



**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO**

Facoltà di Scienze Linguistiche e letterature straniere

Corso di Dottorato XXXII ciclo

S.S.D. L-LIN/02

## **Lingue straniere e sordità: un percorso possibile**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Dante LIANO

*Dante Liano*



Tesi di Dottorato di Giulia Aguzzi

Matricola: 4612235

Anno Accademico 2018 / 2019



# INDICE

Introduzione .....	pag. 8
1. Glottodidattica e Bisogni educativi speciali.....	pag. 10
1.1. Verso la glottodidattica speciale .....	pag. 10
1.1.1. I bisogni educativi speciali, BES	
1.1.2. Glottodidattica per bisogni educativi speciali	
1.1.2.1. Il paradigma della complessità	
1.1.2.2. La specializzazione.	
1.1.3. Prerequisiti e raggio d'azione della glottodidattica	
1.1.3.1. Il fattore persona e il fattore contesto	
1.1.4. Definire la glottodidattica speciale	
1.1.4.1. La dimensione teorico-operativa.	
1.1.4.2. La dimensione interdisciplinare	
1.2. Accessibilità glottodidattica .....	pag. 19
1.2.1. La nozione di accessibilità glottodidattica..	
1.2.2. I Fondamenti teorici dell'accessibilità glottodidattica	
1.2.2.1. Dal prodotto al processo	
1.2.2.2. La centralità degli allievi.	
1.2.2.3. La rivalutazione del ruolo formativo dell'apprendimento linguistico	
1.2.2.4. Il Profilo Glottomatetico funzionale e il Piano Glottodidattico Personalizzato.	
1.2.3. Principi metodologici per costruire l'accessibilità glottodidattica	
1.3. Il raggio d'azione della glottodidattica speciale: i Bisogni linguistici specifici.....	pag. 27
1.3.1. Definire i BiLS	
1.3.2. Classificare i BiLS	
2. La sordità in glottodidattica.....	pag. 30
2.1. Perché occuparsi di sordità.....	pag. 30
2.2. La glottodidattica si può/deve occupare di sordità.....	pag. 32
2.2.1. La sordità è un BES	
2.2.2. La sordità è un BiLS	
2.3. Due prospettive per uno stesso tema .....	pag. 36
2.3.1. Il punto di vista medico	
2.3.2. Il punto di vista culturale-antropologico	
2.3.3. Oralisti e manualisti nell'educazione	
2.3.4. Un approccio glottodidattico integrato alla questione	
3. Nella cornice dell'apprendimento delle lingue .....	pag. 43
3.1. Il modello SOMA .....	pag. 43
3.2. Sujet, lo studente al centro.....	pag. 44
3.2.1. Una prima descrizione dello studente sordo	
3.2.2. Analisi dei bisogni a ritroso: spunti di riflessione e applicazione	
3.2.3. La L1 dei Sordi segnanti	

3.2.3.1.	Cos'è una lingua dei segni	
3.2.3.2.	Una vera lingua	
3.2.3.3.	La LIS, Lingua dei segni italiana	
3.3.	Objet, il panorama linguistico a disposizione dell'allievo sordo	pag. 67
3.4.	Milieu, l'ambiente didattico	pag. 70
3.5.	Agent, un educatore linguistico che lavora in équipe	pag. 73
4.	Nella cornice della glottodidattica speciale	pag. 76
4.1.	Analisi dei bisogni e costruzione del Profilo Glottomatetico Funzionale	pag. 76
4.2.	Reperire le informazioni	pag. 79
4.3.	L'area linguistico-comunicativa	pag. 80
4.3.1.	L1 e acquisizione del linguaggio.	
4.3.2.	Il valore dell'input.	
4.3.3.	L'italiano dei sordi:	
4.3.3.1.	Le parole	
4.3.3.2.	La lettura	
4.3.3.3.	La sintassi	
4.4.	L'area cognitivo-comportamentale	pag. 93
4.4.1.	Attenzione	
4.4.2.	Memoria	
4.4.3.	Metacognizione	
4.4.4.	Comportamenti e atteggiamenti	
5.	Dalla teoria alla pratica	pag. 100
5.1.	Procedere con ordine	pag. 102
5.1.1.	La programmazione per l'alunno disabile	
5.1.2.	Progettare in concreto	
5.1.3.	Scelte che fanno la differenza	
5.1.3.1.	Parola chiave: accessibilità glottodidattica	
5.2.	Progettazione di una proposta operativa per l'insegnamento della lingua inglese allo studente sordo	pag. 109
5.2.1.	Gli interventi di micro-accessibilità	
5.2.2.	Materiali: parametri generali di accessibilità	
5.2.2.1.	Dagli accorgimenti per lo studente sordo alla definizione del percorso	
5.2.3.	Percorso e attività per il potenziamento dell'accessibilità per i sordi	
5.2.3.1.	Prima: lavorare sui prerequisiti	
5.2.3.2.	Durante: migliorare l'accessibilità ai contenuti	
5.2.3.3.	Dopo: uso e rinforzo dei contenuti appresi	
5.3.	Un modello operativo replicabile	pag. 128
	Conclusioni	pag. 130
	Appendice	pag. 132



Questionario .....	pag. 133
Esempio di unità didattica .....	pag. 179
<b>Bibliografia .....</b>	<b>pag. 184</b>



*If it matters to someone, it matters.*

## INTRODUZIONE

Come si può, se si può, insegnare una lingua straniera a un alunno che non sente? Quali fasi può seguire il docente per pianificare il suo lavoro? Di quali strumenti ha bisogno e su quali obiettivi deve concentrarsi? Come può identificare i bisogni del suo apprendente?

L'obiettivo di questo lavoro è guidare il docente attraverso la letteratura esistente, gli strumenti già in uso e si propone di fornire una modellizzazione per la pratica didattica.

Nel primo e nel secondo capitolo si raccolgono, analizzano e definiscono le basi teoriche di riferimento per la didattica delle lingue a soggetti sordi. Nello specifico, si definiscono il quadro della glottodidattica speciale, i principi di bisogno speciale e specifico e le linee guida per la didattica in contesti di disabilità, procedendo con l'inclusione della sordità tra le esigenze a cui riferirsi con tali strumenti. Il terzo e il quarto capitolo rappresentano l'applicazione concreta dei modelli esposti. Nello specifico, il terzo capitolo è dedicato all'applicazione del modello SOMA al mondo della sordità, le categorie di sujet, objet, milieu e agent sono utilizzate per approfondire la conoscenza del soggetto che apprende, la lingua target, il contesto di apprendimento e il team educativo che ha il compito di lavorare per il raggiungimento degli obiettivi. Il quarto capitolo, invece, entra più nel dettaglio della sordità attraverso l'analisi dei bisogni e la costruzione del Profilo Glottomatetico Funzionale dell'alunno sordo, rispettivamente per le aree linguistico-comunicativa e cognitivo-comportamentale. Infine, nell'ultimo capitolo si presenta la proposta operativa di didattica dell'inglese ai sordi, partendo dall'analisi e la scelta dei materiali più accessibili, passando per la progettazione fino ad arrivare alla strutturazione specifica del lavoro di classe. Il tutto in un'ottica non prescrittiva ma esemplificativa e orientativa.

La consapevolezza di aver svolto un lavoro preciso, metodico e concreto, basato su esperienze e problematiche realmente emerse, si contrappone alla vastità di un ambito che, nella sua complessità, richiede un continuo aggiornamento. Glottodidattica e sordità sono mondi che malgrado la loro rilevante distanza pregressa, vogliamo avvicinare con questo lavoro affinché il mondo della scuola non si trovi mai più ad escludere nessun alunno, in nessun caso, per nessun motivo.



## 1.

# Glottodidattica e Bisogni educativi speciali

## 1.1. Verso la glottodidattica speciale

La glottodidattica presenta una nota di specialità intrinseca. È una disciplina teorico-pratica, si prefigge di apprendere quanto più possibile dagli studi teorici per poi attuarne le nozioni in un contesto reale, così come, allo stesso tempo, in continua veglia osservativa, non smette di nutrire il suo apporto teorico con le esperienze concrete, aggiornandosi alla luce di quanto dimostrato stando a contatto con gli allievi. Ed è per natura una scienza transdisciplinare, seppur autonoma, che ha saputo raccogliere quanto di meglio le altre discipline potevano offrire per i propri obiettivi didattici. Non è solo linguistica acquisizionale, applicata, educativa; non solo pedagogia delle lingue, scienza della comunicazione, dell'educazione, della società, psicolinguistica, sociolinguistica o neurolinguistica<sup>1</sup>. È l'insieme, integrato ed elaborato in una disciplina autonoma il cui obiettivo è aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio in soggetti che grazie a questo potranno vivere al meglio la loro vita. Nutrendosi di varie fonti, questa disciplina riesce ad essere sempre aggiornata alle esigenze degli allievi a cui si rivolge. La maggior parte delle teorie più recenti e innovative nel campo dell'acquisizione linguistica, si pensi ad esempio alla bimodalità emisferica, alla gestione del filtro affettivo, all'uso delle tecnologie, è già stata assorbita entrando a far parte della prassi. Malgrado non tutte le nozioni riescano ad essere sempre applicate, generalmente chi riceve una formazione linguistica di stampo glottodidattico possiede un bagaglio di strumenti e conoscenze efficaci. Inoltre, l'aspetto etico dell'insegnamento delle lingue, la capacità che possiede la glottodidattica di contribuire alla realizzazione personale, alla *pursuit of happiness* dell'individuo che impara una determinata lingua contribuisce al principio di *bene immanente* e a quello di sommo bene, cioè di felicità. Il concetto di bene immanente, secondo la concezione aristotelica, rappresentava ciò che rendeva la vita scegliibile e non bisognosa di nulla. Se la vita diventava scegliibile, allora si era raggiunto il sommo bene, cioè la felicità. Nella concezione originale, lo strumento utile al raggiungimento di tale fine era la politica, ossia la realizzazione di un contratto sociale che rendesse accessibile a tutti tale bene. L'educazione linguistica può contribuire alla *pursuit of happiness* dei suoi studenti rendendo la sua vita relazionale, comunicativa e linguistica completa, facendo cioè combaciare le tre

---

<sup>1</sup> Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino 2012.

relazioni di base degli esseri umani con le sue finalità educative: *culturalizzazione, socializzazione e autopromozione*. Per *culturalizzazione* si intende l'essere accettati nel gruppo in cui si vuole (o si deve) vivere, con *socializzazione* ci si riferisce alla stabilizzazione di rapporti sociali privi di limitanti problemi linguistico-comunicativi e infine nell'*autopromozione* si inserisce la volontà e la possibilità di realizzare il proprio progetto di vita senza che la lingua costituisca un ostacolo. La lingua nativa e le altre lingue sono strumentali all'autorealizzazione e all'autopromozione nelle varie società e culture a diversi livelli. Sono però anche un fine per sé: sono oggetti di riflessione, di uso estetico, di allenamento del pensiero. Per mantenere il proprio dovere etico la glottodidattica deve imparare a rispondere al bisogno di tutti gli allievi, anche coloro a causa di una disabilità, un disturbo o una differenza individuale significativa manifestano bisogni particolari dal punto di vista educativo<sup>2</sup>, generalmente identificati come studenti con bisogni educativi speciali (d'ora in avanti BES). Per fare ciò sono sorte questioni metodologiche più specifiche che hanno portato alla luce una nuova branca della disciplina la glottodidattica speciale che attraverso un rimodellamento delle nozioni provenienti da quelle materie che già si occupavano di problematiche simili, come la pedagogia speciale e le scienze psicologiche, è giunta a delineare un nuovo quadro epistemologico e metodologico di riferimento, tema del presente capitolo.

