

Infine, un ultimo aspetto, analizzato precedentemente per la lingua italiana, è la nozione di varianti libere. Anche la LIS costituisce la possibilità di avere un fonema che potrebbe essere realizzato tramite diverse varianti articolatorie. Le varianti articolatorie non provocano alcun cambiamento di significato, pertanto non sono contrastive. Ad esempio, riprendendo il segno MAGRO rappresentato nella Figura (3), la forma fonologica del mignolo esteso può avere due diverse realizzazioni fonetiche senza che il segno modifichi il suo significato: una con pollice addotto (Figura 5a) e l'altra con il pollice piegato sulle dita piegate (Figura 5b):



Figura (5a).



Figura (5b).

(Branchini e Mantovan, 2022: 123)

L'uso delle varianti libere in LIS dipende dalla presenza dei segni vicini che ne modificherà l'articolazione oppure alla velocità nel segnato, ma questo non cambierà il significato del segno.

Successivamente aver analizzato gli aspetti generali del dominio della fonologia e presentato i parametri fonologici che compongono un segno, nei prossimi paragrafi verrà offerta un'analisi più specifica di tutti i parametri fonologici che la LIS propone.

Questo sarà particolarmente utile durante l'indagine sull'apprendimento della LIS in studenti principianti di livello A1, presente nell'ultimo capitolo di questa tesi.

1.2.1 Il parametro della configurazione

Come precedentemente presentato, la configurazione corrisponde alla forma che la mano assume durante l'articolazione di un segno (Bertone, 2011).

La struttura interna del parametro della configurazione è descritta attraverso due caratteristiche: la selezione delle dita (indica quale dito\la della mano bisogna muovere durante l'articolazione del segno) e la loro posizione (quale posizione devono adottare il dito\ le dita selezionate).

Nella composizione di una configurazione, c'è un'importante distinzione tra le dita selezionate e quelle non selezionate. Le dita selezionate possono cambiare durante l'articolazione del segno, per esempio possono aprirsi o chiudersi, possono inoltre entrare in contatto con un luogo e infine possono assumere più posizioni. Al contrario le dita non selezionate non hanno nessuna di queste caratteristiche: non possono cambiare durante la produzione di un segno, non possono entrare in contatto con un luogo e non possono assumere più posizioni (possono essere o

completamente estese o completamente chiuse dall'inizio della produzione). La selezione delle dita, così come la loro posizione crea una configurazione, il cui nome deriva dalla dattilologia della LIS usata solitamente nei dizionari, e che viene riportato in basso nella Figura (6):

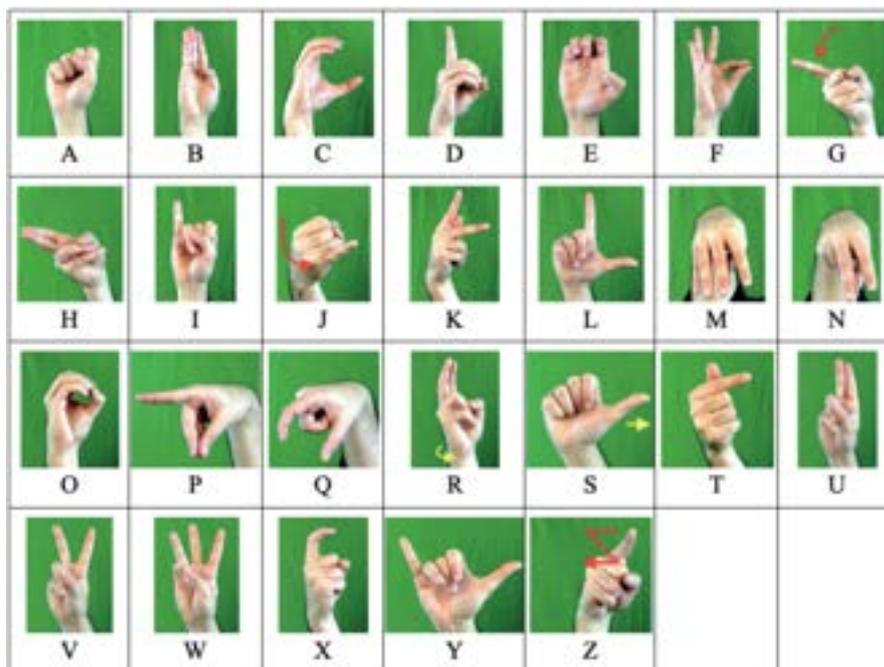


Figura (6). Alfabeto manuale. Branchini e Mantovan (2022: 284).

Una volta presentata la dattilologia da cui deriva il nome delle configurazioni presenti in LIS, è possibile continuare seguendo la suddivisione della struttura interna delle configurazioni. L'immagine che segue (Figura (7)) rappresenta come si formano le configurazioni considerando quale tra le dita selezionate e quante (da una a massimo cinque), combinate a loro volta con le dita non selezionate che possono essere flesse o estese:

Numero di dita selezionate	Dita selezionate	Dita non selezionate flesse	Dita non selezionate estese
uno	pollice	 configurazione S	/
	indice	 configurazione G	/
	medio	/	 configurazione 3/5
	mignolo	 configurazione I	/

due	pollice + indice	 configurazione L	 configurazione F
	pollice + medio	/	 configurazione 8
	indice + medio	 configurazione V	/
	pollice + mignolo	 configurazione Y	/
	indice + mignolo	 configurazione U	/

tre	pollice + indice + medio	 configurazione 3	/
quattro	indice + medio + anulare + mignolo	 configurazione 4	/
cinque	pollice + indice + medio + anulare + mignolo	 configurazione 5	/

Figura (7). Selezione delle dita. Branchini e Mantovan (2022:129).

Per quanto riguarda invece la posizione che assumono le dita selezionate, rappresentate nella Figura (8) e (9) in basso, possono essere: dito\la esteso\le, piatte aperte, piatte chiuse, curve aperte, curve chiuse, chiuse e formare le seguenti configurazioni:

Configu- razioni	Dita estese	Dita piatte aperte	Dita piatte chiuse	Dita curve aperte	Dita curve chiuse	Dita chiuse
S		/	/	/	/	/
G		/	/		/	
3/5	/		/	/	/	/
I		/	/	/	/	/
L					/	/
F	/					/

12

Figura (8). Posizione delle dita. Branchini e Mantovan (2022:135).

¹² Si noti che la configurazione G con dita chiuse viene anche comunemente chiamata configurazione T (Volterra, 2004) oppure configurazione bO (Boyes-Braem, 1990).

Configu- razioni	Dita estese	Dita piatte aperte	Dita piatte chiuse	Dita curve aperte	Dita curve chiuse	Dita chiuse
8	/	/	/	/		/
V	[-U] 	/	/	/		/
	[+U] 	/	/	/	/	/
Y		/	/	/	/	/
U		/	/	/	/	/
3					/	/
4			/	/	/	/
5	[-U] 			[-U] 		
	[+U] 	/	/	[+U] 		

13

Figura (9). Posizione delle dita. Branchini e Mantovan (2022:136).

È possibile, inoltre, che si trovino due gruppi di segni, le cui configurazioni derivino da: la dattilologia della LIS e dai classificatori presenti nella LIS.

Le prime sono configurazioni presenti in segni derivati dalla dattilologia (il segno corrisponde alla prima lettera della parola equivalente in italiano, nonché configurazione ripresa dalla dattilologia LIS) oppure in segni lessicalizzati derivati dalla dattilologia (segni nati dalla prima lettera della parola corrispondente in italiano e congelati a livello lessicale con il passare del tempo). Le configurazioni usate in questi casi, vengono riportate nella Figura (10):

¹³ Si noti che la configurazione 5 con dita chiuse, viene comunemente chiamata anche configurazione A e la configurazione 5 con dita estese (+U) viene anche chiamata configurazione B, entrambe derivanti dalla dattilologia LIS. (Volterra, 2004)



Figura (10). Configurazioni manuali limitate alla dattilologia. Branchini e Mantovan (2022:144).

Per quanto riguarda invece le configurazioni derivate da classificatori, si tratta di segni che rispettano la definizione di *classificatore*. Un classificatore è uno strumento grammaticale di categorizzazione che denota una caratteristica saliente di un referente al fine di rappresentarlo. Sulla base di questo, le configurazioni in questo tipo di segni, rappresentano di solito il referente per l'aspetto (ne possono specificare la dimensione o la forma) o rappresentare il modo in cui il referente è maneggiato (per esempio il modo in cui è afferrato).

Le configurazioni in questione sono rappresentate nella Figura (11).



Figura (11) Configurazioni limitate ai classificatori. Branchini e Mantovan (2022:148).

Successivamente aver presentato le possibili configurazioni attraverso la combinazione di selezione delle dita e la loro posizione, è opportuno specificare alcune tra le nozioni più importanti di articolazione e restrizioni delle mani che coinvolgono il parametro della configurazione.

Durante la produzione di una configurazione, può accadere che ci sia una restrizione articolatoria che modifichi la configurazione stessa, senza che questa cambi il significato al

segno prodotto. Si tratta di un *allochero* (equivalente dell'allofono nelle lingue vocali), nonché due realizzazioni diverse di uno stesso parametro: la configurazione.

Un esempio è l'allochero della configurazione A e configurazione A(s), (configurazione equivalente alla configurazione 5 chiusa presente in Branchini e Mantovan (2020)), riportata nella Figura (12):

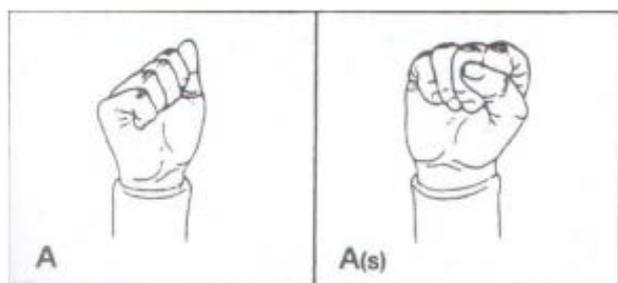


Figura (12). Configurazione A e configurazione A(s). Caselli, Maragna e Volterra (2006:63).

Come si può vedere nella Figura (12), la differenza tra le due configurazioni sta nella posizione che il pollice assume (pollice adotto o piegato sulle dita) che dipende esclusivamente da restrizioni articolatorie, per esempio, il contatto con parti del corpo.

Riprendendo l'esempio in Figura (4a) e (4b) del paragrafo 1.2., si nota che nei segni FAMIGLIA e PIENO la mano non dominante presenta la configurazione A(s) e non la configurazione A. ciò dipende dal fatto che la mano dominante, indipendentemente dal tipo di movimento che differenzia i due segni, coinvolge il contatto tra una mano e l'altra e obbliga, per comodità, ad avere il pollice piegato sulle dita e non adotto, in quanto potrebbe essere scomodo durante la produzione del segno.

Tra tutte le configurazioni descritte, vi è inoltre un gruppo di configurazioni denominate come *configurazioni non marcate*, presenti in ogni lingua dei segni. Si tratta di un gruppo di sei configurazioni: A, B, O, C, G, riportate in basso nella Figura (13), di semplice esecuzione motoria e visivamente molto contrastanti tra di loro:



Figura (13). Configurazioni non marcate. Branchini e Mantovan (2022:180).

Inoltre, come verrà analizzato più nello specifico nel capitolo successivo, essendo le configurazioni più semplici a livello motorio e contrastive visivamente, sono le prime configurazioni che i bambini acquisiscono durante il processo di acquisizione della LIS.

Riprendendo il concetto di restrizioni articolatorie, vi è un'ulteriore restrizione che coinvolge questo tipo di configurazioni non marcate. La restrizione in questione è la restrizione di dominanza, trattata da Battison (1975) attraverso il Dominance Constraint. La proposta è stata data osservando l'ASL, ma vale per tutte le lingue dei segni. Questa restrizione coinvolge i segni a due mani con configurazione diversa tra mano dominante e mano non dominante: la mano non dominante non può assumere una configurazione qualsiasi tra le combinazioni disponibili, ma può assumere solo una tra le sei configurazioni non marcate. Nel caso della LIS, la mano non dominante articolerà una tra le sei configurazioni non marcate rappresentate nella Figura (13).

Tra le altre restrizioni che coinvolgono il parametro della configurazione, vi sono anche: la regola del pollice (Battison, 1974) e la regola del mignolo (Boyes-Bream, 1981).

La prima regola, proposta da Battison (1974) prevede che i segni con configurazione I tendono ad essere sostituiti dalla configurazione Y (nonché aggiunta del pollice alla configurazione precedente) per dare sollievo alla tensione muscolare della mano, data dalla sola estensione del mignolo. Allo stesso modo, la linguista Boyes-Bream (1981) propone esserci la tendenza a estendere il mignolo in segni con configurazione S, per la stessa ragione proposta per i segni in configurazione I che estendono anche il pollice.

1.2.2 Il parametro del luogo

Un altro parametro che caratterizza i segni è il parametro del luogo. Il luogo è il punto in cui vengono articolati i segni, confinati nell'area chiamata *spazio segnico*, che si estende

dall'estremità del capo alla vita e da una spalla all'altra (Verdirosi, 2004), al fine di garantire maggiore percettibilità del segno.

Le aree principali in cui vengono prodotti i segni in LIS sono:

- Spazio neutro;
- Testa;
- Corpo;
- Mano non dominante.

La prima area citata, lo spazio neutro, indica lo spazio antistante al segnante in cui le mani possono muoversi naturalmente e con facilità.

Lo spazio neutro non ha valore fonologico, in quanto, perlomeno per la LIS, non sono note coppie minime che si distinguono solo per il punto dello spazio in cui vengono eseguiti i due segni (Verdirosi, 2004). Esistono invece coppie minime tra lo spazio neutro e i diversi luoghi del corpo.

Lo spazio neutro possiede anche un valore morfosintattico (Pizzuto, 2004), in quanto a differenti punti di esso possono corrispondere differenti referenti nel discorso ed un preciso punto dello spazio neutro è rilevante per la pluralizzazione dei segni o ancora per l'accordo tra predicato e argomenti, ma questo aspetto verrà approfondito nel paragrafo 1.3 dedicato alla morfologia.

Secondo le prime ricerche di Stokoe (1960) i parametri fonologici sono privi di significato, ma, la linguista Boyes- Bream (1981) nella sua tesi di dottorato propone che vi sia un valore semantico racchiuso nei segni che appartengono alla stessa classe semantica in base alla configurazione e al luogo in cui sono prodotti.

Un esempio è l'utilizzo di una configurazione specifica per referenti che condividono alcune caratteristiche, per esempio per il segno DURO, nel quale le due mani con configurazione A simulano due oggetti di consistenza dura che si colpiscono a vicenda, o l'utilizzo dello stesso luogo per segni che semanticamente siano collegati a quell'area del corpo, come nel segno BERE, articolato con la configurazione S nell'area della bocca riferendo così l'azione svolta in quel luogo.

Come elencato precedentemente, le aree principali di produzione dei segni sono 4 e, a parte lo spazio neutro, secondo Boyes-Bream (1981) tutte le altre aree hanno un valore metaforico collegato al significato del segno attraverso una relazione astratta o convenzionale.

Il primo luogo tra quelli elencati è quello dell'area della testa. I segni che hanno come luogo il viso non sono molti, dal momento che l'attenzione visiva si concentra in genere sul volto del segnante, e per questo si tende ad evitare di coprire le espressioni facciali, essenziali al significato delle frasi, con le mani.

I luoghi distintivi nell'area del capo sono rappresentati nella Figura (14) in basso:



Figura (14). Luoghi nell'area della testa. Branchini e Mantovan (2022: 152).

Per ognuno di questi luoghi sopra raffigurati, corrisponde una o più metafore collegate ai segni che vengono prodotti in quell'area:

- i) Parte superiore del capo (fronte): le metafore visive corrispondono a segni collegati con l'azione del pensiero, riferimenti ad oggetti che si pongono sul capo o segni che si riferiscono ad uno sforzo fisico o mentale.
- ii) Parte centrale del viso (occhi): le metafore visive si riferiscono alle attività compiute con gli occhi o ad oggetti che si pongono su essi.
- iii) Parte centrale del viso (orecchio): le metafore visive si riferiscono alle attività d'ascolto o ad oggetti che possono trovarsi su questa parte del corpo.

- iv) Parte centrale del viso (naso): le metafore visive sono connesse alle funzioni olfattive, ad oggetti che possono trovarsi sul naso o a espressioni collegate alla tradizione culturale italiana (per esempio, il segno CURIOSO, che fa riferimento all'espressione idiomatica "ficcare il naso").
- v) Parte centrale del viso (guance): metafore visive collegate ad attività o riferimenti che riguardano le persone.
- vi) Parte bassa del viso (bocca): le metafore visive si riferiscono ad attività che si svolgono con quest'area o ad oggetti che si posizionano sulla bocca.
- vii) Parte bassa del viso (mento): le metafore visive fanno riferimento ad oggetti in quest'area.
- viii) Parte bassa del viso (collo): le metafore visive si riferiscono ad azioni che si svolgono sul collo o oggetti che si hanno contatto con quest'area.

Un altro luogo distintivo in LIS è il corpo, anch'esso suddiviso in più aree, come rappresentato nella Figura (15):

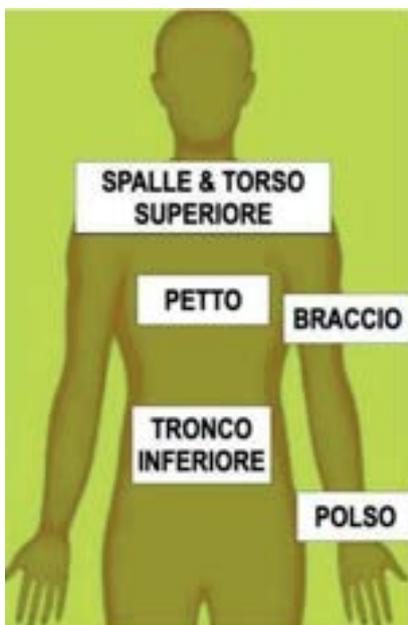


Figura (15). Luoghi dell'area del corpo. Branchini e Mantovan (2022:160).

Come nel caso dell'area del capo, anche i luoghi sopra rappresentati dell'area del corpo coinvolgono diverse metafore visive:

- i) Parte superiore del tronco (spalle): le metafore visive sono riconducibili ad oggetti che si trovano in quest'area o alla demarcazione temporale (passato, presente e futuro).
- ii) Parte centrale del tronco (petto): le metafore visive sono riconducibili a segni che si riferiscono a sentimenti.
- iii) Parte centrale del tronco (braccio): le metafore visive fanno riferimento a ruoli specifici o qualifiche.
- iv) Parte centrale del tronco (polso): le metafore visive fanno riferimento ad azioni che coinvolgono il polso o ad oggetti che si trovano in quest'area.
- v) Parte inferiore del tronco (anche): le metafore visive fanno riferimento ad azioni che coinvolgono questa parte o ad oggetti che si trovano in quest'area.

Infine, l'ultimo luogo in cui un segno può essere rappresentato è la mano non dominante, che riguarda nello specifico i luoghi di articolazione rappresentati nella Figura (16):



Figura (16). Luoghi dell'area della mano non dominante. Branchini e Mantovan (2022: 165).

Per quanto riguarda il parametro del luogo, è importante sottolineare che non tutti i segni vengono prodotti dall'inizio alla fine nello stesso luogo, ma può variare durante la sua produzione.

1.2.3 Il parametro dell'orientamento

Quando si parla di parametro dell'orientamento, si indica la posizione del palmo o del dorso della mano orientata verso un dato luogo di articolazione del segno. La Figura (17) indica le parti prese in considerazione in questo parametro fonologico:

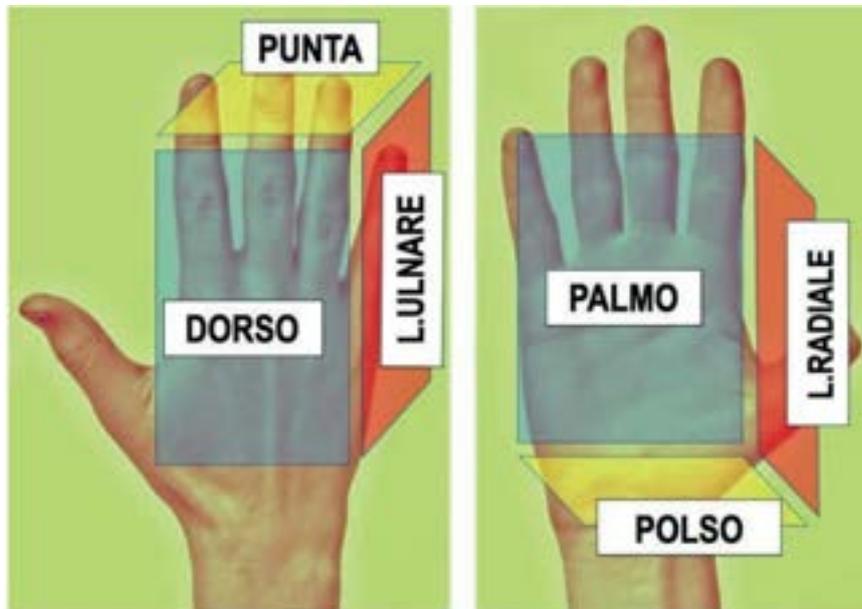


Figura (17). Orientamenti. Branchini e Mantovan (2022: 141).

Per identificare l'orientamento di un segno, bisogna considerare il rapporto che le mani hanno verso il corpo o il rapporto che una mano ha verso l'altra.

Nel primo caso si considerano i segni articolati sul corpo, in cui l'orientamento è definito in base al luogo del corpo in cui verso cui la mano è orientata.

Nel secondo caso, invece, si considerano i segni articolati nello spazio neutro in cui la mano o le mani sono orientate in diversi punti di questo luogo di articolazione.

Sulla base di questo, è possibile avere differenti tipi di orientamenti combinati tra loro. In base alla posizione che il polso assume durante l'articolazione del segno, questo può prevedere:

- i) Un piegamento verso avanti;
- ii) Un piegamento all'indietro (formando un angolo retto tra dorso della mano e polso);
- iii) Restare diritto.

Queste diverse posizioni influenzano le combinazioni dell'orientamento del palmo della mano e del dorso della mano, che possono essere sei:

- i) Il palmo verso avanti rispetto al segnante e il dorso della mano verso il segnante;
- ii) Il palmo verso il segnante e il dorso della mano verso fuori rispetto al segnante;
- iii) Il palmo verso il lato sinistro del segnante e il dorso della mano verso destra;
- iv) Il palmo verso il lato destro del segnante e il dorso della mano sinistra;
- v) Il palmo verso l'alto e il dorso della mano verso il basso;
- vi) Il palmo verso il basso e il dorso della mano verso l'alto.

Nei segni a due mani l'orientamento del palmo e del dorso della mano possono determinare differenti posizioni delle mani, tra cui:

- i) Essere in contatto completo;
- ii) Avere in contatto solo le dita delle due mani;
- iii) Essere vicine l'una all'altra;
- iv) Essere lontane l'una dall'altra;
- v) Mano non dominante sopra la mano dominante;
- vi) Mano non dominante sotto la mano dominante;
- vii) Mano non dominante davanti la mano dominante;
- viii) Mano non dominante dietro la mano dominante.

Come nel caso del parametro del luogo, anche il parametro dell'orientamento può variare dall'inizio alla fine della sua produzione, grazie alla natura dinamica del segno, nonché grazie al movimento.

1.2.4 Il parametro del movimento

Il movimento è il motore dei segni ed è il parametro che distingue la maggior parte delle coppie minime presenti. Ciò accade in quanto il sistema visivo presta più attenzione al movimento, rispetto alle posizioni statiche.

Come già analizzato, Stokoe (1960) studia questo parametro, identificando per l'ASL 24 movimenti che i segni possono avere. Successivamente, gli studi di Friedman (1977) classifica questi movimenti in 4 categorie principali, riconosciute anche per la LIS da Radutzky (1988):

- i) Direzione;
- ii) Maniera;
- iii) Contatto;
- iv) Interazione delle mani.

La direzione indica la traiettoria che compie la mano o le mani durante il movimento del segno, più nello specifico descrive dove si spostano le mani durante l'esecuzione del segno (Radutzky, Santarelli, 2004).

Per quanto riguarda la LIS, Radutzky (1988) identifica nove tratti di direzione:

- i) Verso l'alto;
- ii) Verso il basso;
- iii) Continuo su e giù;
- iv) Verso destra;
- v) Verso sinistra;
- vi) Continuo a destra e sinistra;
- vii) Verso il segnante;
- viii) Verso l'avanti;
- ix) Continuo avanti e dietro.

Per quanto riguarda la maniera invece, s'intende la modalità in cui si muovono le mani o la mano durante l'esecuzione del segno. Friedman (1977) individua le modalità basate su macromovimenti e micromovimenti.

I macromovimenti coinvolgono i movimenti del braccio lasciando il gomito libero di muoversi o i movimenti dell'avambraccio mantenendo il gomito fermo. Sulla base di questo, i macromovimenti comprendono:

- i) Movimento dritto: in cui la mano traccia una linea retta da un punto ad un altro dello spazio.
- ii) Movimento circolare: in cui sono inclusi anche i movimenti arcuati ed ellittici.
- iii) Movimenti che implicano lo spostamento del braccio e dell'avambraccio con spostamento del gomito.

I micromovimenti invece, sono movimenti più piccoli che coinvolgono dalle dita della mano al polso della mano senza coinvolgere lo spostamento del gomito, tra questi si trovano secondo Radutzky (1988):

- i) Torsione o piegamento del polso;
- ii) Piegamento delle nocche della mano;
- iii) Piegamento delle giunture intercarpali (chiusura parziale delle mani in cui le dita si contraggono);
- iv) Apertura della mano o delle dita;
- v) Chiusura della mano o delle dita;
- vi) Andamento ondulatorio o di tamburellamento delle dita;
- vii) Sbriciolamento delle dita;
- viii) Movimento ripetuto con o senza contatto con il corpo;
- ix) Movimento lento;
- x) Movimento teso e frenato;
- xi) Movimento delicato;
- xii) Movimento esteso;
- xiii) Movimento neutro (si inizia un movimento quasi fermo, ma ci sono pochissimi segni che lo coinvolgono, come per esempio il segno ALBERGO).

La quarta categoria per cui il parametro del movimento può classificarsi è il contatto. Per contatto s'intende il modo in cui le mani si toccano tra di loro o il modo in cui le mani toccano il corpo. In base a questo il contatto può essere:

- i) Contatto solo iniziale;
- ii) Contatto solo finale;
- iii) Contatto lungo tutta la produzione del segno;
- iv) Contatto ripetuto;
- v) Sfioramento;
- vi) Contatto spostato (inizia in un punto e finisce in un altro);
- vii) Contatto spostato e ripetuto più volte.

L'ultima categoria identificata da Radutzky (1988) è quella dell'interazione, che indica il modo in cui le due mani interagiscono tra di loro. Logicamente questo interessa i segni che coinvolgono due mani durante l'esecuzione.

Tra le possibilità di interazione identificate si trova:

- i) L'accostamento delle due mani;
- ii) Divisione delle due mani;
- iii) L'andamento alternato delle due mani (una mano cambia la sua posizione prendendo la posizione dell'altra mano);
- iv) Incrocio delle due mani (le due mani partono inizialmente separate per poi incrociarsi successivamente ad un movimento);
- v) Intreccio o presa delle dita delle mani;
- vi) Posizione incrociata delle mani (le mani partono già dall'inizio fino alla fine dell'esecuzione incrociate);
- vii) Inserimento della mano dominante dentro la mano non dominante.

1.2.5 Il parametro delle Componenti Non Manuali

La descrizione fonologica dei segni lessicali in LIS non si concentra esclusivamente sulle mani, ma un parametro che dev'essere considerato è quello rappresentato dalle componenti non manuali (CNM). Questa espressione include espressioni facciali (movimenti degli occhi, delle sopracciglia e del naso) e movimenti di testa e corpo (movimenti del busto e delle spalle).

Le CNM hanno una funzione specifica a livello fonologico, aspetto di interesse di questo paragrafo, a livello morfologico, di cui se ne discuterà nel paragrafo 1.3, a livello sintattico, che verrà analizzato nel paragrafo 1.4.1.

Da un punto di vista fonologico-lessicale le CNM servono ad integrare il significato del segno stesso, la sua funzione è intrinseca ed obbligatoria, in quanto diventa distintiva tra un segno ed un altro, come riportato nella Figura (18):



Figura (18a).

_____ ‘fresco’
 FRESCO.
 “Fresco”.



Figura (18b).

_____ [sss]
 NON-ANCORA.
 “Non ancora”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 184)

Come si può notare, gli esempi rappresentati nella Figura 18a e nella Figura 18b sono una coppia minima di segni che si distingue solo per le CNM, in questo caso un’articolazione diversa della bocca, responsabili di una diversa interpretazione del segno.

Nel caso specifico rappresentato in Figura (18a) e in Figura (18b) si tratta di movimenti che coinvolgono l’area della bocca o labbra. Questa situazione identifica due sottogruppi che appartengono alle CNM, ovvero le componenti orali speciali (COS) e le componenti orali speciali o immagini di parole prestate (IPP).

Ciò che differenzia i due casi è l’uso o meno della lingua italiana. Nel primo caso le COS non hanno connessione con la lingua italiana, ma si tratta di gesti labiali arbitrari specifici di quel segno, come nel segno NON-ANCORA. Al contrario, le IPP coinvolgono movimenti che riproducono la parola italiana, senza emissioni di suono, come rappresentato nel segno FRESCO. Tanto le COS quanto le IPP possono essere distintive di significato in LIS, come rappresentato nella coppia minima in Figura (18a) e Figura (18b).

La categoria delle COS però non è associata esclusivamente alla bocca o alle labbra. Include anche:

- i) l’apertura della mandibola;

- ii) La posizione delle guance;
- iii) la posizione della lingua;
- iv) posizione delle labbra;
- v) uso dell'aria.

È importante aggiungere che la relazione tra componente orale speciale e segno manuale può riflettere diversi gradi di iconicità, infatti questa può essere: trasparente, traslucida o opaca. La relazione è trasparente se la componente orale speciale riflette iconicamente il significato del segno e questo tipo di relazione può essere chiara a tutti, persino ai non segnanti. Una relazione traslucida, invece, è chiara ai non segnanti solamente dopo una spiegazione esplicita. Infine, in una relazione opaca il collegamento tra componente orale speciale e segno manuale è puramente convenzionale, come analizzato in precedenza in 9b.

Per quanto riguarda le IPP o componenti orali prestate, riproducono silenziosamente la parola italiana associata al segno. Questa tendenza è sicuramente dovuta all'educazione dei sordi italiani caratterizzata dall'oralismo e dall'imposizione dell'uso della lingua vocale, nonché dell'italiano.

Nonostante questo, però, le IPP non derivano solo dalla tradizione culturale, ma risultano essere linguisticamente distintive. In alcuni casi disambiguano i segni che a livello solo manuale potrebbero causare ambiguità. Questo succede per esempio in casi come:

- i) casi di iponimia¹⁴: in cui il segno manuale non specifica il referente al quale ci si vuole riferire, ma la labializzazione in italiano invece potrebbe farlo (per esempio il segno ALBERO potrebbe essere labializzato come 'abete' al fine di garantire la sua specificità);
- ii) casi di omonimia¹⁵: in cui il segno manuale di due segni è lo stesso e la labializzazione consente all'interlocutore di intendere il significato del segno e la scelta tra le due possibilità;

¹⁴ Indica la relazione semantica tra due parole o due segni, di cui uno, l'iponimo, ha un campo semantico meno esteso dell'altro e ne è ricompreso.

¹⁵ È un fenomeno per cui due parole o due segni presentano la stessa forma fonologica, ma hanno un significato diverso.

- iii) casi di segni con classificatori: segni articolati attraverso un classificatore che potrebbe riferirsi ad un qualsiasi oggetto con quella determinata forma e dimensione, la labializzazione può specificare il tipo di oggetto a cui ci si sta riferendo;
- iv) casi di segni inicializzati: è il caso dei segni nome¹⁶ prodotti attraverso le lettere iniziale e la labializzazione può specificare l'intero nome che manualmente non è stato prodotto per intero.

Inoltre, per quanto riguarda le IPP, è stato notato che le labializzazioni potrebbero subire prolungamenti o troncature in base alla durata del segno manuale, questo al fine di accompagnarlo per l'intera esecuzione.

Con l'analisi delle CNM si conclude l'analisi degli aspetti fonologici delle lingue dei segni, in particolare della LIS. Quest'analisi sarà molto importante alla comprensione dei capitoli successivi e della ricerca stessa riguardo l'apprendimento della LIS in soggetti principianti che si interfaceranno per primi con questi parametri fonologici.

Segue questa tesi con la presentazione dei successivi aspetti teorici che la LIS, come tutte le altre lingue dei segni e vocali, propone: gli aspetti morfologici. Anch'essi propedeutici alla ricerca.

1.3 La morfologia delle lingue dei segni

Come visto nel §1.2., la morfologia è il secondo dominio di cui la grammatica si compone ed il suo tema d'interesse è lo studio della struttura interna delle parole (Graffi, Scalise, 2013). L'unità più piccola della morfologia è rappresentata dal morfema.

Prima di introdurre gli aspetti principali a livello morfologico della LIS, propedeutici alla ricerca in questione, è opportuno specificare alcune caratteristiche generali di questo dominio esemplificando ciò che accade nella lingua italiana.

¹⁶ È un segno che identifica una persona all'interno della comunità sorda sottolineando una sua caratteristica fisica o caratteriale, ma anche riprendendo la prima lettera del suo nome.

Le parole possono essere semplici (come in (6a)) o complesse. Quelle complesse possono essere derivate, ovvero che subiscono un processo di prefissazione (come in (6b)) o suffissazione (come in (6c)), oppure possono essere composte, ovvero formate da più parole (come in (6d)).

- 6)
- a. [capo]¹⁷
 - b. [ex-capo]
 - c. [capetto]
 - d. [capostazione]

(Graffi e Scalise, 2013: 109)

Tanto le parole semplici, come quelle complesse possono essere soggette a un processo chiamato flessione, ovvero che possono essere flesse per genere (maschile e femminile nel caso della lingua italiana) o numero (singolare e plurale).

Ciò che differenzia una parola semplice da una complessa, è la possibilità di avere una struttura interna. Questa non è presente nelle parole semplici, ma è presente nelle complesse come si nota in (6c) e (6b) ([[capo]+etto] e [[capo] + [stazione]]).

Come anticipato già, la struttura interna delle parole complesse è dovuta a processi morfologici che sono in grado di cambiare il significato della parola di partenza ed attribuirle una nuova categoria lessicale. Le categorie lessicali sono identificate in: nomi, verbi, aggettivi, avverbi, articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni.

Le parole di una lingua, dunque vengono tradizionalmente raggruppate in categorie lessicali che possono essere aperte e variabili (nomi, verbi, aggettivi, avverbi) o chiuse e invariabili (pronomi, preposizioni e congiunzioni) in base alla loro capacità di creare nuovo lessico.

I processi morfologici della derivazione e composizione, sono in grado, al contrario della flessione di formare nuove parole arricchendo così il sistema lessicale di una lingua. D'altra parte, la flessione è un processo che fornisce solo informazioni grammaticali come il numero, il genere, il caso, l'aspetto ed il tempo e non genera mai una parola diversa con una categoria diversa da quella di partenza.

¹⁷ Le parole in morfologia vengono rappresentate all'interno di parentesi quadre (Graffi, Scalise, 2013)

Per quanto riguarda le lingue dei segni in generale e più nello specifico la LIS, un'osservazione superficiale potrebbe portare a credere che non vi siano indicatori morfologici per rilevare le varie classi di parole o processi morfologici come la flessione. Invece, la morfologia delle lingue dei segni si avvale di diversi meccanismi come l'uso particolare dello spazio, la modificazione sistematica del movimento del segno e la produzione di componenti non manuali come il movimento del capo e degli occhi, le espressioni facciali e l'orientamento del corpo (Corazza, Volterra, 2004). La morfologia della LIS è ricca così come quella dell'italiano, ciò significa che dispone di tutti i processi morfologici (derivazione, composizione, flessione) analizzati precedentemente.

Dopo aver introdotto il dominio della morfologia e di come questo abbia una sua realizzazione, attraverso i processi morfologici analizzati, nelle lingue vocali ed in quelle dei segni, è opportuno ai fini del presente lavoro, evidenziare altri punti cruciali di questo dominio.

È perciò rilevante descrivere alcuni dei processi morfologici presenti in LIS: verrà proposta la distinzione dei nomi e verbi in LIS (§1.3.1), la flessione verbale (§1.3.2) e la flessione nominale (§1.3.3).

1.3.1 I nomi ed i verbi in LIS

In ogni lingua i nomi denotano solitamente una persona, un'entità, un concetto, ecc. I nomi nelle lingue dei segni possono mostrare flessione di numero come verrà analizzato nel paragrafo 1.3.3, ma raramente di caso e genere.

In LIS i nomi possono essere usati con funzione predicativa, in quanto, come tante altre lingue dei segni, non ha i verbi copulativi. Nella Figura (19) riportata in basso, infatti, è possibile notare come il segno STUDENTE, pur essendo un nome, svolge la funzione di predicato della frase:

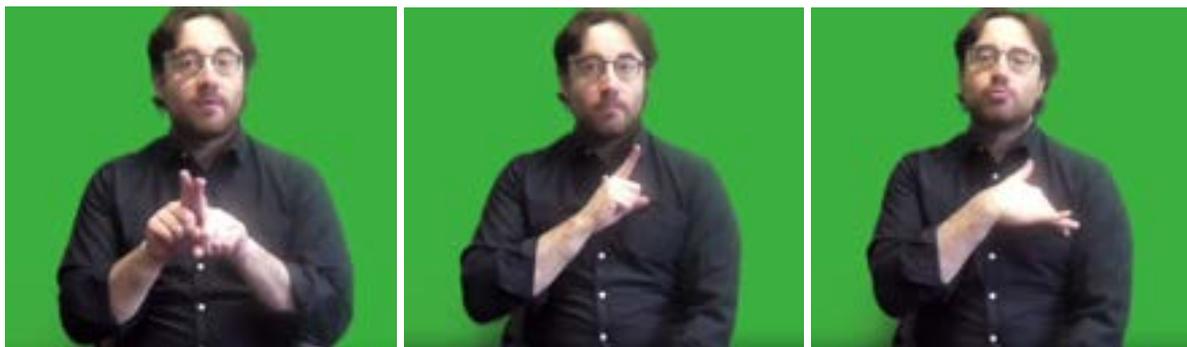


Figura (19). FRATELLO POSS₁ STUDENTE.

“Mio fratello è uno studente”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 305)

Nonostante STUDENTE in Figura (19) abbia la funzione copulativa verbale, è facilmente intuibile dal significato della frase che si tratti di un nome.

In altri casi è possibile che un nome abbia la stessa struttura fonologica del verbo corrispondente e, distinguerli a prima vista, è più complesso. I fattori che permettono di differenziare la coppia nome-verbo sono: il contesto linguistico, la presenza delle componenti orali e l'articolazione del movimento.

Le componenti orali invece, distinguono un nome da un verbo labializzando il segno con la parola italiana corrispondente o con una parte di essa. Questa strategia appare principalmente con i nomi, che con i verbi. I verbi, infatti, possono essere accompagnati da componenti orali speciali o da movimenti labiali.

