

La Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella scuola: la prospettiva bilingue ed embodied come risorsa inclusiva per alunni sordi e udenti a partire dai contesti educativi zero-sei

ELENA MIGNOSI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Palermo

Corresponding author: elena.mignosi@unipa.it

Abstract. Presence of deaf pupils in school, starting from nursery and kindergarten, constitutes a great opportunity to reflect on the inclusion processes and to conceive and experiment pedagogical and methodological-didactic innovations that are enriching for all children, as it involves different interrelated areas, first of all the linguistic-communicative one, essential for cognitive, emotional and relational development, and central to the teaching-learning processes. It also sheds new light on the specifics of human communication, deepening the role of body and space in the intersubjective relationship, adopting a multimodal and embodied perspective. Therefore it promotes, in parallel, new ways of mediation and conducting activities by educators and teachers, not only in pre-school contexts, but also in every educational level. In the article I will therefore try to show why, as far as deaf children are concerned, the pedagogical perspective cannot be separated from developmental psychology, psycholinguistics, neurosciences and the historical-cultural perspective. I will then deepen the possible methodological choices if a bilingual perspective is adopted and the achievable objectives for both deaf and hearing children.

Keywords. School inclusion - Bilingual and embodied perspective - Italian Sign Language (LIS) - Relationship between thought and language - Linguistic-cultural mediation - Communication assistant and deaf educator

1. La comunicazione gestuale dei sordi¹ è una lingua?

Il 19 maggio 2021, all'interno del D.L.41, il Governo italiano ha riconosciuto ufficialmente la Lingua dei Segni Italiana (LIS), come lingua minoritaria: senza entrare nel merito delle ricadute sociali e culturali di tale riconoscimento né delle “debolezze” della legge, è in ogni caso necessario approfondire il tema dell'uso della LIS in ambito pedagogico e scolastico.

¹ I sordi preferiscono il termine “sordo” a quello di “non udente” o di “audioleso”: il primo, infatti, pone l'accento su ciò che loro sono, sulla loro identità, mentre gli altri due sottolineano ciò che a loro manca, il loro deficit rispetto ad una “norma”. Da evitare è anche il termine sordo-muto, in quanto la sordità non comporta alcun danno all'apparato fono-articolatorio e quindi le persone sorde sono potenzialmente in grado di parlare; inoltre, come si vedrà, ogni comunità di sordi possiede una lingua storico-naturale che si esplica attraverso un canale visivo-gestuale.

Innanzitutto, analizzerò le ragioni per cui questa forma di comunicazione è considerevole come una lingua storico-naturale a tutti gli effetti.

E' ancora oggi molto diffusa l'idea che le persone sorde comunichino tra di loro per mezzo di una mimica gestuale a carattere fortemente iconico e quindi "universalmente" comprensibile con un pò di esercizio, ma molto limitata e limitante a livello di possibilità espressivo-comunicative in confronto ad una lingua vocale. È sufficiente però osservare con attenzione una animata "discussione in Segni" per rendersi conto della sua complessità e della sua non comprensibilità.

Dalle analisi sulle forme di comunicazione visivo-gestuale usate dai sordi condotte negli USA a partire dagli anni '60 del secolo scorso e, in maniera sistematica, negli ultimi quarant'anni in varie parti del mondo, è emerso che si tratta di vere e proprie lingue, nate in seno alle diverse comunità di persone sorde, che possiedono caratteristiche analoghe ad ogni altra lingua umana e quindi analoghe possibilità e funzioni: sono quindi arbitrarie e convenzionali, sono articolate, possiedono una grammatica ed una sintassi, cambiano nel tempo in relazione all'uso. Forniscono inoltre nuove prospettive sull'analisi delle lingue umane in una prospettiva multimodale (Volterra, 2004; Volterra, Roccaforte, Di Renzo, Fontana, 2019). Focalizzandosi ad esempio, solo sull'articolazione, si vedrà che, come nelle lingue vocali dalla combinazione di un numero ristretto di suoni senza significato (i fonemi) si crea un numero potenzialmente infinito di unità dotate di significato (le parole), così, nelle Lingue dei Segni dalla combinazione di un numero ristretto di unità minime (i cheremi) si può produrre un numero potenzialmente infinito di unità dotate di significato (i Segni).