### 1.1.1. I bisogni educativi speciali, BES

Con il termine bisogni educativi speciali si intende una macrocategoria non ben delimitata nei contorni, in cui rientrano allievi le cui differenze di apprendimento si discostano significativamente dalla media e che di conseguenza richiedono particolare attenzione, soprattutto all'atto della formulazione dei percorsi didattici. Questo termine può essere associato ad un concetto, quello di bisogno speciale sul piano educativo, che però non è universalmente riconosciuto e la sua interpretazione varia a seconda della legislazione del paese in cui ci si trova. Non è pertanto facile identificare con precisione quali e quanti bisogni possano essere inclusi in questa area, così come non chiara è la prassi da seguire nel momento in cui tali allievi si inseriscono nei vari percorsi scolastici. Il dibattito su questo argomento è stato molto acceso negli ultimi anni, da quando il termine, di matrice psicopedagogica, è stato fatto entrare nella legislazione scolastica non solo italiana. Il fatto stesso di definire o meno un allievo come BES significa classificare il suo bisogno facente parte di una categoria. La classificazione diagnostica è una pratica basilare nell'ambito clinico che influenza, seppur marginalmente, anche l'ambito pedagogico. L'esigenza di categorizzare è condivisa anche da

---

<sup>2</sup> Daloso M., *Presentazione, "EL.LE"*, vol.1 – num. 3 – novembre 2012, pag. 459 – 461.

quest'ultima, ma le categorie si differenziano per gli obiettivi. Le istituzioni educative impiegano la classificazione in modo da rendere progettazione e realizzazione dei propri interventi funzionali al bisogno. Questa classificazione non vuole essere clinica o medica ma educativa. Mira a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli alunni, offrendo servizi inclusivi a seconda delle categorie di bisogno con cui si interfacciano. Non è facile uscire dall'ambito medico quando si tratta di disturbi o disabilità, tuttavia il punto di svolta è arrivato grazie al cambiamento di prospettiva da "difficoltà" a "differenza", permettendo di includere tra coloro i quali necessitavano di attenzioni particolari anche allievi molto dotati e con quozienti intellettivi superiori alla norma. Proprio per contrapporsi alla classificazione clinica di manuali come il *Diagnostic and Statistic Manual of mental Disorder* (DSM) o l'*International Classification of Functioning, Disability and health* (ICF), è nata l'espressione Bisogni Educativi Speciali, intorno agli anni Settanta nell'ambiente educativo e legislativo anglosassone<sup>3</sup>. La definizione più diffusa in ambiente italiano considera il BES:

qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata.

Stando alla definizione, sembra si vogliano considerare solo le difficoltà che si manifestano in età evolutiva, e non in studenti più maturi. Questo potrebbe far pensare che in gradi di istruzione superiore non si riscontrino o non ci si debba occupare di BES. Sembra inoltre che non si delimitino specificatamente le cause che possono portare ad un bisogno speciale: non si esplicita se siano di natura endogena, come ad esempio una disabilità di tipo sensoriale (di cui ci occuperemo in seguito), o esogena, come uno svantaggio di tipo socioeconomico, culturale, linguistico, così il risultato porta ad una generale flessibilità della categoria lasciando aperti i confini e creando quindi alcune difficoltà sul piano teorico. Si può notare che è contemplata l'ipotesi di reversibilità, la possibilità cioè che un bisogno sia speciale solo in una certa fase della vita dell'allievo e non per sempre. Si esclude quindi la diagnosi permanente e si sposta il focus dalla causa della difficoltà al bisogno reale che ne consegue. Questo aiuta ad avvicinarsi alla risposta educativa che verrà data poi all'atto pratico nella didattica. Lo spostamento del focus è decisamente importante soprattutto nel momento in cui si fa riferimento all'ICF, scegliendolo tra i modelli diagnostici. Questa classificazione è particolarmente innovativa perché concepisce la disabilità come uno stato di salute in un contesto sfavorevole. Non parte dalla disabilità in quanto tale, ma sceglie di considerare la salute dell'individuo in rapporto al

---

<sup>3</sup> Id., pag. 637.



contesto in cui essa può o potrebbe funzionare, includendo le relazioni personali, l'ambito lavorativo e tutto il contorno sociale. Secondo questa prospettiva un bisogno speciale nascerebbe da una difficoltà di funzionamento, complessiva o parziale, permanente o temporanea, che riguardi deficit strutturali o funzionali del corpo, condizioni fisiche non ottimali, limitazioni nelle abilità personali, nella partecipazione sociale, nonché difficoltà generate dal contesto in cui la persona è inserita<sup>4</sup>.

Comincia a delinearsi la natura di un BES, anche se i contorni rimangono sfumati. Dall'area pedagogica non vengono specificate le tipologie di bisogno che possono o devono rientrare nel gruppo. A questo proposito, la scelta viene affidata alle istituzioni scolastiche, le quali, però, compiono scelte molto divergenti. Alcuni paesi, come l'Austria, adottano un'interpretazione restrittiva del termine. Altri, come l'Estonia, scelgono un'ottica più inclusiva e incorporano nelle fonti portatrici di bisogni speciali, tanto le difficoltà di apprendimento, le condizioni di salute e la disabilità in generale, quanto il talento straordinario e le difficoltà nella lingua in cui è impartita l'istruzione<sup>5</sup>. L'Italia sceglie una posizione equilibrata e si colloca in una posizione intermedia. Per la classificazione degli alunni con BES l'Italia identifica tre categorie: una che include gli studenti con disabilità di origine organica (disabilità sensoriali, motorie o intellettive), una che contiene i disturbi dalla non accertata origine organica (disturbi dell'apprendimento, del linguaggio, della comunicazione e del comportamento), e una terza che considera le difficoltà non congenite, determinate da uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico. È quindi possibile focalizzare l'attenzione sui soggetti a cui si vuole dedicare la glottodidattica speciale.

### 1.1.2. Una glottodidattica per bisogni educativi speciali

Uno dei primi interrogativi che sarebbe logico muovere è il seguente: perché è necessario avere una branca specifica della glottodidattica che si occupi dei bisogni speciali?

Nel suo essere interdisciplinare, questa materia intrattiene rapporti con molte altre scienze che nel corso degli anni si sono via via specializzate, suddivise in settori, oppure si sono fuse con altre, creando nuovi campi di indagine (si pensi, per esempio, alla psicolinguistica). Quindi la glottodidattica potrebbe seguire un percorso analogo, nel momento in cui inizia ad occuparsi di BES. Generalmente ciò accade in seguito ad un bisogno situazionale, scientifico, analitico, di indagine o, come nel nostro caso, educativo. Tuttavia, affinché una disciplina si specializzi è comunque necessario che si verifichino delle condizioni.

---

<sup>4</sup> Dalloso, 2013, pag. 638.

<sup>5</sup> Ibidem.

### 1.1.2.1. Il paradigma della complessità

Il bisogno primario che spinge alla specializzazione è quello di indagare una realtà complessa. È complessa la maggior parte delle scienze contemporanee. Secondo la matematica è complessa un'operazione che richiede di considerare una pluralità di fattori (tanto maggiore il numero, quanto più elevato il livello di complessità), e che allo stesso tempo richieda, per essere descritta, delle istruzioni particolarmente lunghe<sup>6</sup>. Un oggetto di studio complesso richiede di essere indagato nella complessità dei suoi fattori, includendoli tutti, attraverso livelli di analisi distinti, per ciascuno dei quali si specializza una branca con degli strumenti e dei riferimenti teorici propri<sup>7</sup>. Questo genere di processo ha interessato inizialmente le scienze mediche. In un secondo momento è stato assorbito dalle scienze umane, come ad esempio la linguistica e la pedagogia e infine è giunto alla glottodidattica. Quest'ultima, però, non ha ancora accertato ufficialmente l'esistenza di branche specializzate al suo interno, sta seguendo un percorso simile alle altre scienze, cominciando ad accertare la complessità del proprio oggetto di studio e iniziando di conseguenza ad occuparsi di filoni di ricerca molto mirati a contesti particolari. Tra questi, la glottodidattica per l'infanzia, quella dei linguaggi settoriali e, per l'appunto, dei bisogni educativi speciali.

### 1.1.2.2. La specializzazione

Per giustificare la specializzazione di una disciplina è necessario che si verifichino determinate condizioni. Considerando la visione della disciplina di cui ci stiamo occupando, è bene indicarne tre: due di tipo teorico e una condizione più pratica. In primo luogo, identifichiamo la condizione di funzionalità che riveste la branca specifica a favore della disciplina madre. Riconoscendo nell'unitarietà del nostro oggetto di studio la presenza reale di variabili, non considerarne di esse in una gestione della disciplina esclusivamente globale, comprometta il raggiungimento della finalità che la disciplina stessa si prefigge. Considerare adeguatamente le variabili, al contrario, permettere di raggiungere gli obiettivi e per questo motivo si può considerare la branca una coadiuvante specializzata della disciplina madre. In secondo luogo, la disciplina madre sottomette gerarchicamente la sua branca, la quale a sua volta mutua la sua superiore declinandosi però secondo le specificità del proprio settore. Infine, la terza e ultima condizione riguarda esclusivamente quelle materie che per natura si definiscono teorico-pratiche, proprio come la scienza dell'educazione linguistica. Qualora,

---

<sup>6</sup> Dallois M., *Verso la 'Glottodidattica speciale'. Condizioni teoriche e spazio epistemologico*. EL.LE, Vol. 1 – Num. 3 – Novembre 2012, pagg. 466.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pag 468.

nell'esperienza quotidiana, si presentino nuove sfide educative che richiedano delle risposte specifiche e specializzate, allora è ulteriormente giustificata la presenza di settori di sapere adeguatamente preparati. Attualmente i bisogni educativi rappresentano una tematica di grande attualità pertanto la condizione operativa per la glottodidattica è già presente.

### 1.1.3. Prerequisiti e raggio d'azione della glottodidattica

Prima di analizzarle nel dettaglio i prerequisiti e il raggio d'azione fissiamo la nozione di educazione linguistica, imprescindibile per chiunque voglia entrare nell'ottica tanto della Glottodidattica speciale quanto della glottodidattica generale. L'educazione linguistica è

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), | entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento<sup>8</sup>.