Inoltre, i segni per nomi e verbi in LIS possono essere distinti attraverso il diverso movimento del segno manuale, che può riguardare: l'articolazione del movimento, la sua l'ampiezza, la sua direzione del movimento e la durata. Per quanto riguarda l'articolazione del movimento, nei nomi il movimento è solitamente breve, teso, ripetuto e contenuto, mentre nei verbi può essere singolo, ripetuto o continuo. A volte la differenza sta nell'assenza di movimento nel nome e nella presenza di movimento o di un movimento più complesso nel verbo.

Un esempio è la coppia del nome-verbo FORBICI e TAGLIARE_CON_FORBICI. Entrambi i segni ad una mano sono articolati con la configurazione V, aprendo e chiudendo il dito indice e medio nello spazio neutro. L'esempio in Figura (20) mostra una frase in cui si trovano entrambi i segni, il sostantivo FORBICI ed il verbo TAGLIARE_CON_FORBICI:



Figura (20). IX₁ DISEGNARE PERSONA ++. DISEGNARE FATTO POI FORBICI TAGLIARE_CON_FORBICI.

“Ho disegnato delle persone poi le ho ritagliate con le forbici”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 437)

Come si può notare in Figura 20, il nome ed il verbo sono distinti attraverso le componenti orali ed il movimento diverso. Durante la produzione del nome FORBICI per differenziarlo dal verbo corrispondente, è stata labializzata una parte della parola in italiano corrispondente, mentre, il verbo è caratterizzato dalla presenza di movimenti labiali: la protusione delle labbra ‘b-protusa’.

1.3.2 La flessione verbale in LIS

Anche in LIS, come nelle lingue del mondo, i nomi ed i verbi sono classi categoriali aperte e variabili e possono essere combinate tra loro attraverso processi morfologici e creare nuove entrate lessicali.

Come in tutte le lingue naturali, anche i verbi in LIS possono richiedere un numero variabile di argomenti (o nessuno) per saturare la loro valenza. L’accordo tra il verbo ed il suo argomento è realizzato attraverso la morfologia flessiva.

In LIS la morfologia flessiva verbale realizza l’accordo tra il verbo ed il/i suo/i argomento/i attraverso l’accordo spaziale modificando i verbi dalla loro forma citazionale ed il loro movimento in base agli argomenti del verbo stesso. Gli argomenti vengono segnati in diversi punti dello spazio, denominati *loci* in modo tale da favorirne l’accordo spaziale. L’accordo, però, è realizzato in differenti modi in base al tipo di verbo presente.

Seguendo la proposta di Pizzuto (1987) i verbi si dividono in tre classi ed in base alle loro caratteristiche di articolazione, realizzano l’accordo morfologico con argomenti diversi oppure non lo realizzano essendo non flessivi.

La prima classe di verbi mostra delle restrizioni articolatorie in quanto sono verbi prodotti sul corpo del segnante o in prossimità del corpo. Per questo sono impossibilitati a realizzare l'accordo spaziale con i propri argomenti e sono considerati verbi non flessivi. e non possono allontanarsi dal corpo per realizzare l'accordo spaziale con un argomento. Un esempio è il verbo PENSARE, riportato nella sua forma citazionale in Figura (21):



Figura (21). PENSARE.

(Branchini e Mantovan, 2022: 309)

Verbi appartenenti a questa categoria verbale non modificano la loro realizzazione rispetto alla forma citazionale.

Al contrario, i verbi di seconda classe, chiamati anche direzionali, sono realizzati nello spazio neutro e possono essere modificati spazialmente per marcare l'accordo con i loro argomenti. La modifica dalla forma citazionale interessa un cambio di movimento del segno che inizia nel punto dello spazio associato con il soggetto, per dirigersi verso il punto dello spazio associato al complemento diretto. Un esempio è il verbo AIUTARE, che come rappresentato nella Figura (21) è in grado di modificare il suo movimento per accordarsi con i due argomenti:



Figura (21). GIANNI^a MARIA^b 3aAIUTARE^{3b}.

“Gianni aiuta Maria”.

(Branchini e Mantovan, 2022:311)

L’ultima classe, la terza, invece, coinvolge verbi che si articolano nello spazio neutro, ma che possono accordarsi con un solo punto di articolazione, come nel caso del verbo ROMPERE. Questo tipo di verbi verrà articolato nello stesso luogo dell’argomento soggetto del verbo, come nella Figura (22):



Figura (22). IX¹ PIATTO^a ROMPERE^{3a}.

“Ho rotto il piatto”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 311)

La flessione verbale, inoltre, riguarda anche l’aspetto verbale, ossia le informazioni riguardanti il modo in cui viene eseguita un’azione. Questo può essere specificato sia tramite elementi lessicali (come avverbi temporali e di modo), sia tramite la flessione morfologica dei verbi, modificando il movimento del segno rispetto la sua forma citazionale. Un movimento teso, breve e veloce indica infatti la repentinità di un evento, mentre un movimento ripetuto e più ampio segnala la continuità o il ripetersi nel tempo di un’azione (Pizzuto, 2004). Le modificazioni del movimento del verbo si accompagnano a componenti non manuali, anch’esse modificate. Ad esempio, la repentinità di un evento è marcata dallo spostamento del corpo all’indietro, dall’inarcamento delle sopracciglia e dall’apertura della bocca (Caselli, Maragna e Volterra, 2006).

Per quanto riguarda il tempo verbale (veicolato attraverso il processo della flessione), in LIS può essere espresso specificato da una vasta gamma di avverbi ed espressioni temporali che si accompagnano al verbo alla forma citazionale, alcuni esempi sono riportati nella Figura (23a) (PASSATO) e Figura (23b) (IERI):



Figura (23a). PASSATO.



Figura (23b). IERI.

(Branchini e Mantovan, 2022: 467)

Ma la flessione temporale può inoltre marcare la temporalità attraverso l'esistenza di una *linea del tempo*, comune ad altre lingue dei segni, identificata con le spalle del segnante. I segni che si riferiscono al passato, infatti, vengono eseguiti muovendosi indietro, i segni che si riferiscono al presente sono eseguiti nello spazio neutro, mentre i segni che si riferiscono al futuro muovono dallo spazio neutro in avanti (Caselli, Maragna e Volterra, 2006). Le spalle del segnante, quindi, rappresentano il punto di demarcazione tra tempo presente, passato e futuro.

Infine, il tempo verbale è specificato in LIS dal marcatore lessicale FATTO, che viene eseguito in posizione postverbale.

Il segno FATTO esprime anteriorità e indica che l'evento è avvenuto prima del momento dell'enunciazione, come nell'esempio in Figura (24):



Figura (24). GIANNI CASA COMPRARE FATTO.

“Gianni ha comprato una casa”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 315)

Inoltre, il segno FATTO può anche esprimere anteriorità rispetto ad un tempo specificato da un avverbio temporale, come riportato nell'esempio in Figura (25):



Figura (25). IERI ORA TRE POMERIGGIO GIANNI MANGIARE FATTO.

“Ieri alle 15.00, Gianni aveva già mangiato”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 315)

1.3.3 La flessione nominale in LIS

La flessione interessa anche la classe dei nomi, che vengono divisi in due classi nominali: nomi flessivi e nomi non flessivi. I nomi flessivi sono i nomi realizzati nello spazio neutro, mentre i nomi non flessivi sono realizzati sul corpo del segnante.

La formazione del plurale è realizzata diversamente dalle due categorie nominali. Solamente i nomi flessivi possono esprimere il plurale ripetendo il segno per il nome più volte nello spazio, al contrario dei nomi non flessivi che devono necessariamente utilizzare un quantificatore (per esempio TANTO, come nella Figura (26)), un numerale (esprimendo il numero preciso del referente) come nella Figura (27), o un classificatore (queste strategie possono essere usate anche in caso di nome flessivo) come nella Figura (28).



Figura (26). TANTO.

(Branchini e Mantovan, 2022: 344)



Figura (27). AEROPORTO DENTRO VALIGIA TRE VEDERE.

“In aeroporto ho notato tre valigie”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 378)



Figura (28). PENNA CL (G): ‘penna localizzata’++.

“Ci sono tante penne sul tavolo”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 486)

Dopo aver presentato le caratteristiche principali del dominio della morfologia e di come queste si articolano in LIS, segue la presentazione dell’ultimo dominio: la sintassi.

1.4 La sintassi delle lingue dei segni

La sintassi è il dominio linguistico che assembla unità più semplici (i segni) per formare unità complesse (le frasi).

La sintassi, dunque, combina unità più piccole per formarne di più grandi, combina i tratti delle parole, per formare gruppi di parole, ovvero costituenti, attraverso regole combinatorie, generando così i sintagmi.

In questo modo, la sintassi è in grado di creare le diverse tipologie di frasi a seconda dell’intenzione comunicativa, per esempio frasi dichiarative, interrogative, frasi esclamative, frasi imperative, ecc.

Per quanto riguarda le lingue dei segni, è compito della sintassi l’organizzazione interna degli enunciati attraverso due meccanismi principali: l’ordine dei costituenti all’interno della frase e la funzione delle CNM. Questi due elementi sono in grado di modificare la frase nelle lingue dei segni ed in particolare nella LIS, come verrà illustrato nei prossimi paragrafi.

1.4.1 L’ordine degli elementi nella frase in LIS e le CNM sintattiche

Gli studi sull'ordine dei segni si concentrano sull'ordine dei costituenti con funzione grammaticale di soggetto (che identifica l'argomento con ruolo tematico¹⁸ di agente¹⁹, paziente²⁰ o esperiente²¹) e oggetto (che identifica l'argomento con ruolo tematico di paziente) rispetto al verbo.

Le prime indagini che riguardano l'ordine lineare in LIS iniziano con gli studi di Laudanna A. (1987) al fine di identificare gli ordini attestati e i fattori in grado di determinarli.

Laudanna analizza due tipologie di corpus: i giudizi di grammaticalità²² su una sola persona sorda nativa e la produzione elicitata²³ di un gruppo di sordi di cui l'età di esposizione alla LIS era incerta. Dai risultati dei giudizi di grammaticalità rintraccia due tipi di ordini: Soggetto-Verbo-Oggetto- (SVO) e Soggetto-Oggetto-Verbo (SOV). Il primo ordine sembrerebbe essere il più predominante, ma non rappresentativo dal momento che questo risultato rispecchia i giudizi di un solo partecipante. L'ordine SOV invece, è rintracciato solo in casi specifici:

- i) casi in cui c'è una pausa dopo il soggetto;
- ii) casi in cui l'oggetto è incorporato nel verbo, ovvero con i predicati con classificatore;
- iii) casi in cui ci sono costruzioni possessive (possessore-possessivo-posseduto).

La produzione elicitata invece proponeva delle frasi con un verbo reversibile²⁴ e non reversibile²⁵. I risultati mostrano l'ordine SVO con i verbi reversibili e l'ordine SOV quando sono presenti i verbi non reversibili, i verbi flessivi ed i verbi con classificatore.

¹⁸ S'intende la specifica relazione semantica che il verbo ha con il suo argomento. Riguarda il modo in cui il referente partecipa all'evento.

¹⁹ indica colui che fa inizio ad un'azione.

²⁰ indica colui che subisce l'azione.

²¹ Indica colui a cui è attribuito uno specifico stato psicologico.

²² Il ricercatore propone delle frasi a cui i partecipanti allo studio attribuiranno il valore di grammaticalità o agrammaticalità della frase presentata.

²³ Il ricercatore propone dei test o situazioni specifiche ai partecipanti in modo tale che elicitino la struttura indagata.

²⁴ Si tratta di predicati in cui l'azione espressa dal verbo può essere compiuta tanto dal soggetto quanto dall'oggetto presente nell'enunciato, considerando la semantica del verbo. Si tratta dunque di casi in cui è presente l'ambiguità nell'interpretazione degli elementi della frase.

²⁵ Si tratta di predicati in cui l'azione espressa dal verbo può essere compiuta solo da un argomento tra quelli presenti nell'enunciato, considerando la semantica del verbo. Si tratta dunque di casi in cui non è presente l'ambiguità nell'interpretazione degli elementi della frase.

Lo studio di Laudanna (1987) è un primo approccio alla ricerca sul tema, studi successivi hanno avuto la possibilità di testare più partecipanti ed ottenere dei risultati diversi e più rappresentativi.

Infatti, Geraci (2002) conduce uno studio sull'ordine lineare della LIS per la sua tesi di laurea. Analizza le conversazioni spontanee tra sordi nativi e non nativi, giudizi di grammaticalità e la produzione di interpreti professionisti di lingua dei segni. Dai risultati riscontra come ordine prevalente in LIS l'ordine SOV. Osserva inoltre, che i partecipanti elicitano l'ordine SVO in presenza di oggetti pesanti, come per esempio in caso di oggetti modificati da una frase relativa, oppure in casi in cui il segnante deve ripetere all'interlocutore un concetto non compreso.

Studi più recenti, come Branchini e Geraci (2011) ha analizzato la conversazione libera di 54 segnanti ed ha potuto rintracciare due ordini principali in LIS: l'ordine SVO e l'ordine SOV. Ognuno di questi viene prodotto in specifiche situazioni.

Il primo viene usato principalmente con i verbi VOLERE e FATTO e con predicati reversibili mentre il secondo viene usato in presenza di una negazione, dei modali POTERE e DOVERE e di predicati non reversibili.

Inoltre, osservano qualche variazione a livello sociolinguistico nell'ordine dei costituenti principali della frase. Il fattore sociolinguistico che influenza l'ordine SOV in LIS è l'origine geografica dei segnanti. Si nota che i segnanti dell'Italia settentrionale sembrano preferire leggermente l'ordine VO, mentre quelli che vivono nell'Italia centrale e meridionale sembrano preferire l'ordine OV.

Ulteriori ricerche sulla struttura sintattica della LIS, come lo studio sulle domande wh- (Cecchetto, Geraci e Zucchi, 2009), studi sulle negazioni (Geraci, 2006) e sulle frasi relative (Branchini e Donati, 2009), hanno confermato che l'ordine generalmente accettato e naturale è l'ordine SOV, come riportato nella Figura (29) in basso:



Figura (29). GATTO ROSSO CARNE MANGIARE.

“Il gatto rosso mangia la carne”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 597)

La struttura sintattica appena presentata può essere arricchita da ulteriori elementi lessicali come la marca aspettuale perfettiva FATTO (7a) o un modale (7b) sulla base dell'intenzione comunicativa del segnante. Gli studi di Cecchetto, Geraci e Zucchi (2006) hanno identificato che la posizione naturale di FATTO si trovi alla fine della frase, dopo il verbo. Zucchi (2009) ha indagato la posizione dei modali all'interno della frase, riscontrando, come nel caso della marca aspettuale perfettiva FATTO, la loro posizione a fine frase dopo il verbo, come mostrano gli esempi in 7):

7) a. GIANNI CASA COMPRARE FATTO.

“Gianni ha comprato una casa”.

(Cecchetto, Geraci e Zucchi 2006: 199)

b. GIANNI CASA COMPRARE DEVE.

“Gianni comprerà una casa”.

(Zucchi, 2009: 101)

A partire dall'ordine naturale indicato nella Figura (29) è chiamato anche ordine non marcato, vi sono poi gli ordini marcati che ricorrono in costruzioni particolari che sono in grado di differenziare le varie tipologie di frasi.

Così come nelle lingue vocali i diversi tipi di frasi sono identificati non solo da un diverso ordine dei costituenti all'interno della frase rispetto a quello non marcato, ma anche da caratteristiche prosodiche particolari, la stessa tendenza si evidenzia in LIS con le CNM specifiche per ogni tipologia di frase.

Nelle lingue dei segni, sono le CNM, ovvero i movimenti facciali, del capo e delle spalle, che svolgono lo stesso ruolo dell'intonazione nelle lingue vocali.

Infatti, a seconda dell'intenzione comunicativa del segnante, si avrà una modificazione sistematica delle CNM.

1.4.2 Le tipologie di frasi in LIS

Di seguito verranno riportate le possibili CNM che si riscontrano nelle varie tipologie di frase (frase dichiarativa affermativa, frase dichiarativa negativa e frase interrogativa), descrivendone anche le caratteristiche manuali.

1.4.2.1 La frase dichiarativa affermativa e dichiarativa negativa

Una frase dichiarativa in LIS, come riportato nella Figura (29), è usata per fare affermazioni, spiegare o descrivere qualcosa, è costituita almeno da un soggetto ed un predicato ed è caratterizzata da CNM neutre: sia l'espressione del viso che la posizione di spalle e tronco sono neutre.

Le frasi dichiarative possono essere affermative (come nella Figura (29)) oppure negative. Geraci (2006) studia questa tipologia di frasi in LIS e la distribuzione degli elementi che la compongono. Riscontra che in questo caso, all'interno della frase, intervengono i segni dedicati alle negazioni, ovvero *le marche negative* che, come riportato nell'esempio (8), si trovano nella periferia destra della frase e seguono il verbo, oppure i *quantificatori negativi* NIENTE (Figura (30a)) o NESSUNO (Figura (30b)).

La differenza tra le marche negative ed un quantificatore negativo, sta nel fatto che il quantificatore negativo può essere un argomento del verbo, per questo motivo può trovarsi anche nella posizione di soggetto o oggetto della frase, non solo alla fine della frase come gli elementi negativi.

- _____neg
- 8) PAOLO CONTRATTO FIRMARE NON.
“Paolo non firma il contratto”.

(Geraci, 2006: 323)



Figura (30a). NIENTE.



Figura (30b). NESSUNO

(Branchini e Mantovan, 2022: 556)

Le frasi dichiarative negative sono caratterizzate da CNM tipiche quali scuotimento della testa, espressione corruciata, sopracciglia abbassate ed angoli della bocca verso il basso. Queste CNM possono estendersi sull'intera frase o solo sulla negazione (Figura (31)), o quantificatore negativo (Figura (32)):



neg

Figura (31). GIANNI ARRIVARE NON.

“Gianni non è arrivato”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 553)



_____ neg

Figura (32). GIANNI FIRMARE NIENTE.

“Gianni non ha firmato niente”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 557)

Nel caso in cui il quantificatore negativo NIENTE o NESSUNO si trovi nella posizione in cui è generato, ovvero di soggetto o di oggetto del verbo, le CNM si dovranno necessariamente estendere da questa posizione fino alla fine della frase (Geraci, 2006).

1.4.2.2 Le frasi interrogative

Le frasi interrogative invece possono essere interrogative aperte, interrogative polari e alternative.

La particolarità delle frasi interrogative aperte è che possono contenere un elemento wh. Cecchetto, Geraci e Zucchi (2009) lavorano sulla struttura della frase interrogativa Wh- in LIS e sulla distribuzione di questi elementi specifici, identificando la posizione naturale dell'elemento Wh- in periferia destra della frase, come riportato in 9):

_____ wh-

9) GIANNI COMPRARE COSA?

“Cosa ha comprato Gianni?”

(Cecchetto, Geraci e Zucchi, 2009: 282)

Generalmente gli elementi wh- sono caratterizzati dalla CNM usata maggiormente di aggettamento delle sopracciglia che può estendersi sul solo elemento wh- (Figura (33)):



_____ wh-

Figura (33). IX2 LAVORARE DOVE?

“Dove lavori?”.

(Branchini e Mantovan, 2022: 533)

Facoltativamente però, le CNM possono estendersi su altro materiale lessicale che completa la frase. L'estensione non è casuale, ma è dovuta al ruolo sintattico che l'elemento Wh- svolge. Considerando l'esempio (10) l'elemento wh- COSA è l'oggetto della frase interrogativa e, per questo motivo, si origina tra il soggetto GIANNI e il verbo MANGIARE, essendo la LIS una lingua SOV. Le CNM, dunque si estenderanno dalla posizione in cui l'elemento Wh- si origina, sino alla posizione finale di frase dove l'elemento è prodotto. Trattandosi di un oggetto, le CNM non si estenderanno sul soggetto in quanto precede l'oggetto.

_____ neg

10) GIANNI MANGIARE COSA?

“Cosa mangia Gianni?”

(Cecchetto, Geraci e Zucchi, 2009: 294)

Al contrario nell'esempio (11), l'elemento wh- CHI ha il ruolo tematico di soggetto e in quanto tale, si trova all'inizio della frase interrogativa per cui anticiperà in termini di ordine lineare

l'oggetto GIANNI. In questo caso, le CNM si estendono facoltativamente dalla posizione in cui l'elemento Wh- viene saldato (prima posizione), fino alla posizione finale di frase in cui l'elemento wh- è prodotto. In questo caso le CNM si estenderanno sull'intera frase, coinvolgendo tanto l'oggetto che il soggetto della frase.

_____neg

11) QUALCUNO GIANNI VEDERE FATTO. GIANNI VEDERE [CHI]?

“Qualcuno ha visto Gianni. Chi vede Gianni?”

(Cecchetto, Geraci e Zucchi, 2009: 295)

Infine, gli elementi wh-, come i quantificatori negativi, possono trovarsi anche nella posizione in cui sono generati essendo argomenti del verbo, senza spostarsi infondo alla frase. In questo caso le CNM sono obbligatorie e si estenderanno dalla posizione in cui l'elemento wh- è generato fino alla fine della frase. Gli elementi wh- possono trovarsi in questa posizione solo in casi definiti come *discourse linking*, ovvero casi in cui l'elemento wh- si riferisce ad un'entità saliente o già presente o introdotta precedentemente nel discorso. Se si considera l'esempio (12) l'elemento wh- CHI è soggetto della frase, per questo motivo si origina in prima posizione e le CNM tipiche interrogative si estenderanno sull'intera frase. La costruzione in (12) indica che i referenti sono già stati introdotti nel discorso e per questo motivo si chiede “chi di loro” sia arrivato.

_____wh-

12) CHI ARRIVARE?

“Chi di loro è arrivato?”

(Cecchetto, Geraci e Zucchi, 2009: 295)

Le interrogative polari invece, chiedono se un certo stato di cose sussiste o no, per cui la risposta sarà 'sì' o 'no'. La CNM che caratterizza questo tipo di interrogativa è identificata dalle sopracciglia alzate estesa sull'intera frase come riportato nella Figura (34):



_____ sì/no
Figura (34). MALATO IX₂?
“Sei malato?”

(Branchini e Mantovan, 2022: 528)

Le interrogative polari si distinguono dalle altre tipologie di frasi non solo per la presenza di CNM specifiche come riportato nella Figura (34), ma anche dalla possibile presenza a fine frase della particella interrogativa SI^NO (Figura (35)) accompagnato dal sollevamento delle sopracciglia.



Figura (35). SI^NO.

(Branchini e Mantovan, 2022: 530)

Le interrogative alternative, infine presentano due o più opzioni di risposta. Possono essere prodotte in LIS come un'interrogativa polare o come un'interrogativa wh-. Nel primo caso l'interrogativa sarà caratterizzata dalle CNM tipiche delle interrogative polari e caratterizzata

dalla presenza della congiunzione disgiuntiva (O) che separa le due alternative, come presentato nell'esempio (13):

_____ sì\no
13) VOLERE CAFFÈ O TÈ?
“Preferisci il caffè o il tè”

(Branchini e Mantovan, 2022: 531)

Nel secondo caso, invece le due alternative vengono marcate in due punti differenti dello spazio e alla fine della frase viene prodotto l'elemento interrogativo wh- QUALE, accompagnato dalle CNM tipiche delle interrogative aperte wh-, come nell'esempio (14):

_____ wh-
14) CAFFÈ TE' VOLERE QUALE?
“Preferisci il caffè o il tè?”

(Branchini e Mantovan, 2022: 531)

Come per le interrogative polari, anche le interrogative alternative possono optare per la produzione di una particella interrogativa specifica che occupa la posizione finale di frase: O_O, riportata nella Figura (36):



Figura (36). O_O

(Branchini e Mantovan, 2022: 532)

Con la presentazione del dominio della sintassi, si conclude il primo capitolo di questa tesi. Le caratteristiche fonologiche, morfologiche e sintattiche saranno propedeutiche alla comprensione dei prossimi capitoli, specialmente alla presentazione della ricerca sperimentale nel capitolo 4. Il capitolo 2 offrirà una descrizione del processo di acquisizione dei domini appena presentati in situazione di sviluppo tipico e in caso di sordità.

CAPITOLO 2- L'acquisizione della lingua dei segni

In questo secondo capitolo verrà offerta una panoramica riguardo il processo di acquisizione del linguaggio attraverso la presentazione degli studi linguistici presenti in letteratura.

L'obiettivo del capitolo è analizzare il processo tanto nei bambini esposti ad una lingua vocale quanto nei bambini esposti ad una lingua dei segni, proponendo dunque un confronto tra le due casistiche.

La prima parte del capitolo analizzerà in maniera generale il processo di acquisizione presentando le caratteristiche biologiche che lo formano e come i domini linguistici, presentati nel primo capitolo, vengano acquisiti dai bambini nelle varie tappe che compongono il processo.

La seconda parte del capitolo entrerà più nello specifico nell'analisi dell'acquisizione della lingua dei segni da parte dei sordi, considerandone il processo nei tre casi di esposizione allo stimolo linguistico: sordi nativi, sordi precoci e sordi tardivi, attraverso gli studi presenti in letteratura nelle lingue dei segni.

Considerare il processo di acquisizione, le tappe e le caratteristiche nella tripartizione dei casi di esposizione alla lingua dei segni sarà un punto chiave per la successiva analisi della ricerca che questa tesi propone.

2.1 I fondamenti biologici del linguaggio

Ciascun parlante ha competenza linguistica della lingua o delle lingue a cui è esposto e, avere competenza linguistica di una lingua, significa comprendere, produrre e giudicare un numero infinito di enunciati. Significa dunque, riconoscere espressioni che sono grammaticali da quelle che non lo sono e che deviano dalla lingua a cui si è esposti.

A questo punto ci si chiede in che maniera i parlanti sono in grado di farlo e qual è la spiegazione a questo fenomeno.

Gli studi sull'apprendimento si sono confrontati sulla natura del processo di acquisizione di una lingua, sia essa vocale che segnica.

Le due teorie cardine del grande dibattito riguardo la domanda su come venga acquisita una lingua, sono quelle proposte dai due linguisti Skinner (1969) e Chomsky (1957): la teoria

comportamentista e quella innatista. Le due teorie proposte sono ben distinte tra di loro e seguono due filosofie che articolano l'apprendimento linguistico in due modi diversi.

Da un lato, Skinner (1969) propone una teoria comportamentista basata sull'insegnamento esplicito della lingua.

La proposta di Skinner (1969), nota anche come *condizionamento operante*, viene spiegata attraverso l'esperimento da lui realizzato. Lo studioso crea la *Skinner box* ovvero una scatola con al suo interno una cavia, un dispenser di cibo con una leva ed una luce. La cavia, una volta entrata nella scatola, osserva inizialmente l'ambiente in cui si trova e casualmente preme la leva facendo così cadere il cibo presente nel dispenser. Nel tempo, la cavia acquisisce il comportamento per il quale ogni qual volta che la leva viene premuta, otterrà del cibo. Successivamente viene aggiunto lo stimolo della luce. La leva si azionerà e farà cadere del cibo solo nel momento in cui nella gabbietta la luce sia accesa. Skinner (1969) si accorge che la cavia preme più frequentemente la leva quando la luce è accesa, che quando la luce è spenta, facendo così intendere che il comportamento è stato acquisito. Con questo esperimento, si vuole evidenziare che un comportamento può essere acquisito correttamente dal momento che ne deriva un rinforzo positivo (cibo).

Da un punto di vista di acquisizione linguistica, questa teoria propone che correggere i bambini durante il loro processo di acquisizione sia il metodo più efficace affinché il bambino possa raggiungere la piena competenza della lingua alla quale è esposto.

L'acquisizione della lingua, secondo questa teoria avviene solo esclusivamente attraverso l'insegnamento di questa.

Studi successivi (Chomsky 1988) però hanno dimostrato che i bambini durante il processo di acquisizione della lingua non sono sensibili alle correzioni dei parlanti adulti, e che ci sono degli errori tipici e ricorrenti durante il processo di acquisizione comuni a tutti i bambini esposti alla lingua. Questi errori non scompaiono con il rinforzo e le correzioni, ma solo con il passare di un tempo determinato. Questa dimostrazione confuterebbe anche ulteriore teoria, che abbraccia similmente la filosofia di Skinner (1969): la teoria basata sull'imitazione (Piaget, 1964).

Secondo questa teoria, i bambini, nel momento in cui sono esposti alla lingua, la imparano imitando i propri genitori, nonché primi parlanti della lingua alla quale il bambino è esposto per primo.

Quest'ipotesi però non trova evidenza dal momento che non si può pensare che i bambini possano a memoria tutto ciò che nel corso del tempo hanno ascoltato dai parlanti della lingua alla quale sono esposti o che riescano a emettere giudizi di grammaticalità e a produrre enunciati mai sentiti prima. La spiegazione deve necessariamente essere un'altra. Infatti, un bambino di tre-quattro anni è in grado di formulare strutture frasali che non ha mai udito prima, combinando gli elementi che ha acquisito fino a quel momento con un dizionario mentale abbastanza ricco che include anche elementi funzionali.

Le evidenze riportate quindi, confutano la teoria di Skinner (1969) e quella sull'imitazione (Piaget, 1964) e portano invece a credere che la facoltà di linguaggio si regga su altre facoltà. Dall'altra parte del dibattito c'è la teoria innatista di Chomsky (1957). Lo studio di Chomsky (1957) ha portato ad una nuova concezione della lingua, di come essa venga acquisita e della competenza linguistica di un individuo.

Secondo Chomsky ogni individuo nasce geneticamente programmato ad acquisire una lingua e, se esposto ad un input linguistico sufficientemente ricco, è in grado di acquisirne le caratteristiche specifiche.

Due concetti chiave spiegano la teoria innatista: la generatività e la ricorsività.

Per generatività s'intende la possibilità generare un numero illimitato di frasi, mentre per ricorsività s'intende l'applicazione di poche regole di base potenzialmente infinito all'infinito, limitato solo dalla capacità mnemonica del parlante. Un esempio di ricorsività è presentato in 15):

15)

“Il ragazzo ride”.

Il, ragazzo > [il ragazzo]

[il ragazzo], ride > [[il ragazzo] ride]]

(Donati, 2016: 64)

Come si nota in 15) la regola ricorsiva Salda inizia ad operare saldando insieme [il] e [ragazzo] creando il soggetto [il ragazzo], a cui è stata applicata un'ulteriore regola ricorsiva in maniera tale che il verbo è [ride] sia saldato al soggetto per creare un enunciato. Così a sua volta l'oggetto complesso [il ragazzo ride] può saldarsi nuovamente, applicando l'ulteriore regola, e dando origine ad un oggetto più complesso come [che il ragazzo ride] e così all'infinito.

La facoltà di linguaggio è determinata dal fatto che tutti i parlanti nascono equipaggiati di conoscenze innate e sono geneticamente programmati per acquisire una lingua. La mente, quindi è già provvista di Principi linguistici universali che consentono ai parlanti di riconoscere le caratteristiche linguistiche comuni alle lingue del mondo nella lingua alla quale si è esposti. Da questo momento in poi, le considerazioni che verranno riportate in seguito sul processo di acquisizione della lingua (vocale e dei segni) si baseranno sulla teoria elaborata da Chomsky (1957), basata dunque sulla grammatica generativa, che verrà analizzata più nel dettaglio in quanto segue.

2.1.1 La grammatica universale e l'ipotesi del periodo critico

Chomsky (1957) propone che la facoltà di linguaggio sia innata: i bambini nascono equipaggiati di conoscenze innate riguardo i Principi linguistici comuni a tutte le lingue del mondo e sono in grado di fissare molto presto i Parametri specifici della lingua o delle lingue alle quali sono precocemente esposti. I Principi sono dunque le proprietà comuni a tutte le lingue, come per esempio la presenza di un soggetto frasale nelle lingue del mondo, mentre i Parametri determinano le differenze interlinguistiche tra le lingue, come per esempio la possibilità o meno di permettere il soggetto nullo all'interno della frase (parametro del pro-drop).

La presenza di Principi linguistici universali e parametri consente al parlante di acquisire una o più lingue unendo le conoscenze innate e identificando le caratteristiche delle lingue alle quali è esposto. La Grammatica Generativa è in grado di spiegare come i parlanti siano in grado di determinare la grammaticalità di un enunciato e di risolvere la potenziale ambiguità di alcune frasi.

La teoria Chomskyana prevede che, affinché il processo di acquisizione di un parlante avvenga, si attivi la Grammatica Mentale insita nella Facoltà di linguaggio. La Grammatica Mentale è formata dalla Grammatica Universale, ovvero l'insieme di caratteristiche universali a tutte le lingue (i Principi) che costituisce la parte innata del parlante e la parte appresa, cioè l'input esterno che il parlante riceve dall'ambiente, nonché le caratteristiche specifiche della lingua che sta acquisendo (i Parametri).

A sostenere maggiormente quest'ipotesi è il caso delle lingue pidgin. Si tratta di lingue rudimentali che nascono a seguito del contatto tra parlanti di lingue diverse in un ambiente

linguistico non usuale. I parlanti, in questo caso, trovano comunque un modo per comunicare attraverso un sistema di comunicazione semplificato in cui prendono in prestito elementi delle lingue dei parlanti creando così il pidgin che non è la lingua madre di nessuno, ma un sistema comunicativo morfologicamente e sintatticamente povero. La prima generazione esposta al pidgin darà origine alla lingua creola. Si tratta dunque di una modifica del pidgin da parte della prima generazione che ne è esposta, creando così la propria lingua madre.

La capacità di rielaborare e trasformare una lingua ridotta (pidgin) in una lingua complessa (creolo) nonostante l'input ridotto a cui i bambini della prima generazione sono esposti, è garantita grazie alle conoscenze innate dei bambini. I bambini appartenenti alla prima generazione esposta al pidgin sono in grado di trasformare la lingua semplificata in quanto attingono dalla Grammatica Universale di cui sono biologicamente provvisti. Questo, quindi, consente loro di sapere quali elementi formano o meno una lingua naturale per imprimere al pidgin le caratteristiche proprie delle lingue naturali. Il processo di creolizzazione, dunque, è una prova a sostegno della tesi di Chomsky (1957).

La situazione appena descritta identifica perfettamente la nascita della Lingua dei segni del Nicaragua (1980).

Successivamente alla dittatura di Somoza del 1979, all'interno del paese iniziano ad avviarsi differenti riforme, tra cui l'apertura di una scuola per sordi a Managua. In questi anni i sordi del Nicaragua vivevano isolati dalla comunità e non possedevano una lingua dei segni, per cui la scuola inizia lentamente a popolarsi.

Gli studenti arrivati erano adolescenti sordi (di età compresa tra i 16-18 anni) che, vivendo isolati dalla comunità, per comunicare utilizzavano gli Home Signs. Si tratta di un sistema di comunicazione rudimentale basato su gesti nati nel contesto familiare, condivisi solo da pochi parlanti e che non contengono le caratteristiche di una lingua dei segni.

Inizialmente le insegnanti presenti all'interno della scuola ed i ragazzi stessi faticavano a capirsi tra di loro, dal momento che il sistema di comunicazione che erano soliti usare non era condiviso da tutti ed i ragazzi sordi non erano in grado di leggere il labiale delle insegnanti. Qualche tempo dopo però le insegnanti presenti notarono che tra i ragazzi iniziava a crearsi un sistema di comunicazione non comprensibile alle insegnanti.

Fu chiesto un consulto alla linguista americana Judy Klegl studiosa della lingua dei segni americana che, dopo un periodo di osservazione degli scambi linguistici tra gli studenti sordi di Managua conferma che la forma di comunicazione creata dal gruppo di ragazzi era un pidgin,

in quanto il segnato non prevedeva regole strutturate ma variava da studente a studente e anche all'interno dello stesso studente.

Con il passare del tempo la scuola di Managua continua con la sua didattica accogliendo, dopo il primo gruppo di adolescenti, una seconda coorte di studenti, bambini di 6 anni di età che, osservando gli studenti sordi più grandi segnare, crescono esposti al pidgin e creano una lingua più complessa: il creolo. Judy Klegl filma questa prima generazione esposta al pidgin e si rende conto che sono stati in grado di modificare il sistema comunicativo iniziale, rendendolo più complesso e dettagliato.

Per verificare che effettivamente la nuova generazione sia stata in grado di creare una lingua attingendo alle conoscenze biologicamente innate, sono stati intervistati degli udenti per verificare se i segni utilizzati dagli studenti sordi derivassero dai gesti della comunità udente. Se gli udenti avessero compreso facilmente il segno, allora avrebbe potuto trattarsi di un segno proveniente dalla gestualità della comunità udente e dunque non modificato secondo le regole linguistiche. Questo però non è successo, in quanto gli udenti intervistati non hanno compreso il segnato proposto. Si è potuta dunque confermare l'ipotesi innata, che ha permesso alla prima generazione esposta al pidgin di attingere alle conoscenze innate per modificare il sistema comunicativo e creare così la Lingua dei segni del Nicaragua.

Attingere alle conoscenze di cui i bambini erano biologicamente equipaggiati, non è la sola risorsa che ha permesso la modifica del pidgin. L'età dei parlanti ha giocato e gioca un ruolo cruciale durante l'acquisizione di una lingua e la costruzione di una grammatica.

Lo psicologo e linguista Lenneberg negli anni '60 introduce il concetto di *periodo critico*. Si tratta di una finestra temporale in cui è possibile sviluppare il linguaggio ed acquisirlo. Secondo l'ipotesi di Lenneberg il bambino dai 0 agli 11 anni avrà la possibilità di acquisire naturalmente una lingua secondo i vari stadi temporali che il processo di acquisizione prevede. Successivamente, con l'inizio della pubertà la capacità di sviluppare il linguaggio scemerà gradualmente.

Il dibattito riguardante la finestra temporale della possibile acquisizione del linguaggio rimane aperto. Sono stati molti i linguisti interessati al tema, ma sembrerebbe che l'inizio della pubertà segni il limite al periodo critico e all'acquisizione della prima lingua. A confermarlo sono alcuni casi di ragazzi adolescenti esposti tardivamente alla prima lingua e che non sono stati in grado di recuperare la produzione linguistiche in quanto più grandi di 11 anni d'età.

Un esempio, è il caso di Genie, noto in letteratura come uno tra i bambini selvaggi, una ragazza di 13 anni che ha passato la sua intera infanzia segregata in una stanza dopo esserle stato diagnosticato un lieve ritardo mentale. Una volta scoperta all'età di 13 anni, i linguisti le attribuirono il livello linguistico pari a un bambino di 15 mesi. Dopo sette anni di riabilitazione linguistica, Genie produceva la lingua al pari di una bambina di 2 anni d'età.

All'interno del periodo critico è possibile distinguere anche l'arco temporale in cui i differenti domini della grammatica, vengono acquisiti. La distinzione vede:

- i) L'acquisizione della fonetica e della fonologia nell'arco temporale di 6-12 mesi;
- ii) L'acquisizione della sintassi entro il primo anno d'età;
- iii) L'acquisizione del lessico non prevede un limite, ma si è sempre in grado di imparare lessico nuovo.

Come si può dedurre dunque, considerando la teoria innatista proposta da Chomsky sull'acquisizione del linguaggio, il processo di acquisizione di una lingua prevede degli stadi principali limitati ad un determinato arco di tempo, che verranno analizzati in § 2.1.3.

2.1.2 Lo sviluppo di gesti comunicativi

Tra gli aspetti fondamentali dell'acquisizione del linguaggio, il gesto svolge un ruolo particolarmente importante.