Hanno inoltre peculiarità legate alla specificità visivo-gestuale che introducono la tridimensionalità, lo spazio, il movimento e il tempo nei processi semiotici e comunicativi.

Le Lingue dei Segni sono, conseguentemente, diverse per ogni comunità di sordi segnanti² e costituiscono un ambito di grandissimo interesse dal punto di vista linguistico, biologico, neurologico e antropologico-culturale, perché sono la prova che ciò che è naturale per l'uomo è la facoltà di costruire una lingua, all'interno di comunità sociali e culturali, a prescindere dal canale utilizzato e dalla natura del segno, come affermava il grande linguista Saussure già nei primi anni del '900 (Saussure, 1916; cfr. anche Russo Cardona, Volterra, 2007; Fontana, Mignosi, 2014). Forniscono inoltre informazioni fondamentali a livello cognitivo e nerolinguistico che costringono a considerare la comunicazione umana nella sua complessità multimodale e a riconsiderare le categorie di analisi finora utilizzate in termini principalmente verbocentrici.

2. Qual è il ruolo della lingua dei segni nello sviluppo del bambino sordo?

Per comprendere il ruolo di una lingua dei segni nello sviluppo del bambino sordo, può essere utile iniziare da alcuni dati.

Esistono diversi gradi di sordità: lieve, media, grave, profonda. In particolare, nell'ultimo caso, le protesi acustiche non hanno alcun effetto. Se la sordità profonda si manifesta prima dell'apprendimento di una lingua parlata (in connessione con problemi genetici o

² In Italia, ad esempio, si utilizza la LIS ma, come per tutte le lingue storico-naturali, esistono anche diverse Lingue dei Segni minoritarie e diverse forme "dialettali".

malattie contratte dalla madre in gravidanza o dal bambino entro i due anni di vita) non si ha quindi la possibilità di fare alcuna esperienza del linguaggio verbale in modo naturale.

I sordi gravi o profondi costituiscono circa l'1x1000 della popolazione italiana (ma in alcune regioni come la Sicilia raggiungono una percentuale del 3x1000). Il 95% ha genitori udenti perché la sordità è geneticamente recessiva e perché può essere originata da patologie prenatali o perinatali. Ciò comporta che la grande maggioranza di loro non può avere accesso all'interno della propria famiglia ad una lingua che, come, la LIS, si esplica attraverso il canale integro (visivo-gestuale).

Da un punto di vista neurolinguistico, è stato ipotizzato che, per quanto riguarda l'acquisizione del linguaggio, esista una "età critica" oltre la quale non sarebbe più possibile pervenire ad una normale competenza linguistica: anche se, data la pluralità dei fattori intevenienti, non è ancora definito esattamente lo spazio di tempo entro cui tale età critica può essere collocata (quasi sicuramente, in media, entro i primi 8-9 anni), in generale, sulla base delle ricerche neurolinguistiche iniziate fin dagli anni 60 del secolo scorso, si può affermare che i primi anni di vita sono cruciali per l'acquisizione di una lingua in tutta la sua complessità e ricchezza e che quindi l'esposizione ad una lingua storico-naturale dovrebbe avvenire il più precocemente possibile.³ Un'esperienza linguistico-comunicativa gravemente insufficiente può, infatti, provocare danni a livello linguistico-cognitivo difficilmente reversibili, tali per cui i soggetti rimangono ad uno stadio di pensiero concreto, mostrano una capacità espressiva legata al qui ed ora, limitata a certi aspetti lessicali e priva di una struttura grammaticale, non sono in grado di manipolare ipotesi e possibilità, di collocare gli eventi nel tempo, di comprendere rapporti di causa effetto. Risulta quindi compromessa anche la possibilità di accedere ad una realtà interna ed esterna che è ad un tempo linguistica, psicologica e storico-culturale.

Considerando, ad esempio, solo il vocabolario (ma si pensi anche alla sintassi, alla grammatica e alla dimensione relazionale), studi condotti in USA su 133 bambini sordi profondi di 2-3 anni (Mayne *et alii*, 2000) hanno evidenziato che in media essi producono 163 "significati" (considerando gesti e parole), un repertorio molto ridotto rispetto ai coetanei udenti (che conoscono in media il significato di 530 parole a 30 mesi). Con il crescere dell'età tale divario aumenta; in genere a 6 anni un bambino udente conosce il significato di circa 2500 parole. Un bambino sordo profondo, che ha avuto una buona riabilitazione logopedica fin dai primi anni di vita, conosce circa 400 parole⁴

Vi è quindi una cumolazione nel tempo del ritardo, con conseguenze molto gravi non solo in termini di conoscenze sul mondo, ma anche sulla possibilità di narrare a se stessi la propria storia e di costruire la propria identità, sia sul piano individuale che grazie allo scambio con gli altri.