Dalla definizione è possibile trarre due concetti fondamentali per proseguire la trattazione: nella prima parte si possono individuare i prerequisiti dell'educazione linguistica e nella seconda i confini del raggio d'azione della stessa. Questi due concetti giustificano il verificarsi delle condizioni che hanno portato allo sviluppo della branca specializzata nei bisogni educativi speciali. Il trattino verticale è nostro. È stato inserito per distinguere visivamente le due parti della definizione, i due nuclei concettuali che andremo ora a enucleare. La prima parte dell'espressione, si è detto, mostra dei prerequisiti: la predisposizione genetica e l'acquisizione spontanea della lingua materna orale. La seconda, mostra e delimita il raggio di azione entro cui si colloca la nostra materia, sia a livello spaziale, contestuale, cioè il sistema formativo formale, sia a livello contenutistico, nominando l'approfondimento della lingua materna e l'acquisizione di altre lingue non materne. Tenendo a mente la condizione primaria che giustificava la specializzazione, all'interno della sopracitata definizione sono presenti almeno due elementi che potrebbero variare e che variando richiederebbero un'attenzione particolare da una disciplina come la GS: il fattore persona e il fattore contesto.

---

<sup>8</sup> Balboni P., *Conoscenza, verità, etica, nell'educazione linguistica*, 2011.

### 1.1.3.1. Il fattore persona e il fattore contesto

Persona e contesto sono due aree, due spazi di variazione in cui si verificano le condizioni particolari di cui si è argomentato finora. Alla glottodidattica interessa agire in presenza di prerequisiti posseduti dalla persona, in un contesto di apprendimento formale. Ecco allora che qualora il soggetto, ossia la persona, presenti a livello soggettivo delle anomalie, delle difficoltà, delle differenze, delle mancanze, agire nell'ottica della disciplina generale non è sufficiente. Che gli esseri umani posseggano la predisposizione genetica all'acquisizione linguistica è qualcosa che può essere considerato una costante. Esistono dei margini di variabilità individuale che oggi riconosciamo nell'età, nella motivazione, negli stili di apprendimento, ma non è ancora un margine che interessi di più di quanto può interessare l'affermazione che ogni individuo, e quindi anche ogni studente, è diverso dall'altro. E quindi tale margine viene sostanzialmente ignorato. Ma a superare la soglia, a variare in modo determinante è invece un'altra condizione: la disabilità.

Teniamo a mente la visione di disabilità che interessa il presente lavoro (su cui si basa tutto l'inquadramento della glottodidattica speciale): secondo il nuovo standard di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF<sup>9</sup>, la disabilità dovrebbe essere intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Inoltre, associato a questo, vi è il concetto di salute che non è associato all'assenza di malattia, bensì un livello di benessere fisico, mentale e sociale che consenta la realizzazione della persona nel contesto in cui è inserita. La variabile della disabilità che possiede un individuo incide su entrambi i nuclei fondanti dell'educazione linguistica, i prerequisiti e il contesto educativo formale. Non c'è motivo di escludere che ogni persona sia effettivamente preordinata per acquisire una lingua, ma è evidente che in determinate circostanze, una patologia può intromettersi in questo processo e inficiarlo. La sordità ne è l'esempio più emblematico, soprattutto in condizioni di sordità prelinguale, e genera una serie di varietà molto ampia di situazioni, che richiede, come vedremo, espressamente una disciplina altamente specializzata. Quindi, la disabilità può compromettere i prerequisiti, ma può anche portare l'individuo a sentirsi in difficoltà in un contesto a lui non favorevole. Un contesto tipico è lo spazio predefinito per l'apprendimento di una lingua, la scuola, cioè l'ambiente educativo formale che deve saper rispondere in modo efficace anche in caso di disabilità. Lo svantaggio della persona, che potrebbe essere pareggiato mediante attività di recupero o potenziamento della lingua materna o con l'utilizzo di supporti glottodidattici

---

<sup>9</sup> ICF – *Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute.*

specifici, potrebbe altrimenti portare a rendere impossibile l'intero atto didattico. Se la disabilità è una caratteristica individuale inserita in un contesto sfavorevole, per sfavorevole si intende quella situazione che richiede al soggetto compiti, attività e procedure in contrasto con tale caratteristica. L'ambiente educativo gioca un ruolo determinante perché può allo stesso tempo promuovere, rendere difficoltoso o addirittura impedire lo sviluppo delle competenze linguistiche di un allievo, generando delle vere e proprie barriere. Paradossalmente, le barriere potrebbero essere evitate applicando le conoscenze glottodidattiche generali ad un allievo che richiederebbe invece un bagaglio di competenze specialistiche. Come si può evitare di agire inconsapevolmente a sfavore dell'allievo con BES, con un bisogno educativo speciale? Le nozioni di glottodidattica generale non sono da scartare del tutto. Una primaria necessità per l'insegnante è proprio quella di conoscere gli approcci, i metodi, le tecniche e le strategie glottodidattiche che promuovono l'educazione linguistica. La seconda, ma non meno importante condizione, è quella di conoscere adeguatamente il bisogno dell'allievo. Sapere quali sono i tratti che definiscono la sua caratteristica, come questa influenzi il suo modo di apprendere, e il suo modo di funzionare. E alla luce di queste conoscenze preparare l'agire didattico. È qui che si inserisce lo scopo della GS, Glottodidattica Speciale.

#### 1.1.4. Definire la Glottodidattica speciale

La glottodidattica speciale è una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in persone che per via di condizioni di salute particolari manifestano bisogni glottodidattici speciali. Essa si pone il duplice obiettivo di conoscere le peculiarità del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale per poter intervenire sul processo e fornire a tali bisogni risposte metodologiche scientificamente fondate<sup>10</sup>. Da queste parole, risultano l'attributo speciale, i bisogni glottodidattici speciali e il campo di indagine in cui operare.

La scelta dell'attributo è giustificata dal desiderio di non medicalizzare le differenze individuali, di spostare l'attenzione dalla disabilità al bisogno, ricordando che essa non si prefigge un intervento riabilitativo di cura del deficit, ma è interessata a rispondere a bisogni glottodidattici particolari. Tali bisogni sono di tipo glottodidattico, cioè quelle situazioni in cui la disabilità produce una necessità speciale nella classe di lingua. Non si considerano pertinenti alla GS altre disabilità, come ad esempio quella motoria, perché le azioni che l'insegnante di lingua potrebbe compiere per assicurare l'inclusione sarebbero di matrice pedagogica e non glottodidattica. Perciò, se in un primo momento si era osservato che il concetto di BES era molto poco delimitato, al contrario il campo di indagine

---

<sup>10</sup> Daloso M., *Verso la 'glottodidattica speciale'*, pag. 473.

della GS è ben chiaro e definito. Inoltre, riveste un ruolo complementare e funzionale alla disciplina madre in quanto occupandosi del linguaggio in condizioni di patologia, sul piano teorico, le fornisce una maggiore comprensione del linguaggio tout court e sul piano operativo. Molte metodologie e strategie, inizialmente attivate per le aree della disabilità, possono rivelarsi efficaci anche con allievi con bisogni nella norma, producendo così una continua ricchezza e freschezza didattiche cui accedere quotidianamente. È proprio la relazione con la glottodidattica generale, il suo esserle gerarchicamente subordinata, a spiegarne i due paradigmi di base da cui origina il suo andamento specialistico: la duplice dimensione teorico-operativa e la natura interdisciplinare.

#### 1.1.4.1. La dimensione teorico-operativa

La duplice natura, teorico-pratica, della glottodidattica è uno dei fondamenti glottodidattici. Questa proprietà la possiede anche la glottodidattica speciale e da essa deriva il concetto di accessibilità glottodidattica. Anche il riconoscimento dato alla multisensorialità, intesa come strategia di compensazione funzionale all'accessibilità, è un prodotto del percorso pratico-teorico. Si basa sull'attivazione di canali sensoriali integri per supplire alle carenze di altri canali danneggiati. La dimensione teorico-operativa è l'atteggiamento per cui il proprio modo di agire si basa sulla teoria ma alla teoria ritorna dopo averla praticata; diversamente da chi si ostina a fare scuola come cinquanta o più anni fa, questo modo di agire permette di essere sempre aggiornati, nella continua ricerca del meglio per una didattica efficace.

#### 1.1.4.2. La dimensione interdisciplinare

La glottodidattica speciale intrattiene rapporti con altre discipline. Tra le altre, quelle che offrono conoscenze sui bisogni speciali trasversali alle varie disabilità: le scienze dell'educazione (pedagogia e didattica speciale) e le scienze socioculturali. Proprio per l'esigenza di conoscere di volta in volta le varie disabilità, si relaziona anche occasionalmente con le discipline che offrono informazioni specialistiche sulle disabilità specifiche, come la linguistica clinica, che ultimamente si sta occupando di afasia, disturbi del linguaggio e ancora la neurolinguistica e la psicopatologia dello sviluppo. All'interno del proprio universo di discorso elabora nozioni specifiche (tra cui quella di accessibilità glottodidattica) o revisiona concetti già esistenti e li adatta. Questo le dà spazio e prospettive di azione e di ricerca.

## 1.2. Accessibilità glottodidattica

L'obiettivo che si prefigge la GS non è di tipo riabilitativo, ma è educativo. Il suo obiettivo primario consiste nell'offrire un ambiente di apprendimento linguistico costruito in modo da essere favorevole agli allievi con bisogni speciali, rispondendo ai loro bisogni nati da deficit di varia natura, e che sia quindi a loro accessibile.

### 1.2.1. La nozione di accessibilità glottodidattica

Per "accessibilità glottodidattica" si intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali, massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico<sup>11</sup>. Dalla definizione è possibile riconoscere che l'accessibilità è un processo, che richiede delle scelte precise, che ha un obiettivo e che ha a che fare con l'input, con la trasmissione dei contenuti dell'insegnamento. Come descrive l'autore<sup>12</sup>, "l'accessibilità rappresenta l'insieme delle caratteristiche che rendono un luogo, una persona, un evento o un processo accessibili". Accessibile è l'aggettivo impiegato nel campo dell'informatica per definire le tecniche che consentono di rendere un *contenuto facilmente fruibile da chiunque*. Ciò che è accessibile, quindi, lo è se prende in considerazione tanto il contenuto da trasmettere quanto il soggetto che ne potrà fruire. E la relazione tra soggetto e contenuto è assicurata dall'impiego e rispetto di determinate tecniche e linee-guida, in un'ottica processuale. L'accessibilità è un processo ed è un termine polivalente. Richiede scelte precise di tecniche appropriate che devono a loro volta seguire dei principi, definiti o da definire in base alla disciplina. In questo caso l'ambito in cui è stata formulata la nozione, insieme al suo apparato, si produce in riferimento alla dislessia. L'idea dell'autore è che l'intero impianto possa "costituire la base metodologica per operare in tutte le situazioni di bisogno speciale<sup>13</sup>" e uno degli scopi del nostro lavoro è di verificare l'applicabilità ad un contesto per ora poco considerato tra i vari bisogni speciali: quello della sordità. Un'altra caratteristica deducibile dalla definizione è la presenza di un obiettivo preciso che si prefigge la realizzazione del concetto di accessibilità glottodidattica: garantire pari opportunità di apprendimento linguistico a tutti gli allievi con BES. Un

---

<sup>11</sup> Daloso M., *Educazione linguistica e bisogni speciali*. EL.LE, Vol. 1 – num.3 – Novembre 2012.