Il gesto è stato l'elemento principale per molti studiosi tra il Settecento e l'Ottocento per lo studio sull'origine del linguaggio. Si ipotizza che lo sviluppo del linguaggio sia determinato da una protolingua di natura gestuale. Questo sembrerebbe esser dovuto al fatto che gli antenati dell'Homo Sapiens utilizzassero un sistema comunicativo basato sui gesti dato lo sviluppo solo successivo del sistema fonetico. A livello anatomico il sistema motorio si è sviluppato logicamente prima del sistema fonetico e questo sembrerebbe spiegare il bisogno comunicativo della specie a partire dai gesti. Secondo Corballis (2002) i gesti si sarebbero trasferiti solo successivamente e attraverso un lungo processo in parole.

Durante l'acquisizione linguistica però, questo aspetto continua ad essere presente in quanto si nota che il sistema gestuale accompagna molto spesso il parlato trasmettendo al discorso parte di quello che si intende comunicare.

Il rapporto tra gesto e parola si nota sin dall'inizio del processo di acquisizione, in quanto il bambino è capace di sfruttare il sistema gestuale per comunicare o interagire con i genitori. All'età di nove mesi, infatti, il bambino utilizza il gesto in maniera intenzionale, articolando quelli che vengono chiamati gesti deittici o performativi (Capirci, 2016). Il bambino può:

- i) tendere la mano verso un oggetto ed aprirla e chiuderla rivolgendo poi lo sguardo verso l'adulto, in segno di richiesta;
- ii) porgere un oggetto verso l'adulto per farglielo vedere;
- iii) tendere il braccio o l'indice verso un oggetto e rivolgere lo sguardo verso l'adulto, in segno di indicazione.

Dai 12 mesi, iniziano a comparire i gesti referenziali e rappresentativi performativi (Capirci, 2016). Se il bambino non conosce la parola utilizza il gesto per citarla o se conosce la parola può succedere che accompagni il gesto alla parola, apportando così un significato aggiuntivo. Quest'osservazione porta a considerare che il bambino pur conoscendo la lingua vocale, tende comunque ad utilizzare la modalità visivo-gestuale combinando così i due canali comunicativi. A circa due anni d'età il bambino utilizza maggiormente la modalità acustico-vocale, ma nonostante questo continua comunque ad utilizzare il sistema gestuale, fin quando questo non si avvicinerà a quello utilizzato dagli adulti a sostegno della comunicazione performativi (Capirci, 2016).

Il un bambino sordo o udente che acquisisce una lingua dei segni, è in grado di distinguere il gesto dal segno e di utilizzare i due sistemi comunicativi in maniera separata, così come il bambino esposto alla lingua vocale utilizza il gesto e la parola.

Essendo l'indicazione nella lingua dei segni un aspetto linguistico, intorno ai 12-18 mesi il bambino esposto alla lingua dei segni smetterà di utilizzare l'indicazione come gesto.

L'indicazione diventerà un'unità linguistica arbitraria in quanto soggetta ai tipici errori che fanno parte del processo di acquisizione.

Uno studio sull'American Sign Language (ASL) condotto da Bovillan e Folven (1991) evidenzia che i bambini esposti all'ASL commettono errori riguardanti il pronome personali ME ("io") e YOU ("tu") articolati attraverso l'indicazione del referente 'io' oppure 'tu'. Nonostante questi segni siano fortemente iconici tendono ad invertirli usando il pronome YOU per indicare sé stessi. Se l'indice rivolto verso di sé o verso l'interlocutore fosse utilizzato come gesto iconico, il bambino non commetterebbe errori nell'identificare il referente giusto, il fatto che commetta errori indica che l'indicazione è trattata come un elemento linguistico astratto, nello stesso modo in cui i bambini utilizzano il pronome 'io' e 'tu' in maniera sbagliata in uno stadio dell'acquisizione linguistica in lingua vocale.

Queste osservazioni consolidano ancora una volta il fatto che la facoltà di linguaggio non sia vincolata alla modalità, ma che dipenda dall'input che il bambino riceve nei primi anni di vita. Inoltre, evidenzia che l'acquisizione di una lingua vocale o di una lingua dei segni prevede esattamente le stesse tappe.

2.1.3 Stadi temporali nello sviluppo del linguaggio nei bambini segnanti e udenti

Il processo di acquisizione linguistica è diviso in stadi, in cui il bambino ha la possibilità di acquisire le varie componenti del linguaggio: componente fonologica, morfologica, semantica, sintattica e pragmatica.

La divisione in stadi corrisponde ad una specifica età del bambino:

- i) fase del syllabic babbling (7-10 mesi);
- ii) fase olofrastica (11-14 mesi);
- iii) fase delle frasi combinatorie (11-22 mesi).

(Chamberlain, Marford, Mayberry, 2000: 43)

Nel corso del tempo si sono susseguiti diversi dibattiti riguardo lo sviluppo del linguaggio, più nello specifico riguardo la determinazione del momento esatto in cui inizia l'acquisizione linguistica.

Alcune ricerche propongono che lo sviluppo del linguaggio avvenga a partire dai primi mesi di gestazione, in cui il bambino è in grado di discriminare la voce della mamma ed i suoni della lingua o delle lingue a cui è esposto. Successivamente alla nascita, il bambino inizia ad emettere i primi suoni, come il pianto a fini intenzionali, per comunicare delle esigenze, per poi seguire la fase del cooing, in cui il bambino emette dei suoni che si avvicinano alla prosodia della lingua a cui è esposto. Subito dopo avrebbero inizio le fasi descritte precedentemente.

Determinare la fase di inizio dello sviluppo del linguaggio aiuta a determinare le analogie tra lo sviluppo di una lingua dei segni e di una lingua vocale. Il fatto che le due lingue sfruttino modalità diverse potrebbe portare a pensare che le aree cerebrali coinvolte siano diverse. Lo studio di Petitto (2000) ha indagato l'attività neuronale di un gruppo di segnanti sordi nativi di ASL e di Lingua dei segni del Québec (LSQ) e di un gruppo di parlanti udenti nativi di inglese e francese. Attraverso la PET è stata esaminata l'attività neuronale dei segnanti e parlanti durante la produzione e la comprensione della loro lingua nativa. I risultati hanno evidenziato l'attivazione per i gruppi di udenti e sordi delle stesse aree neuronali dedicate al linguaggio, ovvero l'area sinistra del cervello. In aggiunta, si nota un coinvolgimento dell'area destra cerebrale nei due gruppi di segnanti sordi. Questo dovuto alla produzione motoria e all'attività visiva, aspetti caratteristici delle due lingue dei segni e appartenenti all'area destra in questione. Tuttavia, in accordo con la proposta innatista chomskyana, gli studi compiuti in questo ambito mostrano un processo di acquisizione sia qualitativo che temporale del tutto paragonabile per bambini esposti alla lingua vocale e alla lingua dei segni.

Riprendendo le fasi sopra elencate, la prima fase è quella del syllabic babbling. È intesa come prima fase in quanto riproduce effettivamente le prime componenti della lingua a cui il bambino è esposto. Questa fase è caratterizzata, considerando un bambino esposto ad una lingua vocale, dalla produzione di alcune sillabe senza significato, la cui combinazione è quella accettata dalla lingua a cui il bambino è esposto, come per esempio la sequenza di suoni come ba-ba-ba in italiano (Oller, 1995).

Petitto e Marentette (1991) identificano la fase del babbling anche in un bambino esposto alla lingua dei segni, raccogliendo dati su bambini esposti all'ASL.

Le due ricercatrici identificano l'equivalente del babbling vocale nel babbling manuale da parte del bambino. Si tratta di movimenti delle mani e delle braccia che si discostano dalla natura gestuale in quanto ha le stesse caratteristiche del babbling vocale:

- i) unità fonetiche coerenti con il lessico e le produzioni adulte di quella lingua;
- ii) non hanno un fine comunicativo;
- iii) hanno una struttura sillabica alternata da un movimento ritmico ed una pausa.

A partire dagli 11-14 mesi ha inizio la fase olofrastica. Questa fase è caratterizzata dalla pronuncia di una sola parola da parte del bambino esposto ad una lingua vocale, per denotare un'intera frase. Logicamente le prime parole pronunciate coinvolgono degli errori a livello fonologico, ma non solo, è possibile notare anche errori a livello semantico. Succede che il bambino possa pronunciare una parola per riferirsi ad un'entità che non sia quella corretta, ma che ha le stesse caratteristiche di quella pronunciata. Il fenomeno avviene perché il bambino tende a generalizzare le caratteristiche dell'entità a cui si sta riferendo con la parola appresa che in quel contesto in cui è stata pronunciata, non è quella corretta (Piaget, 1971).

Inizialmente il bambino comprende all'incirca 50 parole, ma che di settimana in settimana arricchisce sempre più definendo così questo periodo come "esplosione del vocabolario".

Per quanto riguarda i bambini esposti ad una lingua dei segni, Petitto (1988) riscontra che i bambini sordi esposti all'ASL producono un solo segno per riferirsi ad un'intera frase e dunque che sia presente, anche in questo caso, il periodo olofrastico.

L'unica particolarità tra i due processi, evidenziata dalla ricercatrice, è che la produzione di un segno per riferirsi ad un'intera frase nei bambini segnanti avvenga qualche mese prima dei bambini che producono una parola vocalmente (8-10 mesi nei bambini esposti alla lingua dei segni). Altri studi come in Bonvillian e Folven (1987) sembrerebbero confermare questo dato. I ricercatori analizzano il processo di acquisizione dell'ASL in 13 bambini (12 udenti ed uno sordo) e chiedono alla loro famiglia di annotare giornalmente i loro progressi. Notano così che i bambini producono spontaneamente il primo segno ad un'età media di 8,6 mesi, tre mesi prima rispetto i bambini esposti alla lingua vocale.

È altrettanto interessante nello studio di Petitto (1988) il fenomeno per cui i bambini esposti all'ASL non producano come primi segni quelli iconici, ma preferiscano i segni arbitrari. Un esempio di segno iconico è il segno BANANA in ASL che si articola attraverso l'uso della mano dominante e non dominante che riproducono nello spazio neutro il movimento uguale al gesto di sbucciare una banana (Petitto, 1988:211).

Ci si aspetterebbe che, dal momento che i segni iconici rappresentano il referente in maniera più visiva e vicina alla forma o alle caratteristiche principali di questo, siano facilmente

riconoscibili e prodotti dai bambini. Questo però non si osserva, al contrario i bambini preferiscono articolare i segni arbitrari della propria lingua, confermando che lo sviluppo dell'acquisizione si riferisce ad una lingua naturale, che i bambini acquisiscono come un sistema formale e che effettivamente procede similmente all'acquisizione delle lingue vocali.

Tra gli 11 e i 22 mesi, le parole vengono combinate insieme determinando così la fase delle frasi combinatorie. In questo modo il bambino ha il suo primo approccio alla sintassi della propria lingua, riordinando gli elementi della frase rispettando l'ordine lineare previsto dalla lingua stessa.

Si nota infatti che tanto nei bambini esposti ad una lingua vocale che ad una lingua dei segni, l'ordine prodotto fin dai primi tentativi è quello non marcato.

Nei paragrafi successivi si entrerà più nello specifico degli stadi appena descritti ponendo maggior attenzione all'acquisizione dei domini della grammatica di una lingua dei segni considerando le tre possibili casistiche di esposizione alla lingua dei segni.

2.2 L'esposizione alla lingua dei segni e la sua acquisizione

Gli studi sull'acquisizione della lingua dei segni, non sono numerosi, e, la maggior parte, si concentrano sull'ASL.

Questo accade in quanto solo il 5% di bambini sordi nasce da genitori sordi ed ha la possibilità di acquisire sin da subito la lingua dei segni in maniera spontanea dalla nascita (nel caso in cui i genitori siano segnanti). Per questo motivo questa popolazione è così importante ma allo stesso tempo difficile da osservare. Il restante 90-95% dei bambini sordi nasce in famiglie udenti che, nella maggior parte dei casi, non conosce la LIS ed opta per l'uso di una comunicazione orale per il figlio ritardando l'esposizione alla lingua dei segni oppure evitando di esporlo ad essa. Questo succede perché in Italia è ancora molto diffuso l'oralismo che tende a vietare l'uso dei segni nel processo di riabilitazione del bambino sordo o di sistemi comunicativi come l'italiano segnato (IS) o l'italiano segnato esatto (ISE)²⁶ che tuttavia non rispettano la grammatica della LIS ma utilizzano i suoi segni riorganizzandoli per adattarsi alla grammatica dell'italiano.

²⁶ L'IS e l'ISE sono due sistemi di comunicazione che si basano sull'esatta traduzione dell'italiano usando i segni della LIS. La traduzione rispetta esattamente la struttura dell'italiano e la presenza degli elementi funzionali tradotti attraverso la dattilologia della LIS, dal momento che la LIS non prevede elementi funzionali.

L'utilizzo della lingua dei segni viene anche evitato dalle famiglie udenti perché la sordità, che è una disabilità invisibile, diventa riconoscibile attraverso la comunicazione in lingua dei segni e questo spaventa le famiglie a causa del pregiudizio della società e della possibile difficoltà di integrazione del figlio nella società udente (Branchini, Mantovan, 2022).

Nonostante il riconoscimento ufficiale della LIS del 19 marzo 2021²⁷, i pregiudizi linguistici e la supremazia della parola restano ancora abbastanza radicati dalla nostra società.

La situazione particolare nella quale si trova la comunità sorda italiana influenza l'età di esposizione alla lingua dei segni e dunque il processo di acquisizione linguistica.

Sulla base dell'esposizione alla lingua dei segni, è possibile identificare tre popolazioni diverse: i sordi nativi, i sordi precoci e i sordi tardivi (Newport, 1990).

Nel primo caso, i sordi nativi sono i bambini sordi nati all'interno di una famiglia sorda che conosce ed utilizza quotidianamente la lingua dei segni e che per questo motivo, ha la possibilità di trasmettere l'input al figlio. I sordi nativi dunque acquisiscono la lingua immediatamente dopo la nascita in maniera spontanea, del tutto paragonabile all'acquisizione di un bambino udente esposto dalla nascita alla lingua vocale.

I sordi precoci sono esposti alla lingua dei segni per la prima volta ad un'età compresa tra i 4 ed i 6 anni. Questo caso potrebbe dipendere dalla situazione descritta precedentemente, ovvero che il bambino sordo si trovi in una famiglia udente che non conosce la lingua dei segni, e che venga esposto qualche anno dopo, oppure che la sordità del bambino sia stata diagnosticata successivamente alla nascita e che per questo, l'esposizione alla lingua dei segni sia più tarda, in molti casi con l'ingresso nella scuola pubblica²⁸.

I sordi tardivi sono esposti ad una lingua dei segni ad un'età compresa tra i 7 e 12 anni. Le ragioni di un'esposizione così tarda potrebbero essere le stesse elencate precedentemente per il caso dei sordi precoci.

Se si considera l'ipotesi del periodo critico di Lenneberg (1960) in tutti i casi proposti, la finestra temporale per lo sviluppo del processo di acquisizione dovrebbe ancora essere aperta. Nonostante questo, però, come verrà evidenziato più nello specifico nei paragrafi che seguono, l'esposizione precoce ad una lingua dei segni ed una precoce diagnosi di sordità, gioca un ruolo particolarmente importante nello sviluppo del processo. Ne consegue che nelle tre popolazioni descritte il processo di acquisizione della lingua dei segni varia con esiti molto diversi.

²⁷ L'Art 34-ter del Decreto Sostegni.

²⁸ In Italia la legge n. 104\1992 prevede la presenza di diverse figure specializzate nell'educazione in lingua dei segni, tra cui interpreti, assistenti alla comunicazione ed insegnanti di sostegno.

Molti studi hanno evidenziato come l'esposizione precoce alla lingua (in qualunque modalità si presenti) sia cruciale per lo sviluppo completo della stessa. I test linguistici proposti durante le ricerche sui tre gruppi di sordi divisi per età di esposizione alla lingua, hanno potuto dimostrare che effettivamente i segnanti esposti prima alla lingua dei segni (ASL) avevano una performance migliore (Newport, 1990). È sorprendente come, nonostante i partecipanti abbiano alle spalle diversi anni di uso della lingua, i test rivelano che c'è una differenza nei risultati in base alla loro età di esposizione. Newport (1988, 1989) evidenzia che i segnanti anche dopo 35 anni di esperienza con l'ASL, non hanno la stessa competenza di segnanti nativi dell'ASL che hanno avuto un'esposizione precoce.

I risultati degli studi che verranno proposti nei paragrafi successivi evidenzieranno che uno stimolo segnico ha effetti diversi e positivi nello sviluppo dell'acquisizione fonologica, lessicale e sintattica del bambino sordo.

2.2.1 L'acquisizione nei nativi

Come già osservato, i bambini sordi nativi entrano in contatto con la lingua dei segni immediatamente dopo la nascita attraverso l'input linguistico che ricevono dai loro genitori sordi segnanti.

Come accennato nel §2.1.3., nel tentativo di identificare l'inizio del processo di acquisizione linguistica, alcuni studiosi evidenziano che lo sviluppo del linguaggio nei bambini udenti esposti ad una lingua vocale ha inizio già durante la gestazione della madre. Mehler e collaboratori (1988) dimostrano che i bambini immediatamente dopo la nascita sono in grado di distinguere le lingue che sentono attraverso la loro componente prosodica. Dal momento che ogni lingua utilizza una propria componente prosodica formata da un'alternanza di ritmo e accenti, il bambino è in grado di distinguerla riconoscendo quella a cui è stato esposto. Attraverso la suzione non nutritiva Mehler e collaboratori (1988) scoprono che il ritmo della loro suzione aumentava all'ascolto di una prosodia di frasi non appartenenti alla propria lingua ed invece si stabilizzava quando il bambino ascoltava la prosodia della lingua alla quale era esposto. Il cambiamento di suzione, dunque, indicava che il bambino si trovava a contatto con uno stimolo nuovo. Questa è un'evidenza molto importante quando si parla dell'importanza di

uno stimolo precoce per il bambino e del suo naturale processamento dei domini della grammatica.

Nel caso dei bambini sordi, il loro primo approccio alla lingua dei segni non può avvenire durante la gestazione della madre in quanto si tratta di una lingua visiva. Gli studi di Masataka (1999) evidenziano come i movimenti del segnato naturale possano trasmettere al bambino informazioni ritmiche della propria lingua. Più nello specifico analizza il comportamento dei bambini giapponesi che si avvicinano per la prima volta all' esplorazione della lingua dei segni e del suo sistema fonetico attraverso il motherese, ovvero il modo in cui la mamma comunica segnando con il figlio. Nota infatti che la mamma comunica con il figlio segnando lentamente e ponendo l'accento sul movimento per far sì che il bambino mantenga alta la soglia di attenzione. Matasaka (1999) ha poi osservato il comportamento di bambini udenti di 2 giorni nati in famiglie sorde ed esposti alla lingua dei segni giapponese. Si nota che i neonati preferivano il segnato lento giapponese anziché il suo riscontro vocale nonostante fossero udenti, suggerendo così che non solo questa preferenza sia innata, ma anche che il bambino sordo possa avere la stessa esperienza del bambino esposto alla lingua vocale garantendogli il normale processamento della lingua ed un primissimo approccio alla componente fonologica. Questo garantirà una percezione migliore in tutti i livelli della lingua con una particolare attenzione alla fonologia che non hanno potuto esplorare come gli udenti nei mesi di gestazione. Come ampiamente descritto nel primo capitolo, i domini della grammatica sono indipendenti e questo consente al bambino di acquisirli attraverso i vari stadi in maniera indipendente e attraverso stadi diversi, come verrà analizzato nelle prossime sezioni.

2.2.1.1 L'acquisizione del sistema fonologico

Come analizzato nel capitolo primo, le caratteristiche fonologiche che compongono un segno sono rappresentate dai quattro parametri: configurazione, luogo, movimento, orientamento e componenti non manuali (CNM).

Partendo dal parametro della configurazione, gli studi sull'acquisizione fonologica delle lingue dei segni si concentrano più nello specifico su questo parametro e su quali errori tipici coinvolgano, dal momento che è il parametro con un maggior numero di errori da parte dei bambini durante la produzione dei primi segni (Boyes-Braem (1990, 1994), Maier e

collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) e Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996)).

La prima ad interessarsene è Boyes-Braem (1990, 1994) che conduce uno studio su un bambino sordo esposto all'ASL in una famiglia di genitori sordi (il cui sviluppo linguistico è stato registrato attraverso una videocassetta) al fine di proporre ipotesi riguardo gli stadi di acquisizione delle configurazioni manuali.

Alla luce di quanto riscontrato, secondo la studiosa l'acquisizione delle configurazioni manuali da parte dei bambini sordi avverrebbe attraverso un modello diviso in quattro stadi. Questa divisione in stadi è dovuta allo sviluppo anatomico delle dita della mano del bambino e quindi alla difficoltà nell'articolare una certa configurazione (Figura (37)). Interverrebbe dunque quello che la ricercatrice chiama il *serial finger order*, ovvero l'estensione di un dito che potrebbe coinvolgere o meno le dita in posizioni adiacenti, dal momento che il bambino non ha ancora il totale controllo delle proprie dita e la capacità di isolarne alcune durante l'articolazione della configurazione.

Il modello di Boyes-Braem (1990) prevede che durante il primo stadio vengano articolate le configurazioni che il bambino può produrre facilmente come l'indicazione o l'afferrare un oggetto. Queste configurazioni, come visto già in §2.1.3, vengono acquisite durante la fase prelinguistica, e sono più usate rispetto ad altre in quanto più semplici dal punto di vista motorio.

Lo studio di Maier e collaboratori (1998, 2000) sull'ASL è in accordo con queste considerazioni, per cui le configurazioni acquisite nel primo stadio, secondo Boyes-Braem (1990) e Maier e collaboratori (1998, 2000) sono la configurazione A, configurazione 5, configurazione G, configurazione G con dita chiuse, configurazione A (s), configurazione L e configurazione C. Nel secondo stadio, invece, vengono prodotte delle varianti delle configurazioni già presenti durante lo stadio precedente, ovvero la configurazione B, la configurazione F e configurazione O. Nel terzo e quarto stadio iniziano a presentarsi le configurazioni che richiedono un'articolazione più complessa e quindi l'inibizione del movimento di alcune dita e/o il controllo di dita in posizioni non adiacenti (azione complessa per il bambino nei primi stadi). Tra le configurazioni acquisite nel terzo stadio si trovano, la configurazione Y, la configurazione I, la configurazione D, la configurazione K, la configurazione 3, la configurazione V, la configurazione U e la configurazione W. Infine, tra

le configurazioni acquisite nel quarto stadio si trovano la configurazione 3\5, la configurazione X, la configurazione R, la configurazione E.



Figura (37). Stadi di acquisizione delle prime configurazioni. Chamberlain, Morford, e Mayberry (2000:73).

Anche gli studi di Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) sull'ASL condividono lo stesso modello di acquisizione dei bambini per stadi delle configurazioni, sottolineando un maggior numero di errori in questo parametro. L'unica differenza tra questi studi citati e lo studio di Boyes-Braem (1990) e Maier e collaboratori (1998, 2000), è considerare appartenenti al primo stadio solo le configurazioni: 5, G, B, A (la configurazione B secondo Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) è acquisita nel primo stadio e non nel secondo stadio come ipotizzato da Boyes- Braem (1990)).

Stando a quanto appena descritto, è semplice pensare che ci possano essere tipici errori di sostituzione di configurazioni nei bambini, così come si notano errori fonologici nei bambini esposti alla lingua vocale. Boyes- Braem (1990), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988) e Siedlecki (1991) propongono che i bambini tenderanno a

semplificare le configurazioni più complesse sostituendole con la configurazione acquisita nello stesso stadio o in quello immediatamente precedente.

In aggiunta, Orlansky e Bonvillian (1988) riportano nei loro studi tre errori più frequenti nelle sostituzioni:

- i) la configurazione 5 e la configurazione B sono spesso sostituite tra di loro;
- ii) la configurazione 5 è spesso sostituita dalla configurazione C, A, 1 (questo dato risulta inoltre in accordo con gli studi di Ann (1993, 1996) che rilevano la preferenza dei bambini per le configurazioni che richiedono la chiusura della mano anziché le configurazioni che prevedono l'apertura delle dita);
- iii) la configurazione 1 è spesso sostituita dalla configurazione 5, U, V, W, A.

(Chamberlain, Morford, e Mayberry, 2000:76)

Inoltre, Boyes-Braem (1990) ipotizza alcuni fattori che potrebbero causare la sostituzione delle configurazioni, nei seguenti casi:

- i) in generale si nota che i bambini preferiscono il contatto tra la punta delle dita e tenderanno ad articolare le configurazioni sulla base di questa preferenza;
- ii) il pollice viene istintivamente esteso quando viene esteso l'indice (Battison (1974) nota la stessa tendenza negli adulti attraverso la *regola del pollice*, come evidenziato in §1.2.1);
- iii) per il fenomeno di *coarticolazione* il bambino tenderà a mantenere la stessa configurazione del segno prodotto in quello successivo;
- iv) quando il bambino deve produrre un movimento complesso sceglierà di articolare il segno semplificandone la configurazione della mano;
- v) il bambino tenderà ad usare le configurazioni manuali come classificatori.

Gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996), che analizza lo sviluppo nell'acquisizione linguistica di 9 bambini sordi esposti all'ASL in famiglie sorde, ampliano gli errori descritti da Boyes-Braem (1990) osservando che le sostituzioni di configurazioni tra i bambini sono note nei segni a due mani asimmetrici. I bambini tendono a produrre la stessa configurazione della

mano dominante anche nella mano non dominante, dovuta alla loro scarsa maturazione del sistema di controllo articolatorio. A sostegno di questo fenomeno, lo studio di Pizzuto (2002) sull'acquisizione linguistica della LIS in bambini sordi italiani ha potuto osservare la produzione dei segni a due mani di 4 bambini sordi nativi testati in età prescolare, attraverso un compito di descrizione di 18 immagini. La studiosa ha potuto notare che i bambini producevano segni che avrebbero dovuto essere realizzati a due mani più frequentemente con ad una mano. Le poche volte che i bambini producevano il segno a due mani, questo era simmetrico. La preferenza di produzione dei bambini per i segni a due mani simmetrici (Pizzuto (2002)) e la modifica della configurazione nei segni a due mani asimmetrici trasformandoli in segni a due mani simmetrici (Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996)) potrebbe semplicemente essere dovuta, secondo i linguisti, al fatto che l'uso simultaneo di diverse configurazioni nei segni a due mani sia una competenza complessa che richiede un processo più lento di acquisizione.

Questo tipo di errori commessi dai bambini durante l'articolazione dei segni diminuiscono con il progredire dello sviluppo linguistico e motorio, scomparendo quasi del tutto intorno ai 7 anni (Takkinen, 2003).

Per quanto riguarda il parametro del luogo, si notano meno errori rispetto a quelli presenti nella configurazione durante il processo linguistico (Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) e Meier e collaboratori (2000)).

Sulla base di quanto registrato dai ricercatori Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) si evidenzia l'83,6% di precisione nei bambini nella produzione del parametro del luogo e propongono un modello di acquisizione di questo parametro. Secondo Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996), la bassa percentuali di errori a livello di luogo anziché di configurazione, sarebbe dato dal fatto che l'articolazione di una configurazione è molto più complessa a livello motorio rispetto al luogo di articolazione di un segno. Per questo motivo risulterà molto più semplice per i bambini ricordare questo parametro e riprodurlo correttamente.

Inoltre, i dati evidenziano che i bambini producono per lo più segni articolati nello spazio neutro e a contatto con il corpo, suggerendo che i primi luoghi acquisiti coinvolgano lo spazio neutro, il tronco, il mento e la fronte. Questo, secondo i ricercatori, accade per due ragioni: si tratta di luoghi molto in contrasto tra loro a livello visivo e di conseguenza molto visibili al bambino e si tratta di luoghi molto utilizzati dagli adulti che influenzano la loro acquisizione.

Il movimento, invece, sembra essere il parametro più difficile da acquisire dopo la configurazione.

Gli studi di Siedlecki e Bonvillian (1993, 1996), Meier e collaboratori (1998, 2000,2008) e Marentette e Mayberry (2000) sull'ASL notano che i segni prodotti dai bambini hanno una percentuale di precisione maggiore quando il movimento prevede la prossimalizzazione al corpo.

La preferenza per il contatto con il corpo del bambino era già nota dal momento che tra i primi luoghi acquisiti si trova la produzione dei segni sul tronco. Meier e collaboratori (1998, 2000, 2008) evidenziano che, anche per quanto riguarda il movimento il bambino padroneggia maggiormente il movimento prossimale alle spalle o ai gomiti e che acquisisca solo successivamente il movimento delle articolazioni più distanti ad esso, come polso e dita. Infatti, si nota che i bambini tendono a sostituire il movimento del polso e delle dita con movimenti prossimali al tronco.

La Figura (38) riproduce la produzione dei bambini per il segno APPLE ('mela'). Il segno APPLE è convenzionalmente prodotto con la configurazione G dita chiude sulla guancia attraverso un movimento di torsione del polso (Figura(38b)). I bambini hanno prodotto il segno preferendo il solo contatto con il corpo durante la produzione del segno e la sostituzione della configurazione G dita chiuse con la configurazione G ((Figura (38 a)), in accordo con Boyes-Braem (1990, 1994), Maier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) e Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996).

a.



b.



Figura (38). Errore nella produzione dei bambini del segno APPLE. Chamberlain, Morford, e Mayberry (2000:85).

Riguardo il parametro dell'orientamento del palmo, gli studi presenti in letteratura non riportano particolari osservazioni riguardo gli errori di questo parametro durante l'acquisizione L1 in bambini sordi nativi. Un' unica osservazione viene riportata da Siedlecki e Bonvillian (1993) riguardo la preferenza dei bambini a produrre l'orientamento del palmo verso sé stessi anziché verso lo spazio neutro.

Infine, per quanto riguarda l'acquisizione delle componenti non manuali (CNM) sembrerebbero non apparire durante l'acquisizione della lingua dei segni L1 dei bambini sordi nativi fino all'età di un anno (Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991), Anderson e Reilly (1998, 2002)). Questo fenomeno, secondo i linguisti, deriverebbe dalla difficoltà dei bambini di identificare le espressioni facciali e del corpo come aspetto linguistico e di articularle contemporaneamente alle componenti manuali dei segni (Anderson e Reilly (1998)). Raggiunto l'anno d'età i bambini sono in grado di riconoscere la funzione linguistica delle CNM e di produrle di conseguenza.

Prima di presentare l'acquisizione delle CNM nei bambini, è opportuno differenziarle in: CNM fonologiche affettivo-emozionali ed CNM fonologiche (IPP e COS) (presentate in §1.2.5), morfologiche (presentate in §1.3) e sintattiche (presentate in §1.4.1) (Anderson e Reilly (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1991)). Per CNM fonologiche affettivo-emozionali si intende attribuire ad un nome, verbo, avverbio, aggettivo o frase lo stato d'animo semanticamente riferito. Per esempio, in (16) è possibile osservare, nelle produzioni adulte, l'aggettivo HAPPY ('felice') prodotto con le CNM "smile" ('sorriso') in accordo semantico con l'aggettivo:

 smile
16) HAPPY
 'felice'

(Anderson e Reilly, 2002: 165)

Lo stesso fenomeno è noto negli adulti anche con le CNM estese su tutta la frase come in (17). In (17) infatti vengono prodotte le CNM di sopracciglia aggrottate e bocca serrata, per esprimere lo stato d'animo di rabbia, sono in accordo semantico con frase prodotta:

 bocca serrata
 sopracciglia aggrottate
17) ME HATE HOMEWORK.
 'io odio i compiti a casa'

(Anderson e Reilly, 2002: 163)

Gli studi di Anderson e Reilly (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991) sull'acquisizione di bambini sordi nativi ASL riportano che i bambini acquisiscono e producono per prime le CNM fonologiche affettivo-emozionali accompagnando un singolo segno, all'età di un anno. Successivamente, vengono acquisite, intorno ai 2;0 anni, le CNM fonologiche (esempio (18)) e a 2;3 d'età le IPP e le COS, come riportato in (19). In (18) è possibile notare l'articolazione segno SOFT ('morbido') con le CNM "puff" ('guance gonfie') che evidenziano l'aggettivo semanticamente riferito al nome lessicale. In (19) invece, è possibile notare la produzione di un bambino nel segno SHARE ('condividere') accompagnato dalla produzione non manuale "sh", ovvero dell'iniziale della parola inglese "share" (IPP):

_____puff
18) SOFT
'morbido'

(Anderson e Reilly, 2002: 170)

_____sh
19) SHARE
'condividere'

(Anderson e Reilly, 2002: 166)

I ricercatori Anderson e Reilly (2002) e Reilly, M. McIntire e Bellugi (1991) osservano inoltre, un fenomeno particolare durante la produzione dei bambini. Bambini di 2;3 anni, producono alcuni segni isolando la produzione manuale del segno e le CNM affettivo-emozionali correlate al segno. Come si nota in (20) osservano che il bambino produce prima e dopo il segno CRY ('piangere') le CNM di "lip pout" ('labbra imbronciate') correlate semanticamente al segno, isolando il segno e non producendole simultaneamente:

_____lip pout _____lip pout
20) CRY
'piangere'

Secondo i ricercatori Anderson e Reilly (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1991), questo fenomeno è dovuto al processo di identificazione del bambino delle CNM come appartenenti al sistema linguistico della lingua. I bambini attraverso la separazione delle CNM dalla produzione manuale del segno inizieranno ad analizzare le espressioni facciali ed il movimento del corpo in maniera indipendente ed appartenente agli aspetti grammaticali della lingua. Si nota infatti, che solo a partire da 2;3-3 anni i bambini sono in grado di produrre le CNM sintattiche in frasi interrogative e dichiarative negative, come verrà argomentato nel paragrafo 2.2.1.3, dedicato all'acquisizione del sistema sintattico.

2.2.1.2. L'acquisizione del sistema morfologico

Per quanto riguarda lo sviluppo della componente morfologica, gli studi si sono concentrati più nello specifico sulla flessione verbale e nominale.

Come presentato in §1.3.1, il processo morfologico della flessione verbale interessa la modifica interna dei verbi affinché si produca l'accordo verbale. I verbi flessivi che si articolano nello spazio neutro modificheranno il loro movimento accordandosi con i referenti a cui il verbo si dirige. Nel caso dei verbi non flessivi, invece verranno utilizzate altre strategie come l'indicazione o le CNM senza che ci sia una modifica morfologica interna al segno.

Gli studi di Meier sull'ASL (1981,1982,1987) hanno potuto ipotizzare l'acquisizione del sistema morfologico nei bambini suddivisa in tre modelli: il mimetic model (1981), l'analogic model (1982) e il morphological model (1987).

Stando al primo modello citato, Maier (1981) riscontra dai suoi dati che il primo accordo verbale che il bambino produrrà riconduce all'utilizzo di verbi iconici. Verbi in ASL come GIVE ('dare') vengono flessi morfologicamente nello spazio neutro rispettando il gesto naturale di consegnare qualcosa a qualcuno, denotando dunque una forte natura mimica (Meier, 1987:367). Maier (1981) ipotizza che questa componente iconica risulterebbe facilitante per la produzione dell'accordo da parte del bambino e quindi, verbi il cui accordo risulta fortemente iconico, siano acquisiti per primi. La stessa tendenza viene riscontrata anche da Casey (2003) osservando l'acquisizione di 4 bambini sordi nativi esposti all'ASL, evidenziando che questo tipo di accordo in verbi iconici, infatti, si presenta molto presto, già ad un'età di 1,1 anni.

Un anno più tardi, Maier, attraverso l'analogic model, ipotizza che il bambino produca nella prima fase del processo di acquisizione linguistica l'accordo di verbi di trasferimento e di movimento, in quanto più semplici nella rappresentazione visivo-spaziale.

Questi due modelli prettamente basati sulla primaria acquisizione del bambino dovuta all'iconicità, si scontrano con l'ultimo modello: morphological model (Maier, 1987) che sottolinea la difficoltà del bambino nell'identificare le proprietà morfologiche da cui l'accordo deriva.

Maier, nel suo studio del 1987, per indagare come avvenga l'acquisizione della flessione verbale morfologica, testa 11 bambini esposti all'ASL attraverso un test di ripetizione di frasi segnate. Le frasi che propone contengono quattro verbi flessivi con doppia referenza il cui accordo avviene spazialmente ed ha una forte componente iconica nell'accordo con i referenti: GIVE ('dare'), SHOW ('mostrare'), TAKE ('prendere'), GET ('mettere'). Sceglie verbi fortemente iconici e con doppia referenza al fine di indagare se l'acquisizione morfologica dei bambini derivi da una componente iconica o se ci sia una difficoltà dovuta alle proprietà morfologiche della flessione verbale.

Durante la ripetizione delle frasi i bambini hanno prodotto diversi errori:

- i) Errori nella riproduzione dell'accordo nel caso in cui il paziente fosse la seconda persona singolare "tu", i bambini ripetevano la frase producendo la terza persona singolare "lui\lei";
- ii) errori di omissione dell'accordo, specialmente in casi in cui il referente è di seconda e terza persona ed errori di sostituzione con la forma citazionale del verbo;
- iii) errori di accordo con il complemento oggetto diretto piuttosto che quello indiretto;
- iv) errori di accordo agrammaticale in cui i punti nello spazio neutro non corrispondono a quelli collocati con i reali referenti a cui il verbo si dirige.

Sulla base degli errori osservati, Maier (1987) confuta le ipotesi degli studi precedenti del 1981 e 1982, ipotizzando che i bambini non acquisiscano prima i verbi flessivi la cui referenza è fortemente iconica.

Maier (1987) inoltre, sostiene che i bambini hanno difficoltà nel riconoscere spazialmente i referenti del verbo e di conseguenza produrne l'accordo. La doppia referenza risulta essere per i bambini un aspetto complesso a livello morfologico e per questo motivo i verbi flessivi con

doppia referenza non sono i primi verbi acquisiti. Maier (1987) propone che i verbi che verranno acquisiti per primi durante l'acquisizione linguistica sono i verbi flessivi e non flessivi con un unico referente, in quanto più semplici a livello morfologico. La piena competenza delle proprietà d'accordo morfologico verbale si acquisirà nei bambini solo intorno ai 3 anni d'età.

Per quanto riguarda la LIS, lo studio di Pizzuto (2002), citato precedentemente, ha analizzato l'acquisizione linguistica in 4 bambini sordi nativi testati in età prescolare compresa tra i 3;11 e i 5;10 anni. Tra gli obiettivi dello studio di Pizzuto (2002) vi è l'analisi delle componenti morfologiche che i bambini acquisiscono durante il processo, più nello specifico la morfologia verbale e quella nominale.

Attraverso un test di elicitazione per immagini, Pizzuto (2002) propone di descrivere 18 immagini contenenti verbi e nomi flessivi e non flessivi con un diverso numero di argomenti per ciascun verbo, affinché i bambini possano avere la possibilità di elicitare quanti più aspetti morfologici.

Da un lato, i risultati riscontrati da Pizzuto (2002) hanno potuto osservare che i bambini producevano in percentuale minore i verbi flessivi anziché i verbi non flessivi. Quindi, anche per la LIS, c'è una difficoltà nei bambini durante la produzione della flessione verbale e che, come riportato precedentemente in Meier (1987) la flessione si acquisisce tardi nelle altre lingue dei segni, ed anche nella LIS.

D'altro lato, lo studio di Pizzuto (2002) ha portato importanti evidenze riguardo la flessione nominale.