Come sottolinea Halliday (1983, p.14) "il bambino che impara a parlare, impara nello stesso tempo, attraverso il linguaggio, altre cose: si costruisce un quadro della realtà che è intorno a lui e dentro di lui. In questo processo, che è anche un processo sociale, la

³ Il primo ad introdurre il concetto di età critica per l'acquisizione del linguaggio e ad ipotizzare che sia proprio l'acquisizione linguistica di per sé il fattore cruciale nel determinare la specializzazione emisferica è stato E.Lennemberg nel 1967. Le sue teorie, anche se in parte rivedute, sono state fundamentalmente confermate dalle ricerche successive.

⁴ Il numero di parole/significati conosciuti a 5-6 anni dai bambini udenti sembra essere comune per tutte le lingue alfabetiche. Anche in Italia le ricerche confermano tali dati (cfr. Ferreri, 2005).

costruzione della realtà è inseparabile dalla costruzione del sistema semantico nel quale la realtà è codificata. In questo senso, il linguaggio è un potenziale semantico duplice: costituisce insieme una parte dell'esperienza ed una interpretazione intersoggettiva dell'esperienza".

Secondo la prospettiva psicolinguistica, linguaggio e pensiero sono strettamente connessi e l'acquisizione di una lingua coinvolge parallelamente le dimensioni cognitiva, psico-emotiva, socio-relazionale e culturale (Ferrerri, 2005; D'Amico, Devescovi, 2013).

Perché avvenga una "buona esperienza linguistica" è necessario che fin dai primi giorni di vita si instauri una relazione comunicativa soddisfacente tra il bambino e coloro che si prendono cura di lui. Il linguaggio viene infatti acquisito in contesti d'uso altamente significativi da un punto di vista cognitivo e affettivo: esso costituisce una capacità innata, ma necessita, per il suo sviluppo, di situazioni interattive in cui entrambi i *partner* sono motivati a condividere dei significati. Il bambino, come afferma Stern (1985), parla per ristabilire l'esperienza di "essere con": spinto dal bisogno/desiderio di comprendere e di farsi comprendere, trova nell'adulto un interlocutore ugualmente interessato a coinvolgere e ad essere coinvolto.

Il linguaggio nasce, quindi, all'interno di una dimensione sociale, "ha origine dapprima come mezzo di comunicazione tra il bambino e le persone che lo circondano. (...) Più tardi, divenuto linguaggio interno, si trasforma in funzione mentale interna che fornisce i mezzi fondamentali al pensiero del bambino." (Vygotskij, 1983, p.272).

Ma i bambini sordi non hanno la possibilità di acquisire una lingua vocale secondo i modi e i tempi dei bambini udenti, poiché il canale uditivo danneggiato impedisce loro una normale immersione nell'universo linguistico dei parlanti.⁵ Essi possono arrivare ad "apprendere a parlare", ma a costo di forti sacrifici e in base a tempi molto lunghi che rischiano di prolungarsi oltre "l'età critica". In ogni caso la loro non è mai un'esperienza del linguaggio in tutta la sua ricchezza, equiparabile a quella dei loro coetanei udenti. Anche la qualità della relazione con gli adulti udenti rischia di essere fortemente deficitaria con gravi conseguenze sul piano emotivo e psicologico: i genitori sono infatti frustrati dalle difficoltà di comunicazione e ansiosamente centrati sulla capacità di parlare del proprio figlio; d'altro canto i bambini sordi non hanno accesso all'analogo del linguaggio vocale, a quei tratti come il tono di voce, il volume, l'altezza, il ritmo, che sono fondamentali nel veicolare informazioni sugli stati emotivi e sulla relazione. La maturazione cerebrale può quindi subire un ritardo e perfino un arresto (Sacks, 1989) e soggetti senza alcun problema neuro-cerebrale alla nascita, rischiano di sviluppare deficit cognitivi e questo è inaccettabile in qualunque società umana.