<sup>12</sup> Daloso M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. UTET, Torino 2012.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

obiettivo mirabile, e per niente utopico, essendo accompagnato da indicazioni operative realistiche e realizzabili, riassumibili nel principio dell'abbattimento di qualsivoglia barriera che si interponga tra l'allievo e l'input didattico (materiale, percorsi, attività e soprattutto l'input linguistico), sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico. Essendo l'accessibilità un processo multidimensionale, per comprendere appieno come realizzarla è importante non irrigidirsi su un solo aspetto o una sola realtà ma ampliare gli orizzonti, declinare le possibilità.

### 1.2.2. I Fondamenti teorici dell'accessibilità glottodidattica

Perché si arrivasse alla nozione di accessibilità, è stato necessario che evolvessero alcune teorie dell'educazione linguistica basilari. La prima consiste nello spostamento del focus dal prodotto al processo che regola l'apprendimento linguistico, la seconda consiste nella considerazione delle differenze individuali, la terza e ultima rivede in modo significativo il ruolo formativo dell'apprendimento linguistico, giustificando ampiamente anche la volontà di non arrendersi di fronte a situazioni che si discostano dalla norma. Quest'ultima teoria risponde alla domanda che in molti si pongono "è opportuno accostare un allievo con bisogni speciali ad una lingua straniera?". A questa domanda si è già risposto in precedenza, ma è giusto continuare a rispondere: sì, assolutamente sì.

#### 1.2.2.1. Dal prodotto al processo

‘Mettendo al centro l'allievo e il suo funzionamento e sviluppando una metodologia che rispetta le modalità naturali con cui egli apprende una lingua, si può agire in modo più efficace. Questa affermazione segnò uno dei primi passi verso l'accessibilità. Nel corso degli anni di sviluppo della ricerca glottodidattica, ci si concentrava principalmente sul contenuto dell'insegnamento, quindi la lingua e sul prodotto, la competenza comunicativa. Intorno agli anni Settanta, invece, si iniziò ad avvicinarsi ai processi che stavano alla base dell'apprendimento di una lingua. La ricerca si orientò sul versante metodologico ed entrò nella fase che oggi chiamiamo di glottodidattica umanistica. Ci si concentrò nell'indagine del processo, del meccanismo generale che sottostava all'apprendimento, cercando di adattare il più possibile approcci, metodi e tecniche alle modalità naturali che si erano scoperte. L'attenzione era ancora focalizzata su funzionamenti generali, di un'utenza generale che funzionava in un modo generale, quindi non si prendevano ancora in considerazione le differenze individuali. Talvolta si finiva per immaginarsi un profilo di studente ideale ma non corrispondente a quello che si sarebbe incontrato nella realtà. Spostare il focus dal prodotto al processo richiede di



soffermarsi ad analizzare ogni step didattico, monitorarlo, migliorarlo il relazione al soggetto a cui è rivolto.

### 1.2.2.2. La centralità degli allievi

La centralità del ruolo degli allievi, attraverso la considerazione delle loro differenze individuali cominciò intorno agli anni Ottanta. Alcuni risultati della ricerca di quell'epoca rimangono in vigore nella glottodidattica attuale, per esempio il modello di strutturazione tradizionale di unità didattica di Danesi basato sulla sequenza globalità, analisi, sintesi, (frutto, peraltro, dei risultati provenienti dalla neurolinguistica), oppure la nozione di dominanza emisferica dalla quale oggi deduciamo lo stile cognitivo globale o analitico. La ricerca ha continuato a progredire<sup>14</sup>. Una delle proposte più significative fu la formulazione di attività di focalizzazione che richiedessero al discente di rielaborare l'input in base alle proprie modalità preferenziali. Quello che oggi chiameremmo impiegare il proprio stile di apprendimento. Le differenze individuali negli anni Novanta si approfondirono e ampliarono notevolmente in molti aspetti: a livello intellettuale, culturale e linguistico. Ciò contribuì soprattutto ad arricchire di informazioni lo studio dei bisogni educativi (e linguistici) determinati dalla presenza di differenze. Sul piano intellettuale si portarono alla luce gli stili di apprendimento e le intelligenze multiple. Gli stili di apprendimento descrivono i canali sensoriali favoriti da ciascun individuo all'atto di ricevere un input che vada appreso: il canale visivo-verbale, quello visivo-non verbale, quello uditivo e il cinestesico. Non sono separabili in modo netto, nessuno apprende esclusivamente tramite un solo canale, tuttavia individuare il proprio canale preferenziale agevola in larga misura il passaggio delle informazioni, rende l'apprendimento più efficace e, in alcuni casi può essere determinante per l'intero processo, (si pensi, ad esempio alla dislessia). Le intelligenze multiple, scoperte da Gardner, spiegavano in qualche modo la presenza di talenti diversi nei diversi individui, la predisposizione ad affrontare determinati compiti o l'ascendente positivo esercitato da determinate discipline su alcuni individui che possedevano per esse una sviluppata intelligenza. Secondo Gardner ogni individuo possedeva delle intelligenze, in campi diversi, e questi rappresentavano i suoi punti di forza. Entrambi i principi mostravano diverse possibilità per i soggetti, mettevano in evidenza le differenze individuali. La risposta della glottodidattica fu di proporre la varietà come principio, per stimolare le varie aree e favorire i vari stili, oltre che ragionare concretamente su quali azioni glottodidattiche attivassero determinate intelligenze.

---

<sup>14</sup> Danesi M., *Il cervello in aula*. Guerra Edizioni, Perugia 2015.

Rivoltella P.C. *Neurodidattica, insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

Daloso M., *I Fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Università Ca' Foscari, Venezia 2009.

Sul piano culturale, si cominciò a riferirsi all'insegnamento linguistico in contesti multiculturali, a prendere atto del relativismo culturale, oltre che a riconoscere che apprendere una lingua potesse anche trasmettere il rispetto verso realtà altre e diverse.

Sul piano linguistico, infine, si prese a considerare la possibilità di gestire classi al cui interno coesistessero diversi livelli linguistici, e si formularono specifiche strategie per fare fronte a una situazione di quel tipo. Anche sul piano culturale e linguistico, si era davvero passati dal mettere al centro l'allievo, un allievo-tipo, a rendere centrale la diversità degli allievi, anche prima che insorgessero i bisogni educativi speciali.

### 1.2.2.3. La rivalutazione del ruolo formativo dell'apprendimento linguistico

Senza la rivalutazione del ruolo che può ricoprire l'educazione linguistica nella vita di uno studente, probabilmente non sarebbe mai nata la glottodidattica speciale. Inizialmente, venne messa in discussione la concezione meramente strumentale con cui si considerava una lingua. Giovanni Freddi guidò l'osservazione critica di molti studiosi, motivando la propria posizione da due versanti: politica linguistica e politica educativa. Per quanto concerneva la politica linguistica, attribuire un giudizio di valore ad una lingua secondo il parametro strumentale, avrebbe fatto correre il rischio di classificare tutte le lingue a seconda di quanto potessero essere utili o inutili. Chi decidesse e cosa ne sarebbe conseguito non si sa, ma si trattava comunque di un grosso rischio. In merito alla politica educativa, venne fatto notare che l'apprendimento linguistico rischiava di rimanere relegato a semplice modalità di addestramento dello studente, qualora, oltre che seguendo il modello comunicativo, non si fosse anche rivalutato lo studente stesso come protagonista del proprio processo apprenditivo. Proprio in questa bufera concettuale, prese forma l'approccio formativo-comunicativo proprio da Freddi. Egli partiva dall'idea che apprendere una lingua non portasse solo a sviluppare le abilità linguistiche ma arricchisse anche la persona in molteplici campi, tra cui quello cognitivo, culturale, relazionale e altri ancora. Si stava consolidando l'impegno per le pari opportunità linguistiche<sup>15</sup>.

### 1.2.2.4. Il Profilo Glottomatetico funzionale e il Piano Glottodidattico Personalizzato

La glottodidattica speciale, dopo aver formulato la nozione di accessibilità, ha anche pensato allo spazio di azione. In questo spazio, la condizione imprescindibile per potersi muovere nel

---

<sup>15</sup> Ibidem.

rispetto dei propri allievi è la conoscenza del tipo di disturbo o disabilità o caratteristica che possiedono. Solo nel momento in cui il docente di lingua conosce il bisogno dell'allievo è in grado di mettere in atto strategie glottodidattiche funzionali al suo apprendimento<sup>16</sup>. Non significa che l'insegnante debba diagnosticare a un suo allievo un tipo di disturbo, bensì che egli debba essere a conoscenza dell'esito della diagnosi e di ciò che, a livello di funzionamento, una determinata caratteristica rappresenti. Una diagnosi completa dovrebbe ormai presentare sempre il profilo clinico funzionale del soggetto su cui viene eseguita. Tale profilo racchiude l'insieme delle caratteristiche rilevate su di esso, i suoi punti di forza (su cui, auspicabilmente, l'insegnante dovrà far leva), i punti deboli, le capacità compromesse, quelle residue, quanto e cosa può fare e soprattutto quanto e cosa si debba o meno fargli fare in ambito scolastico (si pensi agli strumenti dispensativi e a quelli compensativi). Il profilo clinico funzionale dà informazioni sul soggetto al di là del suo disturbo, e su cosa possa non funzionare a causa del proprio disturbo, o su come funzioni proprio a causa di quel disturbo (ne è esempio lampante la predilezione degli allievi dislessici per gli stili d'apprendimento visivo-non verbale e uditivo che, se usati, si rivelano sempre più efficaci della lettura semplice di un brano). L'insegnante, partendo da tale profilo, è chiamato a costruire il profilo glottomatetico funzionale (PGF) dell'allievo, raccogliere le informazioni relative a cosa egli sia in grado di fare, quali abilità residue possieda, quale stile di apprendimento privilegi. In particolare, cosa l'allievo sa fare, o potenzialmente potrebbe fare, nelle lingue che ha imparato o imparerà. Il PGF è un'analisi dettagliata dei bisogni dell'apprendente, da formulare in caso di presenza di deficit o disabilità, osservando le modalità di apprendimento (linguistico) preferite dallo studente e il suo retroterra plurilingue, per poi definire la competenza comunicativa funzionale.

Analizzare la modalità di apprendimento più congeniale allo studente risulta piuttosto facile al giorno d'oggi, data la disponibilità di strumenti per eseguire tale rilevazione, anche facilmente adattabili ai contesti di bisogno speciale. Per quanto riguarda il retroterra linguistico, è necessario ricostruire la biografia plurilingue dello studente, similmente a quanto si fa con uno studente straniero che apprende l'italiano come L2, quindi considerando l'eventualità di un bilinguismo, la conoscenza di altre lingue straniere, a quale livello e con quali difficoltà emergenti, in linea con il profilo clinico funzionale. Infine, per la definizione della competenza comunicativa funzionale, vanno individuate le aree della competenza comunicativa, tra cui abilità, funzioni, lessico, riflessione sulla lingua e altri, che l'allievo è potenzialmente in grado di sviluppare in lingua straniera o seconda<sup>17</sup>.