Come riportato nel paragrafo 1.3.3 di questa tesi, il plurale dei nomi in LIS può essere espresso aggiungendo il quantificatore TANTI o flettendo il nome modificandone il movimento e dislocandolo più volte nello spazio. Questa differenza deriva dalla natura flessiva o non flessiva del nome. L'utilizzo del quantificatore TANTI in riferimento ad un'entità nominale è l'unica strategia di espressione del plurale per i nomi non flessivi, ma può essere utilizzata anche dai nomi flessivi.

Dai risultati di Pizzuto (2002) si nota che i bambini preferiscono l'utilizzo del quantificatore TANTI anziché la reduplicazione del nome. I bambini, quindi, scelgono questa strategia evitando di flettere il segno.

Questa tendenza confermerebbe ancora una volta la complessità del dominio evidenziata da Meier (1987) nel suo ultimo modello.

Lo studio, quindi, rivela che gli aspetti compromessi nei bambini siano a livello morfologico nominale, come la realizzazione del plurale dei nomi, e verbale, come la difficoltà di dislocare un segno nello spazio senza che ci sia accordo o un segno deittico.

Si conclude che la morfologia è un dominio molto complesso durante l'acquisizione linguistica, infatti, viene acquisito tardi (considerando Pizzuto (2002) i bambini sordi nativi avevano un'età compresa tra 3,11 e 5,10 anni). Ma, intanto che il processo si sviluppa nei bambini, questi cercano strategie alternative per ovviare all'uso della flessione finché non saranno in grado di estrapolare le proprietà morfologiche ed utilizzarle.

2.2.1.3. L'acquisizione dell'ordine delle parole

In questo paragrafo verrà presentata l'acquisizione del bambino delle prime strutture sintattiche analizzate in §1.4: la frase dichiarativa, la frase negativa e la frase interrogativa.

L'emergere dei primi segni da parte del bambino sordo conduce ad una successiva combinazione di questi affinché si inizi a costruire una frase e le sue tipologie.

Nella prima fase, il bambino, intorno ai 12 mesi d'età, associa un segno ad un gesto in cui entrambi hanno lo stesso significato. Solo successivamente, intorno ai 16 mesi d'età, il bambino inizia a combinare due elementi con due significati diversi. Per esempio, lo studio di Capirci e collaboratori (2002), osserva che a circa 16 mesi il bambino può indicare un oggetto e combinare in seguito un segno come il verbo EAT ('mangiare'), o produrre una richiesta per ottenere qualcosa indicando un oggetto desiderato, presente fisicamente nella stanza, e combinare il verbo EAT ('mangiare') e successivamente il segno MORE ('ancora').

Le combinazioni di due elementi però non riguardano solo la produzione di un gesto ed un segno con stesso o diverso significato, ma quando il bambino raggiungerà i 18-24 mesi d'età, avrà a disposizione un vocabolario di circa 100 segni che gli consentirà di produrre le successive combinazioni. Il bambino potrà così produrre due segni come nelle produzioni "MOMMY EAT" ('la mamma mangia') e "WANT DRINK" ('voglio bere'), oppure includere nella combinazione un quantificatore ed un segno lessicale come "MORE CRACKER" ('(voglio) più cracker') (Anderson e Relly, 2002: 98).

Successivamente alla fase di combinazione di due segni, appena descritta, inizia la prima acquisizione delle componenti sintattiche che fanno parte della costruzione della frase. La frase

dichiarativa è la prima tipologia ad apparire, la cui produzione è influenzata dalla presenza di un verbo flessivo o un verbo non flessivo e dalla conseguente difficoltà dei bambini nel produrre l'accordo verbale. Come presentato nel paragrafo 2.2.1.2, gli studi longitudinali sull'acquisizione della lingua dei segni nei bambini (Maier, 1981, 1982, 1987) hanno potuto rilevare che la difficoltà nel produrre l'accordo morfologico verbale sviluppa nel bambino degli errori nell'identificazione dei ruoli sintattici della frase. Questa difficoltà porta i bambini ad omettere il soggetto e l'oggetto della frase e a produrre costruzioni agrammaticali in costruzioni dichiarative con un verbo flessivo. Dal momento che i bambini non sono in grado di flettere morfologicamente il verbo flessivo della frase accordandolo con i suoi referenti, tendono a produrre l'ordine SVO come strategia di identificazione del soggetto e dell'oggetto della frase. Questo errore tende a scomparire intorno ai 2;6-3 anni d'età in cui il bambino inizia ad avere piena competenza dell'accordo verbale (Maier, 1987 e Hoffmeister, 1978).

Dopo la frase dichiarativa, i bambini iniziano a produrre la frase interrogativa e la frase negativa, che appaiono inizialmente intorno ai 18-24 mesi d'età (Anderson e Rely, 2002). Come riportato nel paragrafo 1.4.2.2, le frasi interrogative si suddividono in: frase interrogativa polare e frase interrogativa Wh-. La letteratura presente, si concentra sull'acquisizione delle frasi interrogative Wh- nei bambini.

Intorno ai 18-21 mesi d'età, nelle produzioni dei bambini iniziano ad apparire i primi segni manuali per le domande Wh-: WHERE ('dove') e WHAT ('cosa'). Successivamente, all'età di 30 mesi appariranno gli altri elementi Wh- come WHICH ('quale') WHO ('chi'), HOW ('come') e WHY ('perché') (Anderson e Rely, 2002).

Anderson e Rely (2002) riscontrano che le prime produzioni dei bambini sono caratterizzate dalla sola combinazione manuale degli elementi Wh- e dei segni lessicali. Fino ai 2;3 d'età il bambino produrrà l'elemento wh- non nella posizione canonica (posizione finale di frase), ma in prima posizione come nell'esempio (21). L'esempio (21) riporta la sola produzione dell'elemento wh- (WHERE) all'inizio della frase e dell'elemento lessicale interrogato (DOLL 'bambola') all'interno della costruzione interrogativa senza la produzione simultanea delle CNM tipiche della frase interrogativa Wh- in un bambino di 1;6 anni d'età:

21) WHERE DOLL

'Where's (my) dolly?'

'Dov'è la (mia) bambola?'

(Anderson e Relly, 2002: 174)

La produzione della corretta posizione all'interno della frase interrogativa Wh- dell'elemento Wh- e la produzione delle CNM tipiche delle frasi interrogative Wh- nei bambini avverrà solo intorno ai 3;4- 4;2 d'età del bambino. L'esempio in (22) un esempio di produzione della frase interrogativa Wh- in un bambino estrapolata da una conversazione con la mamma:

- _____ wh-²⁹
- 22) YOUR FAVORITE WHAT?
'What's (your) favorite (food)?'
'Qual è il (tuo cibo) preferito?'

(Anderson e Relly, 2002:177)

Infine, come riportato in precedenza, le frasi negative appaiono per la prima volta, con l'elemento negativo nella sua posizione canonica (periferia destra della frase), come le frasi interrogative, intorno ai 18-24 mesi d'età (Anderson e Relly, 2002). I primi segni ad apparire nei bambini sono NO ('no'), DON'T-WANT ('non voglio') e NONE ('nessuno'), successivamente all'età di 24-30 mesi il bambino inizierà a produrre le negazioni quali DON'T LIKE ('non mi piace'), DON'T KNOW ('non lo so'), NOT YET ('non ancora'), CAN'T ('non posso') in combinazione con altri elementi lessicali della frase rispettando la posizione canonica di questi elementi negativi (Anderson e Relly, 2002).

Dopo aver presentato l'acquisizione dei domini della grammatica nei sordi nativi, nel prossimo paragrafo 2.2.2 verrà argomentata l'acquisizione della lingua dei segni nei sordi precoci e tardivi.

2.2.2 L'esposizione precoce e tardiva alla lingua dei segni e la sua acquisizione

Come riportato già nel paragrafo § 2.2, un'esposizione linguistica precoce è cruciale per un completo sviluppo di questa, così come evidenziato negli studi di Newport (1990).

²⁹ Gli studi riguardo l'acquisizione dei bambini delle CNM sintattiche tipiche delle frasi interrogative polari e interrogative wh- non evidenziano la preferenza dei bambini nell'estensione delle CNM solo sull'elemento interrogativo o sull'intera frase.

In questo paragrafo verrà offerta una panoramica dello sviluppo della lingua dei segni quando questa è acquisita in età più tarda, più nello specifico nei sordi precoci e tardivi.

Verrà considerato nel particolare lo studio di Mayberry (1993) che evidenzia errori commessi nelle tre popolazioni (sordi nativi, precoci e tardivi) relativi ai domini analizzati nel primo capitolo: il dominio della fonologia, il dominio della morfologia ed il dominio della sintassi. La descrizione dello studio sarà propedeutica alla comprensione delle dinamiche del processo di acquisizione della LIS come L2 in studenti udenti, in modo tale da svilupparne una completa comparazione dei processi.

2.2.2.1 L'acquisizione dell'ASL come L1 dopo l'infanzia e come L2 (Mayberry, 1993)

Lo studio di Mayberry (1993) intende verificare che l'acquisizione della lingua dei segni proceda allo stesso modo in base all'età di acquisizione.

Lo studio considera 36 adulti sordi, di cui 27 sordi dalla nascita e 9 diventati sordi ad un'età più tarda.

Si individuano tre studi preliminari allo studio del 1993, svolti dalla stessa Mayberry che sollevano alcune questioni propedeutiche allo studio che questo paragrafo considera. Il primo, Mayberry e Fischer (1989) ha riscontrato che più a lungo il soggetto apprendente aveva utilizzato l'ASL più aumentava la sua accuratezza. Il secondo studio, sempre in Mayberry e Fischer (1989), analizza 16 segnanti sordi nativi e non nativi valutandoli nella comprensione di racconti in ASL e Pidgin Signed English (PSE)³⁰ e nella ripetizione di frasi.

Attraverso il test di comprensione Mayberry e Fischer (1989) notano che i sordi nativi avevano risultati migliori in comprensione rispetto i non nativi. Mentre, i risultati del test di ripetizione mostrano una percentuale maggiore di errori quali l'omissione e la sostituzione lessicale semantica o fonologica nel gruppo di sordi non nativi. Per esempio, nella frase target prodotta in ASL e tradotta in inglese come "As a child i always played with my *younger* brother" ('Quando ero piccolo giocavo sempre con mio fratello più piccolo'), i partecipanti sordi non nativi hanno ripetuto la frase sostituendo il segno YOUNG con il segno OLD (Figura 39 A). Nonostante la sostituzione di tipo semantico la frase veniva comunque compresa e ripetuta.

³⁰ Il PSE è un dialetto segnato caratterizzato dallo stesso ordine delle parole dell'inglese vocale, ma da una morfologia più ridotta.

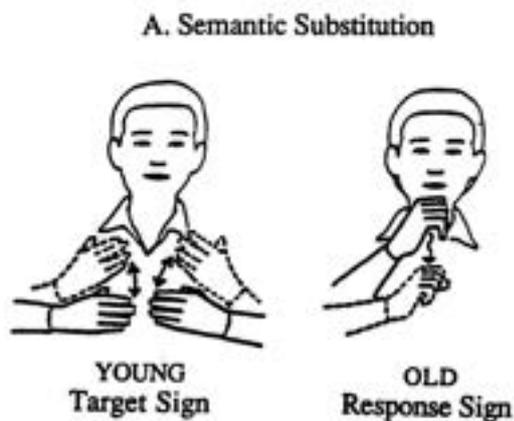


Figura (39). Esempio di sostituzione lessicale semantica in ASL. Mayberry (1993: 1260).

Diverso è il caso invece in cui la sostituzione è di tipo fonologico, come nella frase target proposta dalla ricercatrice tradotta in inglese “I ate too much turkey *and* potatoes at Thanksgiving dinner” (‘Ho mangiato troppo tacchino e patate alla cena del Ringraziamento’), il gruppo di partecipanti hanno ripetuto la frase proposta sostituendo il segno AND (‘e’) con il segno SLEEP (‘dormire’) in ASL. Come riportato in Figura (40 B), in ASL l’articolazione standard del segno AND e del segno SLEEP prevede una sola mano in configurazione 5 attraverso un movimento di apertura e chiusura delle dita con il palmo rivolto verso il segnante. Questi due segni si differenziano fonologicamente per il parametro del luogo di articolazione: il segno AND nello spazio neutro ed il segno SLEEP nell’area del viso. I partecipanti sordi non nativi hanno prodotto una sostituzione di tipo fonologico ripetendo la frase target con una frase agrammaticale tradotta in inglese “*³¹I ate too much turkey *sleep* potatoes” (*‘Ho mangiato troppo tacchino dormire patate’). Questo suggerisce che lo stimolo non sia stato compreso e che queste sostituzioni siano legate all’accuratezza nel processamento della lingua. Non dipendono quindi solo una scorretta articolazione, ma da un mancato processamento di questa ed un problema a livello mnemonico della lingua.

³¹ L’asterisco (*) in linguistica è una convenzione che indica che la frase riportata è una frase agrammaticale.

B. Phonological Substitution

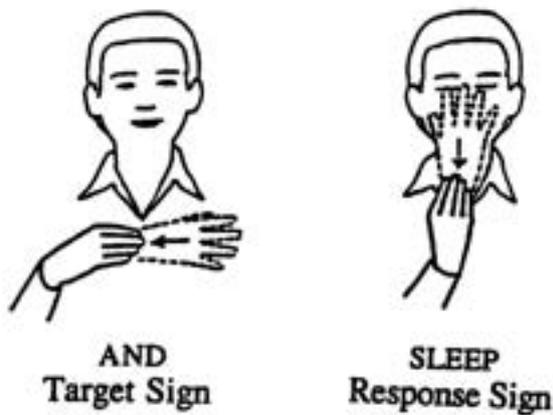


Figura (40). Esempio di sostituzione lessicale fonologica in ASL. Mayberry (1993: 1260).

Il terzo studio di Mayberry ed Eichen (1991) propone di investigare se gli errori durante il processamento della lingua dipendano dall'età di acquisizione oppure dagli anni di utilizzo della lingua. Attraverso un test di ripetizione di frasi complesse in ASL e span di cifre segnate in un gruppo di 49 sordi che avevano acquisito l'ASL tra l'infanzia ed il tredicesimo anno di vita e la usavano da 42 anni circa, i ricercatori arrivano ad un'interessante evidenza. Ipotizzano che all'aumentare dell'età di acquisizione diminuiscono le sostituzioni di tipo semantico e aumentano quelle di tipo fonologico confermando così che c'è un problema a livello di processamento della lingua e sulla loro finale competenza linguistica.

Ci si aspetta dunque che nel caso di sordi precoci e tardivi che acquisiscono la lingua dei segni come L1, ci possa essere un processamento diverso dai sordi nativi che di conseguenza produce un numero di errori e di caratteristiche quantitativamente e qualitativamente differente dai sordi nativi a fronte di una spiegazione dovuta all'età di esposizione.

Lo studio di Mayberry (1993) in questione, conferma la riflessione precedente. Lo studio individua un gruppo di controllo, formato da segnanti ASL che la conoscevano almeno da 20 anni e un secondo gruppo di 36 soggetti suddiviso in 4 sottogruppi: uno formato da sordi prelinguali che usavano ASL come principale metodo di comunicazione e l'avevano acquisita nel range d'età tra 0-3, un secondo gruppo di sordi che avevano acquisito l'ASL tra i 5-8, ed un terzo che l'aveva acquisita tra i 9-13. Il quarto gruppo invece è quello che conta dei sordi che utilizzavano sia l'ASL che l'inglese vocale a seconda del contesto.

Delle interviste più approfondite, si è potuta riscontrare più nello specifico l'età di acquisizione ed il contatto con la lingua dei segni e/o con la lingua vocale dividendo così i partecipanti allo studio in:

- i) Late- second language learners: 9 individui nati udenti che hanno acquisito l'inglese vocale come L1 e che, a seguito di malattie, sono diventati sordi e quindi entrati in contatto solo successivamente sordi congeniti che usavano l'ASL e il PSE e hanno acquisito la lingua dei segni entrando in contatto con l'ambiente.
- ii) Late- first language learners: 9 individui con sordità congenita che utilizzavano l'inglese vocale fino all'acquisizione dell'ASL dopo l'infanzia tra i 9 e i 13 anni. Il loro trasferimento nelle scuole per sordi, in quanto non sufficientemente competenti per l'apprendimento scolastico in lingua vocale, ha permesso loro di acquisire l'ASL.
- iii) Childhood learners: 9 soggetti che hanno acquisito l'ASL durante l'infanzia in un'età compresa tra i 5-8 anni, iscritti ad una scuola per sordi. Erano figli di genitori udenti che non conoscevano la lingua dei segni e non potevano acquisirla dalla nascita.
- iv) Native learners: 9 individui con sordità congenita che hanno acquisito la lingua dei segni dalla nascita, ma tra questi, due l'hanno l'acquisita intorno ai 2-3 anni e sono stati considerati comunque tra i nativi.

Il test utilizzato è stato la ripetizione di frasi complesse in ASL. La scelta di somministrare un test di ripetizione è dovuta al fatto che quest'ultimo, al contrario di quel che si potrebbe pensare, non è meccanico e, per essere in grado di comprendere e riprodurre le strutture delle frasi proposte, richiede che i soggetti abbiano una certa familiarità e capacità di controllo del lessico e della sintassi che vengono utilizzate. Si tratta perciò di un compito complesso che mette in luce e valuta le competenze del soggetto nel rievocare le conoscenze già acquisite in precedenza.

Le performance dei soggetti sono state valutate in base a: lunghezza della risposta e ritmo di produzione dei segni, modificazione lessicale ed uso della flessione, modificazione e sequenzialità dei costituenti sintattici, accettabilità grammaticale e mantenimento del significato della frase. Elementi che possono essere in grado di evidenziare gli errori che differenziano le condizioni di acquisizione dei sordi che questo paragrafo propone.

Per quanto riguarda il primo aspetto, ovvero la lunghezza della risposta, non c'è differenza tra i gruppi e questo evidenzia che a livello di analisi sintattica non c'è un'influenza dell'età di acquisizione della lingua.

Anche nei risultati sul il ritmo e la velocità dei segni prodotti, non si nota una differenza tra i gruppi e dunque un'influenza dall'età di acquisizione su quest'aspetto.

Riguardo invece la morfologia, si nota una performance migliore nei nativi al contrario degli altri tre gruppi. Nello specifico i nativi erano in grado di riprodurre più radici lessicali e item lessicali costituiti da morfemi legati come classificatori, avverbi e flessioni aspettuative rispetto agli altri gruppi. Questo dato, quindi, evidenzia che l'acquisizione di questo dominio è complessa, così come lo è anche nell'acquisizione dei nativi.

Per quanto riguarda la tipologia d'errore si notano sostituzioni lessicali nel gruppo dei late-second language learners così come nei nativi, nella stessa percentuale.

Più nello specifico, nei late-first language learners ci sono state molte sostituzioni semantiche e fonologiche e questo suggerisce che l'acquisizione di una L1 in tarda età sia caratterizzata da un processamento diverso della lingua e che le sue tappe non siano acquisite in maniera completa o quantomeno non comparabili a quella dei nativi.

Anche nel caso della ripetizione dei costituenti sintattici l'età di acquisizione gioca un ruolo importante. Infatti, si è notata un performance migliore nella rievocazione e posizionamento dei costituenti sintattici nei nativi e nei late-second language learners che nei restanti due gruppi.

Per quanto riguarda la grammaticalità nelle risposte, sono stati considerati peggiori le performance dei late-first language learners.

Si nota dunque che l'età di acquisizione comporta delle problematiche a livello morfologico, ma non a livello motorio, o di coordinazione o di capacità a suddividere sintatticamente la struttura della frase.

I late-first language learners hanno più difficoltà nella struttura fonologica del segno e ne sono dipendenti, suggerendo così che la loro condizione sia caratterizzati da un processamento diverso della lingua e di una maggiore complessità nella struttura superficiale della frase.

Nei late-second language learners questi errori fonologici non appaiono in quanto cercano di colmare le lacune della L2 con la L1 che hanno a disposizione recuperandone le strutture grammaticali e semantiche. Questa strategia di compensazione tramite la L1 aiuta inoltre la

memorizzazione a livello lessicale, in quanto il soggetto recupererà la parola della L1 per trasferirla a quella della L2 e memorizzarla maggiormente. Il fatto che questa strategia sia assente nei late-first language learners comporta che ci siano più errori a livello fonologico, morfologico, di recupero lessicale e di scomposizione della frase.

2.2.3. Conclusioni

Alla luce degli studi riportati in questo secondo capitolo, si conclude dunque che il processo di acquisizione della lingua dei segni dei sordi nativi, precoci e tardivi si differenzia in base appunto all'età di esposizione alla lingua.

Il processo ha inizio con l'acquisizione del sistema fonologico influenzato dall'annessa produzione di gesti con un fine comunicativo, a cui segue l'acquisizione del sistema morfologico e poi di quello sintattico.

A livello fonologico, nei sordi nativi si nota la preferenza nella produzione di segni con configurazioni non marcate (configurazione 5, configurazione A, configurazione G, configurazione B, configurazione C e configurazione O) in quanto più semplici a livello motorio. Gli errori a livello di configurazione sono maggiori rispetto a quelli degli altri parametri formazionali. Si nota comunque la preferenza per l'articolazione dei segni nei luoghi quale viso, spalle, tronco e spazio neutro; infatti, sono preferiti anche i movimenti in queste aree.

Nel caso dei sordi precoci e tardivi, si nota una quantità di errori qualitativamente e quantitativamente maggiori a livello fonologico che suggeriscono un processo diverso di acquisizione della lingua con una difficoltà a livello superficiale della lingua. Gli errori di tipo lessicale fonologico si notano ancora di più nei sordi tardivi di lingua dei segni L1 in quanto soggetti ad un'esposizione più tarda allo stimolo.

A livello morfologico, l'acquisizione di questo dominio è molto lenta e complessa per ogni condizione: sordi nativi, precoci e tardivi. Si notano infatti errori a livello di flessione verbale, evitamento di questo processo o utilizzo di strategie alternative alla flessione nominale, come l'utilizzo del segno TANTI.

Infine, a livello sintattico, non si notano particolari errori nelle tre condizioni riguardo l'ordine dei costituenti della frase, se non in alcuni casi in cui la spiegazione è riconducibile all'influenza della lingua vocale di cui alcuni sordi hanno competenza.

Quest'analisi riguarda il panorama di acquisizione di sordi nativi, precoci e tardivi con lingua dei segni come L1 è preliminare alla successiva presentazione degli studi precedenti a quello che questa tesi mira ad investigare.

Sulla base di quanto argomentato in questo capitolo, seguiranno nel successivo terzo capitolo studi riguardo l'analisi degli errori in studenti di ASL come L2.

CAPITOLO 3- L'acquisizione della lingua dei segni come L2: studi precedenti

Con questo capitolo, si entrerà più nel vivo e concreto della ricerca. L'obiettivo di quanto segue infatti è una sintesi degli studi precedenti che riguardano l'acquisizione della lingua dei segni come L2.

Lo studio dei processi di acquisizione in studenti udenti di LIS come L2 non è ancora stato condotto, per cui non sono presenti riferimenti in letteratura. Il fatto che non siano presenti degli studi deriva dalla questione per cui gli studenti che studiano lingua dei segni sono molti meno rispetto agli studenti che scelgono di intraprendere studi linguistici su altre lingue vocali oltre al fatto che pochi sono i centri universitari italiani dedicati alla ricerca sulla lingua dei segni italiana. Il fenomeno non vale solo per l'Italia, ma si estende anche per gli altri paesi. Il maggior numero di studi sull'acquisizione di una lingua dei segni riguarda l'ASL.

Per questo motivo nei paragrafi successivi si proporrà l'analisi dell'acquisizione ASL L2, utile come comparazione della presente investigazione sull'acquisizione della lingua dei segni italiana come L2 che sarà presentata nel capitolo 4.

La prima parte di questo capitolo (paragrafo 3.1) proporrà evidenze generali riguardo l'acquisizione di una L2 e l'acquisizione di una lingua dei segni L2 sulla base degli studi presenti. Gli studi riguardo l'acquisizione di una lingua dei segni L2 si concentrano prettamente su proposte di possibili errori durante l'acquisizione di soggetti udenti che acquisiranno una lingua dei segni L2. Nella prima parte di questo capitolo, dunque, verranno proposte le considerazioni, domande e suggerimenti di ricercatori interessati al tema. Queste intuizioni, come i risultati riportati da altri studi, saranno stimolanti e d'aiuto alle spiegazioni che verranno proposte nella discussione finale di questa tesi.

Nella seconda parte di questo capitolo invece (paragrafo 3.2), verrà presentato lo studio di Rosen (2004). Al contrario delle evidenze e ipotesi che verranno presentate nella prima parte di questo capitolo, lo studio di Rosen (2004) è propedeutico alla ricerca sperimentale presentata nel capitolo 4 della tesi, in quanto analizza il processo di apprendimento dell'ASL come L2 in maniera longitudinale, ovvero durante tutto il suo percorso analizzandone gli errori tipici. Propone dunque la stessa procedura che questa ricerca intende seguire.

3.1 Evidenze sull'acquisizione della lingua dei segni come L2

Tradizionalmente, gli studi sull'acquisizione di una L2 si focalizzano sull'acquisizione di una L2 vocale da parte di soggetti udenti oppure sull'acquisizione di una lingua vocale o scritta da parte di persone sorde. L'acquisizione di una lingua dei segni L2 è diventato solo recentemente un tema di maggior interesse tra i ricercatori conseguente all'incremento degli studenti sordi ed udenti nell'interesse per l'apprendimento delle lingue dei segni (Welles, 2004). Per questo motivo, dunque, la letteratura a riguardo non presenta un gran numero di studi. Il presente paragrafo proporrà quanto analizzato finora dai ricercatori in questo campo, le loro intuizioni e le loro domande più intriganti per future ricerche sull'argomento.

Quando si parla di acquisizione di una L2 ci sono elementi che influenzano l'apprendimento, come: l'età o la fase della propria vita in cui il processo di acquisizione della L2 ha avuto inizio (come per esempio l'infanzia o la fase adulta), la condizione di acquisizione della L2 (se è stata acquisita in situazioni formali o informali), le ragioni per cui è stata acquisita una L2 (per esempio, per piacere o per lavoro), la quantità di esposizione alla lingua, il tipo delle attività pratiche durante l'apprendimento, la precedente esperienza nell'apprendimento di una lingua straniera, l'atteggiamento verso la comunità che utilizza la lingua che si sta acquisendo, la possibilità di utilizzo della lingua, la propria formazione, la propria attitudine e la motivazione durante tutto il processo.

Nel caso di acquisizione delle lingue dei segni L2 gli stessi elementi descritti in precedenza è possibile che influenzino il percorso di acquisizione. Ma, un altro fattore che intercorre è la diversa modalità su cui le due tipologie di lingue (lingue vocali e lingue dei segni) si articolano. I ricercatori che investigano l'acquisizione di una lingua dei segni come L1 sottolineano che gli elementi che prettamente distinguono le lingue dei segni dalle vocali e che possono incidere sul processo di apprendimento come L2 sono gli articolatori (le lingue vocali comunicano attraverso l'apparato fono-articolatorio mentre le lingue dei segni attraverso l'apparato motorio), lo spazio (le lingue dei segni, al contrario delle lingue vocali utilizzano lo spazio fisico per articolare la lingua) e l'iconicità (le lingue dei segni, rispetto le lingue vocali, sono molto più persuasive e dirette data la loro componente visiva) (Marschark, Machmer, Convertino (2015)).

In generale, quando si conducono studi sul processo di acquisizione di una L2 bisogna tener conto di due fenomeni: il trasferimento e l'universalità (Pichler e Koulidobrova, 2015).

Per trasferimento s'intende il fatto che gli studenti adottano le strategie caratterizzanti della loro L1 durante l'acquisizione della L2. Per esempio, a livello fonologico, possono trasferire alcuni fonemi simili tra la L1 e la L2 producendo il così detto "accento non nativo". A livello lessicale, invece, è possibile che siano presenti parole fonologicamente simili tra la L1 e la L2 ma con significati diversi che producono negli studenti un effetto di inversione di queste, determinando la situazione di "false friends" (parole apparentemente simili tra le due lingue, come per esempio la parola inglese "parents", apparentemente simile alla parola "parenti", ma tradotto in italiano "genitori"). A livello sintattico possono modificarne la sintassi usando l'ordine delle parole della L1 sulla L2. Infine, può succedere che gli studenti trasferiscano convenzioni tipiche della L1 sulla L2, determinando un trasferimento di tipo pragmatico.

Nell'acquisizione della lingua dei segni L2 il trasferimento è un'importante ipotesi per i ricercatori che sembrerebbe spiegare i possibili errori che gli adulti potrebbero commettere durante l'acquisizione. Sulla base dell'ipotesi del trasferimento, i linguisti hanno suggerito diversi elementi che potrebbero influire sull'acquisizione di una lingua dei segni L2 considerando una L1 vocale.

Secondo Scheetz (2012) il trasferimento di una lingua vocale in segni è difficile perché: in primo luogo gli studenti devono poter avere la possibilità di costruire un'immagine mentale di quello che vogliono comunicare e in secondo luogo, devono presentare visivamente e con precisione il concetto da trasmettere. Questi due punti in contrasto tra parlato e segnato sviluppano un nuovo modo per trasmettere la lingua e limita le regole universali alle quali questi sono abituati.

Un altro elemento che potrebbe influire sull'acquisizione di una lingua dei segni L2 secondo i ricercatori è il ruolo dei gesti utilizzati nella propria cultura (Gullberg (2006), Pichler (2009, 2011), Morett (2012), Ortega (2013)).

A questo proposito, Ortega (2013) conduce uno studio su soggetti udenti prima che questi iniziassero un corso di 11 settimane di British Sign Language (BSL), testando la loro produzione di segni iconici e non iconici. I segni venivano proposti ai soggetti in formato video ed il loro compito era semplicemente riprodurli.

Si nota che le produzioni dei soggetti erano meno accurate nell' articolazione dei principali parametri del segno (configurazione, movimento, luogo e orientamento del palmo) per i segni

iconici rispetto ai segni arbitrari. Ortega (2013) ipotizza quindi che la minore precisione per i segni iconici potrebbe derivare dal fatto che gli studenti riconoscessero i segni iconici come produzioni simili ai gesti della propria cultura e per questo non ponevano la loro attenzione sui parametri funzionali del segno, al contrario della riproduzione dei segni arbitrari dove si nota appunto maggior precisione.

Chen Pichler (2009, 2011) fa una proposta simile testando udenti americani di inglese vocale L1 che non erano mai stati esposti all'ASL. La linguista propone ai partecipanti dei video contenenti 5 gesti comuni della loro cultura e 16 segni appartenenti all'ASL e chiede loro di ripeterli.

Tra i risultati si nota un'interessante differenza tra l'articolazione della configurazione A e la produzione della configurazione Y. Quando la linguista mostra il video del gesto "Yes!", tipicamente rappresentato dalle due mani chiuse a pugno vicino la testa rappresentandone la vittoria, come rappresentato nella Figura (41), il partecipante riproduce il gesto con i pollici ai lati della mano come rappresentato nella Figura (42):



Figura (41). Rappresentazione tipica del gesto "Yes!". Pichler (2009:45).



Figura (42). Riproduzione del gesto "Yes!". Pichler (2009:45).

La stessa modifica del pollice, si nota anche quando veniva riprodotto un segno in ASL con lo stesso tipo di configurazione, come nel caso del segno SYMBOL. Convenzionalmente il segno è prodotto a due mani nello spazio neutro, la mano non dominante produce la configurazione B con il palmo rivolto di lato e la mano dominante produce la configurazione As a contatto con il palmo della mano non dominante, come rappresentato nella Figura (43). Gli udenti durante la riproduzione producevano la configurazione A e non la configurazione tipica As come riportato nella Figura (44):



Figura (43). Segno convenzionale SYMBOL. Pichler (2009:44).



Figura (44). Riproduzione del segno SYMBOL. Pichler (2009:44).

Pichler (2009) attraverso questi esempi, suggerisce che secondo i partecipanti la posizione del pollice non è rilevante e percepiscono la configurazione A e A(s) come identiche. Ciò sta a significare che gli udenti non prestano la dovuta attenzione alle configurazioni simili tra segni e gesti della propria cultura e per questo motivo producono errori. Quindi, nei segni in cui la forma della mano riproduce similmente quella dei gesti, ci possono essere delle modifiche in quanto i soggetti non prestano la dovuta attenzione fonologica alla corretta articolazione delle dita ma deducono, erroneamente, che si tratti della stessa configurazione dei gesti già noti. Il fatto che alcuni tra i partecipanti riproducano lo stesso errore anche nel gesto, fa pensare che la mancanza di attenzione sia effettiva dal momento che per loro non c'è differenza nella posizione del pollice.

A conferma di questo, altre configurazioni come la configurazione Y saranno più precise in quanto identiche a quelle dei gesti e dei segni. La forma della mano nel gesto "Call me" riproduce a livello articolatorio la configurazione Y. Come rappresentato nella Figura (45), l'indice ed il pollice della mano sono estesi riproducendo il gesto di chiamare al telefono.



Figura (45). Rappresentazione del gesto “Call me”. Pichler (2009: 46).

Nei segni come ad esempio WRONG, si ritrova la stessa articolazione della mano, nonché la configurazione Y nel luogo del mento, come riportato nella Figura (46):



Figura (46). Riproduzione del segno WRONG. Pichler (2009:46).

Pichler (2009) osserva che il segno WRONG è stato riprodotto dai partecipanti correttamente al contrario dell'esempio SYMBOL riportato precedentemente. Questo confermerebbe dunque l'ipotesi per cui i segni che riproducono la stessa forma della mano usata anche nei gesti possa essere d'ausilio agli studenti udenti che si avvicinano alla lingua dei segni. Al contrario potrebbero avere difficoltà con i segni che riproducono la forma della mano simile a quella usata dai gesti della propria cultura, in quanto non porranno la giusta attenzione all'articolazione corretta delle dita.

Chen Pichler conclude che la riproduzione corretta delle configurazioni che riproducono la stessa forma della mano dei gesti sia indice di una povera articolazione motoria da parte dei parlanti e di una scarsa poca dell'immagine che osservano per poi riprodurla. Queste

conclusioni risultano importanti all'argomentazione in quanto saranno riprese anche da Rosen (2004) nel prossimo paragrafo 3.2.

Come anticipato precedentemente, un altro fenomeno da tener conto durante il processo di acquisizione di una L2 è l'universalità.

Si sostiene che la Grammatica universale insita nella facoltà di linguaggio proposta da Chomsky e, ampiamente discussa nel secondo capitolo, sia presente anche durante l'acquisizione di una L2. Questo porterebbe a pensare che il processo di acquisizione nei sordi nativi di lingua dei segni L1 sia per certi versi simile a quello degli studenti di lingua dei segni L2.

Alcuni errori identificati negli studi, infatti, sono gli stessi dei bambini esposti ad una lingua dei segni, portando così a considerare un processo con tappe simili.

Per esempio, lo studio di Ortega (2013) proposto precedentemente, sottolinea l'accuratezza dei soggetti testati nella riproduzione del luogo dei segni proposti. Questo dato suggerisce la linguista, esser in accordo con gli studi precedenti sull'acquisizione L1. Infatti, studi di Maier (2000) e gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) riportano che il luogo è il parametro che produce il minor numero di errori durante l'acquisizione dei bambini ed è il primo parametro funzionale ad essere controllato.

Nel campo dell'acquisizione di una lingua dei segni L2 i ricercatori interessati, dunque, hanno sollevato interessanti questioni, tra cui la possibilità del trasferimento delle strategie e dei parametri adottati nella propria L1 alla L2 che si sta acquisendo e l'universalità del processo. Entrambi questi fenomeni, guardando anche alle differenze legate alla modalità tra le lingue dei segni e lingue vocali, sono importanti ai fini degli studi futuri in questo campo e a quello presente in questa tesi.

Come appena riportato, gli studi che sono stati presentati finora in questo paragrafo testavano gli studenti udenti che non avevano mai appreso l'ASL durante la semplice riproduzione e/o imitazione dei segni. Nel paragrafo successivo invece, verrà presentato lo studio di Rosen (2004) che al contrario analizza longitudinalmente il processo di acquisizione dell'ASL in studenti udenti durante un tempo specifico, analizzando nello specifico gli errori commessi dagli studenti e suggerendo una spiegazione agli errori sulla base delle ipotesi di universalità e trasferimento precedentemente argomentate. Lo studio di Rosen (2004) segue le stesse modalità che questa tesi ha utilizzato per raggiungere i risultati acquisizione della LIS.

3.2 Errori lessicali e fonologici di studenti principianti ASL come L2 (Rosen, 2004)

Lo studio in questione esamina l'acquisizione dell'ASL L2 a livello fonologico testando studenti adulti udenti parlanti di inglese come L1. Ne vengono studiati gli errori in produzione in ambito fonologico, ovvero gli errori che riguardano configurazione, luogo, orientamento del palmo e componenti non manuali fonologiche.

Il linguista attribuisce questo tipo di errori al fenomeno di trasferimento della L1 e di universalità, analizzati ne paragrafo precedente. Più nello specifico secondo Rosen (2004) propone il "Cognitive Phonology Model (CPM)" per spiegare gli errori fonologico-lessicali degli studenti ASL. Il CPM è un paradigma di elaborazione cognitiva che coinvolge l'uso psicolinguistico del corpo. Significa che la mancata percezione nella produzione dei segni e la povera articolazione motoria da parte degli studenti spiegherebbe i loro errori fonologico lessicali nell'ASL.

Da un lato la percezione è l'elemento che contraddistingue la lingua vocale dalla lingua dei segni per cui gli studenti sembrerebbero avere difficoltà nel trasferire da una lingua all'altra la diversa modalità linguistica. D'altro lato, invece, attribuire gli errori degli studenti al fenomeno dell'universalità, si deve al fatto che la loro difficoltà a livello motorio è un elemento noto anche durante l'acquisizione della lingua dei segni come L1 nei bambini, che li porta a compiere errori nei cinque parametri formazionali.

Tra gli errori riscontrati ci sono: sostituzioni, spostamenti, interruzioni, aggiunte, cancellazioni dei vari parametri dei segni.

Una mancata percezione dei segni da parte degli studenti ASL dipende inoltre dal fenomeno identificato come "effetto a specchio" che, secondo Rosen, deriverebbe dal fatto che gli studenti hanno difficoltà nell'imitare i segni che l'insegnante articola non sviluppando correttamente l'immagine visuale del segno nella propria prospettiva, in altre parole non sono in grado di ruotare correttamente il segno identificandone le giuste direzioni.

I partecipanti allo studio sono un gruppo di 21 studenti laureati nativi inglesi che usavano l'inglese come L1 e che stanno apprendendo l'ASL. Sono stati esaminati durante un corso di ASL della durata di 15 settimane per un totale di 36 ore. Il corso prevedeva degli esercizi in dialoghi in cui si è potuta testare la produzione degli studenti.

Rosen (2004) suddivide gli errori sulla base della difficoltà di articolazione motoria da parte degli studenti analizzandone ogni parametro e sulla base della loro percezione.

Tra gli errori dovuti all' articolazione motoria, riscontra:

- i. Parametro della configurazione: tra gli errori di configurazione si trovano le produzioni incomplete del segno, come per esempio nel segno CLASS ('classe') e nel segno ME ('io'). Il segno CLASS è prodotto convenzionalmente a due mani entrambe con la configurazione C aperta ed un movimento semicircolare nello spazio neutro. Si nota che è stato prodotto dagli studenti estendendo il pollice e articolando così la configurazione C chiusa anziché quella citazionale. Mentre, il segno ME è articolato convenzionalmente ad una mano in configurazione G nell'area nel petto. Gli studenti ASL hanno prodotto il segno con il pollice tra le dita, non estendendolo come nel segno CLASS.