In base a quanto detto finora, è estremamente importante che bambini sordi profondi vengano precocemente in contatto con una lingua che, esplicandosi attraverso un canale integro, possa consentire loro di raggiungere un normale sviluppo cognitivo, linguistico, affettivo-emotivo e culturale⁶. Sperimentare con altri sordi (o con udenti segnanti) la possibilità di interagire liberamente, di "giocare con i segni" (così come gli

⁵ È forse opportuno sottolineare che la sordità, laddove non vi siano altre compromissioni, è una minorazione sensoriale ma essa non coinvolge a priori le capacità cognitive.

⁶ Un tale approccio è molto importante anche per i bambini sordi con impianto cocleare che hanno notevoli benefici da una esperienza bilingue e dall'utilizzazione del canale visivo gestuale insieme al canale acustico-vocale (cfr. Rinaldi, Pavani, Caselli, 2020).

udenti giocano con le parole), di stabilire una comunicazione ricca e profonda, risulta imprescindibile per il costituirsi di un equilibrato rapporto con se stessi e col mondo. Si è temuto a lungo (e si continua a temere) che l'uso dei segni possa inibire l'apprendimento della lingua vocale o che, quanto meno, possa causare un "indebolimento" della motivazione ad apprendere. È invece ipotizzabile che avvenga il contrario: bambini che grazie alla lingua dei segni sono in grado di raggiungere una maturazione linguistica e cognitiva pari a quella dei loro coetanei udenti hanno, infatti, maggiori possibilità di apprendere e comprendere un'altra lingua (Cfr. Mignosi, Fontana, in stampa). Inoltre, la consuetudine ad una interazione comunicativa soddisfacente accresce verosimilmente il desiderio di entrare linguisticamente in contatto con altri, anche se parlanti una lingua diversa e particolarmente difficile.

Tenuto conto che la stragrande maggioranza di bambini sordi non può acquisire la LIS all'interno della propria famiglia, sarebbe quindi necessario adottare una educazione bilingue il più precocemente possibile nella scuola e, conseguentemente, ripensare strategie, metodologie di insegnamento e scelte organizzative.

3. La prospettiva del bilinguismo Italiano/LIS nella scuola a partire dallo 0-6

Vedremo adesso come l'educazione bilingue (LIS e lingua italiana orale e scritta⁷) si può realizzare all'interno della scuola e come questa costituisca una risorsa anche per i bambini udenti.

Gli studi di psicolinguistica evolutiva e le ricerche sul bilinguismo hanno dimostrato che offrire ai bambini la possibilità di imparare due o più lingue fin dai primi anni di vita significa dar loro degli strumenti cognitivi e comunicativi più ricchi e stimolanti (cfr. Bruner, 1995; Abdelilah-Bauer, 2008, Levorato, Marini, 2019). In virtù dell'alto grado di plasticità cerebrale e grazie al contatto con due lingue diverse, il bambino comincia molto presto ad operare dei confronti e a notare alcune caratteristiche di funzionamento, non solo della lingua straniera, ma anche della sua lingua madre. Si abitua dunque, molto precocemente, a svolgere un'analisi metalinguistica, a riflettere sul linguaggio, ampliando la sua competenza linguistica e comunicativa.

È possibile realizzare fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia un'educazione bilingue per gli alunni sordi in cui la LIS svolge la funzione di prima lingua (L1) e l'Italiano vocale svolge la funzione di seconda lingua (L2).

Ma non si tratta soltanto di far fronte ai bisogni dei bambini sordi: se la LIS viene insegnata, fin dai primi anni di vita, anche ai bambini udenti (in questo caso come L2), può svolgere un importantissimo ruolo sul loro sviluppo, in quanto gli apprendimenti risultano particolarmente significativi in presenza di due lingue che, come nel caso di una Lingua dei Segni ed una lingua vocale, utilizzano canali differenti ma entrambi integri.

Si raggiungono, infatti, migliori competenze linguistiche e metalinguistiche e maggiori capacità visuospatiali, di memoria visiva e di coordinamento oculo-manuale.

⁷ La LIS è attualmente una lingua orale: benché da oltre trent'anni siano in atto in tutto il mondo sperimentazioni da parte di ricercatori sordi e udenti per ideare una efficace forma di trascrizione dei Segni ed esistano già vari sistemi di *Sign writing*, non vi è ancora una condivisione generalizzata a riguardo. Nella scuola si utilizza quindi la forma scritta delle lingue vocali.