Il PGF è lo strumento di partenza per una glottodidattica speciale accessibile. Esso definisce gli obiettivi glottodidattici da perseguire e le relative scelte metodologiche e valutative da compiere

---

<sup>16</sup> Id.

<sup>17</sup> Daloso M., 2012 pag 502.

conseguentemente, per insegnare una lingua ad un allievo con bisogni educativi speciali. L'insieme delle scelte viene poi formalizzato in un Piano glottodidattico personalizzato (PGP), il conseguente documento operativo per l'allievo.

### 1.2.3. Principi metodologici per costruire l'accessibilità glottodidattica

Nella glottodidattica generale è già vigente l'idea che il migliore approccio sia quello integrato di tutti gli approcci che forniscono un contributo all'efficacia della lezione. Così, in glottodidattica speciale la tendenza è quella di considerare e fissare alcuni principi di riferimento, alcuni cardini sui quali si può e si deve orientare il docente che opera in un contesto. Bisogna sempre tenere a mente la variabilità dei casi e l'individualità degli studenti, nelle loro diversità. È compito della GS valutare l'applicabilità di metodi e tecniche già in uso nella disciplina madre, o eventualmente integrarli o modificarli in accordo con le esigenze specifiche. Deve muoversi all'interno di un perimetro delineato dai principi che tutelano e favoriscono l'allievo, la lingua che deve apprendere e il processo attraverso il quale ciò può avvenire. Si considerino, quindi, i principi metodologici come una bussola e al contempo una mappa al servizio dell'educazione linguistica.

#### **Principi orientati all'allievo**

I tre principi metodologici per l'accessibilità glottodidattica riflettono il modello tripolare dell'atto glottodidattico costituito da allievo, lingua e processo.

L'allievo in primis è il portatore del bisogno a cui il docente è tenuto a dar risposta e colui che sopporta le implicazioni della propria condizione, sia sul piano interiore che nella relazione con gli altri. Gli studenti con BES vivono la propria personale fragilità a causa del contesto in cui si trovano e le loro caratteristiche possono diventare motivo di stigmatizzazione. È bene affiancarli con una adeguata personalizzazione della didattica. Per personalizzazione si intende l'insieme di strategie atte ad assicurare ad ogni allievo la possibilità di sviluppare una propria forma di eccellenza. Ancor più nel dettaglio, la GS definisce personalizzazione la strategica promozione del potenziale personale di ogni singolo allievo, tenendo in considerazione, e pertanto rispettando a pieno titolo, i ritmi, gli stili di apprendimento e le abilità, nonché i punti di forza. In realtà, la glottodidattica generale propone di seguire il principio di varietà per promuovere i diversi stili di ogni allievo. Tuttavia, con disabilità o deficit non sempre si riesce nell'intento. La chiave di svolta consiste nella non insistenza sui punti di debolezza prodotti dalla disabilità. Infatti, se nella maggior parte dei casi in una didattica generale i punti di debolezza possono essere rafforzati, o esercitati per essere migliorati ciò non deve

essere l'obiettivo di un docente che lavora con un alunno BES. È corretto predisporre attività di rinforzo di abilità recuperabili, se ciò non evolve in un lavoro di terapia riabilitativa. Si pensi a un allievo che è carente nello speaking di inglese e che saprà di doversi esercitare per migliorare in quel versante; e si pensi poi ad un allievo che a causa di un disturbo del linguaggio con conseguente deficit di accesso al lessico che deve affrontare l'interrogazione orale. Entrambi i soggetti presentano carenze nelle stesse aree eppure il docente dovrà attivarsi in modo diametralmente opposto per ciascuno di loro. Personalizzazione richiede una precedente fase di individualizzazione, per guidare l'allievo a far emergere il potenziale latente o alcune competenze di base che per motivi diversi non ha ancora raggiunto. In un secondo momento richiede una differenziazione, cioè la creazione di input diversificati per permettere di procedere nell'apprendimento. La differenziazione può essere di tipo sensoriale, linguistico o cognitivo, a seconda dei casi. Individualizzazione e differenziazione, se necessarie, sono comunque sempre da intendersi come complementari alla personalizzazione, alla valorizzazione del potenziale di ciascuno e sono delimitate nel raggio di ciò che è di competenza della didattica ed escludendo quindi le competenze cliniche.

### **Principi orientati alla lingua**

L'individualizzazione della scelta operativa, in accordo con la differenziazione degli input, richiede al docente di prendere decisioni significative in merito alla definizione del sillabo, della graduazione dei contenuti e delle abilità linguistiche da sviluppare maggiormente, o esclusivamente, nell'allievo. La modulazione dell'input mira a massimizzare l'accessibilità dello stesso, "nonostante l'eventuale deficit presente<sup>18</sup>". Per massimizzare l'accessibilità dell'input linguistico si rispettano tre principi: quello della contestualizzazione, quello di compensazione e dell'adattamento.

La contestualizzazione ritiene che sia utile potenziare le fasi dell'unità didattica che stimolano la percezione globale. Prevede che si rimarchino notevolmente tutti gli aiuti linguistici e paralinguistici derivabili dal contesto a seconda delle difficoltà. La contestualizzazione fa leva sullo sviluppo di competenze metacognitive applicabili dall'allievo anche in altri contesti.

La compensazione si realizza potenziando le aree della competenza comunicativa che sono rimaste illese o che presentano solo lievi forme deficitarie.

Per adattamento si intende l'insieme di azioni che possono essere attuate per massimizzare l'accessibilità esclusiva dell'input di tipo linguistico. Tra le tante, vengono segnalate quelle di decelerazione della progressione dei contenuti, la semplificazione degli stessi e la facilitazione linguistica, usate già ampiamente nell'insegnamento dell'italiano L2. Per comprendere a pieno i bisogni speciali

---

<sup>18</sup>Daloso M., Pag. 507.

e in particolare il presente lavoro, ampliare la propria mentalità e uscire dai propri schemi noti può essere d'aiuto. Vedremo che lavorare con la sordità richiede di attuare delle strategie orientate alla lingua di più ampio raggio, tanto da includere la possibilità di modificarne l'impiego in uno o più canali sensoriali.

### **Strategie orientate al processo**

Le strategie orientate al processo si riferiscono al processo di apprendimento linguistico. Rientrano in questa categoria diverse strategie applicabili trasversalmente ai vari tipi di bisogno. I principi sui quali sono organizzate sono sensorialità, strutturazione e retroazione.

La sensorialità riprende il concetto di adattamento dell'input e quello secondo cui è corretto far leva sui punti di forza dell'allievo. È un principio che nasce dall'assunto secondo cui l'apprendimento linguistico è tanto più efficace e duraturo, quanti più sensi vengono attivati e stimolati mentre esso avviene. Se inserito nel contesto di GS assume un'accezione più restrittiva, da un lato, e più estrosa dall'altro. Più restrittiva in quanto nella GS può capitare di attivare e impiegare uno solo o solo alcuni dei canali sensoriali disponibili data la compromissione degli altri. Allo stesso tempo estrosa perché proprio scegliendo di impiegare un canale sensoriale, magari in modo esclusivo, si riconferma la fattibilità della didattica, nonostante qualsivoglia deficit dell'allievo e si attinge alla creatività per la messa in opera. La sensorialità è una strategia compensativa che risponde ai bisogni speciali, è espressione di un nuovo modo di concepire l'atto didattico attraverso una mentalità didattica più aperta, elastica e per questo efficace.

La strutturazione si concentra sull'impostazione pratica del lavoro tanto da diventare, al bisogno un principio cardine nella definizione delle fasi di insegnamento/apprendimento e nell'uso delle tecniche didattiche. A differenza della glottodidattica generale che ha da tempo assodato la sequenza globalità-analisi-sintesi è possibile che in presenza di un bisogno speciale sia necessario inserire delle fasi aggiuntive o ampliarne alcune tra quelle già esistenti. Per quanto riguarda le tecniche didattiche si riscontra una maggior efficacia tra quelle più strutturate, guidate e possibilmente ben suddivise in microfasi, non solo il funzionamento ma anche il background dello studente potrebbe non essere del tutto simile a quello del gruppo classe. Accompagnarlo nello svolgimento dell'attività senza dare per scontato nessun passaggio contribuisce notevolmente a evitare la creazione di distanza tra l'allievo e i risultati attesi. Si tenga presente che l'insegnamento linguistico mira allo sviluppo di abilità per il raggiungimento delle quali esplicitare, guidare, esercitare la metacognizione, quindi avvalersi della strutturazione, può migliorare la consapevolezza dell'alunno sullo scopo da raggiungere e le modalità da impiegare per riuscirci. Ultimo dei principi che regolano la gestione del processo è quello della retroazione, la necessità di riagganciarsi, frequentemente, alle

fasi di lavoro precedente. In un'ottica di deficit, disabilità o disturbo, le caratteristiche che delineano l'allievo possono non essere soddisfatte dalle fasi di lavoro tradizionale. Esse raramente considerano momenti di lavoro sufficientemente lunghi per la fissazione o lo sviluppo di conoscenze o competenze in presenza di limitazioni. È sufficiente una ricapitolazione, una sintesi del lavoro svolto fino ad un determinato momento; una fase di rinforzo, o riapplicazione di esercizi già svolti in classe, una fase di (auto)valutazione oppure di ricalibrazione qualora dalla verifica dei contenuti emergessero ulteriori bisogni o lacune particolari.

### 1.3. Il raggio d'azione della glottodidattica speciale: i BiLS, Bisogni linguistici specifici

Quando è il momento di usare la GS? Con chi? Sappiamo che affinché si possa attuare la glottodidattica speciale in modo efficace è indispensabile possedere una profonda conoscenza dell'allievo. Ma a quale tipologia di allievo si rivolge in concreto la glottodidattica speciale? Sicuramente ad uno studente con BES. Da un lato, l'alto valore di inclusività è il tratto più saliente del concetto di BES, è quindi applicabile a un'ampia categoria di difficoltà molto. Dall'altro, la scienza dell'educazione linguistica si colloca in un panorama ben preciso, quello linguistico, e per questo la forte inclusività della nozione di BES comporta una difficoltà di applicazione nel quadro glottodidattico. Tale difficoltà rappresenta il limite teorico<sup>19</sup> nell'applicazione di tale nozione all'interno del quadro di GS. In contrapposizione a tale limite, si propone l'individuazione di un'area distinta all'interno di quella dei BES, un'area strettamente collegata ai bisogni speciali in relazione all'educazione linguistica che Daloiso definisce BiLS: area dei Bisogni linguistici specifici. Se la GS "è la branca della glottodidattica generale che studia l'educazione linguistica in soggetti con sviluppo atipico<sup>20</sup>", tali soggetti sono studiabili se, "a motivo della loro differenza individuale, presentano difficoltà significative nel processo di apprendimento delle lingue<sup>21</sup>". Nel momento in cui le difficoltà interessano tale area, allora si manifestano dei bisogni specifici sul piano linguistico e si definiscono chiaramente i contorni della categoria. Non si includono i soggetti le cui caratteristiche manifestano un bisogno speciale al quale si può rispondere, garantendo il corretto livello di inclusione, con l'applicazione delle conoscenze di pedagogia speciale. Rientrano nella categoria BiLS coloro i quali presentino una compromissione dei prerequisiti dell'educazione linguistica per cui si dovrà rispondere ideando e sperimentando modelli di (ri)educazione e/o coloro che si trovino ad affrontare degli impedimenti specifici nell'apprendimento linguistico formale. Non tutti i BES sono BiLS.