Rosen (2004) evidenzia che la tendenza ad estendere il pollice, presente nel segno CLASS, è in accordo con gli studi di Ann (1993, 1995) (argomentati nel paragrafo 2.2.1) in quanto riscontra dai suoi studi che i bambini preferiscano sostituire le configurazioni in cui le dita sono aperte con le configurazioni in cui le dita sono chiuse. Al contrario però questa tendenza non si presenta con il segno ME, in cui gli studenti non tendono ad aprire le dita. Rosen (2004) dunque, suggerisce che una possibile spiegazione alla sostituzione di configurazione nel segno CLASS sia dovuto ad uno scarso controllo delle dita.

Un altro errore è la sostituzione di una configurazione con un'altra nei segni ad una mano come, per esempio, nel segno SEE ('vedere'). La produzione citazionale del segno SEE prevede una sola mano con configurazione V ed un movimento rettilineo a partire dall'occhio del segnante fino allo spazio neutro con il palmo della mano rivolto verso il segnante. Gli studenti ASL hanno sostituito la configurazione V con la configurazione 3. Rosen evidenzia che questa tendenza è in accordo con gli studi di acquisizione L1 nei bambini negli studi precedenti di Boyes-Bream (1990) e Maier e collaboratori (1998) (argomentati nel paragrafo 2.2.1). I linguisti propongono che durante delle configurazioni i bambini sono soggetti ad un processo di maturazione articolatoria delle

dita che non consente loro di acquisire allo stesso tempo tutte le configurazioni presenti nel sistema fonologico. Per questo Boyes-Bream (1990) e Maier e collaboratori (1998) propongono che l'acquisizione delle configurazioni avvenga per stadi e che le sostituzioni avvengano tra le configurazioni appartenenti allo stesso stadio o quello immediatamente precedente. Come riportato nel paragrafo 2.2.1.1, la configurazione 3 e la configurazione V sono acquisite nello stesso stadio e per questo motivo possono essere soggette a sostituzioni. Rosen (2004) però evidenzia che, dal momento che gli studenti ASL durante la sua osservazione producevano la configurazione 3 e la configurazione V in altri segni, questo suggerisce che a livello anatomico gli studenti siano in grado di produrle, al contrario dei bambini soggetti ad uno sviluppo anatomico delle dita della mano in corso che non consente loro di articolare alcune configurazioni se non in uno stadio specifico. Per spiegare la tendenza di sostituzione delle configurazioni nei segni ad una mano, Rosen (2004) propone che gli studenti non siano in grado di controllare le dita durante la produzione delle configurazioni e per questo motivo estendono il pollice nella configurazione V nel segno SEE.

Si notano tra le configurazioni anche errori di scambio tra le configurazioni nei segni a due mani, in cui gli studenti tendono a scambiare la configurazione della mano dominante con un'altra configurazione. Per esempio, nel segno TIME ('tempo') è convenzionalmente prodotto a due mani con la mano dominante in configurazione G e la mano non dominante in configurazione 5 oppure in configurazione S. Le due mani sono in contatto fra loro durante l'articolazione del segno e la mano dominante produce un movimento di torsione sulla mano non dominante. Gli studenti ASL tendono a sostituire la configurazione della mano dominante con la configurazione 5, L o 8-aperta³² (mostrata nella Figura (47)).

³² In LIS si riferisce alla configurazione 3\5 mostrata nella Figura 3 di questa tesi.



Figura (47). Configurazione 8-aperta. Rosen (2004: 43).

Rosen (2004) spiega stando agli studi precedenti di Bonvillian, Orlansky, Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), e Meier e collaboratori (1998) (argomentati nel paragrafo 2.2.1) la configurazione G (appartenente al primo stadio) non può essere sostituita con la configurazione L o con la configurazione 8-aperta in quanto appartenenti a stati successivi allo stadio in cui appartiene la configurazione G. Solo il caso della sostituzione nel segno TIME della configurazione G con la configurazione 5 sembrerebbe essere in linea con gli studi di Bonvillian, Orlansky, Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Meier e collaboratori (1998) e Boyes-Braem (1990) in quanto la configurazione G e la configurazione 5 sono acquisite nello stesso stadio e per questo motivo possono essere scambiate fra loro.

Come nel caso precedente di sostituzione della configurazione convenzionale del segno SEE ('vedere'), Rosen (2004) suggerisce che, le proposte degli studi precedenti sull'acquisizione L1 nei bambini, sono basate sullo sviluppo anatomico delle dita della mano del bambino che non gli consente di produrre tutte le configurazioni del sistema fonologico ma di acquisirle per fasi, mentre negli studenti il processo di maturazione articolatorio è già avvenuto. Rosen (2004) dunque propone che gli studenti non siano in grado di controllare le dita durante la produzione delle configurazioni ed hanno difficoltà nel ricordare le configurazioni corrette nei segni.

Inoltre, nei segni in cui il movimento produce un cambiamento di configurazione durante la sua produzione, si nota nei dati riportati dagli studenti L2 la cancellazione della prima o della seconda configurazione ed il mantenimento della stessa configurazione del segno durante tutto il movimento. Per esempio, il segno OUT ('fuori') in ASL è convenzionalmente prodotto attraverso un movimento dritto nello spazio neutro che ha inizio attraverso l'articolazione della configurazione 5 e conclude il suo movimento articolando la configurazione O. In questo caso gli studenti hanno prodotto il segno attraverso due tendenze: con la sola configurazione 5 durante tutta l'articolazione del segno o con la sola configurazione O per tutta la durata del movimento. Rosen (2004) evidenzia che non ci sono in letteratura degli studi sull'acquisizione L1 che riportano la stessa tendenza. Per questo motivo suggerisce che l'errore negli studenti ASL possa essere dovuto ad una mancanza di controllo cognitivo degli studenti durante l'articolazione del sistema fonologico, dal momento che non sono stati in grado di cambiare la configurazione durante il movimento previsto dal segno. Restando in questo gruppo di segni, è stato possibile notare casi in cui gli studenti producevano entrambe le configurazioni non rispettandone però la sequenza. Nel caso del segno OUT, infatti, si è notata la produzione del movimento inizialmente con la configurazione O e concludendolo con la configurazione 5.

Studi sull'acquisizione L1 non riportano dati a proposito riguardo le produzioni dei bambini, per questo motivo Rosen (2004) spiega il fenomeno affidandosi allo scarso controllo cognitivo degli apprendenti L2 durante l'articolazione del segno.

Il cambiamento della configurazione durante il movimento è presente anche nei segni a due mani ed interessa la mano dominante. Nel segno a due mani COPY ('copia\copiare'), convenzionalmente prodotto attraverso la mano non dominante con configurazione 5 nello spazio neutro con palmo rivolto di lato, mentre la mano dominante inizia il movimento dalla mano non dominante al lato opposto con la configurazione 5 e lo conclude con la configurazione O. Si nota che gli studenti scambiano la sequenza della configurazione della mano dominante iniziando il movimento con l'articolazione della mano in configurazione O e concludendolo con la configurazione 5. Come riportato in precedenza nel segno OUT ('fuori'), Rosen (2004) attribuisce la spiegazione al fenomeno considerando la poca destrezza articolatoria e lo scarso controllo cognitivo degli studenti apprendenti l'ASL.

Un ultimo errore a livello di configurazione è noto nei segni a due mani simmetrici che cambiano configurazione durante la produzione del movimento del segno. Per esempio, il segno INFORMATION ('informazione'), convenzionalmente prodotto con le due mani che iniziano un movimento a contatto con il segnante verso lo spazio neutro con la configurazione O e concludendolo con la configurazione 5, viene prodotto dagli studenti scambiando la sequenza della configurazione in entrambe le mani durante il movimento del segno. Rosen (2004) evidenzia che questa tendenza è in linea con gli studi di Ann (1993, 1996) in quanto osserva che i bambini durante l'acquisizione L1 preferiscono le configurazioni con le dita chiuse anziché con le dita aperte. Questo spiegherebbe la tendenza degli studenti ASL a preferire la sequenza di configurazione 5 e successivamente configurazione O.

Come nei casi precedenti, il linguista spiega nonostante la tendenza sia la stessa, l'errore non può essere comparato al comportamento dei bambini dal momento che gli errori nei bambini sono dovuti ad uno sviluppo anatomico delle dita della mano ancora in corso e questo processo negli studenti ASL è già avvenuto. Rosen (2004) suggerisce dunque che gli studenti non sono in grado di tenere in memoria la sequenza del movimento ed articolarlo correttamente.

- ii. Parametro del luogo: i maggiori errori negli studenti per questo parametro si notano nei segni che prevedono il contatto delle due mani.

Il punto di contatto delle due mani nei segni a due mani viene spesso sbagliato come per esempio in RUNNING ('correre'). Convenzionalmente il segno è articolato con entrambe le mani in configurazione L nello spazio neutro, in cui la mano dominante si trova dietro quella non dominante ed è presente il contatto tra l'indice della mano dominante e il pollice della mano non dominante, come riportato nella Figura (48) in basso.



Figura (48). RUNNING. Rosen (2004: 47).

Nelle loro produzioni, gli studenti modificano il punto di contatto delle due mani portando il contatto con i pollici, come riportato nella Figura (49), o producendo il contatto con i mignoli delle due mani, come riportato nella Figura (50).



Figura (49). Modifica del segno RUNNING. Rosen (2004: 47).



Figura (50). Modifica del segno RUNNING. Rosen (2004: 47).

Rosen (2004) evidenzia che nella letteratura presente riguardo l'acquisizione L1 nei bambini non sono presenti questo tipo di errori e propone che gli errori che riguardano il parametro del luogo degli studenti ASL possano derivare dalla loro scarsa coordinazione motoria, scarso controllo del contatto le mani e inoltre, da una difficoltà a ricordare la posizione delle mani successivamente alla visione del segno prodotto dal docente.

iii. Parametro del movimento: si notano errori di movimento incompleto del segno nei segni a due mani simmetrici, come per esempio in CLASS ('classe'), convenzionalmente prodotto con entrambe le mani con configurazione C che compiono nello spazio neutro un movimento semicircolare che, nel caso della produzione degli studenti, non viene prodotto in maniera corretta dall'inizio alla fine.

Un altro esempio è il segno a due mai simmetrico YEAR ('anno'), prodotto con entrambe le mani in configurazione S che ruotano una sull'altra nello spazio neutro. Anche in questo caso, gli studenti non producono l'intero movimento di rotazione attorno alle mani ma solo metà rotazione.

Secondo Rosen (2004) l'incompletezza del movimento della mano dominante deriva da una mancata abilità e controllo nell'articolazione delle mani.

I dati dimostrano inoltre che gli studenti compiono un movimento opposto a quello citazionale nei segni, come per esempio nel segno KING ('re'), prodotto tipicamente in configurazione K che compie un movimento dalla spalla al bacino del segnante, ma gli studenti lo producono a partire dal bacino arrivando alla spalla. Secondo Rosen (2004) questo deriverebbe dal fatto che avvicinarsi prima al bacino sia un effetto di prossimalizzazione in quanto è il luogo più vicino alla mano dominante (la destra) e dunque più comodo da un punto di vista articolatorio. Il linguista aggiunge che la stessa tendenza è stata riscontrata anche negli studi precedenti di acquisizione L1 nei bambini di Maier e collaboratori (1998, 2000), argomentati nel paragrafo 2.2.1. Maier e collaboratori (1998, 2000) osservano che i bambini preferiscono prossimalizzare il movimento, ovvero produrlo nel luogo del corpo più vicino.

Un ultimo errore riscontrato in questo parametro è la sostituzione di un movimento per un altro, per esempio nel segno MACHINE ('macchina') convenzionalmente le due mani con configurazione A compiono un movimento del polso dall'alto verso il basso nello spazio neutro. Gli studenti lo producono in maniera più ampia, coinvolgendo anche i gomiti durante il movimento e suggerendo così una povera attenzione verso l'articolazione del segno. Rosen (2004) suggerisce che, in accordo con gli studi di Maier (2001) (presentato nel paragrafo 2.2.1) questo fenomeno avviene anche nei bambini che preferiscono movimenti più ampi che coinvolgono il torso, anziché più specifici come quelli del polso o delle dita.

- iv. Parametro dell'orientamento del palmo: si notano errori di scambio dell'orientamento, per lo più la tendenza a rivolgere il palmo verso avanti e non verso il segnante, come in SEE ('vedere'). Si nota che la mano con la configurazione V è rivolta verso lo spazio neutro e non verso il segnante, come convenzionalmente dovrebbe essere riprodotto, durante tutto il suo movimento. Secondo Rosen (2004) questa tendenza sembrerebbe essere in accordo con gli studi precedenti di Siedlecki e Bonvillian (1993), presentati nel paragrafo 2.2.1. Siedlecki e Bonvillian (1993) propongono che i bambini tendono a produrre l'orientamento del palmo nei primi segni verso l'esterno anziché verso sé stessi. Questa tendenza secondo i ricercatori deriva dallo sviluppo anatomico in corso del bambino. Dal momento che gli studenti ASL hanno già sviluppato le caratteristiche anatomiche necessarie alla produzione corretta del segno, secondo Rosen (2004) lo

scambio negli studenti dell'orientamento del palmo potrebbe essere determinato dall'im maturità articolatoria degli studenti.

Un altro errore è asimmetrizzare l'orientamento del palmo nei segni a due mani in cui l'orientamento è invece simmetrico, come nel segno a due mani DOOR ('porta'). Convenzionalmente le due mani con configurazione B, una di fianco all'altra con i palmi rivolte verso lo spazio neutro e la mano dominante compie un movimento verso il segnante. Gli studenti modificano l'orientamento dei palmi rivolgendoli verso il segnante. Come nel caso precedente (segno SEE ('vedere')), secondo Rosen (2004) deriva da una mancata destrezza durante l'articolazione.

- v. Parametro delle CNM: nelle produzioni degli studenti si nota in alcuni casi una totale assenza delle CNM, mentre in altri casi, una sostituzione di queste che rendono la produzione del segno incorretta. Per esempio, il segno PREGNANT ('incinta'), convenzionalmente prodotto con la configurazione 5 piegata nel luogo del busto attraverso un movimento dritto verso avanti, è accompagnato da CNM quali guance gonfie e bocca chiusa. I risultati di produzione hanno riportato la produzione della sola bocca chiusa o aperta. Rosen (2004) osserva che questa tendenza non si riscontra nei bambini L1 e propone che gli studenti hanno difficoltà nella coordinazione ed articolazione un segno simultaneamente in modo manuale e non manuale.

Infine, Rosen (2004) osserva negli studenti L2 lo scambio delle CNM tipiche nelle domande yes/no polari e quelle wh-. Come presentato nel paragrafo 1.4.2.2, ci sono convenzionalmente due tipi di CNM diverse: sopracciglia corrugate e abbassate per le domande wh- e sopracciglia alzate per le domande polari. Rosen (2004) riscontra che gli studenti tendono a produrre le CNM tipiche delle domande polari nelle domande wh- e viceversa. Secondo il linguista questa tendenza evidenzia che gli studenti confondono i due tipi di CNM in quanto stanno cercando di ricordare le regole grammaticali della lingua che stanno apprendendo.

Tra gli errori basati sulla percezione, lo studio di Rosen (2004) riscontra:

- i. Parametro del luogo: la maggior parte degli errori che lo studio riscontra sono errori che riguardano il parametro del luogo, dovuti all'effetto specchio. Si nota nel caso del segno ad una mano KING ('re'), riportato precedentemente, che gli studenti producono invertendo il movimento dal bacino alla spalla. Questo è stato precedentemente spiegato da Rosen (2004) attraverso la prossimalizzazione (in accordo con Siedlecki e Bonvillian (1993) Marentette (1995), Bonvillian e Siedlecki (1996), Marentette e Mayberry (2000), Meier e collaboratori (1998, 2000)), ma non è l'unica spiegazione. Un'altra spiegazione dell'inversione del luogo è spiegata dal linguista dalla mancata percezione dello studente nell'identificare il punto di inizio e fine della produzione del segno. Secondo Rosen (2004) gli studenti hanno difficoltà nella riformulazione del segno e nella rotazione mentale secondo la propria prospettiva del segno.

Questo errore si nota anche nei segni a due mani come in MONTH ('mese') in cui entrambe le mani prevedono la configurazione 1 nello spazio neutro e la mano dominante si trova davanti a quella non dominante come riportato nella Figura (51). Gli studenti per l'effetto a specchio non sono in grado di ruotare l'immagine del segno che vedono prodotta dall'insegnante di fronte a loro nella propria prospettiva di articolazione ed invertono le due mani, come riportato nella Figura (52).



Figura (51). MONTH. Rosen (2004: 51).



Figura (52). Modifica del segno MONTH. Rosen (2004: 51).

Un altro errore è l'aggiunta del contatto nei segni composti, come per esempio nel segno PARENT ('genitore'), convenzionalmente formato dalla configurazione 5 in cui la mano si muove dal basso verso l'alto con un primo contatto tra pollice e mento ed un contatto finale tra pollice e testa. Gli studenti durante l'articolazione del segno hanno modificato il contatto del pollice eliminandone uno dei due o reduplicandolo. Anche in questo caso la spiegazione dipenderebbe da una difficoltà di percezione dello studente durante la visione del segno prodotto dall'insegnante. L'ipotesi del ricercatore è che nella percezione dello studente L2 il contatto non sia fonologicamente rilevante per determinare la realizzazione del segno. Per la stessa ragione, si nota anche la tendenza ad eliminare qualsiasi tipo di contatto.

- ii. Parametro del movimento: anche nel movimento si nota il fenomeno dell'effetto a specchio, come nel segno CLASS ('classe'). Nella realizzazione citazionale del segno, il movimento semicircolare del segno inizia nel punto dello spazio neutro più vicino al segnante per continuare nella parte opposta, mentre gli studenti producono il movimento contrario. Allo stesso modo il movimento rotatorio del segno YEAR ('anno') viene prodotto all'indietro invece che circolare in avanti come dovrebbe essere convenzionalmente. Rosen (2004) ipotizza che questo accada a causa di una mancata percezione del segno durante la produzione dell'insegnante e difficoltà degli studenti nel ruotare l'immagine del segno secondo la propria prospettiva.

- iii. Parametro dell'orientamento del palmo: errori di percezione nella rappresentazione dei segni si notano anche nel caso dell'orientamento del palmo prodotto in maniera non convenzionale. Per esempio, nel segno a due mani DOOR ('porta'), formato da entrambe le mani con configurazione B nello spazio neutro e palmi rivolti verso l'esterno, gli studenti producono il segno con i palmi verso il segnante. Questo errore secondo Rosen (2004) dipende non solo da una povera articolazione motoria, ma anche per un'incapacità nel ruotare l'immagine visiva del segno.

- iv. Parametro delle CNM: non si notano CNM fonologiche durante la produzione dei segni che le richiederebbero, come nel segno PREGNANT ('incinta'). Questo secondo Rosen (2004) non solo per una questione di una mancata articolazione matura e difficoltà nel riprodurre simultaneamente componenti manuali e non manuali, ma anche di una povera percezione durante la visione del segno da parte dell'insegnante che lo riproduce.

Lo studio di Rosen (2004) conclude che gli errori riscontrati negli studenti siano prettamente attribuiti ad una mancata percezione e destrezza manuale. In alcuni casi il linguista osserva che le tendenze degli studenti rispecchiano i comportamenti linguistico-fonologici dei bambini durante la produzione dei primi segni. Rosen (2004) però suggerisce che, nonostante i suoi dati possono essere in linea quanto riscontrato agli studi precedenti di acquisizione dell'ASL L1, gli errori degli studenti non possono essere spiegati allo stesso modo di quelli dei bambini in quanto gli errori fonologico-lessicali dei bambini sono dovuti al loro sviluppo anatomico in corso. Dal momento che gli studenti LIS sono adulti, le spiegazioni anatomiche non possono spiegare i loro comportamenti.

Le informazioni, i risultati e le intuizioni riportate in questo capitolo verranno comparate e rianalizzate con quanto riscontrato per gli studenti di LIS L2. In quanto segue, nel prossimo ed ultimo capitolo, verrà descritta la ricerca sperimentale riguardo il processo di acquisizione della LIS in studenti principianti L2.

CAPITOLO 4- La ricerca sperimentale: il processo di apprendimento della LIS in soggetti adulti

In questo ultimo capitolo verrà presentata la ricerca sperimentale che si concentra sul processo di apprendimento della LIS come L2 in soggetti adulti principianti di livello A1.

Verranno fornite le informazioni generali dello studio a partire dagli obiettivi (§ 4.1), alla descrizione dei partecipanti che hanno preso parte alla ricerca (§4.2) ed al metodo utilizzato per la raccolta dati (§4.3). Nella sezione 4.4 verranno presentati i dati raccolti per poi essere analizzati e discussi sulla base della letteratura proposta nel capitolo 1 e capitolo 2 (§4.5).

Si porrà inoltre l'attenzione alle tappe dell'apprendimento della LIS e agli errori commessi dai partecipanti confrontandoli con gli studi precedenti, argomentati nel capitolo 3 e con gli studi riguardo l'acquisizione della lingua dei segni in caso di sordità.

Infine, sulla base di quanto verrà presentato, questa tesi suggerirà delle idee di possibili stimoli ed esercizi a livello didattico da presentare a studenti principianti che si avvicinano per la prima volta all'apprendimento di questa lingua, prima e durante l'insegnamento della LIS come L2 (§4.6).

4.1 Obiettivi e quesiti di ricerca

L'interesse principale della ricerca è quello di indagare le proprietà del processo di apprendimento della LIS come L2 in studenti adulti principianti di livello A1.

Trattandosi di studenti principianti, si analizzeranno le caratteristiche del processo a livello fonologico e lessicale durante la produzione e la comprensione dei segni appresi dagli studenti, osservandoli semplicemente durante le attività di acquisizione della LIS.

L'analisi riguarderà gli errori fonologico-lessicali prodotti dagli studenti a livello manuale e non manuale. Saranno dunque presi in esame i parametri fonologici che caratterizzano l'articolazione dei segni nella LIS, quali la configurazione, il movimento, l'orientamento del palmo, il luogo e le componenti non manuali (CNM).

Lo studio inoltre proporrà una spiegazione dei possibili errori raccolti, confrontandoli con gli errori tipici durante l'acquisizione della lingua dei segni L1 da parte dei sordi riscontrati in

letteratura e con i dati raccolti da Rosen (2004) in studenti principianti ASL (si veda capitolo 2).

Il confronto con gli studi precedenti propone quindi di confermare o confutare l'ipotesi dell'universalità (proposta da Pichler e Koulidobrova (2015)), mentre confrontando i dati raccolti dalla presente ricerca con quelli di Rosen (2004), sarà possibile verificare se gli errori commessi dagli studenti principianti LIS siano anch'essi dovuti ad una mancanza di percezione e difficoltà motoria nell'articolazione dei segni.

I quesiti di ricerca a cui questa tesi tenterà di rispondere sono i seguenti:

- i. quali sono i principali errori fonologico-lessicali degli studenti adulti principianti di livello A1 di LIS come L2?
- ii. gli errori fonologico-lessicali sono gli stessi rispetto a quelli evidenziati negli studi precedenti sull'acquisizione della lingua dei segni da parte di persone sorde (ipotesi dell'universalità)?
- iii. i dati raccolti sono comparabili con quelli di Rosen (2004)? Il suo modello fonologico cognitivo (Cognitive Phonology Model (CPM)) sulla mancanza di percezione e difficoltà motoria da parte degli studenti è confermato?

Infine, lo studio intende non solo arricchire la letteratura sul tema rispondendo ai precedenti quesiti linguistico-teorici, ma è anche un modo per ampliare le strategie didattiche che possono essere messe in atto al momento dell'insegnamento di una lingua dei segni, più nello specifico della LIS.

4.2 I partecipanti alla ricerca

Al fine di soddisfare gli obiettivi proposti in §4.1, è stato osservato il processo di acquisizione, per la durata di un semestre universitario, di studenti e studentesse che hanno partecipato alle lezioni di LIS 1 iscritti al corso di laurea triennale Lingue, civiltà e scienze del linguaggio offerto dall'Università Ca' Foscari di Venezia nell'anno corrente 2023/2024.

Le lezioni di LIS 1 sono organizzate in gruppi di due classi (gruppo A e gruppo B) e gli studenti sono seguiti da un docente sordo per tutto il corso annuale diviso in due semestri (primo

semestre: dal mese di settembre al mese di dicembre e secondo semestre: dal mese di febbraio al mese di giugno) per un totale di 150 ore. Partecipano dunque alle lezioni di LIS 1 tre volte alla settimana per la durata di un'ora e mezza di lezione.

Le due classi comprendevano un totale di 62 studenti e studentesse di età compresa tra i 18 ed i 21 anni, parlanti di italiano L1. Hanno aderito alla partecipazione allo studio firmando il consenso informato di partecipazione alla ricerca e di accettazione alle riprese durante lo svolgimento.

Affinché si potesse studiare in maniera attenta i risultati del processo di acquisizione degli studenti, è stato chiesto loro di compilare un breve questionario sul loro profilo linguistico, sul proprio background linguistico-familiare e sul loro percorso educativo.

Nello specifico, le domande poste sono state le seguenti:

- i) Quante lingue straniere conosce (esclusa la LIS, se la conosce)?
- ii) Conosceva già la Lingua dei segni italiana (LIS) prima di partecipare al corso offerto dall'Ateneo? Se sì, come l'ha acquisita?
- iii) Prima di iniziare il corso offerto da Ca' Foscari, ha già partecipato ad un corso di grammatica di lingua dei segni italiana (LIS)? Ad un corso di Lingua dei segni diversa da quella italiana (LIS)? Se sì, comprendeva lezioni per un totale almeno di 30 ore?
- iv) Ha già partecipato, prima di iniziare il corso offerto da Ca' Foscari, ad un corso teorico di Lingua dei segni italiana (LIS)?
- v) Nella tua famiglia sono presenti persone sorde?

Secondo le risposte fornite dai partecipanti, nessuno studente conosceva la LIS e nessuno studente aveva partecipato ad un corso di LIS, o di una lingua dei segni diversa dalla LIS o di un corso teorico di LIS. Inoltre, nessuno studente aveva in famiglia una persona sorda.

Infine, tutti gli studenti hanno riportato la conoscenza di due o più di due lingue vocali straniere.

4.3 Metodologia di raccolta dati

Gli studenti e le studentesse sono stati osservati una volta alla settimana durante la lezione di LIS 1 della durata di un'ora e mezza. L'osservazione è avvenuta per l'intero primo semestre,

ovvero a partire dal mese di settembre fino al mese di dicembre, per un totale di 14 incontri e 21 ore.

Per favorire la naturale acquisizione della LIS ed evitare che gli studenti fossero sottopressione, durante l'osservazione la ricercatrice è rimasta seduta in angolo dell'aula senza partecipare all'interazione.

Gli studenti sono stati osservati nell'aula in cui normalmente partecipavano alle lezioni. Si tratta di un'aula disposta frontalmente, in cui ci sono banchi e sedie posizionate di fronte la cattedra del docente. In questo modo gli studenti osservavano solo il segnato del docente dinanzi loro e raramente erano in grado di produrre o vedere e i compagni dietro di loro. L'unico momento in cui gli studenti potevano vedere i compagni segnare era il momento in cui il docente chiamava alla cattedra gli studenti per svolgere esercizi di produzione linguistica e dialoghi in LIS.

Gli studenti sono stati videoregistrati durante l'osservazione delle lezioni. Sono state poste due telecamere nell'aula: una con prospettiva generale delle file di studenti che assistevano alla lezione ed un'altra posta sulla cattedra del docente affinché venissero ripresi gli studenti che il docente chiamava davanti la classe per svolgere le attività di produzione.

Trattandosi di un corso di livello LIS A1, gli studenti a fine anno dovranno raggiungere i seguenti obiettivi:

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

Data l'osservazione dei soli primi cinque mesi di corso, non possono essere indagati nello specifico tutti questi aspetti che il corso offre per un intero anno.

La raccolta dati è avvenuta tramite la sola osservazione senza nessun test di elicitazione o specifica attività se non quelle proposte dal docente.

Durante le lezioni il docente ha utilizzato sin dal primo momento la LIS, usando poco il labiale e l'italiano, se non in alcuni casi per favorire la comprensione di alcuni segni. Il docente inizia solitamente la lezione chiedendo agli studenti come stanno o rivolgendo loro alcune domande sulla loro vita privata e sui propri hobby o preferenze, creando così un ambiente favorevole all'interazione comunicativa in segni tra di loro e proponendo opportunità di esercitare la comprensione della lingua. Successivamente, il docente propone un argomento specifico con delle attività affini all'apprendimento del tema scelto per la lezione. Gli argomenti proposti per la durata dei mesi dell'osservazione sono stati i seguenti:

- i) dattilologia LIS;
- ii) numeri (decine, centinaia, milioni, miliardi, bilioni);
- iii) domande di iniziale conoscenza: “come stai?”, “qual è il tuo nome?”, “qual è la tua età”, “da dove vieni?”, “dove abiti”;
- iv) segni per le regioni, gli stati e le città italiane e straniere;
- v) descrizione dei componenti della famiglia;
- vi) descrizione di immagini, disegni e situazioni.

Le attività proposte dal docente comprendevano sia la produzione che la comprensione, coerentemente con gli obiettivi del corso elencati in precedenza.

Le attività di produzione comprendevano: dei piccoli dialoghi guidati dal docente tra due o tre studenti su argomenti tra quelli presentati in precedenza, creazione di storie in gruppi e successiva presentazione di questa alla classe con delle domande di comprensione rivolte ai compagni e presentazione di storie o situazioni create dal docente, presentata da uno o due studenti alla classe.

Per quanto riguarda le attività di comprensione, il docente ha proposto dei video in cui segnavano diversi segnanti sordi per favorire la comprensione di diversi tipi di segnato che variano nella velocità e nell'utilizzo di varianti regionali e locali dei segni. Dopo la visione del

video il docente rivolgeva agli studenti delle domande su quanto visto o chiedeva agli studenti di pensare a delle domande di comprensione del video da porre ai compagni.

4.4 Presentazione e descrizione dei dati

Come anticipato, lo studio comprende l'analisi degli errori degli studenti in comprensione e produzione e propone di verificare quali sono i parametri in cui gli studenti non producono errori.

In primo luogo, verranno presentati i risultati dell'osservazione in produzione. Verranno descritti di seguito gli errori in ambito fonologico per ciascun parametro: configurazione, luogo, movimento, orientamento del palmo e CNM. Gli errori sono divisi per tipologia e per ogni risultato verrà data la forma standard del segno e la produzione di quel segno da parte degli studenti, evidenziandone la tendenza d'errore commessa.

In secondo luogo, verranno presentati i risultati dell'osservazione in comprensione, risultati di alcuni esercizi di comprensione formato video proposti dal docente. Anche in questo caso verrà fornita la tendenza d'errore in comprensione in ambito fonologico da parte degli studenti.

Si avverte che i dati che verranno presentati sono il risultato di produzioni di pochi minuti degli studenti che il docente sceglieva per segnare. Per questo motivo non si tratterà di un numero di segni ampio e, le produzioni e gli errori degli studenti potrebbero essere influenzati da uno stato di ansia e vergogna nel segnare dinanzi alla classe. In ogni caso, verranno proposti tutti i segni in cui sono stati osservati o meno errori nei parametri fonologici.

4.4.1 Presentazione dei dati in produzione

In produzione, a livello fonologico, sono stati riscontrati errori in tutti i parametri della LIS. Di seguito sono riportati per ogni parametro le diverse tipologie di errore.

4.4.1.1 Parametro della configurazione

Rispetto agli altri parametri, il parametro della configurazione è quello che presenta più errori. I dati raccolti hanno evidenziato:

- i) Tendenza ad aprire il pollice verso l'esterno: gli studenti durante la produzione di dialoghi, tendevano ad aprire verso l'esterno il pollice durante la produzione di segni in cui la configurazione non lo richiedeva.

Per esempio, durante la produzione di un nome con la dattilologia, gli studenti producevano la configurazione E, prodotta convenzionalmente come riportato nella Figura (6), estendendo il pollice verso l'esterno, come riportato nella Figura (53) in basso:



Figura (53). Apertura del pollice verso l'esterno da parte degli studenti LIS nella configurazione E.

Un altro esempio riscontrato è la produzione della configurazione R (Figura (6)), prodotta dagli studenti estendendo il pollice verso l'esterno come rappresentato nella Figura (54):



Figura (54). Apertura del pollice da parte degli studenti LIS nella configurazione R.

Un altro esempio è il segno COGNOME (Figura (55)). Il segno è prodotto convenzionalmente ad una mano in configurazione U e palmo rivolto verso il

segnante ed è prodotto attraverso un movimento che inizia dal luogo del mento e termina nello spazio neutro. Gli studenti hanno aperto il pollice verso l'esterno durante la produzione del segno come riportato nella Figura (56):



Figura (55). Segno convenzionale COGNOME.



Figura (56). Apertura del pollice nel segno COGNOME.

È stato osservato inoltre che la tendenza ad aprire il pollice provoca anche un cambiamento di configurazione. Viene dunque prodotta una configurazione diversa da quella standard del segno attraverso l'apertura del pollice.

Un esempio si riscontra nel segno per la città PARIGI (Figura (57)), convenzionalmente prodotto con due mani simmetriche in configurazione V nello spazio neutro attraverso un movimento al termine del quale le punte delle dita delle due mani si toccano. Gli studenti hanno prodotto il segno sostituendo la configurazione V con la configurazione 3, aprendo il pollice verso l'esterno e preferendo quindi la variante del segno prodotta in configurazione 3, come riportato in Figura (58):



Figura (57). Segno convenzionale PARIGI.



Figura (58). Cambiamento configurazione V in configurazione 3 nel segno PARIGI.

Un altro esempio è il segno per la città ROVIGO (Figura (59)). Il segno è prodotto convenzionalmente ad una mano in configurazione 4 con il palmo rivolto di lato, nell'area del mento e prodotto attraverso un movimento ripetuto con contatto tra dito indice e mento. Gli studenti hanno prodotto questo segno cambiando la configurazione 4 in configurazione 5, data l'apertura del pollice (Figura (60)):



Figura (59). Segno convenzionale ROVIGO.



Figura (60). Cambiamento della configurazione 4 in configurazione 5 nel segno ROVIGO.

Un ultimo cambiamento osservato in questa tipologia d'errore, è la tendenza a cambiare la configurazione G in configurazione L, data l'estensione del pollice verso l'esterno. Per esempio, nel segno IO convenzionalmente prodotto ad una mano con la configurazione G, nell'area del petto come rappresentato nella Figura (61), gli studenti hanno prodotto la configurazione L anziché la configurazione G, come riportato nella Figura (62):



Figura (61). Segno convenzionale IO.



Figura (62). Cambiamento di configurazione G in configurazione L nel segno IO.

Lo stesso fenomeno si nota nel segno SAPERE (Figura (63)), prodotto convenzionalmente ad una mano in configurazione G in cui il palmo è rivolto verso il segnante e l'indice è a contatto con la testa per poi spostarsi verso l'esterno attraverso un movimento teso. Gli studenti hanno cambiato la configurazione G in configurazione L (Figura (64)):



Figura (63). Segno convenzionale SAPERE.



Figura (64). Cambiamento di configurazione G in configurazione L nel segno SAPERE.

- ii) Tendenza a sostituire la configurazione citazionale: gli studenti tendono a cambiare totalmente la configurazione del segno con un'altra presente nel sistema fonologico della LIS. Più nello specifico, si nota la tendenza a produrre la configurazione 5 in segni che prevedono un'altra configurazione che prevede la selezione di alcune dita. Per esempio, nel segno BELLO (Figura (65)), convenzionalmente prodotto ad una mano in configurazione 5 in cui pollice e indice si toccano con un movimento che dal mento scende verso lo spazio neutro terminando il segno in configurazione F, gli studenti producono il segno cambiando la configurazione F con la configurazione 5 con dita piatte e chiuse (Figura 9) come in (Figura (66)):



Figura (65). Segno convenzionale BELLO.



Figura (66). Cambiamento di configurazione F in configurazione 5 con dita piatte e chiuse nel segno BELLO.

Un altro esempio è il segno RIPETERE (Figura (67)), convenzionalmente prodotto a due mani simmetriche in configurazione 3, nello spazio neutro attraverso un movimento circolare delle dita che si aprono e chiudono. Gli studenti hanno prodotto il segno cambiando la configurazione 3 in configurazione 5 (Figura (68)).



Figura (67). Segno convenzionale RIPETERE.



Figura (68). Cambiamento di configurazione 3 in configurazione 5 nel segno RIPETERE.

Come nel segno RIPETERE, anche nel segno per la città MESTRE (Figura (69)), prodotto convenzionalmente in configurazione 3 nell'area del mento attraverso il contatto tra mento e dito indice e medio, è stato prodotto lo stesso cambiamento dalla configurazione 3 alla configurazione 5 (Figura (70)):



Figura (69). Segno convenzionale MESTRE.



Figura (70). Cambiamento di configurazione 3 in configurazione 5 nel segno MESTRE.

Un ultimo segno osservato è il segno CONOSCERE (Figura (71)). La cui articolazione convenzionale prevede una sola mano in configurazione 3 nell'area della testa che si apre e chiude, gli studenti LIS hanno prodotto il cambiamento della configurazione 3 del segno in configurazione 5 (Figura (72)):



Figura (71). Segno convenzionale CONOSCERE.



Figura (72). Cambiamento di configurazione 3 in configurazione 5 nel segno CONOSCERE.

La tendenza a preferire la configurazione 5 si nota anche in altri casi con diverse configurazioni, come la configurazione G.

Per esempio, nel segno per la nazionalità RUSSO (Figura (73)) convenzionalmente prodotto ad una mano inizialmente sul mento in configurazione 1 ed il palmo rivolto verso il basso, per poi terminare con un movimento verso lo spazio neutro. Gli studenti hanno preferito produrre il segno cambiando la configurazione G in configurazione 5, come si nota nella Figura (74):



Figura (73). Segno convenzionale RUSSO.



Figura (74). Cambiamento di configurazione G in configurazione 5 nel segno RUSSO.

Un altro caso in cui si preferisce la configurazione 5 è il caso in cui il segno è prodotto dalla configurazione L, per esempio nel segno LAGO (Figura (75)). Il segno è prodotto convenzionalmente a due mani entrambe in configurazione L con i palmi rivolti verso il basso nello spazio neutro, caratterizzato da un movimento circolare delle mani. Gli studenti hanno prodotto il segno cambiando la configurazione L in configurazione 5 (Figura (76)):



Figura (75). Segno convenzionale LAGO.



Figura (76). Cambiamento configurazione L in configurazione 5 nel segno LAGO.

Infine, la tendenza di preferire la configurazione 5 si è notata in un caso particolare. Il docente durante circa un mese dopo l'inizio del corso ha proposto come argomento "segni per le città italiane e non" e ha chiesto agli studenti, che non avevano mai visto prima il segno per la città Parigi, come si articolasse, secondo loro, il segno PARIGI, pensando ai monumenti più importanti che la città ospita. Il segno PARIGI (Figura (57)) ripropone iconicamente la Torre Eiffel. Gli studenti hanno subito intuito il suggerimento del docente e che si trattasse della Torre Eiffel, ma hanno proposto il segno producendo gli stessi parametri convenzionali del segno, tranne che per la configurazione. Hanno così cambiato la configurazione V in configurazione 5 (Figura (77)):



Figura (77). Cambiamento configurazione V in configurazione 5 nel segno PARIGI.