È ipotizzabile che l'elevata plasticità cerebrale che caratterizza i primi anni di vita ed il fatto che le lingue dei segni si esplicano attraverso il canale visivo-gestuale abbiano conseguenze significative sull'attivazione e strutturazione delle aree corticali deputate a tali funzioni (Bellugi et al. 1994; Capirci et al. 1997; Marschark, Sarchet, Trani, 2016). In una ricerca condotta in Italia, in una sezione sperimentale di scuola dell'infanzia dove il gruppo-classe era costituito da 7 bambini sordi profondi e 8 bambini udenti ed in cui veniva proposta una esperienza di bilinguismo (LIS come L1 per i sordi ed L2 per gli udenti), alla fine dell'anno scolastico i bambini udenti di 4 anni sono stati in grado di risolvere test di memoria visiva e di capacità viso-spaziali in media risolvibili ad 8-9 anni, mentre i bambini del gruppo di controllo hanno mantenuto performances congruenti con la loro età cronologica.⁸ Risultati significativi sono stati anche ottenuti nell'ambito delle competenze linguistiche e metalinguistiche (Mignosi, Fontana, in stampa).

Apprendere e utilizzare una lingua visivo-gestuale nell'interazione quotidiana in famiglia e nei contesti educativi permette inoltre:

- di fare esperienza di nuovi modi di comunicare;
- di vivere tale esperienza come un arricchimento
- di accrescere la capacità di decentrarsi e di rapportarsi positivamente all'alterità.

Nello specifico, permette di includere la sordità nella propria visione del mondo senza alcun giudizio di valore (Mignosi 2005).

Di grande importanza in questo senso, ma anche per un equilibrato sviluppo emotivo e cognitivo, è la possibilità, grazie all'apprendimento della LIS da parte dei bambini udenti, della interazione tra pari e della possibilità di avviare scambi narrativi, emotivo-affettivi e meta-comunicativi. Nella sperimentazione nella scuola dell'infanzia, appena citata, sono stati osservate, ad esempio, attività spontanee (e quotidiane) di gioco simbolico tra bambini sordi e udenti, nonché momenti di scambio di opinioni rispetto a problemi e questioni da risolvere e quotidiane condivisioni di storie attraverso l'uso di albi illustrati presenti nello spazio-biblioteca della scuola.

Si tratta, in sintesi, di adottare una prospettiva inclusiva declinata nella prassi, in cui udenti e sordi beneficiano di un arricchimento reciproco grazie a modalità organizzative e metodologie didattico-educative che valorizzano le specificità di ciascuno (Bocci, 2021).

Tornando ai bambini sordi, bisogna comunque sottolineare che un'esperienza di bilinguismo con due lingue che si esplicano attraverso un canale integro (2 lingue vocali o 2 lingue dei segni; lingua vocale e lingua dei segni con bambini udenti) non è equiparabile con un'esperienza di bilinguismo in cui il canale sensoriale di una delle due lingue è deficitario. Sarà quindi necessario pensare a tempi più lunghi per l'apprendimento della lingua vocale ed a momenti di approfondimento attraverso metodologie specifiche di insegnamento quali il *bimodale* o l'*Italiano segnato esatto* (cfr. Caselli, Maragna, Volterra, 2007).

In ogni caso, la prima condizione per realizzare un'educazione bilingue è costituita dalla presenza nella scuola di due figure professionali previste dalla legge 104/92 e da circolari successive, quella dell'educatore sordo e quella dell'assistente alla comunicazione. La legge e le indicazioni nazionali non differenziano le due figure, entrambe sono incluse

⁸ I test utilizzati sono stati: il *Coloured Progressive Matrices (CPM; Raven, 1984)*, serie A-AB-B, e il Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria (TPV; D. Hamill, N. Pearson, J. Voress, 1994)

nella categoria di “assistenti alla comunicazione” e nominate poi separatamente all’interno del testo. Si tratta di operatori specializzati forniti alle scuole, su esplicita richiesta, dagli Enti Locali, che si devono far carico dell’onere economico. Attualmente, però, vengono impiegati solo parzialmente, in maniera discontinua e non in tutti i Comuni in cui sono presenti alunni sordi (Mignosi, 2012).