---

<sup>19</sup> Daloiso M., *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale* in EL.LE, vol. 2., num. 3, 2013, pag. 640.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Id.

### 1.3.1. Definire i BiLS

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica<sup>22</sup>. Nella definizione il focus è sui bisogni, piuttosto che sui deficit, e in particolare sui bisogni formativi dell'area linguistica dell'educazione, scaturiti, senza dubbio da un bisogno speciale più generico. L'aggettivo linguistici attribuisce la specificità al bisogno considerato dalla GS, ricordando nuovamente che non tutti i BES rendono necessari degli interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica. Specifici, inoltre, e non speciali, in quanto speciale, perché speciale richiama a qualcos'altro di normale, mentre specifico richiama ad una specificità di bisogni e azioni di glotto-didattica. Con la definizione dei BiLS si ha la possibilità di definire e classificare, con più precisione, quali tipologie di disturbi diano effettivamente origine ad un bisogno linguistico specifico, permettendo così alla disciplina di orientarsi in modo più mirato ed efficace.

### 1.3.2. Classificare i BiLS

Daloiso propone una classificazione dei BiLS coniugando le conoscenze relative all'area linguistica, comunicativa e apprenditiva, intese come fonti primarie del bisogno specifico, e la nozione di competenza comunicativa. La sua intenzione è quella di esplicitare quali aree della competenza comunicativa possono essere colpite da ciascun disturbo, individuando il bisogno specifico che ne consegue<sup>23</sup>. La competenza comunicativa è una realtà mentale costituita da tre componenti: la competenza linguistica, la competenza socio-pragmatica e quella extralinguistica. La competenza linguistica include le abilità mentali che consentono di manipolare gli elementi di base del linguaggio, fonologia, morfosintassi e semantica, e di impiegarli in processi linguistici e cognitivi più complessi (comprensione, interazione ecc.). La competenza socio-pragmatica include, invece, altre abilità mentali atte a gestire le variabili legate al registro, allo stile e alla cultura. Infine, la competenza

---

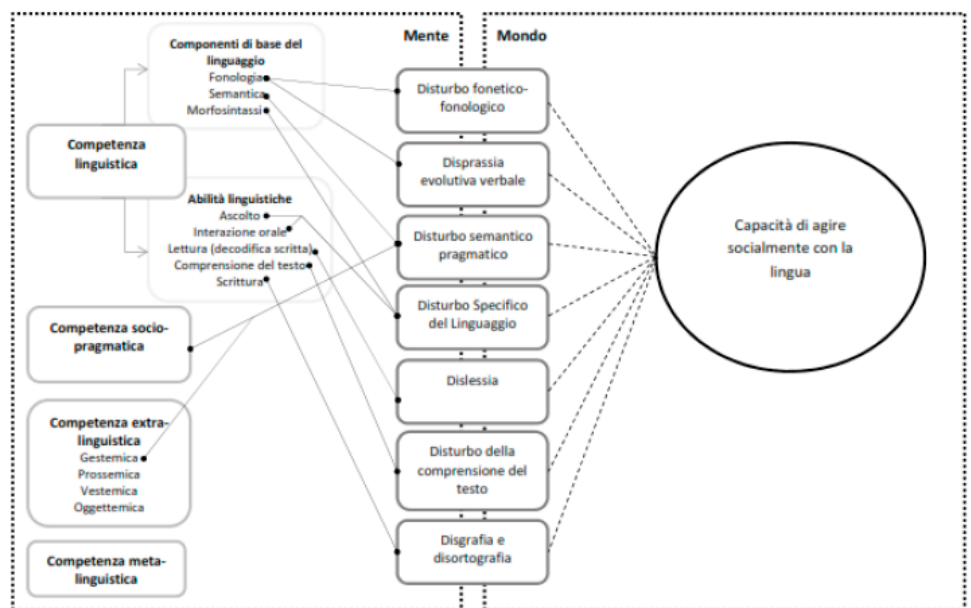
<sup>22</sup> Id., pag. 644.

<sup>23</sup> Id., pag. 646.



extra-linguistica racchiude le abilità di gestione dei linguaggi non verbali (tra cui la gestemica, la prossemica, la vestemica ecc.). Appartiene, al modello della competenza comunicativa, un quarto nucleo: la competenza metalinguistica. Essa si presenta come l'interfaccia tra lingua e processi cognitivi e consente di riflettere sulla lingua stessa, sul suo funzionamento, descriverla e analizzarla. I quattro nuclei formano la competenza comunicativa, fine ultimo della glottodidattica. Essa si trova nella mente e si collega alla lingua, che invece si usa nel mondo, tramite la padronanza. Padronanza è, per Balboni, l'uso delle abilità linguistiche in situazione, e, aggiunge Daloiso<sup>24</sup>, la capacità di tradurre le abilità mentali (abilities) in 'attività fisiche' (skills), le quali, a loro volta, consentono di agire linguisticamente nel mondo, in modo appropriato rispetto alla situazione comunicativa. Tutto questo discorso ci è utile per collocare i disturbi di vario genere che diventano poi Bisogni linguistici specifici. Può avvenire, infatti, che nel passaggio tra la mente e il mondo si presentino delle interferenze, degli ostacoli veri e propri che realizzano uno scarto tra le abilità mentali dell'alunno, anche potenziali, e le attività fisiche che riesce/riuscirebbe a svolgere in assenza di essi. Abbiamo riportato, per chiarezza, il diagramma<sup>25</sup> proposto dall'autore per chiarire la sua idea di deficit inteso come interferenza tra mente e mondo, come disturbo alla realizzazione, all'uso, alla gestione, o al solo raggiungimento di un certo livello di competenza comunicativa.

Dalla figura si può dedurre che la presenza del disturbo incide sulle capacità del soggetto di agire socialmente nel mondo. Il grado di estensione di tale limitazione, la sua pervasività, può dipendere tanto da cause endogene, (legate alla severità del disturbo,



alla comorbidità con altre patologie, al numero di componenti della competenza comunicativa colpite e danneggiate ecc.), ma anche da cause esogene, legate, ad esempio, alla tempestività della diagnosi, all'aver ricevuto o meno, un trattamento clinico adeguato, ma anche al grado di inclusività, o di sfavore che presenta il contesto in cui il soggetto è inserito.

<sup>24</sup> Id.

<sup>25</sup> Id., pag. 647.

## 2.

### La sordità in glottodidattica

#### 2.1. Perché occuparsi di sordità

È un'idea diffusa quella che ritiene ragionevole allontanare le persone sorde dall'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere. È l'intenzione di questo andare al di là di tale limite, inquadrare la questione all'interno della glottodidattica.

To date there has been a dearth of information on the subject of deaf people learning spoken/written foreign languages, and in that vacuum there has been a tendency to think that deaf learners should be steered away from foreign language learning<sup>26</sup>.

La glottodidattica ha iniziato ad occuparsi di contesti molto specifici. L'esperienza sul campo ha permesso di registrare che non solo il problema sussiste, nelle sue complesse sfaccettature, ma che in alcuni casi, molti studenti sordi hanno imparato anche più di una lingua straniera, talvolta anche segnata, senza che questo risultasse un problema effettivo. In fondo, molti dei problemi considerati irrisolvibili lo sono principalmente perché li si vede come tali. L'ingegno umano ha raggiunto confini sorprendenti, si pensi il viaggio e la camminata sulla luna, quindi perché non accettare, studiare e rendere possibile un'educazione linguistica per delle persone che non sentono? Riteniamo che ci sia anche un certo margine di dovere etico, da parte della glottodidattica, di occuparsi dell'insegnamento delle lingue alle persone sorde. Riprendendo brevemente il concetto di etica nell'educazione linguistica, descritto nel capitolo primo, fissiamo la definizione di bene immanente, come ciò che rende la vita sceglibile e non bisognosa di nulla, e quello di sommo bene, di felicità, come lo stato di raggiungimento del bene immanente. Si è già affermato che l'educazione linguistica può contribuire alla pursuit of happiness di un individuo, rendere la sua vita relazionale, comunicativa e linguistica non bisognosa di nulla. Questo può avvenire grazie all'insegnamento di una o più lingue, perché la comunicazione tra gli individui, insieme all'espressione della propria interiorità, stanno alla base della realizzazione umana. Tutto questo non è trascurabile, nemmeno in presenza di una disabilità sensoriale che può spaventare o scoraggiare.

---

<sup>26</sup> Mole J., McColl H., Vale D, *Deaf and Multilingual*. Direct Learn Services, UK 2008.

È importante che le tre relazioni di base di un individuo:

- a) La culturalizzazione, l'essere accettati nel gruppo in cui si vuole o si deve vivere
- b) La socializzazione, la stabilizzazione di rapporti sociali privi di limitazioni linguistico-comunicative
- c) L'autopromozione, la volontà e possibilità di realizzare il proprio progetto di vita, senza che la lingua costituisca un ostacolo

all'atto dell'insegnamento combaciano con le finalità dell'educazione linguistica. Se l'educazione linguistica riesce a garantire tutti e tre i livelli allora compie un'azione etica. L'obiettivo è quello della competenza comunicativa. Se padroneggiata, permette di condurre un'esistenza felice nel contesto in cui ci si trova. Ed è proprio dentro il contesto che l'individuo sordo deve potersi destreggiare bene, all'interno del contesto che, a causa della maggioranza di persone udenti, è improntato sull'udito e la comunicazione verbale<sup>27</sup>. Inoltre, per rendere valida la propria eticità, l'azione glottodidattica deve essere eticamente buona sul piano operativo, deve essere svolta glottodidatticamente bene, facendo riferimento al quadro teorico e operativo autorizzato dalla prassi glottodidattica. Spesso, questo non è tenuto in considerazione all'atto dell'insegnamento di una lingua alla persona sorda. In quanto sorda, si dà per scontato che si debbano attuare altre metodologie o che non valga la pena nemmeno provare. Oppure, ancora più rischioso, si tende a leggere comportamenti e performance di un allievo che non sente, attraverso la propria modalità di percepire il mondo, che però è diversa. Se ci si sente si è fisiologicamente diversi. Lo vedremo anche nel capitolo dedicato agli aspetti cognitivi della sordità.