Un altro caso in cui gli studenti preferiscono la configurazione 5 è nel caso del segno PALLIDO (Figura (78)). Il segno standard è prodotto ad una mano in configurazione 3\5 (Figura (7)) attraverso un movimento del dito che inizia dal mento del segnante alla fronte. Gli studenti hanno prodotto il segno con la configurazione 5 anziché la configurazione 3\5, selezionando il dito indice per produrre il movimento (Figura (79)):



Figura (78). Segno convenzionale PALLIDO.



Figura (79). Cambiamento configurazione 3\5 in configurazione 5 nel segno PALLIDO.

La tipologia d'errore di cambiamento della configurazione, si nota anche nella preferenza d'uso della configurazione G (Figura (8)) nei segni che non la richiedono. Per esempio, si nota da parte degli studenti la tendenza a produrre la configurazione G anziché la configurazione U come nel caso del segno COGNOME (Figura (55)), come rappresentato nella Figura (80):



Figura (80). Cambiamento configurazione U in configurazione G nel segno COGNOME.

Un ultimo caso in cui si nota la tendenza a preferire la configurazione G è nella dattilologia della lettera I (Figura (6)). Gli studenti tendono a preferire l'articolazione della configurazione G per produrre la dattilologia della lettera I, come nella Figura (81):



Figura (81). Cambiamento dattilologia I in configurazione G da parte degli studenti LIS.

In altri casi il cambiamento di configurazione prevede la preferenza da parte degli studenti per la configurazione 3. Per esempio, in casi in cui il segno prevede la produzione del segno convenzionalmente in configurazione Y, come nel caso del segno NASCERE. Il segno NASCERE (Figura (82)) è prodotto con entrambe le mani simmetriche con configurazione Y nello spazio neutro attraverso un movimento verbo l'esterno. Gli studenti tendono a produrre il segno cambiando la configurazione Y in configurazione 3, come nella Figura (83):



Figura (82). Segno convenzionale NASCERE.



Figura (83). Cambiamento configurazione Y in configurazione 3 nel segno NASCERE.

Un altro caso in cui è stata preferita la configurazione 3 è nel segno ATTORE (Figura (84)). Il segno è convenzionalmente prodotto a due mani simmetriche in configurazione 5 attraverso un movimento circolare nell'area del petto. Gli studenti hanno preferito produrre il segno cambiando la configurazione 5 in configurazione 3 (Figura (85)):



Figura (84). Segno convenzionale ATTORE.



Figura (85). Cambiamento di configurazione 5 in configurazione 3 nel segno ATTORE.

Infine, si nota una preferenza per la configurazione A in casi in cui il segno prevede la configurazione T³³ (Figura (8)), come nel segno BERLINO (Figura (86)). Il segno è prodotto in configurazione T nell'area della testa attraverso un movimento della mano che inizia con il palmo rivolto verso il segnante e termina ruotando la mano con il palmo verso l'esterno. Gli studenti hanno mantenuto tutti i parametri standard del segno durante la sua produzione tranne per la configurazione, cambiata in configurazione A (Figura (87)):



Figura (86). Segno standard BERLINO.

³³ Si ricorda che la configurazione T è chiamata anche configurazione G con dita chiuse (Branchini e Mantovan, 2022) o configurazione bO (Boyes-Braem, 1990).



Figura (87). Cambiamento della configurazione T in configurazione A nel segno BERLINO.

- iii) Uso della stessa configurazione della mano dominante anche nella mano non dominante: gli studenti in produzione hanno articolato nei segni ad una mano e nei segni a due mani asimmetrici la stessa configurazione della mano dominante anche nella mano non dominante.

Nel caso dei segni ad una mano, gli studenti hanno prodotto il segno aggiungendo anche la mano non dominante non prevista durante l'articolazione del segno, producendo la stessa configurazione standard della mano dominante. Per esempio, nel segno MADRID (Figura (88)), prodotto convenzionalmente ad una sola mano in configurazione G con il palmo rivolto verso l'esterno nell'area della testa, attraverso un movimento che inizia verso la mano dominante del segnante e finisce dal lato opposto in direzione della testa. Alcuni studenti per produrre questo segno hanno aggiunto la mano non dominante con la stessa configurazione della mano dominante (configurazione G) dal lato opposto della testa, come raffigurato nella Figura (89):



Figura (88). Segno convenzionale MADRID.



Figura (89). Aggiunta della mano non dominante nei segni ad una mano con stessa configurazione nel segno MADRID.

Nel caso dei segni a due mani asimmetrici invece, gli studenti hanno cambiato la configurazione della mano non dominante producendo la stessa configurazione della mano dominante. Per esempio, nel segno per il numero SEI (Figura (90)) in cui convenzionalmente la mano non dominante si articola in configurazione 5 mentre la mano dominante in configurazione S. Si nota che la produzione degli studenti è caratterizzata dall'assimilazione interna³⁴ della configurazione della mano dominante, anche per la configurazione 5 del segno, nonché per la mano non dominante. Alcuni studenti hanno prodotto per entrambe le mani la configurazione S, ovvero la stessa configurazione della mano dominante anche per la mano non dominante (Figura (91)):

³⁴ Il processo di assimilazione interna appare in alcuni segni a due mani, la cui forma citazionale richiede che le mani articolino due configurazioni, movimenti, luoghi o orientamenti differenti, possono subire un'assimilazione dalla mano dominante alla mano non dominante. Vale a dire che il segno può essere modificato producendo la stessa configurazione, luogo, orientamento o movimento della mano dominante nella mano non dominante. Questo processo di assimilazione potrebbe essere motivato dal principio di semplicità di articolazione e ha l'effetto di far aderire il segno alle restrizioni fonologiche della lingua (Branchini e Mantovan, 2022).



Figura (90). Segno convenzionale SEI.



Figura (91). Cambiamento della configurazione della mano non dominante con la configurazione della mano dominante nel segno SEI.

- iv) Scambio della configurazione tra mano dominante e mano non dominante nei segni a due mani asimmetrici: si nota nella produzione degli studenti la tendenza ad usare la configurazione della mano dominante nella mano non dominante e viceversa, scambiando così le configurazioni.

Per esempio, è stato osservato in una studentessa che usava come mano dominante la destra, la tendenza ad invertire le configurazioni della mano dominante e non dominante nel segno a due mani asimmetriche MOGLIE. Il segno MOGLIE (Figura (92)) convenzionalmente prodotto con la mano non dominante in configurazione 5 e con la mano dominante in configurazione I nello spazio neutro, prevede un movimento di torsione del polso con il mignolo della mano dominante verso l'anulare della mano non dominante. La studentessa ha prodotto il segno invertendo le configurazioni tra la mano dominante e la mano non dominante. Ha quindi

prodotto il segno MOGLIE con la mano dominante (mano destra) in configurazione 5, convenzionalmente utilizzata per la mano non dominante, e la mano non dominante (mano sinistra) in configurazione I, convenzionalmente utilizzata per la mano dominante, come riportato nella Figura (93):



Figura (92). Segno convenzionale MOGLIE.



Figura (93). Scambio delle configurazioni tra mano dominante e mano non dominante nel segno MOGLIE.

- v) Cambiamento della configurazione nella mano non dominante in segni a due mani simmetrici: alcuni studenti tendevano a cambiare la configurazione nella mano non dominante nei segni a due mani simmetrici, producendo una configurazione diversa da quella convenzionale, come nel caso del segno CONTO. Il segno CONTO (Figura (94)) è convenzionalmente prodotto in configurazione L piegata per entrambe le mani nello spazio neutro in cui entrambe le mani sono una dinanzi

³⁵ Si noti che il segnante nella Figura (89) utilizza abitualmente come mano dominante la mano sinistra.

all'altra in cui a mano dominante compie un movimento verso il basso nello spazio neutro. Alcuni studenti hanno prodotto la configurazione 5 per la mano non dominante anziché la configurazione L piegata convenzionale stessa della mano dominante, come si può vedere nella Figura (95):



Figura (94). Segno convenzionale CONTO.



Figura (95). Cambiamento di configurazione della mano non dominante nel segno CONTO.

4.4.1.2 Parametro del luogo

Per quanto riguarda il parametro del luogo di articolazione, non sono stati notati particolari tipologie di errore. Gli studenti non sbagliano mai il parametro del luogo durante la riproduzione del segno e, anche quando non ricordano bene il segno e tentano di riprodurlo chiedendo conferma dell'articolazione al docente, il luogo è sempre corretto.

Un solo caso si è notato con il segno NASCERE in alcuni studenti. Il segno NASCERE (Figura (84)) prevede come luogo di articolazione lo spazio neutro in una direzione molto vicina al bacino del segnante. Alcuni studenti tendevano a produrre questo segno sui fianchi, preferendo la variante del segno che prevede il contatto tra il corpo e le dita della mano, come rappresentato nella Figura (96):



Figura (96). Preferenza per il contatto nel segno NASCERE.

4.4.1.3 Parametro dell'orientamento del palmo

I dati raccolti hanno potuto evidenziare diverse tipologie di errore che interessano il parametro dell'orientamento del palmo nella produzione degli studenti, tra cui:

- i) Orientamento del palmo contrario a quello convenzionale del segno: gli studenti tendevano a produrre molto spesso l'orientamento del palmo della mano al contrario rispetto all'orientamento del palmo standard del segno. Nello specifico, è stato riscontrato che, se l'orientamento del palmo della mano del segno era convenzionalmente orientato verso il segnante, gli studenti lo producevano verso lo spazio neutro, come nel segno NOVEMBRE. Il segno NOVEMBRE (Figura (97)) è prodotto ad una mano con la configurazione U nello spazio neutro con il palmo della mano rivolto verso il segnante attraverso un movimento circolare. Gli studenti hanno mantenuto invariati tutti i parametri del segno tranne che per l'orientamento del palmo: hanno orientato il palmo verso di loro, come si può notare nella Figura (98):



Figura (97). Segno convenzionale NOVEMBRE.



Figura (98). Cambiamento dell'orientamento del palmo nel segno NOVEMBRE.

La tendenza contraria si riscontra per i segni dedicati ai numeri da 1 a 5 che si segnano con il palmo rivolto al segnante. Nonostante questo, i numeri da 1 a 5 venivano prodotti dagli studenti con il palmo verso l'esterno. Per esempio, il segno per il numero DUE (Figura (99)), convenzionalmente prodotto ad una mano nello spazio neutro in configurazione V ed il palmo rivolto verso il segnante, è stato prodotto con il palmo verso l'esterno, come nella Figura (100):



Figura (99). Segno convenzionale DUE.



Figura (100). Cambiamento di orientamento del palmo nel segno DUE.

Questa tipologia d'errore si nota anche nel segno MILANO (Figura (101)), convenzionalmente prodotto a due mani simmetriche nello spazio neutro in configurazione G con i palmi rivolti verso l'esterno ed un movimento alternato su e giù delle dita. Gli studenti hanno prodotto il segno orientando il palmo verso sé stessi, come nella Figura (102):



Figura (101). Segno convenzionale MILANO.



Figura (102). Cambiamento orientamento del palmo nel segno MILANO.

Un altro esempio con la stessa tendenza si riscontra con i numeri ordinali, che sono convenzionalmente prodotti attraverso un movimento di torsione della mano che permette di orientare il palmo verso il segnante, come nel caso del segno SETTIMO. Il segno SETTIMO standard è prodotto a due mani con la mano non dominante in configurazione 5 e mano dominante in configurazione L nello spazio neutro attraverso un movimento di torsione del polso che permette di orientare il palmo verso il segnante (Figura (103)). Al contrario gli studenti hanno prodotto la maggior parte delle volte il palmo per i numeri ordinali attraverso una torsione del polso che ha permesso di orientare il palmo verso l'esterno e non verso il segnante, come nel caso di SETTIMO (Figura (104)):



Figura (103). Segno convenzionale SETTIMO.



Figura (104). Cambio di orientamento del palmo nel segno SETTIMO.

- ii) Produzione dell'orientamento verso il basso: si nota durante la produzione dei segni che molti studenti orientano il palmo della mano verso il basso in casi in cui il segno richiede l'orientamento del palmo verso il lato destro o sinistro.

Per esempio, nel segno TU (Figura (105)), prodotto convenzionalmente ad una mano in configurazione G nello spazio neutro ed il palmo rivolto verso il lato opposto alla mano dominante, gli studenti hanno prodotto il segno con l'orientamento del palmo verso il basso, come nella Figura (106):



Figura (105). Segno convenzionale TU.



Figura (106). Cambiamento dell'orientamento del palmo verso il basso nel segno TU.

Un altro dato che conferma la presenza di questa tipologia d'errore è il segno EURO (Figura (107)). Convenzionalmente il segno è prodotto ad una mano in configurazione U nello spazio neutro ed inizia attraverso un movimento circolare della mano con il palmo rivolto verso il basso per terminare il movimento con il palmo rivolto nella direzione opposta alla mano dominante. Molti studenti hanno prodotto il segno articolando il movimento della mano con il palmo rivolto verso il basso per tutta la sua durata, come nella Figura (108):



Figura (107). Segno convenzionale EURO.



Figura (108). Cambiamento dell'orientamento del palmo verso il basso nel segno EURO.

La stessa tendenza si nota negli studenti durante la produzione dei numeri cardinali da 11 a 15 in LIS. I numeri da 11 a 15 in LIS sono caratterizzati da un movimento ripetuto del segno con il palmo della mano rivolto verso il lato opposto della mano dominante. Si nota che gli studenti producono il segno per questo gruppo di numeri la maggior parte delle volte con il palmo rivolto verso il basso. Per esempio, il numero QUINDICI è caratterizzato dalla configurazione 5 nello spazio neutro e da un movimento ripetuto della mano con il palmo orientato nel lato opposto alla mano dominante, come rappresentato nella Figura (109). Gli studenti invece, hanno prodotto il segno per il numero QUINDICI con il palmo rivolto verso il basso, come nella Figura (110):



Figura (109). Segno convenzionale QUINDICI.



Figura (110). Cambiamento dell'orientamento del palmo verso il basso nel segno QUINDICI.

Al contrario nei numeri cardinali da 16 a 19 in LIS il movimento è lo stesso dei numeri sopra citati da 11 a 15, ma cambia l'orientamento del palmo, ovvero verso il basso. In questi casi, alcuni studenti hanno prodotto i numeri da 16 a 19 con il palmo rivolto di lato anziché verso il basso come il segno prevede. Per esempio, il segno per il numero DICHIOTTO (Figura (111)), convenzionalmente articolato a due mani con la mano dominante in configurazione 3 e la mano non dominante in configurazione 5 nello spazio neutro e prodotto attraverso un movimento ripetuto con il palmo rivolto verso il basso. Gli studenti hanno prodotto il segno DICHIOTTO con i palmi rivolti uno verso l'altro, come rappresentato nella Figura (112):



Figura (111). Segno convenzionale DICHIOTTO.



Figura (112). Cambiamento dell'orientamento del palmo di lato nel segno DICHIOTTO.

In alcuni casi rari si nota, in casi in cui il segno standard preveda l'orientamento del palmo verso il lato opposto alla mano dominante, la produzione dell'orientamento del palmo in posizioni diverse da quelle presentate in precedenza. Per esempio, nella produzione della dattilologia della lettera B (Figura (6)) in alcuni casi gli studenti la riproducevano orientando il palmo verso lo spazio neutro anziché verso il lato opposto alla mano dominante come convenzionalmente prevede la riproduzione, come si nota nella Figura (113):



Figura (113). Cambiamento dell'orientamento del palmo verso lo spazio neutro nella lettera B.

4.4.1.4 Parametro del movimento

Per quanto riguarda il parametro del movimento, gli studenti hanno prodotto le seguenti tipologie d'errore:

- i) Produzione del movimento contrario al movimento convenzionale del segno: si nota che gli studenti producono la maggior parte dei segni cambiando il movimento rispetto a quello convenzionale. Più nello specifico questa tendenza è nota nei segni che prevedono un movimento verso avanti o verso dietro. In questi due casi, gli studenti producono il movimento del segno in maniera contraria: se il segno prevede un movimento verso avanti, gli studenti produrranno un movimento verso dietro e viceversa, quando il segno prevede un movimento verso avanti, gli studenti produrranno un movimento verso dietro.

Nel primo caso un esempio è il segno DICIANNOVE (Figura (114)) in cui il movimento convenzionale prevede un movimento teso e ripetuto verso avanti nello spazio neutro in configurazione 4 per la mano dominante e in configurazione 5 per la mano non dominante con entrambi i palmi verso il basso. Gli studenti hanno iniziato il movimento verso il proprio corpo, producendolo così in maniera opposta rispetto al movimento convenzionale, come rappresentato nella Figura (115):



Figura (114). Segno convenzionale DICIANNOVE.



Figura (115). Cambiamento del movimento contrario a quello convenzionale nel segno DICIANNOVE.

Un altro esempio è il segno VENEZIA (Figura (116)). Convenzionalmente prodotto a due mani simmetriche in configurazione Y nello spazio neutro, palmi rivolti verso il basso, attraverso un movimento circolare in avanti. Gli studenti hanno prodotto il segno iniziando il movimento verso sé stessi, contrariamente al movimento convenzionale, come nella Figura (117):



Figura (116). Segno convenzionale VENEZIA.



Figura (117). Cambiamento del movimento contrario a quello convenzionale nel segno VENEZIA.

La stessa tendenza è stata prodotta anche nel segno INGHILTERRA (Figura (118))³⁶, convenzionalmente prodotto ad una mano in configurazione F nell'area della testa attraverso un movimento circolare verso avanti. Gli studenti hanno prodotto il segno iniziando il movimento del segno verso dietro.

³⁶ Le figure presenti nel paragrafo dedicato al parametro del movimento (paragrafo 4.4.1.4) a partire dalla Figura (118) fino alla Figura (121), rappresenteranno il fermo immagine dell'inizio del movimento circolare in questione.



Figura (118). Segno convenzionale INGHILTERRA.

Un ultimo esempio della tendenza ad invertire il movimento del segno citazionale è rappresentato dal segno LONDRA (Figura (119)). Convenzionalmente è prodotto ad una mano in configurazione L con l'indice rivolto verso il lato della destra della mano dominante ed è caratterizzato da un movimento circolare verso avanti. Al contrario gli studenti hanno prodotto il segno realizzando il movimento verso dietro.



Figura (119). Segno convenzionale LONDRA.

Nel caso in cui il segno nella forma citazionale preveda invece un movimento verso avanti, gli studenti hanno prodotto un movimento verso dietro, come nel segno NOI (Figura (120)). Il segno è convenzionalmente prodotto in configurazione G nello spazio neutro, attraverso un movimento ad arco del dito che inizia verso dietro e continua verso avanti. Gli studenti hanno prodotto il segno riproducendo il movimento ad arco iniziando verso avanti e continuando poi verso dietro, come nella Figura (121):



Figura (120). Segno convenzionale NOI.



Figura (121). Cambiamento del movimento contrario a quello convenzionale nel segno NOI.

- ii) Cambio di movimento verso sinistra o destra della mano dominante: si nota che gli studenti producevano il movimento contrario rispetto a quello citazionale in casi in cui il segno prevedeva un movimento da sinistra a destra o viceversa della mano dominante.

Un esempio nel primo caso presentato è il segno per il numero VENTUNO. Convenzionalmente prodotto ad una mano nello spazio neutro attraverso un primo movimento in configurazione V ed un secondo movimento verso lo stesso lato della mano dominante con la configurazione G, come rappresentato nella Figura (122). Gli studenti invece hanno prodotto il segno completando il secondo movimento dal lato opposto alla mano dominante, come nella Figura (124):



Figura (122). Segno convenzionale VENTUNO.



Figura (124). Cambiamento del movimento del segno e produzione opposta nel segno VENTUNO.

Un altro esempio è il segno NOME (Figura (55)), caratterizzato da un movimento ipsilaterale la mano dominante. Alcuni studenti hanno prodotto il movimento del segno spostando la mano verso il lato controlaterale alla mano dominante, come nella Figura (125):



Figura (125). Cambiamento del movimento del segno e produzione opposta nel segno NOME.

Un ultimo esempio si nota nella dattilologia delle lettere doppie. In LIS la presenza di una doppia lettera è prodotta attraverso la ripetizione della lettera in questione spostando la mano dal lato della mano dominante, come nel caso della S-S (Figura (126)). Gli studenti hanno prodotto in dattilologia S-S producendo il movimento verso il lato controlaterale alla mano non dominante, come nella Figura (127):



Figura (126). Produzione convenzionale di S-S in dattilologia.



Figura (127). Cambiamento del movimento del segno e produzione opposta in dattilologia di S-S.

- iii) Produzione dello stesso movimento per entrambe le mani nei segni a due mani asimmetrici: si nota in alcuni studenti la produzione nei segni a due mani asimmetrici che prevedono un solo movimento per la mano dominante, un'aggiunta dello stesso movimento della mano dominante anche nella mano non dominante. Questa tendenza è nota soprattutto nella produzione dei segni per i numeri da 600 a 900. In LIS la produzione di questi numeri è caratterizzata dalla presenza di due mani e da un movimento della mano dominante di piegamento delle dita e spostamento verso il lato della mano dominante. In questi casi, gli studenti

producono lo stesso movimento e piegamento delle dita della mano dominante anche nella mano non dominante. Un esempio è rappresentato dal segno SETTECENTO (Figura (128)). Il segno è convenzionalmente prodotto dalla mano dominante in configurazione L e la mano non dominante in configurazione 5 nello spazio neutro, caratterizzato da un movimento ipsilaterale della mano dominante e le dita piegate per la mano dominante. Si nota che la produzione degli studenti è caratterizzata dall' assimilazione interna dello stesso movimento della mano dominante anche per la configurazione 5 del segno, nonché per la mano non dominante, come si nota nella Figura (129):



Figura (128). Segno convenzionale SETTECENTO.



Figura (129). Assimilazione interna del movimento nella mano non dominante nel segno SETTECENTO.

Il movimento della flessione delle dita si nota molto spesso negli studenti durante la produzione del segno CINQUANTA. Il segno CINQUANTA (Figura (131)) è caratterizzato dalla configurazione 5 ed un movimento di apertura e chiusura

dell'indice e del pollice nello spazio neutro. Gli studenti invece, tendono a produrre il segno CINQUANTA piegando tutte le dita come nella Figura (132):



Figura (131). Segno convenzionale CINQUANTA.



Figura (132). Flessione delle dita nel segno CINQUANTA.

- iv) Preferenza per il movimento verso il basso e alto-basso: da un lato, si nota la tendenza da parte degli studenti a modificare il movimento del segno, preferendo la produzione del movimento verso il basso delle mani rispetto al movimento citazionale del segno.

Per esempio, nel segno NOVECENTO (Figura (133)), convenzionalmente prodotto a due mani con la mano dominante in configurazione 4 e la mano non dominante in configurazione 5 nello spazio neutro e caratterizzato dal movimento verso il lato della mano dominante con la flessione delle dita della mano dominante. Gli studenti hanno prodotto il segno NOVECENTO modificando il movimento standard sostituendolo con il movimento verso il basso, come rappresentato nella Figura (134):



Figura (133). Segno convenzionale NOVECENTO.



Figura (134). Cambiamento del movimento standard del segno con il movimento su e giù nel segno NOVECENTO.

D'altro lato, si nota la tendenza da parte degli studenti a modificare il movimento del segno, preferendo la produzione del movimento alto-basso delle mani rispetto al movimento citazionale del segno.

La stessa tipologia d'errore si nota anche nel segno LAVORO. Il segno è articolato a due mani simmetriche in configurazione A(s) nello spazio neutro ed un movimento ripetuto circolare rotatorio orario con contatto delle due mani. Gli studenti hanno preferito produrlo ripetendo il movimento con contatto delle due mani alto-basso come nella Figura (135):



Figura (135). Cambiamento del movimento convenzionale del segno con il movimento su e giù nel segno LAVORO.

Infine, si sottolinea che durante l'osservazione è stata notata, specialmente nelle prime settimane di corso LIS 1, la produzione di movimenti più ampi rispetto la produzione tipica dei segnanti sordi in contesti in cui la conversazione non lo richiedeva.

4.4.1.5 Parametro delle CNM

Per quanto riguarda le CNM si nota, specialmente durante i primi mesi, l'assenza delle CNM in caso di produzione di domande Wh-, durante i dialoghi che il docente proponeva agli studenti durante le esercitazioni.

Durante il dialogo veniva chiesto allo studente di porre una domanda alla classe di comprensione di una storia vista in precedenza. Lo studente ha segnato la domanda Wh- utilizzando il segno "DOVE?", producendola correttamente a livello manuale, in assenza però le CNM tipiche delle domande Wh- (analizzate nel paragrafo 1.4.2.2), come si può notare nella Figura (136):



Figura (136). Assenza delle CNM tipiche delle domande Wh- nella domanda Wh-.

Per quanto riguarda invece la produzione delle IPP e delle COS (paragrafo 1.2.5), durante il corso non ci sono stati casi di produzione di segni che le necessitassero, per cui non sono state investigate allo stesso modo degli altri parametri presentati in precedenza. In un solo caso è stato prodotto durante un dialogo il segno MORBIDO, durante il primo mese di corso di LIS 1.

Il segno è prodotto convenzionalmente a livello manuale a due mani simmetriche in configurazione 5 nello spazio neutro attraverso un movimento di apertura e chiusura delle mani e, a livello non manuale, è caratterizzato dalla bocca protrusa, guance gonfie e sopracciglia abbassate, come nella Figura (137). È stato notato durante la produzione di una studentessa la totale assenza della componente non manuale fonologica del segno, e la sola produzione manuale come riportato nella Figura (138).



Figura (137). Segno convenzionale MORBIDO.



Figura (138). Assenza delle CNM fonologiche nel segno MORBIDO.

È interessante però come, durante gli ultimi due incontri (quattro mesi dopo l'inizio del corso) gli studenti iniziassero a produrre le prime CNM fonologiche del segno. Nello specifico, il docente ha chiesto agli studenti di rappresentare in segni ai compagni un'immagine proiettata. L'immagine comprendeva un disegno in cui erano presenti diverse forme geometriche nello spazio: rettangoli di diversa dimensione (Figura (139)).



Figura (139). Esercizio “rettangoli di diversa dimensione nello spazio”.

Gli studenti, che comprendevano la spiegazione della studentessa che segnava loro la posizione degli oggetti nello spazio, dovevano disegnare a loro volta quanto compreso. Trattandosi di rettangoli con diverse dimensioni, c’era bisogno di produrre a livello non manuale la grandezza del rettangolo per favorire la comprensione. In alcuni casi gli studenti accennavano un inizio di produzione delle CNM di grandezza e in altri casi il docente li stimolava alla produzione, per cui la produzione naturale c’è stata in un solo caso.

Il caso in questione riguarda la produzione della grandezza di un rettangolo piccolo, caratterizzata dalle CNM di lingua protrusa, abbassamento e corrugamento delle sopracciglia e occhi socchiusi (Figura (140)). Solo in un caso una studentessa ha prodotto le CNM di grandezza piccola per il rettangolo in maniera naturale, senza la stimolazione del docente, come rappresentato nella Figura (141):



Figura (140). Segno convenzionale RETTANGOLO ‘piccolo’.



Figura (141). Produzione RETTANGOLO 'piccolo'.

4.4.2 Presentazione dei dati in comprensione

Per quanto riguarda la comprensione, il docente ha mostrato agli studenti dei video di diverse persone sorde segnanti che raccontavano una storia e successivamente alla visione del video, venivano fatte agli studenti delle domande per verificare quanto compreso. Inoltre, in casi in cui il video comprendesse la dattilologia di nomi propri di persone, nomi propri di città, numeri e date, il docente proponeva molto spesso dei nomi stranieri o inventati per stimolare la comprensione della dattilologia. Successivamente, chiamava alla lavagna gli studenti per scrivere la risposta e verificare l'effettiva comprensione. Per questo motivo quanto verrà presentato in questo paragrafo saranno dati riscontrati dagli errori degli studenti durante la correzione della comprensione video.

Nello specifico, sono stati notati errori nella comprensione dei nomi in dattilologia e nei numeri. Per quanto riguarda il primo caso, si è notato che gli studenti in dattilologia hanno diverse difficoltà e tendono a:

- i) Confondere la lettera O con la lettera A: si nota che gli studenti confondono la lettera in dattilologia O comprendendo la lettera A. Le due lettere in questione sono differenziate tra di loro dall'apertura e chiusura della mano durante la produzione della configurazione (Figura (142)).

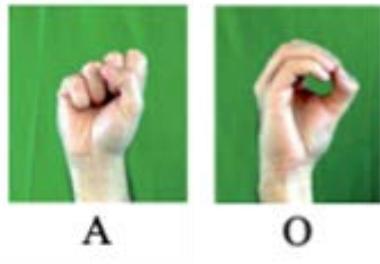


Figura (142). Differenza di articolazione della lettera A e della lettera O.

Per esempio, l'esercizio prevedeva la produzione in dattilologia del nome "J-U-O-N" e gli studenti hanno confuso la lettera O con la lettera A, comprendendo il nome come "J-U-A-N".

- ii) Confondere la lettera J con la lettera I: si nota che gli studenti durante la comprensione delle due lettere hanno confuso la lettera I con la lettera J. Le due lettere sono caratterizzate dalla stessa configurazione I e ciò che le differenzia è il movimento circolare della lettera J (Figura (143)).

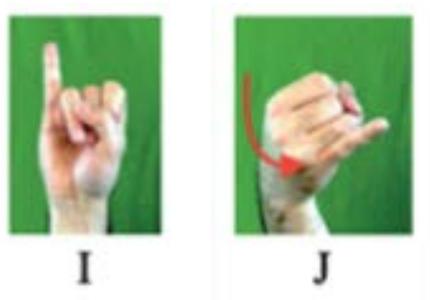


Figura (143). Differenza di articolazione della lettera I e della lettera J.

Per esempio, nel caso del nome "J-H-O-N-N" alcuni studenti hanno compreso il nome come "I-H-O-N-N".

- iii) Confondere la lettera E con la lettera A: in questo caso si nota che gli studenti tendono a comprendere la lettera A in nomi in cui c'è la lettera E. La differenza tra le due lettere è determinata da una diversa configurazione delle mani, nonché la chiusura totale della mano nella lettera A (Figura (144)).



Figura (144). Differenza di articolazione della lettera A e della lettera E.

Per esempio, il nome “S-T-E-F-A-N-I-E” è stato interpretato come “S-T-E-F-A-N-I-A”.

Per quanto riguarda invece la comprensione dei numeri, si notano molti errori nella comprensione del numero 3 e 8 in due casi: casi in cui i due numeri sono prodotti in isolamento e casi in cui il numero segnato prevede inizialmente due mani e poi una sola mano e viceversa. Quest’ultimo caso interessa sia quando i numeri 3 e 8 si trovano nella stessa combinazione che in combinazioni di due numeri in cui è previsto solo uno tra 3 o 8.

Per quanto riguarda il caso in cui si trovano entrambi nella stessa combinazione, è per esempio, nel numero 83, che prevede inizialmente due mani ovvero la mano dominante in configurazione 3 e la mano non dominante in configurazione 5 nello spazio neutro, per poi produrre la sola mano dominante in configurazione 3 eliminando la mano non dominante. Gli studenti, nella maggior parte dei casi, comprendevano il numero come 88.

Un altro esempio è il numero 38, convenzionalmente prodotto inizialmente con la mano dominante in configurazione 3 nello spazio neutro per produrre successivamente anche la configurazione 5 nella mano non dominante. Gli studenti comprendevano il numero come 88 o come 33.

Per quanto riguarda invece, il caso in cui uno tra i due numeri in questione, 3 oppure 8, si trovavano in una combinazione diversa che prevede la presenza di solo uno dei due con un altro numero, gli studenti tendevano comunque a confondere i due numeri. Per esempio, il numero 93 convenzionalmente prodotto inizialmente con entrambe le mani con la mano dominante in configurazione 4 e la mano non dominante in configurazione 5 nello spazio neutro, per poi produrre la configurazione 3 solo per la mano dominante eliminando la mano non dominante. Anche in questo caso alcuni studenti tendevano a comprendere il numero come 98.

4.5 Analisi e discussione dei dati

In questo paragrafo, dedicato all'analisi e discussione dei dati presentati in precedenza, verranno presentate e argomentate le tempistiche in cui si sono sviluppati i segni e gli errori che hanno caratterizzato le diverse fasi dell'apprendimento (paragrafo 4.5.1) e solo successivamente verranno analizzati tutti i parametri più nel dettaglio considerando ogni tipologia d'errore e gli esempi presentati in precedenza (paragrafo 4.5.2). Le tipologie d'errore saranno analizzate attraverso una comparazione linguistico-teorica con gli studi precedenti.

4.5.1 Analisi delle tappe dell'apprendimento della LIS

Prima di analizzare nel dettaglio gli errori degli studenti, occorre presentare in che modo e con quale tempistica si sono presentati gli errori descritti in precedenza.

Come presentato nel paragrafo 2.1.2, l'uso dei gesti è un elemento fondamentale al processo di acquisizione dei parlanti e segnanti nativi, siano essi esposti ad una lingua vocale che ad una lingua dei segni. Trattandosi di lezioni frontali in cui il docente forniva agli studenti il tema da trattare a lezione e esercizi di produzione guidati, non si nota l'utilizzo di particolari gesti deittici o referenziali con fine comunicativo, tappa fondamentale invece per i nativi che acquisiscono una lingua vocale o segnica come L1.

Durante le prime lezioni il docente ha fornito i primi segni della LIS fondamentali alla conversazione, come per esempio segni per il saluto o per confermare o negare qualcosa. Nonostante gli studenti conoscano i segni utilizzati in lingua dei segni italiana per fornire all'interlocutore una conferma, tendono ad utilizzare il gesto "ok" prodotto con il pollice della mano in su (Figura (145)).



Figura (145). Gesto “ok”.

Questo gesto è utilizzato dalla maggior parte degli studenti fino alle prime tre settimane, successivamente sembra essere abbandonato e sostituito dal segno dedicato di conferma: il segno “SI” o il segno “VA BENE”. Si sottolinea che il docente nell’arco delle prime settimane tendeva a riprendere gli studenti e stimolarli a segnare correttamente il segno evitando la produzione del gesto “ok”.

Questo fenomeno non sembrerebbe essere comparabile allo sviluppo dei gesti dei nativi prima della produzione dei segni (Bovillan e Folven, 1991), ma potrebbe derivare da un trasferimento della gestualità che gli studenti italiani sono soliti utilizzare durante le loro conversazioni. Infatti, nelle prime settimane, si nota anche un ampio uso dell’italiano e del labiale da parte degli studenti per favorire la comunicazione con il docente dal momento che non conoscono ancora i segni.

Il primo dominio con cui si confrontano gli studenti, come ampiamente argomentato nel paragrafo 1.2, è quello fonologico. Per questo motivo la maggior parte degli errori da parte dei nativi, ma anche degli studenti di questa ricerca, ricade nei parametri fonologici della LIS.

Di tutti i parametri fonologici osservati, la configurazione è stato il primo ad aver evidenziato il maggior numero di errori. Sin dalle prime settimane di corso, tutti gli studenti commettevano le diverse tipologie d’errore presentate. Gli errori a livello di configurazione sono stati osservati durante tutto il periodo di ricerca (quattro mesi) con un picco maggiore durante il primo mese, con tendenza a diminuire a partire dal secondo mese.

Questo sembrerebbe essere in linea con gli studi precedenti dedicati all’acquisizione L1 dei sordi. Infatti, gli studi di Boyes-Bream (1994), Marentette e Mayberry (2000) e Bovillan e Siedlecki (1993, 1996), presentati nel paragrafo 2.1, riscontrano che le prime produzioni di bambini esposti alla lingua dei segni sono caratterizzate da un maggior numero di errori a livello

di configurazione rispetto agli altri parametri di cui il segno è composto, come il luogo. In accordo con Bovillian e Siedlecki (1993, 1996) e Maier (2000) così come i bambini esposti alla lingua dei segni non producono mai errori di luogo nelle loro prime produzioni, neanche gli studenti di questo studio non producono errori nel parametro del luogo.

Dal secondo mese di corso fino alla fine dell'osservazione iniziano ad apparire maggiormente gli errori nel parametro del movimento e dell'orientamento del palmo. Gli studi precedenti sull'acquisizione della lingua dei segni americana come L1 e lo studio di Rosen (2004) sull'acquisizione dell'ASL come L2 non affrontano nello specifico a quale parametro fonologico appartengano.

Una possibile spiegazione dell'apparizione dei primi errori nel parametro della configurazione e solo successivamente negli altri parametri, potrebbe derivare dal fatto che il docente abbia dedicato il primo mese prettamente all'acquisizione della dattilologia nella quale centrale è il parametro della configurazione, solo dopo il secondo mese, gli studenti hanno iniziato a produrre dialoghi con più segni lessicali, dando così la possibilità di produrre e osservare errori anche negli altri parametri.

Per quanto riguarda gli errori rispetto alle CNM, nonostante gli studenti acquisiscono la lingua con un docente sordo, che durante la lezione usa ampiamente le CNM, gli studenti sembrano comunque non utilizzarle durante le prime produzioni e nei successivi 4 mesi del processo di acquisizione.

Nel paragrafo 4.5.2 verranno analizzate nel dettaglio le tipologie d'errore riscontrate durante l'osservazione per ogni parametro e confronti i dati con gli studi precedenti, proponendone una spiegazione linguistico-teorica.

4.5.2 Analisi degli errori fonologici tipici del processo di apprendimento della LIS

Dall'osservazione si notano errori in tutti i parametri durante la produzione dei primi segni appresi. Per ogni parametro verranno riproposte le tipologie d'errore descritte in §4.5 e analizzate nel dettaglio.

Il primo parametro in cui è risultato il maggior numero di errori è la configurazione, che ha rilevato:

- i) La tendenza ad aprire verso l'esterno il pollice: la tendenza principale, specialmente durante le prime settimane, è stata l'apertura del pollice durante la produzione in dattilologia (lettera E (Figura (53)) e lettera R (Figura (54))) e nei primi segni (COGNOME (Figura (56)), PARIGI (Figura (58)) IO (Figura (62)) e SAPERE (Figura (64))). Nel primo caso di produzione in dattilologia e nel segno COGNOME, l'estensione del pollice ha modificato la configurazione convenzionale con un'articolazione non citazionale della mano, mentre nel caso dei primi segni IO, PARIGI e SAPERE, l'apertura del pollice verso l'esterno ha provocato la sostituzione della configurazione convenzionale del segno con un'altra appartenente al sistema fonologico della LIS. È importante sottolineare che il segno PARIGI in LIS può essere prodotto attraverso due varianti: articolando il segno con la configurazione V oppure articolando il segno con la configurazione 3. In questo caso specifico gli studenti hanno prodotto la preferenza per l'articolazione del segno in configurazione 3, aprendo dunque il pollice verso l'esterno.

Questo fenomeno sembrerebbe in accordo con gli studi sull'acquisizione dell'ASL L1 di Boyes-Bream (1994), la quale riscontrava nei bambini la tendenza ad aprire il pollice, ipotizzando che si trattasse di una difficoltà articolatoria ed un'incapacità dei bambini sul controllo delle dita. L'estensione del pollice da parte degli studenti LIS, però non può essere comparato alla produzione dei bambini durante l'acquisizione della L1 in quanto il comportamento dei bambini è dovuto al loro sviluppo motorio delle dita della mano ancora in corso, al contrario degli studenti in cui lo sviluppo motorio è già avvenuto.