A tutt’oggi non esiste una normativa nazionale che istituisca a livello di sistema queste figure nella scuola, nè un contratto nazionale di lavoro che ne regolamenti livelli formativi, diritti, doveri e retribuzione. Inoltre sono pochissimi gli educatori sordi (presenti solo in alcune sperimentazioni) sia per problemi legati alla carenza dei loro percorsi formativi, sia perché non vi è una cultura diffusa tra insegnanti e famiglie rispetto alla loro importanza soprattutto nei servizi per l’infanzia, negli anni in cui la plasticità cerebrale consentirebbe l’acquisizione di una lingua materna in modi e tempi naturali ed in cui è fondamentale una figura adulta di riferimento per la costruzione positiva della propria identità. Nella tabella che segue sono indicate le funzioni e le specificità dell’educatore sordo e dell’assistente alla comunicazione nella scuola.

Figure specialistiche per l’inclusione degli alunni sordi nella scuola: funzioni e specificità	
<p>Assistente alla comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - È un udente che conosce bene la LIS (ha seguito un corso di almeno 900 ore) - È un udente che conosce il sistema scolastico e che ha un’adeguata formazione e competenze sul piano pedagogico, educativo, comunicativo e socio-relazionale - Facilita e supporta la comprensione di quanto richiesto dalla scuola attraverso l’uso della lingua dei segni e/o attraverso varie metodologie concordate con gli insegnanti di sostegno, curricolari e con la famiglia - Ha come destinatari prevalentemente gli alunni sordi - Si fa promotore dei bisogni dell’alunno sordo all’interno del sistema scolastico insieme all’insegnante di sostegno - Svolge, insieme all’insegnante di sostegno, un ruolo di mediazione tra la famiglia, la scuola, la ASL ed eventuali altri servizi. 	<p>Educatore sordo</p> <ul style="list-style-type: none"> - È un sordo segnante con un’ottima competenza in LIS ed una buona competenza in Italiano orale e scritto - È un sordo segnante che conosce il sistema scolastico e che ha un’adeguata formazione e competenze sul piano pedagogico, educativo, comunicativo e socio-relazionale - Permette all’alunno sordo di apprendere la LIS (è un modello linguistico) e favorisce la costruzione di una identità positiva. - Facilita e supporta la comprensione di quanto richiesto dalla scuola - Ha come destinatari gli alunni sordi e, a seconda dei progetti della scuola, anche i genitori, gli alunni udenti, gli insegnanti - Si fa promotore dei bisogni dell’alunno sordo all’interno del sistema scolastico insieme all’insegnante di sostegno. - Si fa promotore della cultura e della lingua dei sordi all’interno del sistema scolastico.

Tabella 1

Perché si crei in classe un contesto adeguato all’educazione bilingue con i bambini al nido o alla scuola dell’infanzia, oltre alle figure specialistiche, sono necessari alcuni accorgimenti metodologici che si fondano sulle ricerche relative ai soggetti bilingui in contesti naturali.⁹ (Abdelilah-Bauer, 2008; Levorato, Marini, 2019). Rimandando alle pubblicazioni sull’argomento per approfondimenti, è comunque possibile individuare alcuni concetti-chiave da cui partire per progettare un percorso di bilinguismo:

Azione condivisa: il bambino accede al linguaggio costituendosi parte attiva nell’interazione con l’adulto all’interno di routine di azione (dette Format), quali quelle legate

⁹ Parlando di bilinguismo, generalmente ci si riferisce a quello *simultaneo*, in cui il soggetto ha avuto un rapporto continuo e costante con due lingue diverse fin dai primissimi anni di vita (solitamente prima dei tre anni), e a quello *consecutivo*, in cui il soggetto acquisisce una seconda lingua quando è già competente nella lingua madre.

al cibo o al sonno, ma anche alla narrazione ripetuta di una favola e alla sua “drammatizzazione”, o al gioco simbolico, e l’apprendimento linguistico nasce proprio all’interno di tali “azioni condivise”, in cui il significato delle parole coincide con il loro uso. (Bruner, 1975; Taeschner, 1992; Ardito, Mignosi, 1995)

Una persona/una lingua: affinché il bambino comprenda che si trova in presenza di due lingue diverse e sia motivato ad usarle entrambe, è necessario che, all’interno di contesti bilingui, si confronti con adulti che comunicano con lui soltanto con uno dei due codici; in questa prospettiva l’adulto dovrà “far finta” di non capire se il bambino non si rivolge a lui nella lingua di cui è “portavoce” (cfr. Contento, 2010).