Ciò che costruiremo attraverso il presente lavoro, è proprio uno spazio di fattibilità, che tenga presenti le variabili in gioco e che si inserisca in un secondo momento nel campo più specializzato della glottodidattica speciale. Il fatto che servano competenze specialistiche per insegnare ad un allievo sordo, non significa che non sia possibile insegnare una lingua ad un allievo sordo. A lungo si è pensato non fosse nemmeno possibile rieducarli alla parola e poi, in particolare dopo il Congresso di Milano del 1880, malgrado i successi raggiunti dai metodi precursori di quella che oggi definiremmo GS, si è iniziato a decidere per i sordi, per la loro educazione, escludendoli però dalla possibilità di esprimere il proprio parere a riguardo<sup>28</sup> e ignorando il fatto che per alcuni secoli, in particolare nel periodo illuminista, diversi educatori insegnavano una o più lingue a figli sordi di famiglie ricche con discreto successo. Non mancano i manuali a riguardo<sup>29</sup>. Proprio a partire dal Congresso

---

<sup>27</sup> Rinaldi P., Di Mascio T., Knoors D., Marshark M., *Insegnare agli studenti sordi*. Il Mulino, Bologna 2015.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Tra i più aggiornati: Kennedy E., *Abbé Sicard Deaf Education, Empowering the mute 1785-1820*. New York, Palgrave Mc Millan 2015.; Maragna S., Vasta R., (a cura di) *Il manuale dell'Abate Silvestri, l'origine dell'educazione dei sordi in Italia*. Bordeaux 20015; Cram D., Maat J., (a cura di), *Teaching language to a boy born deaf. The Popham notebook*. Oxford Clarendon press 2017.

di Milano<sup>30</sup>, sono stati violati i bisogni linguistici, ed è stata loro negata la possibilità di definire le priorità per il perseguimento del proprio bene immanente. L'educazione linguistica delle persone sorde ha assunto e rivestito per lungo tempo un ruolo riabilitativo, secondo un taglio nettamente clinico; le metodologie quasi mai portavano ad un risultato ottimale e la colpa veniva sempre attribuita allo scarso impegno o alla non capacità dei sordi. Inoltre, ci si soffermava sempre sull'insegnamento della lingua vocale del paese in cui essi vivevano, senza considerare poi il reale utilizzo della stessa, o comunque finendo per emarginarli data la scarsa competenza comunicativa che riuscivano a raggiungere. La lingua insegnata e imparata bene, cioè con un adeguato raggiungimento di competenza comunicativa, è strumentale alla realizzazione dell'individuo nella società, alla sua autopromozione.

## 2.2. La glottodidattica si può/deve occupare di sordità

### 2.2.1. La sordità è un BES.

Rientrano nella categoria BES: gli allievi le cui differenze di apprendimento si discostino significativamente dalla media e che pertanto richiedono particolare attenzione soprattutto all'atto della formulazione dei percorsi didattici. Una questione primaria è stabilire se la sordità sia o meno considerabile come bisogno educativo speciale. Di conseguenza ciò permette di stabilire se la glottodidattica speciale se ne può/deve occupare. Ad una prima analisi, un allievo che non sente, in generale, senza considerare eventuali interventi, impianti o riabilitazioni, si discosta dalla maggioranza degli allievi suoi coetanei? Anche senza conoscere nello specifico le difficoltà collegate alla sordità intesa come disabilità sensoriale, appare ragionevole un prevedibile discostarsi dell'apprendimento di un allievo sordo, rispetto alla maggioranza. Riportiamo ora la definizione che abbiamo adottato precedentemente per la categoria BES:

Il Bisogno Educativo Speciale (Special Educational Need) è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata.

---

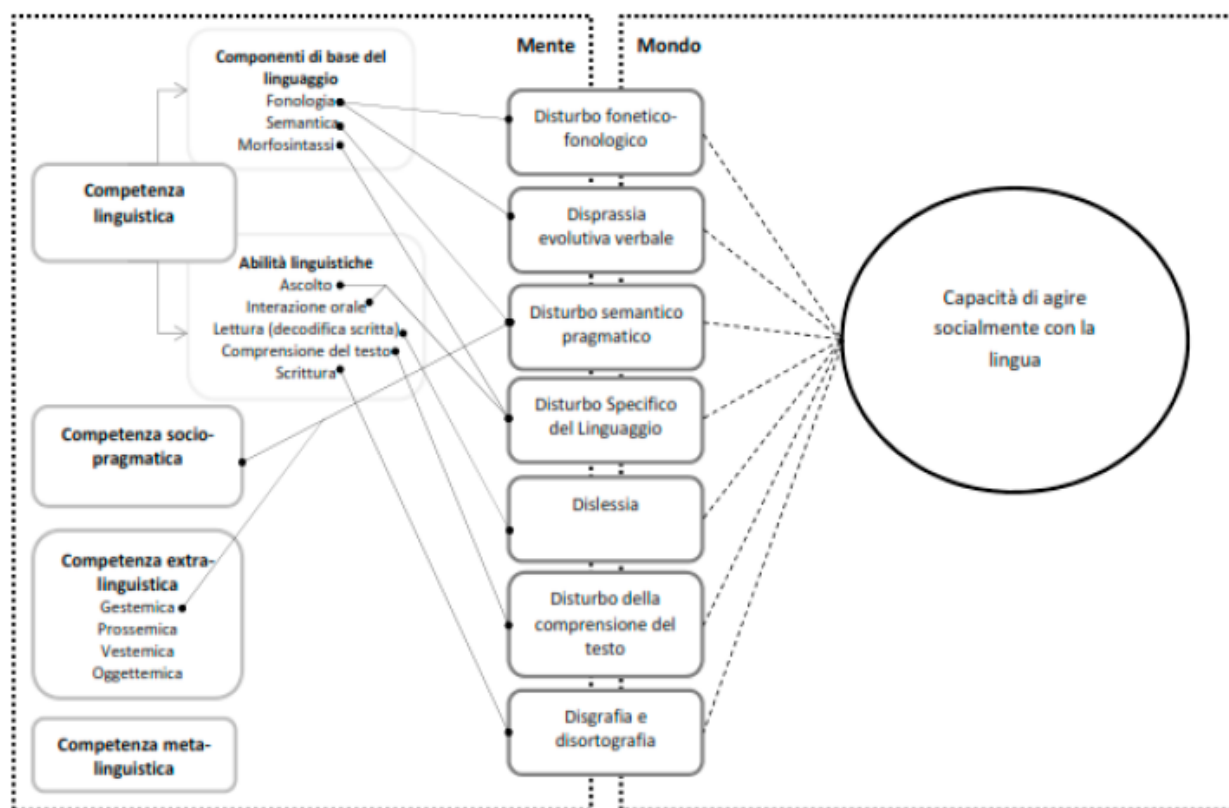
<sup>30</sup> Prima di questo evento, datato 1880, fiorirono tanto le scuole per sordi quanto efficaci metodologie proposte proprio da educatori sordi che, in prima persona, si occupavano di agire e riflettere sulla questione. Dopo il 1880, con la proibizione dell'uso dei segni nell'educazione dei sordi, raggiunta da un gruppo di educatori che non comprendeva gli educatori sordi, comincio un forte declino di cui, in qualche misura, sembra esserci traccia ancora oggi.

Letta la presente definizione, si procede verso un'ulteriore conferma di quanto già affermato prima. La sordità può considerarsi appartenente alla categoria BES in quanto portatrice di una difficoltà di funzionamento (l'udito), che incide nel suo modo di affrontare e gestire l'apprendimento. Tra le osservazioni che si erano mosse relativamente alle definizioni, Daloiso aveva evidenziato che le parole lasciavano molta libertà di inclusione in quanto non si esplicitavano le cause che fossero state portatrici di tale malfunzionamento. Senza una specificazione di questo tipo, vogliamo quindi considerare la causa endogena della sordità come facente parte, a tutti gli effetti. Inoltre, veniva sottolineata la rilevanza del citare il modello ICF, che come sappiamo identifica la disabilità una condizione di salute inserita in un contesto sfavorevole. A questo proposito, avremo modo di osservare quanto curiosamente sia vera questa affermazione nel momento in cui si considera una persona sorda segnante inserita in un ambiente di sordi segnanti. La sua disabilità sensoriale non solo sembra scomparire, ma può diventare addirittura caratteristica indispensabile per partecipare alla vita di comunità, per essere considerata membro normale di un certo gruppo di individui. Deduciamo, dal discorso mosso finora, che sia assolutamente ragionevole e opportuno considerare la sordità un bisogno educativo speciale e cominciare ad entrare nell'ottica di dover fornire, di conseguenza, una didattica speciale. Speciale nel senso di inclusiva, speciale nel senso di adeguata, speciale nel senso di accessibile, priva di barriere di qualsiasi tipo.

### 2.2.2. La sordità è un BiLS.

Non è sufficiente definire BES la sordità, perché di essa si occupi la glottodidattica speciale. Abbiamo spiegato nell'ultimo paragrafo dello scorso capitolo, che il requisito ulteriore e necessario che deve possedere il soggetto è di combaciare con un bisogno speciale di tipo linguistico. Perché la glottodidattica speciale si attivi è fondamentale che il soggetto manifesti un bisogno linguistico specifico, BiLS, altrimenti sarebbe sufficiente che, per provvedere alla sua inclusione nella classe, venissero adottate le misure generali della pedagogia speciale. Abbiamo motivo di credere che dall'essere sordi derivi una difficoltà significativa nel processo di apprendimento delle lingue? Riprendendo lo schema mostrato nel capitolo primo, ci sentiamo di ipotizzare che la sordità agisca interferendo tra mente e mondo, nello sviluppo e nel raggiungimento della competenza comunicativa, al pari di altre situazioni come, ad esempio, la dislessia. È piuttosto logico che lo farà con modalità diverse e interessando aree diverse, trattandosi di fatto di una diversa condizione. In che

modo e perché una condizione di assenza di udito può condizionare la competenza comunicativa e in quali aree, nello specifico?