Lo stesso risultato è stato riscontrato anche da Rosen (2004) in quanto, come presentato nel paragrafo 3.2, gli studenti ASL producevano il segno SEE ('vedere') estendendo il pollice, cambiando così la configurazione 2 convenzionale del segno in configurazione 3. Come riportato nel paragrafo 3.2, Rosen (2004) suggerisce che quest'errore negli studenti ASL sia dovuto ad uno scarso controllo delle articolazioni motorie. La stessa ipotesi potrebbe spiegare la tendenza osservata anche per gli studenti LIS.

Inoltre, l'apertura del pollice potrebbe derivare da una maggiore facilitazione nell'esecuzione del segno. Si noti che nei segni COGNOME (Figura (56)), PARIGI (Figura (58)), IO (Figura (62)), SAPERE (Figura (64)) e nella lettera R (Figura (54))

l'articolazione prevede la selezione del dito indice e medio (nei segni COGNOME, PARIGI e lettera R) o del solo dito indice (nei segni IO e SAPERE) per produrre il segno. Sembrerebbe che l'apertura del pollice durante l'esecuzione del segno da parte degli studenti, derivi dall'estensione del dito indice e medio che, per alleviare la tensione muscolare provocata, si avvalga dell'apertura del pollice. Dal momento che i dati presentati non sono sufficienti per proporre una generalizzazione del fenomeno di apertura verso l'esterno del pollice, sarebbe interessante verificare, attraverso un numero più ampio di dati, l'ipotesi suggerita in questa ricerca.

- ii) Tendenza a sostituire la configurazione citazionale: se nei segni COGNOME (Figura (56)), PARIGI (Figura (58)), IO (Figura (62)) e SAPERE (Figura (64)) si nota con chiarezza che il cambiamento della configurazione è dovuto prettamente alla sola apertura del pollice, nei segni ROVIGO (Figura (60)) BELLO (Figura (66)), RIPETERE (Figura (68)), MESTRE (Figura (70)), CONOSCERE (Figura (72)), ATTORE (Figura (85)), RUSSO (Figura (74)), LAGO (Figura (76)), PALLIDO (Figura (79)), PARIGI (Figura (77)), COGNOME (Figura (80)), lettera I (Figura (81)), NASCERE (Figura (83)) e BERLINO (Figura (87)) il cambiamento è differente. In quest'ultimi segni gli studenti tendono a cambiare la configurazione citazionale del segno sostituendola totalmente con un'altra. Si notano diverse tendenze di sostituzione di configurazioni ma, nella maggior parte dei casi, gli studenti sostituiscono la configurazione convenzionale del segno con la configurazione 5.

Gli studi di Rosen (2004) evidenziano una preferenza da parte degli studenti per le configurazioni non marcate (descritte nel paragrafo 1.2.1) nei segni appresi in ASL. Per quanto riguarda la LIS sembrerebbe esserci la stessa tendenza dal momento che gli studenti LIS preferiscono sostituire le configurazioni convenzionali dei segni con la configurazione 5, appartenente al gruppo di configurazioni non marcate con l'obiettivo di semplificarne l'articolazione del segno. La preferenza per la configurazione 5 è confermata dalla produzione del segno PARIGI (Figura (77)). Come spiegato nel paragrafo 4.4.1.1, il docente durante la lezione aveva chiesto agli studenti come si articolasse, secondo loro, il segno PARIGI dal momento che non lo conoscevano, dando loro dei suggerimenti. Alcuni studenti hanno prodotto il segno

in configurazione 5, sostituendo la configurazione V citazionale del segno e mostrando una preferenza per la configurazione 5. Sarebbe quindi che l'articolazione della configurazione 5 sia la più semplice per gli studenti LIS, in quanto è la prima scelta durante la produzione di un segno sconosciuto e dal momento che non coinvolge alcuna particolare selezione delle dita della mano rispetto ad altre configurazioni più complesse.

Gli studi precedenti sull'acquisizione dell'ASL L1 di Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), riportati in § 2.1, propongono che le sostituzioni di configurazione dei bambini avvengano solo tra le configurazioni acquisite nello stesso stadio o in quello immediatamente precedente. Considerando la configurazione 5, secondo Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000) e gli studi di Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) appartiene al primo stadio. I risultati della presente ricerca hanno riscontrato la sostituzione delle configurazioni 3, L, F, V in configurazione 5 nei segni RIPETERE (Figura (68)), MESTRE (Figura (70)), CONOSCERE (Figura (72)), LAGO (Figura (76)), PARIGI (Figura (77)), BELLO (Figura (66)). Secondo gli studi di Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) la tendenza a sostituire le configurazioni 3, L, F, V in configurazione 5 è accettata dal momento che la configurazione 5 è acquisita in uno stadio precedente (primo stadio) allo stadio in cui sono acquisite le configurazioni 3, F, V (secondo e terzo stadio) e stesso stadio nel caso della configurazione L. Come analizzato in § 2.1, dal momento che le configurazioni 3, F, V, L coinvolgono la selezione di alcune dita e sono più complesse da un punto di vista articolatorio, vengono acquisite in uno stadio successivo allo stadio in cui è acquisita la configurazione 5 che, al contrario delle configurazioni precedenti, è più semplice nell'articolazione e non coinvolge la selezione di particolari dita della mano.

Nel caso del segno PALLIDO (Figura (79)) gli studenti hanno sostituito il contatto con il viso del dito medio, caratteristico della configurazione 3\5, selezionando il dito indice, evitando così l'articolazione della configurazione 3\5 citazionale. Questo dato, se pur prodotto da un solo studente, potrebbe rappresentare prova a

favore della difficoltà da parte degli studenti a selezionare le dita corrette durante la produzione dei segni (Rosen, 2004) ed inoltre, la preferenza da parte degli studenti ad utilizzare il dito indice durante l'articolazione dei segni, in accordo con il fenomeno di sostituzione delle configurazioni citazionali con la configurazione G (che coinvolge la selezione del solo dito indice).

Considerando infatti il segno COGNOME (Figura (80)) e la dattilologia della lettera I (Figura (81)), si notano le sostituzioni delle configurazioni citazionali dei segni, ovvero configurazione U e I con la configurazione G. Considerando gli studi Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) la configurazione G è acquisita dai bambini in uno stadio precedente (primo stadio) alle configurazioni U, 3\5 e I (terzo e quarto stadio) e, per questo, la sostituzione è possibile. Restando sull'analisi della sostituzione con la configurazione G, il segno RUSSO (Figura (74)) la sostituzione riguarda la configurazione G in configurazione 5. Questo tipo di sostituzione è in accordo con gli studi precedenti di Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Siedlecki (1991), Orlansky e Bonvillian (1988) ed il modello di Boyes- Braem (1990) e Meier e collaboratori (1998, 2000) dal momento che, secondo loro, la configurazione G e la configurazione 5 sono acquisite nello stesso stadio, la sostituzione è possibile.

Allo stesso modo il segno BERLINO (Figura (87)) prodotto convenzionalmente con la configurazione T (Figura (8)) è stato prodotto con la configurazione A. Guardando agli studi di acquisizione della lingua dei segni L1 di Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) la sostituzione è possibile, in quanto la configurazione A fa parte dello stesso stadio d'acquisizione (primo stadio) della configurazione T (Figura (8)). D'altra parte, però lo studio di Pichler (2009) riguardo la ripetizione di segni in adulti udenti ha riscontrato che i segni in configurazione simile alla forma della mano dei gesti sono quelli con un numero più alto d'errore in produzione. Come si nota nel segno SYMBOL (Figura (44)) i partecipanti udenti hanno utilizzato per riprodurre il segno la configurazione A anziché la configurazione A(s), non percependo con attenzione la differenza fonologica. Questo dato potrebbe essere comparato all'errore prodotto nel segno BERLINO

(Figura (87)) dagli studenti LIS dal momento che la configurazione T (Figura (146 a)) si differenzia dalla configurazione A (Figura (146 b)) per la sola posizione dell'indice.

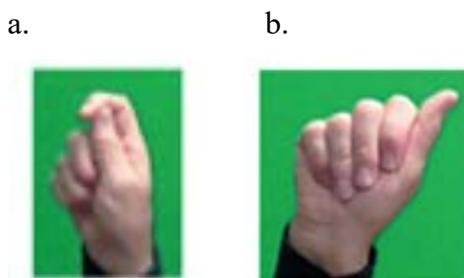


Figura (146). Differenza di articolazione tra la configurazione T e la configurazione A.

Dunque, essendo simili a livello articolatorio, gli studenti potrebbero non aver posto l'attenzione sull'articolazione delle dita della configurazione convenzionale del segno e riprodotto la stessa posizione delle dita dei gesti di cui sono soliti utilizzare. Gli errori riscontrati durante la comprensione degli studenti LIS potrebbe essere un dato a favore delle ipotesi appena proposte. Si è notato che gli studenti LIS hanno difficoltà nella comprensione delle lettere O e lettera A, della lettera E e lettera A. Come anticipato in §4.4.2, le lettere in questione si differenziano tra di loro per il solo movimento poco evidente di chiusura e apertura della mano. Si ipotizzerebbe che gli studenti non percepiscono con attenzione la differenza fonologica (come in BERLINO (Figura (87))) e, per questo, compiono errori di comprensione nel nome prodotto in dattilologia.

Infine, nei segni NASCERE (Figura (83)) e ATTORE (Figura (85)), la sostituzione della configurazione citazionale del segno prevede la preferenza da parte degli studenti LIS per la configurazione 3. La preferenza per la configurazione 3 potrebbe derivare dal fatto che gli studenti a livello culturale siano più familiari con la configurazione 3, dal momento che riproduce la stessa forma della mano nella gestualità italiana per riferirsi al numero 3.

Nel segno NASCERE (Figura (85)) la sostituzione prevede il cambiamento della configurazione Y in configurazione 3. Stando agli studi precedenti di Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) la configurazione Y e la

configurazione 3 vengono acquisite nello stesso stadio (terzo stadio) e per questo la sostituzione è possibile. Nel caso del segno ATTORE (Figura (74)) gli studenti hanno sostituito la configurazione 5 con la configurazione 3.

Stando agli studi precedenti (Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991)) la sostituzione non sarebbe accettata dal momento che la configurazione 5 è acquisita in uno stadio precedente (primo stadio) alla configurazione 3 (terzo stadio) e per questo non avrebbe dovuto essere sostituita. Casi come il segno ATTORE (Figura (85)) in cui la sostituzione non può essere possibile seguendo gli studi sull'acquisizione L1, può essere spiegata attraverso altri fattori tra cui: la difficoltà degli studenti a livello articolatorio ed a livello di percezione del segno da parte degli studenti (Rosen, 2004) che non permette loro di ricordare correttamente la configurazione citazionale del segno dal momento che la configurazione è il parametro più complesso (Boyes-Braem, 1994). È possibile che gli studenti LIS sbaglino la configurazione del segno ATTORE in quanto, oltre che all'ipotesi di preferenza per configurazione 3 in quanto simile alla forma della mano della gestualità italiana per riferirsi al numero 3, ricorda inoltre la produzione del segno SEGNARE in LIS, con cui gli studenti sono più familiari, dal momento che usano il segno SEGNARE più frequentemente nel corso delle lezioni di LIS 1. Il segno SEGNARE (Figura (147)) è prodotto a due mani in configurazione 3 nello spazio neutro attraverso un movimento circolare.



Figura (147). Segno citazionale SEGNARE.

I segni ATTORE e SEGNARE sono molto simili a livello visivo, per questo motivo si ipotizza che la sostituzione della configurazione nel segno ATTORE, potrebbe derivare da una difficoltà nel ricordare la differenza a livello di configurazione che caratterizza i due segni.

Nonostante le sostituzioni tra le configurazioni siano in accordo con gli studi precedenti di acquisizione L1 nei bambini, la tendenza degli studenti LIS non può essere comparata alla produzione dei bambini durante l'acquisizione della L1 in quanto i linguisti citati (Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991)) spiegano che il comportamento dei bambini di sostituzione tra stadi delle configurazioni è dovuto al loro sviluppo anatomico delle dita della mano ancora in corso, al contrario degli studenti in cui lo sviluppo motorio è già avvenuto. È anche vero però che gli studenti L2 iniziano per la prima volta ad usare la selezione delle dita in maniera più precisa spesso senza averlo mai fatto prima. Inizialmente quindi potrebbero avere problemi di esecuzione dei segni, che poi risolvono molto più in fretta rispetto ai bambini. Per questo motivo, anche nel caso delle sostituzioni delle configurazioni, l'ipotesi di Rosen (2004) potrebbe spiegare la tendenza d'errore: difficoltà di controllo articolatorio e di coordinamento delle dita della mano.

- iii) Uso della stessa configurazione della mano dominante anche nella mano non dominante: questa tendenza è nota sia nei segni ad una mano che nei segni a due mani. Nel segno ad una mano MADRID (Figura (89)) si nota che la studentessa aggiunge al segno la mano non dominante nonostante non sia necessaria alla produzione convenzionale, articolando la stessa configurazione della mano dominante, nonché la configurazione G. Questa tendenza non è stata riscontrata negli studi precedenti sull'acquisizione L1 e L2, ma dal momento che il segno MADRID (Figura (89)) prevede il movimento della mano da un lato all'altro della testa, si potrebbe ipotizzare che gli studenti da un lato, abbiano una difficoltà di percezione del segno ed una difficoltà a livello mnemonico di articolazione del segno (Rosen, 2004 e Mayberry e Fisher (1989)) e che per questo motivo preferiscano aggiungere la mano non dominante del segno anziché produrre il

movimento e, d'altro lato l'aggiunta della mano non dominante con la stessa configurazione della mano dominante potrebbe essere indice di una difficoltà articolatoria degli studenti ad inibire una mano durante la produzione e produrne la stessa forma. Le ipotesi di Rosen (2004) e Mayberry e Fisher (1989) dunque potrebbero spiegare il comportamento.

Nel caso del segno a due mani SEI (Figura (91)) gli studenti tendevano a produrre il fenomeno di assimilazione interna, producendo così la configurazione della mano non dominante con la configurazione S, ovvero la stessa configurazione della mano dominante. Gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) evidenziano la stessa tendenza nei bambini durante la produzione di un segno a due mani asimmetrico. Gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) giungono a questa conclusione considerando lo sviluppo motorio e cognitivo del bambino ancora in corso e per questo motivo non comparabile ai comportamenti gli studenti LIS. Come argomentato in precedenza, gli studenti L2 iniziano per la prima volta ad usare la selezione delle dita in maniera più precisa spesso senza averlo mai fatti prima. Inizialmente quindi potrebbero avere problemi di esecuzione dei segni, che poi risolvono molto più in fretta rispetto ai bambini.

La produzione nel segno SEI (Figura (91)) in configurazione S nella mano non dominante, data l'età adulta degli studenti, sembrerebbe essere in accordo con la tendenza riscontrata negli adulti segnanti di modificare internamente il segno per facilitarne la produzione (producendo la stessa configurazione della mano dominante anche nella mano non dominante), attraverso il processo di assimilazione interna. Il processo di assimilazione, quindi, potrebbe essere motivato dal principio di semplicità di articolazione da parte degli studenti LIS.

- iv) Scambio della configurazione tra mano dominante e mano non dominante nei segni a due mani asimmetrici: nel segno a due mani asimmetriche MOGLIE (Figura (93)) è stata osservata, in una studentessa che usava come mano dominante la destra, l'inversione delle configurazioni della mano dominante e non dominante del segno. Gli studi riguardo l'acquisizione L1 presenti in letteratura, non riportano una spiegazione a questo tipo di errori e i dati dello studio di Rosen (2004) non riscontrano la stessa tipologia d'errore di scambio della configurazione tra mano

dominante e non dominante nei segni a due mani asimmetrici. Per spiegare questa tendenza d'errore, si può partire dalle considerazioni ed ipotesi di Rosen (2004). Come spiegato nel paragrafo 3.2, Rosen (2004) suggerisce che gli errori degli studenti siano dovuti alla loro scarsa capacità di percezione del segno. Più nello specifico spiega che nei segni come DOOR ('porta'), KING ('re'), MONTH ('mese'), CLASS ('classe') (paragrafo 3.2) gli studenti tendano a produrre l'orientamento del palmo, il movimento o il luogo del segno in maniera opposta rispetto al parametro standard del segno. Questo fenomeno secondo il linguista deriva dell'effetto a specchio, ciò significa che la scarsa percezione degli studenti non permette loro di ruotare correttamente il segno secondo la propria visione e di non considerare il lato destro e sinistro della persona di fronte, ma di copiare semplicemente l'insegnante durante la sua produzione. Per confermare quest'ipotesi anche nel caso del segno MOGLIE (Figura (93)), è importante considerare la mano dominante utilizzata dal docente e dalla studentessa. Come già riportato nel paragrafo 4.4.1.1, la studentessa utilizza come mano dominante la mano destra, mentre il docente utilizza come mano non dominante la mano sinistra. Questo significa che, se la studentessa avesse imitato il docente, non avrebbe commesso l'errore di inversione delle mani e delle configurazioni. Il fatto che abbia comunque commesso l'errore potrebbe essere indice che questo tipo di errore sia un fattore tipico durante l'acquisizione della lingua dei segni in udenti come L2 (questo fenomeno verrà analizzato in maniera più dettagliata nell'argomentazione successiva del paragrafo 4.5.4).

- v) Cambiamento della configurazione della mano non dominante in segni a due mani simmetrici: si nota che alcuni studenti cambiano la configurazione della mano non dominante nei segni a due mani simmetrici, producendo una configurazione diversa da quella convenzionale, come nel caso del segno CONTO (Figura (95)). Nello specifico è stata sostituita la configurazione L piegata della mano non dominante con la configurazione 5. Ancora una volta, si nota che gli studenti tendono a preferire durante le sostituzioni la configurazione non marcata 5. La sostituzione nel segno CONTO (Figura (95)) sembra essere in accordo con gli studi precedenti di acquisizione L1, come nei segni ad una mano analizzati in precedenza in questo

paragrafo. Stando agli studi di Boyes-Braem (1990), e Meier e collaboratori (1998), Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991) la configurazione 5 appartiene allo stesso stadio di acquisizione della configurazione L e permetterebbe la sostituzione. Tuttavia, come riportato in precedenza, la comparazione di questi studi tra il comportamento dei bambini e la tendenza degli studenti LIS non è sempre possibile dal momento che le spiegazioni degli errori dei bambini sono dovute al loro sviluppo anatomico ancora in corso. Si ipotizza però che, dal momento che gli studenti L2 iniziano per la prima volta ad usare la selezione delle dita in maniera più precisa spesso senza averlo mai fatto prima, potrebbero avere inizialmente problemi di esecuzione dei segni, che poi risolvono molto più in fretta rispetto ai bambini.

Il fatto che ci sia stata una sostituzione in un segno a due mani simmetrico che, dovrebbe essere articolato più semplicemente dal momento che gli studenti producono la stessa configurazione nei segni a due mani asimmetrici (come nel segno SEI (Figura (91))), è indice del fatto che la configurazione 5 rimane in ogni caso la configurazione più semplice a livello articolatorio e preferita dagli studenti LIS e che gli studenti abbiano difficoltà nel controllo articolatorio delle mani e nel ricordare i parametri corretti del segno (Rosen, 2004). Sembra che le difficoltà mnemoniche possano portare gli studenti a semplificare i segni, soprattutto in casi in cui prevedono l'articolazione di due mani.

Per quanto riguarda il parametro del luogo, come già presentato nel paragrafo 4.4.1.2, è il parametro con il minor numero di errori. L'unico dato riportato dall'osservazione riguarda la preferenza per il contatto nel segno NASCERE (Figura (96)). Il segno NASCERE è stato prodotto da una studentessa preferendo la variante del segno con contatto delle anche anziché la produzione del segno nello spazio neutro.

Questa preferenza può essere spiegata considerando due ipotesi. Da una parte, gli studi precedenti riguardo l'acquisizione L1 di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) sembrano essere in linea con quanto riscontrato. Infatti, durante l'acquisizione dei bambini, il luogo è l'unico parametro in cui si riscontrano il minor numero di errori durante le produzioni. La bassa percentuale d'errore che i linguisti riscontrano, ha evidenziato una preferenza durante le prime produzioni dei bambini per l'area delle spalle, anche e tronco del corpo e per il contatto con il

corpo. La studentessa di LIS, infatti, ha prodotto il segno NASCERE (Figura (96)) nell'area delle anche producendo contatto con il corpo. La preferenza per questa variante del segno NASCERE potrebbe essere spiegata comparandola quindi alla preferenza dei bambini durante l'acquisizione.

D'altra parte, il docente durante la spiegazione della produzione del segno NASCERE (Figura (96)) ha spiegato agli studenti che il segno deriva dall'azione del verbo, ovvero che rappresenta il parto del bambino. Si potrebbe ipotizzare che gli studenti, ricordando la spiegazione del docente, abbiano prodotto la variante più iconica del segno preferendo così la produzione nell'area delle anche.

Trattandosi però di un solo dato a riguardo, sarebbe interessante indagare ulteriormente questo aspetto con un numero più ampio di dati al fine di verificare le ipotesi proposte.

Il parametro dell'orientamento del palmo ha prodotto diversi errori tra i segni, raggruppati in due tendenze d'errore:

- i) Orientamento del palmo contrario a quello citazionale del segno: nei segni NOVEMBRE (Figura (98)), MILANO (Figura (102)), DUE (Figura (100)) e SETTIMO (Figura (104)) gli studenti tendevano a produrre l'orientamento del palmo della mano al contrario rispetto all'orientamento del palmo standard del segno. Come sottolineato nel paragrafo 4.5.1, questa tendenza è nota nella produzione dei numeri da 1 a 5 e dei numeri ordinali, come si può notare in DUE (Figura (100)) e SETTIMO (Figura (104)). L'effetto a specchio suggerito da Rosen (2004) potrebbe spiegare la produzione dell'orientamento del palmo contrario rispetto all'orientamento del palmo convenzionale del segno negli studenti di LIS L2. Si ipotizza che gli studenti, dal momento che non sono in grado di ruotare, secondo la propria percezione, il segno prodotto dal docente dinanzi a loro, riproducono l'orientamento del palmo non rispettando la propria visione ma la visione del docente.
- ii) Cambiamento dell'orientamento standard del segno: si nota nei segni TU (Figura (106)), EURO (Figura (108)) QUINDICI (Figura (110)) DICHIOTTO (Figura (112)), lettera B (Figura (113)) la produzione dell'orientamento del palmo della mano

diversa dalla produzione citazionale: verso il basso (nei segni TU (Figura (106), EURO (Figura (108)), nei segni per i numeri da 11 a 15, come QUINDICI (Figura (110))), verso il lato (nei segni per i numeri da 16 a 19, come in DICIOOTTO (Figura (112)) e verso lo spazio neutro (lettera B (Figura (113))). Gli studenti hanno preferito in maggioranza cambiamenti di orientamento del palmo verso il basso.

Gli studi precedenti riguardo l'acquisizione dei bambini L1 di Siedlecki e Bonvillian (1993) non riscontrano lo stesso pattern identificato in questa ricerca, ma osservano che i bambini producano inizialmente l'orientamento verso di sé e successivamente verso l'esterno. Allo stesso modo, dai dati dello studio di Rosen (2004) non risultano produzioni di cambiamento dell'orientamento così come osservato in questa ricerca. Guardando però a quanto suggerito da Rosen (2004) il fenomeno di cambiamento dell'orientamento degli studenti LIS potrebbe derivare da fattori come: la difficoltà degli studenti a livello articolatorio, dal momento che acquisiscono un sistema linguistico diverso a quello utilizzato quotidianamente e la difficoltà a livello di percezione del segno da parte degli studenti che non permette loro di ricordare correttamente l'orientamento del palmo convenzionale del segno interessato.

Per il parametro del movimento invece, sono stati prodotti diversi errori raggruppati in quattro tendenze:

- i) Produzione del movimento contrario al movimento convenzionale del segno: gli studenti LIS hanno prodotto il movimento in maniera inversa rispetto al movimento standard del segno: un movimento verso avanti è stato realizzato verso dietro nei segni DICIANNOVE (Figura (115)), VENEZIA (Figura (117)), INGHILTERRA, LONDRA, NOI (Figura (121)). Gli studi precedenti sull'acquisizione della lingua dei segni L1 in bambini non osservano questo tipo di errore. I dati dello studio di Rosen (2004) invece, riscontrano la stessa tendenza nei segni CLASS ('classe') e YEAR ('anno') presentati nel paragrafo 3.2. Rosen (2004) suggerisce che l'errore di inversione del movimento citazionale nei segni da lui osservati, derivi dall'effetto a specchio e quindi dall'incapacità degli studenti ASL di ruotare secondo la propria visione, il segno prodotto dall'insegnante.

Si ipotizza che gli studenti LIS, dal momento che non sono in grado di ruotare secondo la propria percezione il segno prodotto dal docente dinanzi a loro,

riproducono il movimento non rispettando la propria visione ma la visione del docente, modificandolo.

La spiegazione al fenomeno appena proposta è la stessa per i segni NOVEMBRE (Figura (98)), MILANO (Figura (102)), DUE (Figura (100)) e SETTIMO (Figura (104)), in cui l'errore prevede il cambiamento dell'orientamento del palmo.

- ii) Cambio di movimento verso sinistra o destra in base alla mano dominante: si nota la produzione del movimento contrario rispetto a quello convenzionale: da sinistra a destra (VENTUNO (Figura (124))), da destra a sinistra (NOME (Figura (125)) e S-S (Figura (127))). Come spiegato precedentemente, Rosen (2004) suggerisce che l'errore di inversione del movimento negli studenti ASL in segni come CLASS ('classe') e YEAR ('anno'), derivi dall'effetto a specchio. Il cambiamento di movimento in questione potrebbe derivare dalla scarsa percezione degli studenti che non permette loro di ruotare correttamente il segno secondo la propria visione e di non considerare il lato destro e sinistro della persona di fronte, ma di copiare semplicemente l'insegnante durante la sua produzione. Per confermare quest'ipotesi anche nel caso dei segni VENTUNO (Figura (125)), NOME (Figura (126)) e S-S (Figura (128)) è importante considerare la mano dominante utilizzata dal docente e dagli studenti che hanno prodotto i segni: gli studenti hanno utilizzato come mano dominante la mano destra, mentre il docente utilizza come mano dominante la mano sinistra. Questo significa che, se gli studenti avessero imitato il docente, non avrebbero commesso l'errore di inversione delle mani e delle configurazioni. Come nell'analisi proposta per il segno MOGLIE (Figura (93)), si deducono le stesse conclusioni: il fatto che gli studenti LIS abbiano comunque commesso l'errore potrebbe essere indice che anche l'inversione del movimento sia un fattore tipico durante l'acquisizione della lingua dei segni in udenti come L2 (questo fenomeno verrà analizzato in maniera più approfondita nell'argomentazione successiva del paragrafo 4.5.4).
- iii) Produzione dello stesso movimento per entrambe le mani nei segni a due mani: si nota nei segni per i numeri da 600 a 900, come il segno SETTECENTO (Figura (129)) Il processo di assimilazione dello stesso movimento della mano dominante

anche nella mano non dominante, nello specifico la flessione delle dita. Gli studi precedenti sull'acquisizione L1 nei bambini non osservano questo comportamento, ma il fenomeno può essere comparabile alla tendenza degli studenti LIS di produrre la stessa configurazione della mano dominante anche per la mano non dominante (segno SEI (Figura (91)) e dunque al processo di assimilazione interna. Data l'età adulta degli studenti, la modifica interna del segno SETTECENTO sembrerebbe essere in accordo con la tendenza riscontrata negli adulti segnanti di modificare internamente il segno per facilitarne la produzione, attraverso il processo di assimilazione interna. Il processo di assimilazione (producendo lo stesso movimento di flessione delle dita della mano dominante nella mano non dominante), quindi, potrebbe essere motivato dal principio di semplicità di articolazione da parte degli studenti LIS.

Come presentato nel paragrafo 4.4.1.4, il movimento della flessione delle dita si nota molto spesso negli studenti durante la produzione del segno CINQUANTA (Figura (132)). Si potrebbe ipotizzare che la flessione delle dita sia un movimento preferito dagli studenti LIS. Se così fosse gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) non sarebbero in linea con questa tendenza, dal momento che osservano una preferenza nei bambini per movimenti più ampi che coinvolgono le braccia e le spalle e non per movimenti delle mani e delle dita. Infatti, nel caso del segno CINQUANTA (Figura (132)), si potrebbe ipotizzare che la flessione delle dita sia un errore dovuto alla generalizzazione da parte degli studenti LIS. Dal momento che i numeri da 20 a 90, tranne il numero 50, sono caratterizzati dal movimento di flessione delle dita, sembrerebbe che gli studenti LIS generalizzano la regola anche per il segno CINQUANTA (Figura (132)), piegando le dita e non producendo il movimento citazionale. Questo confermerebbe ulteriormente le ipotesi di Rosen (2004) riguardo alla difficoltà degli studenti udenti a livello di percezione del segno che non permette loro di ricordare correttamente il movimento citazionale richiesto.

- iv) Preferenza per il movimento alto-basso: nei segni NOVECENTO (Figura (134)) e LAVORO (Figura (135)) alcuni studenti hanno modificato il movimento del segno, preferendo la produzione del movimento su e giù delle mani rispetto al movimento citazionale del segno (movimento verso il lato della mano dominante in

NOVECENTO e un movimento ripetuto circolare con contatto delle due mani in LAVORO). Gli studi precedenti sull'acquisizione L1 dei bambini e i dati dello studio di Rosen (2004) non evidenziano una preferenza per questo tipo di movimento. Le ipotesi di Rosen (2004) però potrebbero spiegare il comportamento per cui gli studenti LIS cambiano il movimento dei segni. Si ipotizza che la loro scarsa capacità di porre l'attenzione fonologica sul movimento dei segni prodotti dal docente li conduca a compiere errori in questo parametro. A sostegno di quest'ipotesi, come presentato in 4.4.2, gli studenti LIS in comprensione tendono a confondere la lettera J con la lettera I, portando ad ipotizzare che non siano in grado di identificare il movimento che differenzia le due lettere in dattilologia e li conduca a confonderle. Allo stesso modo gli errori di comprensione tra il numero 3 ed il numero 8 in stessa o diversa combinazione conducono ancora una volta ad ipotizzare che l'aggiunta di una mano ed il movimento di questa, non sia correttamente individuato dagli studenti udenti LIS.

Infine, per quanto riguarda le CNM durante i primi mesi di osservazione, si è notata l'assenza delle CNM nelle domande Wh- e nel segno MORBIDO (Figura (138)). La tendenza a non produrre le CNM in principianti LIS L2 sembra essere in linea con i dati dello studio di Rosen (2004) e gli studi di Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991). Gli studi sull'acquisizione L1, infatti, osservano durante le prime produzioni dei bambini una totale assenza delle CNM nelle domande Wh- e delle CNM fonologiche nei segni. I linguisti spiegano che l'assenza delle CNM nei bambini è dovuta ad un'incapacità di coarticolare le componenti manuali e non manuali del segno. Rosen (2004) compara le conclusioni degli studi sull'acquisizione L1 dei bambini con gli studi da lui riscontrati, ipotizzando che l'assenza delle CNM negli studenti ASL possa derivare da una scarsa capacità di percezione del segno e una difficoltà a porre l'attenzione delle componenti non manuali che fanno parte della produzione del docente. Le stesse ipotesi possono essere considerate anche per lo stesso fenomeno riscontrato nelle produzioni degli studenti LIS. Sembrerebbe che gli studenti si concentrano di più sulle componenti manuali del segno e non capiscono che le CNM svolgono una funzione grammaticale obbligatoria.

Come sottolineato nel paragrafo 4.4.1.5, durante l'esercizio proposto nella Figura (139), una studentessa senza stimolazione del docente, ha prodotto le CNM di grandezza del

RETTANGOLO ‘piccolo’ (Figura (141)). Questo fenomeno potrebbe essere indice dell’inizio di produzione di questo parametro prima di quanto solitamente osservato sia nei bambini che negli adulti. Sarebbe utile osservare lo sviluppo parametro delle CNM nei mesi successivi. In generale, l’apparizione tardiva delle CNM può derivare da una difficoltà di concentrazione alle CNM coarticolando simultaneamente le componenti manuali del segno (Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991), Rosen (2004)). Il docente durante i mesi di osservazione ha invitato e corretto gli studenti stimolandoli ad utilizzare le CNM, ma gli studenti LIS sembravano non essere sensibili alle correzioni. Questa tendenza potrebbe derivare dalla stessa tendenza dei bambini di non apparire sensibili alle correzioni durante l’acquisizione di una lingua.

L’assenza delle CNM potrebbe essere un errore tipico anche per gli studenti udenti di LIS L2.

4.5.3 L’ipotesi dell’universalità e l’ipotesi cognitiva

Analizzati gli errori fonologico-lessicali degli studenti adulti principianti di LIS L2, in questo paragrafo verrà concluso qual è il ruolo delle ipotesi presentate in §4.1: l’ipotesi dell’universalità (ipotizza che gli errori degli studenti sono gli stessi dei bambini che acquisiscono la lingua dei segni come L1) e l’ipotesi cognitiva di Rosen (2004) (suggerisce che gli errori degli studenti LIS derivano da una mancanza di percezione, difficoltà motoria e attenzione fonologica).

Le spiegazioni degli errori degli studenti adulti udenti di LIS L2 e le considerazioni esposte in §4.5.2, evidenziano che è complesso considerare una sola di queste ipotesi presentate.

Guardando all’ipotesi dell’universalità, gli studi di Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) hanno fornito un’ipotesi valida alla tendenza degli studenti LIS a cambiare nei segni a due mani asimmetrici la configurazione citazionale del segno della mano non dominante con la stessa della mano dominante.

Allo stesso modo, gli studi Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991) confermano che l’errore degli studenti LIS di cancellazione delle CNM fonologiche e sintattiche, è in linea con le produzioni dei bambini esposti alla lingua dei segni che la acquisiscono come L1. Inoltre, in §4.5.2 è stato evidenziato che gli studenti LIS sono stati stimolati dal docente a produrre le CNM, ma sembrerebbero non essere sensibili alle richieste. Questo dato può essere comparato alla tendenza tipica dei bambini che acquisiscono

una lingua, ipotizzando così che l'ipotesi dell'universalità possa operare anche in questo aspetto.

Gli studi di Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990, 1994), e Meier e collaboratori (1998, 2000) riguardo il cambiamento di configurazione del segno e l'estensione del pollice nelle configurazioni dei segni parte degli studenti LIS sono stati in grado di spiegare la tendenza in questione e confermare che lo stesso comportamento è noto anche nei bambini esposti alla lingua dei segni che la acquisiscono come L1.

Gli studi sull'acquisizione L1 appena riportati (Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990, 1994), e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991)) in questione, hanno una base comune: le ipotesi suggerite dai linguisti si basano sullo sviluppo motorio del bambino. Questo fattore non permette anatomicamente ai bambini di produrre specifici movimenti, posizioni della mano e produzione simultanea delle componenti manuali e non manuali, tali da indurli a commettere errori fonologico-lessicali. Dal momento che gli studenti LIS hanno un'età compresa tra i 18-21 anni d'età il loro sviluppo motorio è già maturo e, per questo motivo, questo lavoro si affida alle considerazioni di Rosen (2004) per spiegare gli errori commessi dagli studenti. Nonostante il comportamento dei bambini L1 sia simile al comportamento degli studenti, si ipotizza gli studenti L2, che iniziano per la prima volta ad usare la selezione delle dita in maniera più precisa spesso senza averlo mai fatto prima, potrebbero avere problemi di esecuzione dei segni, che poi risolvono molto più in fretta rispetto ai bambini. Questo lavoro, dunque, propone che gli errori possano essere dovuti ad uno scarso controllo delle dita della mano e ad una difficoltà nella coordinazione delle mani e nel mantenere in memoria tutti i parametri del segno, dal momento che si tratta di modalità linguistiche diverse rispetto la lingua che gli studenti LIS utilizzano quotidianamente (l'italiano).

L'ipotesi cognitiva di Rosen (2004) spiega inoltre altri i comportamenti osservati dagli studenti LIS.

Gli errori degli studenti LIS che questa tesi ipotizza derivare da una mancanza di percezione, una difficoltà motoria e a livello mnemonico sono: la produzione contraria dell'orientamento del palmo, il cambiamento dell'orientamento convenzionale del palmo, il movimento contrario

al movimento convenzionale del segno, la produzione dello stesso movimento per entrambe le mani nei segni a due mani, il cambiamento di movimento verso sinistra o destra in base alla mano dominante, la sostituzione con il movimento alto-basso e l'assenza delle CNM.

Questa ricerca ipotizza che gli errori fonologico-lessicali identificati negli studenti LIS siano in accordo con le ipotesi suggerite da Rosen (2004): scarsa percezione del segno e difficoltà nel ruotare l'immagine del segno prodotta dal docente secondo la propria percezione.

Dal momento che gli studenti hanno un'età compresa tra i 18 e 21 anni, la loro finestra temporale di acquisizione della lingua (Lenneberg, 1967) è ormai chiusa, per questo motivo durante l'acquisizione LIS L2 potrebbero intervenire altri fattori per spiegare gli errori degli studenti adulti, come quelli identificati da Rosen (2004) e le diverse modalità linguistiche che intercorrono tra LIS e italiano, così come proposto in Pichler e Koulidobrova (2015).

4.5.4 Fenomeni tipici durante l'acquisizione della lingua dei segni L2 in studenti adulti

Il confronto tra lo studio di Rosen (2004) ed i risultati della presente ricerca, ha potuto evidenziare la presenza di errori in comune tra i due gruppi di studenti (di ASL e di LIS) presi in esame dai due lavori in questione. Nonostante si considerano solo i risultati di due lingue dei segni (LIS e ASL), questa tesi ipotizza che ci siano degli errori tipici durante l'acquisizione di una lingua dei segni, per studenti udenti che la acquisiscono come L2.

In primo luogo, il confronto tra Rosen (2004) ed i risultati di questa tesi ha evidenziato la stessa difficoltà a livello di articolazione dei segni, nonché a livello di configurazione. Più nello specifico entrambi i gruppi di studenti udenti tendono ad estendere il pollice durante la produzione dei primi segni ed a sostituire le configurazioni marcate, più complesse da realizzare, con le configurazioni non marcate, più semplici a livello articolatorio.

Si ipotizza inoltre che la tendenza ad estendere il pollice durante la produzione dei primi segni e la sostituzione della configurazione convenzionale del segno con una configurazione appartenente al gruppo di configurazioni non marcate, siano degli errori ricorrenti e tipici dell'acquisizione della lingua dei segni L2 degli studenti udenti.

In secondo luogo, un errore ricorrente in entrambi gli studi (LIS e ASL) è stato l'effetto a specchio. Sembrerebbe che gli studenti udenti non siano in grado di ruotare l'immagine del segno prodotto dal docente davanti a loro secondo la propria percezione e, per questo, tendono a riprodurlo esattamente come lo vedono, causando l'effetto a specchio. Questo fenomeno si

riscontra nello studio sull'ASL e sulla LIS nel parametro del movimento, producendo il movimento al contrario a quello citazionale e nel parametro dell'orientamento del palmo, producendolo al contrario rispetto l'orientamento convenzionale del segno.