Contesto linguistico ed extralinguistico: nel programmare le attività linguistiche è necessario tener presente che l’apprendimento del linguaggio passa attraverso l’esperienza concreta, in situazioni familiari all’interno delle quali il bambino comprende il significato delle parole attraverso l’uso. All’interno della giornata scolastica si organizzeranno quindi situazioni in cui usare l’una o l’altra lingua e, in un processo di valutazione continua dell’efficacia delle proposte educative, si effettueranno osservazioni sistematiche anche in momenti informali o durante il gioco spontaneo dei bambini.

In generale è comunque importante considerare la natura gestuale e corporea della comunicazione umana, che è multimodale e che si realizza su più piani interconnessi. I gesti nascono come invariante biologica poiché compaiono fin dai primi mesi di vita e acquisiscono gradualmente un significato culturale e sociale attraverso gli scambi intersoggettivi; rappresentano un aspetto universale dell’interazione, che compare in forme diverse in tutte le culture (Capirci et al, 2005).

La consapevolezza della natura multimodale della comunicazione umana costituisce un presupposto fondamentale in ambito educativo e può aiutare genitori e insegnanti a trovare modalità adeguate per attivare processi di apprendimento efficaci sia per i bambini udenti che per quelli sordi (Fontana, Mignosi 2020).

4. Considerazione conclusive

Organizzare ed attuare un’esperienza di bilinguismo nella scuola per bambini sordi e udenti è molto complesso; le conoscenze sulla sordità e sulle lingue dei segni non sono diffuse e persistono pregiudizi ideologici e culturali legati anche alla storia dei sordi in Italia. I genitori non vengono adeguatamente informati e generalmente vivono con grande difficoltà la relazione con un figlio con cui non riescono a comunicare in maniera soddisfacente; prevale un approccio medico di tipo “ortopedico”, in cui la sordità viene vista soltanto come un deficit fisico da recuperare; gli interventi dei vari servizi sono spesso scoordinati tra loro e inadeguati rispetto ai bisogni. Grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie e delle conoscenze neuroscientifiche è in atto, inoltre, nel nostro Paese un acceso dibattito sugli impianti cocleari e sulle loro ricadute in termini linguistici, sociali, culturali e psico-pedagogici (Rinaldi, Pavani, Caselli, 2020). Mi sembra quindi necessario concludere, seppur sinteticamente, sottolineando alcune azioni fondamentali come cornice entro cui va inserito qualsiasi progetto di innovazione educativa e didattica per l’inclusione degli alunni sordi.

Inserimento di più alunni sordi in una stessa sezione/classe e creazione di scuole-polo (soprattutto per i piccoli centri in cui i sordi sono pochi e, spesso, isolati), in cui il

personale docente e le istituzioni scolastiche (in termini organizzativi) sviluppano specifiche competenze riguardo alla sordità e a un approccio bilingue ed in cui educatori sordi e assistenti alla comunicazione fanno parte dell'organico.¹⁰

Intervento nel contesto scolastico fin dai nidi d'infanzia e continuativamente sino all'Università. Riconoscimento del ruolo delle figure specialistiche, loro qualificazione e loro stabilizzazione.

Sostegno alle famiglie: diffusione di una corretta informazione; counseling rispetto ad ansie, paure, difficoltà psicologiche e pratiche; corsi di LIS; facilitazione nel contatto con la comunità sorda segnante.

Interventi di rete coordinati tra loro (famiglia, ASL, scuola, associazioni di persone sorde, altri servizi...) e, contestualmente, promozione di una sensibilizzazione degli operatori nei diversi servizi e nei diversi contesti lavorativi e formativi rispetto alla sordità e rispetto alle lingue dei segni.