Per gli studenti LIS il fenomeno si riscontra anche durante la riproduzione di elementi nello spazio. Come proposto in 4.5.2, il docente ha presentato un esercizio di produzione e comprensione di disegni in cui nello spazio si trovano diversi elementi. Questo per favorire non solo la produzione delle CNM (come nel disegno in Figura (139)), ma anche per consolidare la comprensione degli elementi nello spazio secondo la propria percezione. Il disegno proposto dal docente è stato il seguente, rappresentato in Figura (148) in basso:

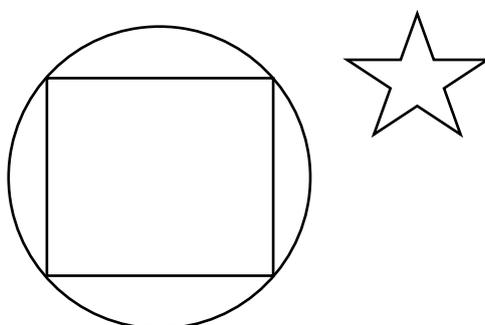


Figura (148). Esercizio “Disegni di elementi nello spazio”.

Come si può notare nella Figura (148), ci sono tre elementi: un cerchio, un quadrato ed una stellina. Il quadrato si trova all'interno del cerchio e la stellina in alto a destra del disegno. Il docente ha segnato la collocazione di questi elementi nello spazio e l'esercizio prevedeva che gli studenti disegnarono dal loro posto su di un foglio il disegno prodotto e che successivamente uno studente tra loro riproducesse il risultato alla lavagna (ovvero alla cattedra del docente). Logicamente, la difficoltà maggiore per gli studenti LIS è stata la collocazione nello spazio della stellina. Il risultato corretto del disegno dalla prospettiva degli studenti avrebbe dovuto essere come in Figura (144), in quanto loro avrebbero dovuto ruotare correttamente quanto prodotto dal docente comprendendo che la stellina si trovasse in alto a destra del foglio. Al contrario, gli studenti hanno invertito la posizione della stellina disegnandola a sinistra del foglio, producendo l'effetto a specchio di quanto prodotto dall'insegnante e non ruotando correttamente l'immagine, come rappresentato in Figura (149).

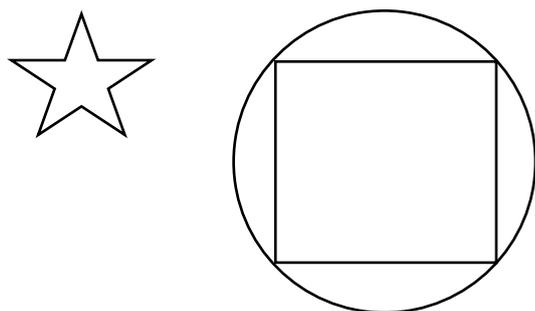


Figura (149). Riproduzione del disegno dal posto degli studenti LIS.

Durante la correzione degli studenti alla lavagna veniva riprodotto il disegno come in Figura (149). Alcuni studenti dal posto che osservavano la correzione e avevano compreso solo successivamente il fenomeno e l'errore commesso, tentavano di correggere il disegno dello studente che si trovava alla lavagna cercando di suggerirgli il risultato corretto, producendo a destra la stellina. Lo studente alla lavagna, nonostante si trovasse rivolto di schiena agli studenti che suggerivano la corretta posizione della stellina, non era in grado di ruotare correttamente l'immagine.

Questo fenomeno è una prova a favore della presenza dell'effetto a specchio (Rosen (2004)) anche nell'acquisizione L2 LIS da parte di studenti udenti adulti, ma che ci sia più che altro una difficoltà generale nel ruotare l'immagine del segno prodotto e nella percezione di questo, dal momento che gli studenti hanno difficoltà anche nella percezione dello spazio quando si trovano in posizioni in cui non servirebbe ruotare il segno. Quest'ultimo punto infatti è confermato anche nella tendenza degli studenti LIS a invertire la configurazione della mano dominante e con quella della mano non dominante (segno MOGLIE) e nell'inversione a destra e sinistra del movimento del segno (segni VENTUNO, NOME e S-S).

Considerando lo scambio di configurazione tra mano dominante e non dominante, come spiegato in §4.5.2, la mano dominante del docente LIS che insegna nel corso di LIS osservato in questa tesi, è la mano sinistra ed il docente LIS ha avvertito gli studenti del suo utilizzo della mano sinistra come mano dominante. Ciò significa che, se solo gli studenti, con mano dominante destra, avessero osservato e riprodotto semplicemente l'immagine del segno articolato dal docente, non avrebbero sbagliato. Al contrario, gli studenti hanno invertito le configurazioni della mano dominante e non dominante confermando ulteriormente che il fenomeno che avviene riguarda la difficoltà degli studenti udenti sia ruotare l'immagine del

segno prodotto nonostante avessero la possibilità di riprodurlo così come lo osservavano prodotto dal docente.

In questo caso quindi non si è osservato l'effetto a specchio in quanto gli studenti non hanno riprodotto a specchio il segno articolato dal docente, ma la difficoltà sembrerebbe esistere nella rotazione del segno secondo la propria percezione. Se avessero ruotato il segno secondo la propria percezione, guardando il docente utilizzare la mano dominante sinistra, allora avrebbero utilizzato correttamente la mano dominante destra.

Si ipotizza dunque che l'errore di percezione e rotazione del segno secondo la propria visione sia tra gli errori tipici che intercorrono durante l'acquisizione L2 dei primi segni in soggetti adulti udenti. Sarebbe interessante osservare se lo stesso fenomeno accada anche in lingue dei segni diverse da ASL e LIS, per poter generalizzare il comportamento.

Infine, i risultati della presente ricerca e quelli di Rosen (2004) hanno in comune la tendenza degli studenti a non produrre le CNM fonologiche e sintattiche. Anche questo aspetto, dunque, si ipotizza che rientri nella categoria degli errori tipici e ricorrenti durante l'acquisizione della lingua dei segni L2 in studenti adulti.

4.6 Proposte didattiche prima e durante il corso di LIS

Come anticipato in §4.1, l'obiettivo di questa tesi non è solo quello di arricchire la letteratura riguardo l'acquisizione della LIS L2, ma è anche un modo per ampliare le strategie didattiche che possono essere messe in atto al momento dell'insegnamento di una nuova lingua straniera, più nello specifico della LIS.

Sulla base degli errori ipotizzati come tipici durante l'acquisizione L2 dei segni dagli studenti di LIS L2 presentati ed analizzati in §4.5.4, verranno proposte delle idee di possibili esercizi che i docenti potrebbero proporre agli studenti del corso di LIS di primo livello, o di una diversa lingua dei segni, prima di iniziare il corso di apprendimento e durante.

Come presentato in §4.5.4 le maggiori difficoltà per gli studenti si riscontrano nel controllo delle dita durante l'articolazione delle configurazioni, comprensione delle configurazioni che simile articolazione delle dita, nella capacità di ruotare l'immagine del segno prodotta dal docente dinanzi a loro e produzione delle CNM.

Riguardo le prime due difficoltà (controllo delle dita durante l'articolazione delle configurazioni e comprensione delle configurazioni con simile articolazione delle dita), si

potrebbero proporre durante le prime settimane di corso, dei video di abbinamento delle configurazioni in movimento, come quelle proposte in Figura (150):

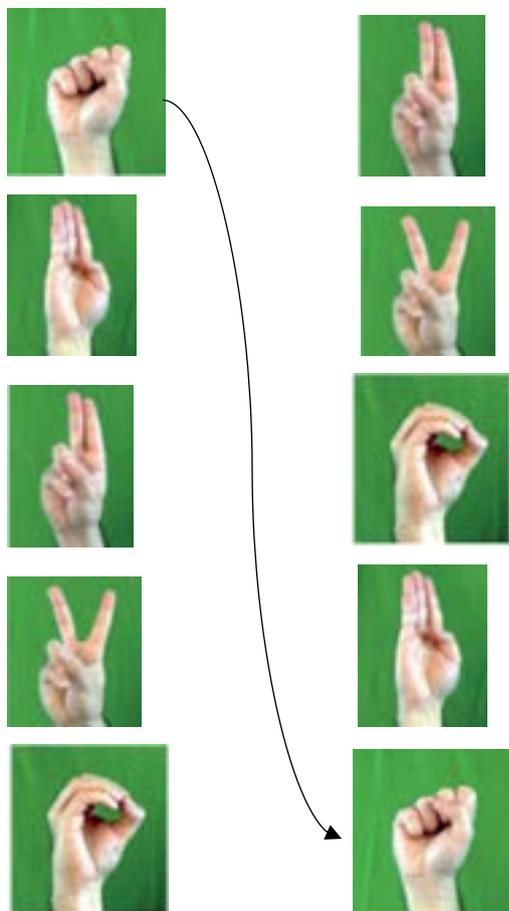


Figura (150). Esercizio di abbinamento delle configurazioni.

In questo modo gli studenti dovranno prestare necessariamente attenzione alla differenza di articolazione delle dita aumentata dalla difficoltà di movimento del video. Questo esercizio potrebbe portare gli studenti a porre una maggiore attenzione durante la visione della produzione dei segni da parte del docente favorendo una riproduzione più corretta nelle configurazioni ed una consapevolezza maggiore nell'articolazione delle dita.

Inoltre, si potrebbero proporre anche delle sessioni di esercizi di selezione delle dita. L'esercizio potrebbe essere svolto a coppie o in gruppo con il docente, in cui una persona (docente o uno dei due studenti della coppia) sceglie quale dito della mano alzare o abbassare isolando così tutte le altre. In questo modo si potrebbe favorire maggiormente il controllo delle dita durante la produzione successiva dei primi segni ed una maggiore percezione del proprio corpo. Diminuirebbe così la tendenza d'errore di estensione del pollice e di evitamento della

produzione di alcune configurazioni più complesse con la sostituzione di altre più semplici. Si propone inoltre lo stesso esercizio di isolamento delle dita prodotto in coppie di studenti prima di iniziare il corso. I due studenti posizionati uno davanti all'altro articoleranno delle posizioni e movimenti delle dita che, a sua volta, lo studente davanti riprodurrà. In questo modo non si otterrà solo un maggiore controllo delle dita, ma anche una maggior percezione dell'immagine aiutando lo studente nella successiva rotazione del segno secondo la propria percezione.

La difficoltà di rotazione del segno può essere controllata attraverso altri tipi di esercizi che possono essere proposti durante il corso: gioco del tris e gioco di abbinamento delle immagini. Il gioco del tris si gioca comunemente su una griglia di 3x3 caselle. A turno i giocatori scelgono una cella vuota in cui disegnare il proprio simbolo (X o cerchio) e vince il giocatore che riesce a disporre tre dei propri simboli in una linea retta orizzontale, verticale o diagonale. La proposta di questa tesi è di proporre il gioco in modo tale che la coppia dei due giocatori segua le indicazioni di altri studenti in LIS. Ci saranno dunque due studenti che danno indicazioni agli altri studenti sulla collocazione nella griglia del proprio simbolo. In questo modo gli studenti potranno esercitarsi in produzione e comprensione riguardo la percezione di elementi nello spazio e nella capacità di ruotare l'immagine visiva del segnante dinanzi a loro per completare la casella nella posizione indicata.

Un altro esercizio che questa ricerca propone per ovviare alla difficoltà di percezione dello spazio e dei segni è il gioco dell'abbinamento delle immagini. È un esercizio che può essere proposto durante i mesi di corso LIS e prevede che il docente o lo studente descriva in LIS un'immagine con diversi elementi e successivamente proponga agli studenti più stimoli della stessa immagine in cui sono presenti gli elementi in diverse posizioni. Gli studenti dovranno scegliere l'immagine corretta, come proposto nella Figura (149) per abbinarla con l'immagine prodotta.

Un ultimo esercizio proposto è il gioco del "memory". Il gioco prevede che ci sia un mazzo di carte contenenti delle coppie di immagini uguali. Il gioco prevede che tutte le carte siano girate, in maniera tale da non rilevare l'immagine rappresentata sulla carta, e mischiate. I giocatori a turno per poter vincere devono trovare le coppie uguali di immagini ricordandosi la posizione delle carte che vengono scoperte. Questo gioco può essere proposto prima e durante il corso in modo da poter allenare la memoria visiva e ricordare in maniera migliore i parametri dei nuovi segni che vengono prodotti e maggior consapevolezza a livello di percezione spaziale.

Con la proposta didattica si raggiungono gli obiettivi proposti in questa tesi. Per concludere verranno proposte delle possibili domande per future ricerche nel campo dell'acquisizione degli studenti adulti di LIS.

4.7 Domande per future ricerche

L'obiettivo principale di questa tesi è indagare quali sono gli errori fonologico-lessicali che caratterizzano l'acquisizione della LIS L2 in studenti adulti principianti tentando di offrire una spiegazione attraverso il Cognitive Phonology Model ipotizzato da Rosen (2004) e l'ipotesi dell'universalità.

Lo studio ha riscontrato diversi fenomeni attraverso l'osservazione degli studenti durante il processo di acquisizione. Sarebbe opportuno che, in ricerche future, si possano indagare gli stessi quesiti attraverso un test di elicitazione durante i primi mesi di acquisizione degli studenti in maniera tale da poter confermare o confutare, con un numero maggiore di dati, le diverse tipologie d'errore osservate. Allo stesso modo, potrebbero essere indagati gli aspetti che l'osservazione di questa ricerca non è riuscita ad osservare come la produzione di COS ed IPP nella produzione dei primi segni, comparando i risultati ai dati riscontrati per l'acquisizione dei bambini in Anderson e Relly (2002).

Inoltre, sarebbe interessante indagare se gli errori riscontrati durante i primi mesi di osservazione, si estendano anche nei mesi successivi proponendo agli studenti un test di elicitazione di segni osservando gli errori nei diversi parametri in tre momenti del corso: dopo i primi 2\4 mesi, dopo 6\7 mesi ed alla fine del corso. In questo modo sarebbe possibile identificare il tempo in cui questi errori ricorrono negli studenti che acquisiscono la LIS come L2.

Infine, si propone come ultima domanda per una futura ricerca l'osservazione della classe di LIS 1 anche nei mesi successivi a quelli proposti da questa tesi. In questo modo sarebbe possibile indagare non solo il dominio della fonologia e come gli errori si sviluppano in questo ambito, ma anche osservare gli errori nel dominio della morfologia e sintassi. Trattandosi di un'osservazione di produzione linguistica, durante i mesi di osservazione sono stati notati alcuni fenomeni inerenti il dominio della morfologia e sintassi, nonostante non fosse tra gli obiettivi di questa ricerca. Nel paragrafo successivo 4.6.1 verranno presentati i dati osservati a

riguardo, in modo tale che possano fungere da spunto per delle domande per una ricerca ed analisi future.

4.7.1 Presentazione dei fenomeni morfologici e sintattici osservati

Durante l'osservazione sono state notate delle difficoltà ed errori in ambito fonologico e morfologico: in particolare nei segni composti, nell'accordo morfologico (descritto nel paragrafo 1.3.2), nella flessione nominale (descritto nel paragrafo 1.3.3) e nella produzione dei classificatori (descritto nel paragrafo 1.2.1). Mentre a livello sintattico, si sono osservati errori nell'ordine dei costituenti all'interno della frase: nelle frasi semplici (argomentato nel paragrafo 1.4.1), frasi interrogative (argomentato nel paragrafo 1.4.2.2) e nelle costruzioni possessive. I casi in cui sono stati notati gli errori non sono sufficientemente ampi per poterli analizzare adeguatamente, per questo motivo sarà presentato il caso osservato e le possibili domande affinché possa essere spunto per future ricerche.

A livello morfo-fonologico è stata notata una difficoltà nel segno GENITORI. Il LIS il segno genitori è un segno composto dall'articolazione iniziale del segno PAPA', seguito dalla successiva produzione del segno MAMMA, come rappresentato in Figura (151):



Figura (151). PAPA'^ MAMMA.

La maggior parte degli studenti LIS ha avuto difficoltà nella riproduzione del segno articolando due segni in maniera sequenziale per costruire un solo segno. Non sono state osservate altre produzioni di segni composti. Considerando le ipotesi presentate in questa tesi, il fenomeno potrebbe derivare da una difficoltà nel memorizzare i movimenti del segno e riprodurli (Rosen, 2004). Sarebbe interessante osservare nell'arco dell'intero anno di durata del corso di LIS 1 la

produzione di questi segni e osservare le variabili da cui la difficoltà dipende attraverso un test di elicitazione di segni composti in LIS in maniera tale da spiegare attraverso ulteriori ipotesi il comportamento in questione.

Riguardo l'accordo morfologico invece, durante i mesi dell'osservazione non sono stati prodotti verbi direzionali o spaziali per poter osservare il comportamento degli studenti LIS in relazione a questo fenomeno, ma si sono notate delle difficoltà in comprensione nell'accordo spaziale morfologico. Nello specifico il docente ha proposto un video di comprensione sul tema "FAMIGLIA". All'interno del video il segnante descriveva i componenti di due famiglie (FAMIGLIA UNO e FAMIGLIA DUE) producendone le informazioni in due punti dello spazio: a destra dello spazio neutro erano state associate le informazioni della FAMIGLIA UNO e a sinistra dello spazio neutro erano state associate le informazioni della FAMIGLIA DUE. All'interno del video i erano presenti verbi spaziali e direzionali riferiti ai membri delle due famiglie. Durante la correzione dell'esercizio, gli studenti hanno avuto difficoltà nello stabilire il punto associato con il referente (appartenente alle FAMIGLIA UNO o alla FAMIGLIA DUE) di cui il segnante produceva le informazioni ad esso riferite. Da una parte, questo fenomeno potrebbe essere associato all'ipotesi dell'universalità, in quando gli studi di Meier (1987) rivelano che anche i bambini durante l'acquisizione dell'ASL L1 riscontrano difficoltà nell'accordo spaziale morfologico fino ai 3 anni d'età. D'altra parte, il fenomeno potrebbe dipendere da una difficoltà nel comprendere gli elementi nello spazio segnico per una questione di percezione dello spazio e dei segni e fenomeno dell'effetto a specchio (Rosen, 2004). Sarebbe opportuno osservare più nello specifico questo aspetto verificando attraverso più dati se in questi casi gli studenti invertano i punti e le informazioni tra referente ed informazioni ad essi associate e perché questo accada.

Per quanto riguarda invece la flessione nominale, è stata osservata una preferenza da parte degli studenti LIS per la produzione del plurale del nome con il quantificatore TANTO (Figura (26)), anziché per la ripetizione del segno nominale. Nello specifico, gli studenti hanno preferito produrre il plurale del segno APE, producendo APE TANTO, anziché APE++. Questa tendenza è stata riscontrata anche negli studi precedenti di Pizzuto (2002) riguardo l'acquisizione della LIS L1 nei bambini. Sarebbe interessante indagare questo aspetto con un numero di dati più ampio attraverso un'osservazione longitudinale del corso di LIS 1 o attraverso un test di elicitazione del fenomeno, in maniera tale da poter verificare se il comportamento sia lo stesso di quello riscontrato da Pizzuto (2002) o se dipenda da altri fattori.

Infine, non si è notata la produzione da parte degli studenti LIS dei classificatori. Durante l'esercizio di collocamento nello spazio degli elementi proposto dal docente e spiegato nel paragrafo 4.5.4, gli studenti per collocare gli elementi nello spazio non hanno utilizzato i classificatori per far sì che l'interlocutore abbia traccia della posizione in cui l'elemento collocato, ma hanno preferito produrre l'indicazione. Ricerche future potrebbero tener conto di questo aspetto interrogandosi sul perché non vengano prodotti i classificatori che rappresenta un elemento morfo-sintattico complesso.

A livello sintattico non sono stati osservati errori riguardo l'ordine degli elementi nelle frasi semplici e nelle domande. Questo fenomeno potrebbe dipendere dal fatto che il docente del corso ricordi più volte durante la lezione l'ordine da seguire, sottolineandolo e riscrivendolo alla lavagna prima di un esercizio di produzione. Una futura ricerca potrebbe analizzare questo aspetto attraverso un test di elicitazione al fine di identificare se ci siano degli errori o meno durante l'acquisizione della LIS L2 in questo dominio.

Un ultimo fenomeno identificato a livello sintattico è il caso delle costruzioni possessive. In LIS le costruzioni possessive seguono l'ordine: possessore, posseduto e possessivo, in cui l'aggettivo possessivo si articola nel punto dello spazio in cui è stato articolato il possessore. Mentre in italiano queste costruzioni sono composte dall'aggettivo possessivo ed il posseduto, con il possessore sottinteso o espresso in precedenza o attraverso costruzioni con "di". Nello specifico gli studenti LIS, successivamente alla spiegazione del docente sul tema, per produrre la frase "il lavoro di Stefania", convenzionalmente prodotto in LIS con "STEFANIA LAVORO SUO" e la produzione del possessivo SUO nello stesso punto dello spazio associato al referente STEFANIA, hanno prodotto "STEFANIA SUO LAVORO" non producendo il possessivo SUO nello stesso punto dello spazio associato al referente STEFANIA.

Da un lato, come sottolineato in questa tesi, gli studenti hanno difficoltà con la comprensione dello spazio linguistico e di conseguenza potrebbero avere difficoltà anche con l'accordo spaziale morfologico come in queste costruzioni. D'altro lato gli studi di Pizzuto (2002) identificano la stessa tendenza d'errore in costruzioni possessive in bambini sordi esposti all'italiano. Durante le loro produzioni, la ricercatrice osserva che i bambini producono il possessivo prima del posseduto, spiegando che il comportamento dipenda dall'influenza della lingua vocale. Potrebbe essere interessante che ricerche future analizzassero più nello specifico l'ordine di questi elementi in costruzioni possessive avanzando ipotesi che meglio possano spiegare il fenomeno osservato.

CONCLUSIONI

Questa tesi ha investigato il comportamento di 62 studenti adulti principianti di livello A1 di età compresa tra i 18 e 21 anni d'età, durante il processo di acquisizione della LIS L2. Più nello specifico, sono stati analizzati gli errori fonologico-lessicali riscontrati dall'osservazione di studenti e studentesse che hanno partecipato alle lezioni di Lingua dei segni italiana 1 (LIS 1) offerte dall'Ateneo Ca' Foscari di Venezia per tutta la durata del primo semestre universitario (dal mese di settembre al mese di dicembre).

Nel primo capitolo di questa tesi sono state presentate le proprietà linguistiche propedeutiche alla comprensione dei capitoli successivi, e sono stati descritti i parametri fonologici che caratterizzano l'articolazione dei segni nella LIS, quali la configurazione, il movimento, l'orientamento del palmo, il luogo e le componenti non manuali (CNM), nonché gli aspetti fonologici analizzati durante l'acquisizione L2 degli studenti LIS.

Il secondo e terzo capitolo invece, sono dedicati alla presentazione degli studi in letteratura riguardo i comportamenti dei bambini durante l'acquisizione della lingua dei segni L1 e durante l'acquisizione L2 al fine di comparare i risultati degli studi precedenti con i dati riscontrati in questa tesi, proponendo ipotesi linguistiche che possano spiegare i comportamenti degli studenti LIS.

Da un lato, sono stati presentati gli studi sull'acquisizione L1 nei bambini condotti da Bonvillian, Orlansky e Novack (1983), Orlansky e Bonvillian (1988), Siedlecki (1991), Boyes-Braem (1990, 1994) e Meier e collaboratori (1998, 2000), Bonvillian e Siedlecki (1993, 1996) Anderson e Reilly (1998), Reilly e Anderson (2002) e Reilly, McIntire e Bellugi (1990, 1991) per confrontare il comportamento dei bambini con gli errori degli studenti LIS adulti, con lo scopo di verificare se il processo di acquisizione linguistica L1 dei bambini funzionasse allo stesso modo del processo di acquisizione degli studenti L2.

D'altro lato, invece è stato proposto lo studio di Rosen (2004), che segue la stessa metodologia di ricerca di questa tesi. Rosen (2004) analizza il processo di acquisizione L2 della Lingua dei Segni americana (ASL) da parte di studenti adulti di inglese L1. Il linguista riscontra diversi tipi di errori come: sostituzioni, spostamenti, interruzioni, aggiunte, cancellazioni dei diversi parametri dei segni e l'effetto a specchio, ovvero nota che gli studenti tendono a riprodurre esattamente l'immagine del segno prodotta dal docente davanti a loro senza ruotare l'immagine del segno secondo la propria percezione e produrlo esattamente. Più nello specifico, Rosen

(2004) propone che la mancanza di percezione del segno da parte degli studenti e la scarsa articolazione motoria spiegherebbero gli errori fonologico-lessicali degli studenti nell'ASL. Confrontare i risultati di Rosen (2004) con i dati osservati in questo lavoro è un modo per verificare se le conclusioni di Rosen (2004) possano spiegare anche i risultati di questa tesi.

Il quarto capitolo è stato dedicato alla presentazione dei dati osservati. L'analisi della presente ricerca ha potuto osservare diversi errori degli studenti della LIS L2 in tutti i parametri fonologici, ovvero: pollice esteso nelle configurazioni dei segni, sostituzioni delle configurazioni del segno citazionale nei segni ad una mano e a due mani simmetrici e asimmetrici con configurazioni non marcate, produzione contraria dell'orientamento del palmo, cambiamento dell'orientamento del palmo rispetto al segno citazionale, movimento contrario al movimento del segno nella forma citazionale, produzione dello stesso movimento per entrambe le mani nei segni a due mani, cambiamento di movimento ipsilaterale o controlaterale in base alla mano dominante, preferenza per il movimento dall'alto al basso e assenza delle CNM.

Per spiegare gli errori fonologico-lessicali riscontrati, questa tesi si affida alle considerazioni di Rosen (2004). Nonostante il comportamento dei bambini riscontrato negli studi precedenti sull'acquisizione della L1 sia simile al comportamento degli studenti LIS L2, questa tesi evidenzia che i due gruppi (bambini e studenti) non possono essere comparati in quanto le ipotesi proposte dai linguisti per spiegare le tendenze all'errore nei bambini si basano sullo sviluppo motorio del bambino. Questo fattore non permette anatomicamente ai bambini di produrre specifici movimenti e posizioni delle dita della mano, a differenza degli studenti nei quali, data la loro età adulta, lo sviluppo motorio è già maturo da consentire loro di produrre tutti i movimenti e posizioni delle dita della mano. Dal momento che il comportamento tra bambini e studenti è comunque simile, si ipotizza gli studenti L2, che iniziano per la prima volta ad usare la selezione delle dita in maniera più precisa spesso senza averlo mai fatto prima, potrebbero avere problemi di esecuzione dei segni, che poi risolvono molto più in fretta rispetto ai bambini.

Si avanza quindi l'ipotesi per cui gli errori degli studenti LIS possano essere dovuti ad uno scarso controllo delle dita e ad una difficoltà nella coordinazione delle mani e nel mantenere in memoria tutti i parametri del segno, dal momento che si tratta di modalità linguistiche diverse dalla lingua che gli studenti LIS utilizzano quotidianamente (l'italiano).

Inoltre, il confronto tra lo studio di Rosen (2004) e i risultati della presente ricerca ha potuto evidenziare la presenza di errori comuni tra i due gruppi di studenti (ASL e LIS) esaminati dai due lavori in questione. Nonostante vengano considerati solo i risultati di due lingue dei segni (LIS e ASL), questa tesi ipotizza che vi siano errori tipici durante l'acquisizione di una lingua dei segni, per gli studenti udenti che la acquisiscono come L2.

In primo luogo, è stata osservata una difficoltà a livello di configurazione. Nello specifico entrambi i gruppi di studenti udenti (LIS e ASL) tendono ad estendere il pollice durante la produzione dei primi segni e a sostituire le configurazioni marcate, più complesse da realizzare, con altre non marcate più semplici a livello articolatorio.

Si ipotizza che la tendenza ad aprire il pollice verso l'esterno durante la produzione dei primi segni e la sostituzione della configurazione citazionale del segno con una configurazione appartenente al gruppo delle configurazioni non marcate, siano errori ricorrenti tipici dell'acquisizione del segno L2 lingua degli studenti udenti.

In secondo luogo, un errore ricorrente in entrambi gli studi (LIS e ASL) è la difficoltà nel ruotare il segno secondo la propria percezione, quello che Rosen (2004) chiama "effetto specchio". La mano dominante del docente LIS che insegna nel corso di LIS osservato in questa tesi, è la mano sinistra ed il docente LIS ha avvertito gli studenti del suo utilizzo della mano sinistra come mano dominante. Alcuni degli studenti LIS, con mano dominante destra, hanno commesso l'errore di inversione della configurazione tra la mano dominante e la mano non dominante. Se gli studenti con mano dominante destra, avessero osservato e riprodotto semplicemente l'immagine del segno articolato dal docente, non avrebbero sbagliato.

In questo caso quindi non si è osservato l'effetto a specchio in quanto gli studenti non hanno riprodotto a specchio il segno articolato dal docente, ma la difficoltà sembrerebbe dovuta alla rotazione del segno secondo la propria percezione.

Pertanto, si ipotizza che l'errore di percezione e rotazione del segno secondo la propria visione sia tra gli errori tipici che intercorrono durante l'acquisizione L2 dei primi segni in soggetti adulti udenti.

Infine, i risultati della presente ricerca e quelli di Rosen (2004) hanno in comune la tendenza degli studenti a non produrre le CNM fonologiche e sintattiche. Anche questo aspetto, dunque, si ipotizza che rientri nella categoria degli errori tipici e ricorrenti durante l'acquisizione della lingua dei segni L2 in studenti adulti.

Sarebbe opportuno investigare questi errori anche in altre lingue dei segni al fine di poter generalizzare gli errori ricorrenti nell'acquisizione della lingua dei segni L2 in studenti adulti udenti e sordi e costruire un piano didattico sulla base degli errori tipici, come quello proposto in questa tesi.

Identificare gli errori fonologici degli studenti non è solo importante ad arricchire la letteratura sul tema, ma può anche servire ad ampliare strategie di insegnamento delle lingue dei segni. Per questo motivo, questa tesi ha proposto delle idee di possibili attività che gli insegnanti potrebbero proporre agli studenti del corso LIS di primo livello, o di una diversa lingua dei segni, prima di iniziare il percorso di apprendimento e durante il corso: esercizi di abbinamento delle configurazioni e di selezione delle dita per favorire una consapevolezza maggiore nell'articolazione delle dita, gioco del tris e di abbinamento delle immagini per ovviare alla difficoltà di percezione dello spazio e gioco del "memory" per poter allenare la memoria visiva e ricordare in maniera migliore i parametri dei nuovi segni che vengono prodotti.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, D. & J. S. Reilly (1998). "PAH! The acquisition of non-manual adverbials in ASL." *Sign Language and Linguistics* 1(2): 115 –142.
- Battison, R., Markowitz e Woodward, J. (1975). A good rule of thumb: Variable Phonology in American Sign Language, in R. Shuy e R. Fasold (a cura di), *New Ways of Analyzing Variation in English*, Washington D. C., Georgetown University.
- Battison, R. (1978). *Lexical Borrowing in American Sign Language*, Silver Spring: Linstok Press.
- Boyes-Braem, P. (1990). Acquisition of the handshape in American Sign Language. In V. Volterra & J. Erting (Eds.), *From gesture to sign language in hearing and deaf children*, pp. 107–127. New York: Springer-Verlag.
- Boyes-Braem, P. (1994). Acquisition of the handshape in American sign language: A preliminary analysis, in Volterra, V. e Erting, C. (a cura di), *From gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Berlin-Wien-New York: Springer.
- Bonvillian, J. D., Orlansky M. D., Novack L. L. e Folvan R. J. (1983). Early sign language acquisition and cognitive development. In D. R. Rogers & J. A. Sloboda (eds.), *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum.
- Bonvillian R.J., Folven J. D. (1991), The transition from non-referential to referential language in children acquiring ASL development In Stephen Everson (ed.), *Psychology (Companions to Ancient Thought: 2)*. Cambridge University Press. pp. 25-5.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti della grammatica della Lingua dei Segni Italiana*, Milano: Franco Angeli.
- Branchini, C., Geraci, C. (2011). L'ordine dei costituenti in LIS: risultati preliminari, in Cardinaletti, A., Cecchetto, C., Donati C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Milano: Franco Angeli.
- Branchini, C. e Mantovan, L. (ed.). 2020. *La grammatica della Lingua dei segni italiana (LIS)*. 1 ed. (SIGN-HUB Sign Language Grammar Series).

- Cadorna T. R., Volterra V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Carocci editore.
- Capirci, O. (2016). *Dal gesto al linguaggio*. In Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M.C., Maragna, S. e Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna: il Mulino.
- Cecchetto Carlo, Geraci Carlo, Zucchi Sandro. (2009). *Another Way to Mark Syntactic Dependencies. The Case for Right Peripheral Specifiers in Sign Languages*, «Language», a. 85, n. 2, pp. 278- 320.
- Conlin, K., Mirus, G. R., Mauk, C. e Meier, R. P. (2000). *Acquisition of first signs: Place, handshape, and movement*. In C. Chamberlain, J. P. Morford, e R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*, pp. 51–70. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corazza, S., Volterra V. (2004, 1 ed. 1987). *Configurazioni*, in Volterra, V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: il Mulino.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Chomsky N. (1988). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Donati, Caterina. (2008). *La sintassi. Regole e strutture*. Bologna: il Mulino [nuova edizione 2016].
- Franchi, M.L. (2004; 1 ed. 1987) *Componenti non manuali*, in Volterra, V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: il Mulino.
- Friedman, L. (1977). *On the Other Hand: New Perspectives on American Sign Language*, New York: Academic Press.
- Geraci, C. (2002). *L'ordine dei segni nella LIS (lingua dei segni italiana)*. Tesi di Laurea. Università degli Studi di Milano.
- Geraci, C. (2006). *Negation in LIS (Italian Sign Language)*. Bateman, L., Ussery, C. (eds.), *Proceedings of NELS 35*, 217-229. GLSA, Amherst, MA.
- Geraci, C. (2006). *LIS (lingua dei segni italiana) tra ricerca e divulgazione*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Milano-Bicocca.

- Graffi, G., Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio - Introduzione alla linguistica*, Bologna: Il Mulino.
- Klima, E., Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Laudanna, A. (2004; 1 ed. 1987). *Ordine dei segni nella frase*, in Volterra, V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: il Mulino.
- Lenneberg, E.H. (1967) *The Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley & Sons.
- Liddell, S. (1980). *American Sign Language Syntax*, The Hague: Mouton.
- Marentette, P.F. e Mayberry, R.I. (2000) *Principles for an emerging phonological system: A case study of acquisition of American Sign Language*, in Chamberlain, C., Morford, J.P. e Mayberry, R.I. (a cura di), *Language Acquisition by eye*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Masataka, N. (1999). *The Role of Modality and Input the Earliest Stage of Language Acquisition: Studies of Japanese Sign Language*. In C. Chamberlain, J. P. Morford, e R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*, pp. 51–70. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayberry, R.I. (1993). *First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition: The Case of American Sign Language*. In *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 36, 1258-1270, December 1993.
- Mayberry, R., I., (1993) *The first language timing hipótesis as demonstrated by American Sign Language*, in *Stanford Child Language Research Forum*, 25, 76-85.
- Mayberry, R. I., e Squires, B. (2006). *Sign language acquisition*. *Encyclopedia of language and linguistics*, 11, 739-43.
- Meier, R. P., Mauk, C., Mirus, G. R. e Conlin, K. E. (1998). *Motoric constraints on early sign acquisition*. In E. Clark (ed.), *Proceedings of the Child Language Research Forum*, Vol. 29, pp. 63–92. Stanford, CA: CSLI Press.
- Meier, R.P., Mauk, C., Cheek, A. e Moreland, C.J. (2008) *The form of children's early signs: Iconic or motoric determinants?* In *Language Learning & Development*, 4(1), pp.63-98.

- Moro, A. (2004). Autonomia della sintassi e tecniche di neuroimmagine, in *Lingue e Linguaggio*, Bologna: il Mulino.
- Newport, E. L., Meier R. P. (1990). *Out of the Hands of Babes: On a Possible Sign Advantage in Language Acquisition*. Published by: Linguistic Society of America.
- Oller, D.K. (1995). Development of vocalizations in infancy, in Winitz, H. (a cura di), *Human Communication and its Disorders: A review*, Timonium, York, 4.
- Orlansky, M. D. e Bonvillian, J. D. (1988). Early sign acquisition. In M. D. Smith & J. L. Locke (Eds.), *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary*, pp. 263–292. New York: Academic Press.
- Petitto, L. A. (1988). "Language" in the prelinguistic child. In F. S. Kessel (Ed.), *The development of language and language researchers: Essays in honor of Roger Brown* (pp. 187–221). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Petitto, L. A., e Marentette, P. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1483-1496.
- Petitto, L.A, Zatorre R.J., Guana K., Nikelski E. J., Dostie D., Evans A. C. (2000). Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: Implications for the neural basis of human language.
- Piaget J., (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, Torino 1967.
- Pichler D., Koulidobrova H. (2015). *Acquisition of Sign Language as a Second Language (L2)*. Gallaudet University.
- Pizzuto, E. (2002). The development of Italian Sign Language (LIS) in deaf preschoolers .G. Morgan and B. Woll, (eds.), *Directions in sign language acquisition*, pp. 159–182. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Pizzuto, E. (2004; 1 ed. 1987). Aspetti morfosintattici, in Volterra, V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: il Mulino.
- Radutzky, E. (1988). La lingua dei segni dei sordi e la comunicazione „non verbale”, in: *Comunicazione e gestualità* (a cura di Ricci Bitti P.E.), Milano: Franco Angeli.

- Radutzky, E. (1992). *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*, Roma: Edizioni Kappa.
- Radutzky, E., Santarelli, B. (2004; 1 ed. 1987). *Movimenti e orientamenti*, in Volterra, V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna: il Mulino.
- Reilly, J. e Anderson, D. (2002). *FACES: The acquisition of non-manual morphology in ASL*. G. Morgan and B. Woll, (eds.), *Directions in sign language acquisition*, pp. 159–182. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Reilly, J. S., McIntire, M. e Bellugi, U. (1990). *The acquisition of conditionals in American Sign Language: Grammaticized facial expressions*. *Applied Psycholinguistics* 11(4): 369–392.
- Reilly, J. S., McIntire, M. e Bellugi, U. (1991). *Baby face: A new perspective on universals in language acquisition*. In P. Siple & S. Fischer (Eds.), *Theoretical issues in sign language research: Psychology*, pp. 9–24, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rosen, R. (2004). *Beginning L2 Production Errors in ASL Lexical Phonology*. *Sign Language and Linguistics*, 7, pp. 31–61.
- Russo Cardona T., Volterra V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma: Carocci Editore.
- Siedlecki, T. (1991). *The acquisition of American Sign Language phonology by young children of deaf parents*. Doctoral dissertation, University of Virginia.
- Siedlecki, T. e Bonvillian, J. D. (1993). *Location, handshape, and movement: Young children's acquisition of formational properties of American Sign Language*. *Sign Language Studies* 78: 31–50.
- Shaffer, D.R. & Kipp, K. (2015), *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*, Padova: Piccin.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure*, in «*Studies in Linguistics*» *Occasional Papers*, 8, revisited 1978, Silver Spring, MD, Linstok Press.

Verdirosi, M.L. (2004; 1 ed. 1987). Luoghi, in Volterra, V. (a cura di), La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi, Bologna: il Mulino.

Zucchi, S. (2009). «Along the Time Line. Tense and Time Adverbs in Italian Sign Language». *Natural Language Semantics*, 17, 99-139.