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ardito B., Mignosi E. (1995), *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare a parlare con bambini sordi e non*. La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Bellugi U. et al. (1994), *Enhancement of Spatial Cognition in Hearing and Deaf Children*, Springer Verlag, New York.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*, Guerini Scientifica, Milano.
- Bruner J.S. (1975), *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in Camaioni L. (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978, pp.211-225.
- Bruner J.S. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*, trad. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A., a cura di, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano pp.125-162.
- Capirci O., Cattani A., Rossini P., Volterra V. (1997), *La lingua dei segni come seconda lingua nella scuola Elementare*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", anno I, n.2, pp.135-142.
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2005), *From Action to language through gesture: a longitudinal perspective*, "Gesture", 5, pp.155-177.
- Caselli M.C., Maragna, L., Volterra V. (2007), *Linguaggio e sordità*, Il Mulino, Bologna.
- Contento S. (2010, a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma .
- D'Amico S., Devescovi A. (2013, a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Aracne, Roma.
- Fontana S., Mignosi E. (2014), *Il gesto come risorsa biolinguistica*, in Carapezza M., Piazza F., a cura di, *Atti del XX Congresso internazionale di Filosofia del Linguaggio*, "Rivista Italiana di Filosofia Del Linguaggio", www.rifl.unical.it, pp. 298-313.

¹⁰ In Italia esistono (o sono esistite) esperienze di questo tipo a Cossato (Biella), a Roma (Istituto sperimentale di via Nomentana con il CNR), Palermo (C.D. Borgo Nuovo 2) e sicuramente ve ne sono in altri Comuni italiani, ma non c'è stata, finora, una indagine conoscitiva in questa direzione.

- Fontana S., Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità. Segni, gesti e parole in classe*, in Voghera M., Maturi P, Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.303-318.
- Fontana S., Mignosi E.(in stampa), *Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento*, in Atti del Congresso internazionale di Pragmatica: *Ciò che le parole non dicono*, 2-4 febbraio 2023, Università della Calabria.
- Halliday M.A.K. (1978), *Linguaggio come semiotica sociale*, trad. it.Zanichelli, Bologna, 1983.
- Hamil D., Pearson N., Voress J. (1994), *Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria -TPV*, Edizione italiana a cura di D .Janes, Erickson, Trento.
- Lenneberg E.H. (1967), *Fondamenti biologici del linguaggio*, trad. it.Boringhieri, Torino, 1982.
- Lavorato M.C., Marini A. (2019, a cura di) *Il bilinguismo in età evolutiva*, Erickson, Trento.
- Marschark M., Sarchet T., Trani A. (2016), *Effects of Hearing Status and Sign Language Use on Working Memory*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2016, pp.148–155.
- Mayne A.M., Yoshinaga-Itano C., Sedey A., Carey A. (2000), *Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing*, in “Volta Review”, 100, pp.1-28.
- Mignosi E. (2005, a cura di), *Dare la parola*, CD ROM sul Progetto di sperimentazione di bilinguismo Lingua Italiana dei Segni/Lingua Italiana per alunni sordi e udenti del C.D. Borgo Nuovo 2 e dell’I.C. Buonarroto di Palermo, finanziato dal MIUR e dall’Istituto Nazionale per l’Innovazione e la Ricerca educativa (INDIRE) nell’a.s. 2002/03. Pubblicato sul sito web dell’INDIRE.
- Mignosi E. (2012), *Il ruolo dell’assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica. Riflessioni e risultati di un’indagine nella città di Palermo*, in Fontana, Mignosi (a cura di), *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme*, Mimesis, Milano, pp. 73-105.
- Mignosi E., Fontana S., in stampa, *Parlare, Segnare, riconoscersi, comunicare: un’esperienza di bilinguismo per bambini sordi e udenti nella scuola dell’infanzia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Raven J.C. (1984), *Progressive Matrici Colore, Serie A, AB, B*, Edizioni O.S., Firenze.
- Rinaldi, P., Pavani, F., Caselli, M. C. (2020), *Developmental, cognitive and neurocognitive perspectives on language development in children who use cochlear implants*, in *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Learning and Cognition*, Oxford University Press.
- Russo Cardona T., Volterra V. (2007), *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Carocci, Roma.
- Sacks O. (1989), *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, trad. it. Adelphi, Milano, 1990.
- Saussure F. de (1916), *Corso di linguistica generale*, trad. it. Laterza, Bari, 1967.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringheri, Tori-

no 1987.

Taeschner T., (1992), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Anicia, Roma.

Volterra V. (2004, a cura di) *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.

Volterra V., Toccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Il Mulino, Bologna.

Vygotskij (1983), *Antologia di scritti*, trad. it. a cura di L.Meccacci, Il Mulino, Bologna.