Tralasciamo anche, per ora, le competenze socio-pragmatiche, extra-linguistiche e metalinguistiche, e focalizziamo l'attenzione sulla parte in alto a sinistra del grafico in cui si legge Competenza linguistica. La prima diramazione mostra le componenti di base del linguaggio e ne elenca tre: fonologia, semantica e morfosintassi. Una persona che non ha modo di udire, riuscirà a sviluppare la componente fonologica? Relativamente alla semantica e morfosintassi, potrà procedere come gli altri bambini alla discriminazione dei significati delle parole dette dalla mamma o coniugare i verbi secondo l'ipercorrettezza tipica, che poi porta a declinare seguendo le eccezioni? Senza dubbio qualcosa di diverso accadrà, trattandosi di fenomeni basati sul suono. Non sentire sembrerebbe influire notevolmente. La seconda diramazione mostra invece le abilità linguistiche, elencate alle voci: ascolto, interazione orale, lettura (decodifica scritta), comprensione del testo e scrittura. Anche per questa categoria, ci interroghiamo sul ruolo che può ricoprire la sordità. Per quanto riguarda l'ascolto, è piuttosto scontato che interferisca, anche se la misura dipende dal grado di sordità che il soggetto possiede. L'interazione orale è un'area che si collega all'ascolto, ma che fa leva sulla lingua impiegata quindi da una parte la sordità può essere un problema, dall'altra, se si trattasse di una

persona sorda che comunica con una lingua dei segni con un'altra persona che conosce a sua volta quella lingua, non ci sarebbero problemi di alcun tipo. In questo caso, forse sarebbe più giusto associare l'interferenza non tanto alla sordità quanto al codice impiegato per l'interazione. Infine, per la lettura, la comprensione del testo e la scrittura, la situazione ci pare in bilico, perché se per un allievo dislessico la lettura è inficiata dalla sua "cecità per le parole", non lo è certo per una persona sorda che di norma non ha nessuna compromissione dell'apparato visivo, piuttosto spesso lo utilizza con grande acutezza. È probabile che anche in questo caso sia una questione legata al codice: ad un codice mal appreso, o non appreso, e/o mal gestito (ad esempio nella scrittura); un codice di una certa povertà lessicale, di cui si ha poca padronanza. Che questa scarsa padronanza sia causata dalla difficoltà di insegnamento del codice stesso, per gli ostacoli creati dalla sordità appare plausibile, comunque dopo queste riflessioni risulta che, effettivamente, un allievo sordo presenta difficoltà significative nel processo di apprendimento delle lingue, a motivo della propria differenza individuale. Nel diagramma, i disturbi che causano un BiLS sono posti nell'interfaccia tra mente e mondo, limitatori della capacità di agire socialmente con la lingua. In realtà, la condizione di sordità, sarebbe forse più giusto collocarla, oltre che sì, in posizione centrale, per alcune voci, anche a monte, in posizione retrocessa rispetto al primo call-out in cui compare la voce "Competenza comunicativa". Come avremo modo di scoprire più avanti, ma comunque è già ipotizzabile con gli elementi che possediamo ora, una peculiarità dell'handicap uditivo è proprio quella di collocarsi a monte di tutto il processo di sviluppo del linguaggio, che poi si riversa di conseguenza nell'espressione e in tutto il resto. Se potessimo aggiungere la sordità allo schema in questione, aggiungeremmo una casella dietro a tutte le altre, all'estrema sinistra del grafico, per alcune delle voci relative alle componenti base del linguaggio (fonologia, semantica, morfosintassi) e lasceremmo quella al centro per altri aspetti come le abilità linguistiche (ascolto, interazione orale) e in una prospettiva integrata altre ancora (per esempio la lettura o la competenza socio-pragmatica). Dunque, se un BiLS causa delle difficoltà che portano alla manifestazione di bisogni linguistici, tali per cui sia necessario un adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica<sup>31</sup>, specificatamente relativi a deficit di funzionamento, alla luce di quanto detto finora, è possibile affermare che la sordità sia, a tutti gli effetti, un Bisogno Linguistico specifico. Il deficit di funzionamento dell'apparato uditivo comporta una serie di difficoltà sul piano apprenditivo/educativo che si traducono in difficoltà di apprendimento di una o più lingue, per cui è necessario pensare ad un percorso di educazione linguistica ad hoc.

---

<sup>31</sup> Dalloso M, EL.LE 2013, pag 644.

Con questo, ci sentiamo autorizzati a continuare la disamina in chiave glottodidattica, con la lentezza della GS, e seguiamo quindi il procedimento da essa stabilito: è molto importante, se non indispensabile, conoscere le caratteristiche del bisogno al quale ci si rivolge. Approfondiamo, pertanto, la sordità, segnalando l'importanza di conoscere le tendenze educative e riabilitative già diffuse con il consiglio di mantenere una posizione il più possibile neutra a riguardo, evitando schieramenti ideologici che da secoli interferiscono con la vera didattica.

## 2.3. Due prospettive per uno stesso tema

Gli studiosi fanno riferimento alla sordità come a una disabilità sensoriale. Ma la trattazione della questione è ben lungi dall'essere univoca e concorde. L'argomento della sordità è stato dibattuto su diversi fronti, due dei quali contrapposti tra loro: quello medico e quello antropologico-culturale. Da questa contrapposizione è scaturito lo scontro tra modalità educative dei sordi, generalmente definite oraliste e manualiste.

### 2.3.1. Il punto di vista medico

La questione centrale che caratterizza la prospettiva medica è la volontà di “curare” la sordità, di riabilitare alla parola il soggetto che ne è affetto. Di conseguenza, trattare la tematica da questo punto di vista significa soprattutto considerare l'entità della perdita uditiva, il grado, secondo cui poi si classificano le persone sorde.

Il grado di perdita uditiva è espresso come il livello medio di amplificazione necessaria per permettere a qualcuno di sentire un suono di una specifica frequenza. Per indicare il grado di perdita uditiva spesso viene usato il *Fletcher Index* (FI), che si riferisce alla perdita uditiva media, espressa in decibel, calcolata sui toni puri alle frequenze di 500, 1.000 e 2.000 Hz, che indicano le frequenze più importanti per il parlato [Kent 2004; Roeser, Valente e Hosford-Dunn 2007]. Il FI è chiamato anche *Pure Tone Average* (PTA). [...] Una perdita uditiva superiore a 20 dB è considerata significativa per l'acquisizione della lingua parlata, perché quello è il punto in cui la percezione del parlato diventa difficoltosa<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Rinaldi P., *Insegnare agli studenti sordi*. Il Mulino, Bologna 2015.



La classificazione varia lievemente da nazione a nazione. Per quanto riguarda l'Italia, si distinguono quattro categorie: sordità lieve, sordità media, sordità grave e sordità profonda. Si rientra nella prima se si possiede una perdita uditiva compresa tra 20 e 40 dB, nella seconda se ci si colloca tra i 41 e 71 dB; sotto la perdita di 95 dB si è considerati “gravemente sordi<sup>33</sup>”, mentre se si supera tale livello si è, a tutti gli effetti, sordi profondi. Si conside anche se la sordità interessa entrambe le orecchie e il tipo di causa scatenante. Non ci soffermeremo su queste ultime due categorie, in quanto, come già spiegato nel primo capitolo, al docente di lingue interessa essere informato in modo adeguato sul disturbo e sul funzionamento del proprio allievo e non persegue un obiettivo riabilitativo, pertanto le informazioni devono avere pertinenza con l'area di apprendimento linguistico. A tal proposito, è importante che il docente sappia che lo studente possiede una sordità congenita, e che quindi sia un sordo perlinguale, o se è diventato sordo in un secondo momento, dopo aver acquisito il linguaggio. Nell'ottica che medicalizza la sordità, le cure sono sostanzialmente degli strumenti pensati per aumentare o “creare” artificialmente l'udito: si tratta di protesi acustiche e, più recenti, impianti cocleari. Le protesi acustiche sono piuttosto diffuse, anche tra persone segnanti, mentre, di solito, chi ha subito un impianto cocleare verrà quasi sicuramente educato con il metodo orale e spesso si dichiarerà sordo e non Sordo, cioè non appartenente ad una cultura sorda segnante. Le protesi acustiche sono degli amplificatori dei suoni in entrata e sono composte da un microfono, un altoparlante, una componente elettronica e una batteria<sup>34</sup>. Ne esistono diverse, soprattutto si distinguono quelle analogiche e quelle digitali. Anche nella migliore delle ipotesi, le prostesi non permettono di percepire il linguaggio nello stesso modo in cui lo percepisce una persona udente<sup>35</sup>. L'impianto cocleare è eseguito attraverso un'operazione chirurgica e consiste nel superare le parti danneggiate dell'apparato uditivo, inserendo direttamente nel cervello degli stimolatori per il nervo uditivo, collegati ad un trasmettitore a sua volta in contatto con un ricevitore e un microprocessore, all'esterno. Questo tipo di intervento viene eseguito già su bambini molto piccoli, la cui età minima coincide con i dodici mesi. Alcune delle posizioni contrarie a questo intervento, motivano il loro scontento con il fatto che il bambino a quell'età non è libero di scegliere se vuole o non vuole questo macchinario, così invasivo dentro la sua testa. Inoltre, si tratta di una procedura la cui reversibilità è piuttosto pericolosa. Il dibattito è ancora aperto, soprattutto perché il bambino, prima dell'operazione, rimane in assenza di linguaggio diversi mesi e talvolta con tracce visibili nel modo in cui apprende e usa il linguaggio. Il numero degli impiantati è in continuo aumento. È dimostrato che l'impianto cocleare precoce migliora la percezione e lo sviluppo del linguaggio per molti bambini sordi, ma

---

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Id. pag 53.

<sup>35</sup> Id.

non per tutti<sup>36</sup>. Così come, però, non ci sono prove evidenti che supportino le frequenti affermazioni sul fatto che gli impianti cocleari possano curare la sordità infantile<sup>37</sup>: esse risultano bisognose di ulteriori approfondimenti.

### 2.3.2. Il punto di vista culturale-antropologico

Nella prospettiva culturale-antropologica, invece, la sordità è semplicemente uno stato, un elemento che determina l'appartenenza ad un gruppo culturale che condivide con i suoi membri una storia, delle pratiche e una lingua: la lingua dei segni. L'identità di tale gruppo è rafforzata dalla forte contrapposizione, dai continui contrasti con la comunità maggioritaria degli udenti<sup>38</sup>. Questi ultimi, a motivo di diverse circostanze storiche e dei loro comportamenti il più delle volte ideologici, sono considerati dai sordi dei veri oppressori, dei nemici da cui difendersi, dei soggetti discriminatori. Oggigiorno tale visione si è notevolmente mitigata, anche grazie all'evoluzione del ruolo che la persona sorda può arrivare a ricoprire in società, ma rimane comunque presente, latente, e si manifesta quando si mettono in discussione i loro diritti<sup>39</sup>. In alcuni paesi la prospettiva culturale-antropologica porta a identificare i sordi quali appartenenti ad una minoranza linguistica. Come spiega Amir Zuccalà<sup>40</sup>, la consapevolezza del proprio patrimonio linguistico, (una lingua dei segni), ha alimentato il senso di etnicità delle persone sorde secondo un meccanismo simile ai movimenti di autodeterminazione delle minoranze etniche. Infatti, nella visione culturale-antropologica, spesso c'è una contrapposizione forte tra cultura dominante e sottocultura. La cultura dominante che non accetta l'alterità in qualsiasi forma essa si presenti, e che quindi non accetta nemmeno la sordità perché strana e misteriosa. All'interno di questa visione è diffusa la prassi di scrivere la maiuscola per la parola Sordi, in contrapposizione agli udenti, il grande popolo della maggioranza che possiede un udito e per questo può decidere per chi l'udito non lo possiede. I sordi che si sentono Sordi rivestono un ruolo di subalternità all'interno di una società edificata secondo le norme dettate dalla maggioranza. In questa situazione, inoltre, si creano notevoli disparità di accesso alle risorse linguistiche, sociali ed economiche proprie della più ampia società udente<sup>41</sup>. È molto difficile per un udente capire la condizione in cui riversa la persona sorda nella sua vita quotidiana, e lo è ancora di

---

<sup>36</sup> Id. pag. 54

<sup>37</sup> Id.

<sup>38</sup> Termine impiegato dai Sordi per indicare coloro che sentono, in un'ottica di subalternità di gruppi. Storicamente, gli udenti si sono comportati come il gruppo egemonico e i sordi hanno il vissuto di ingiustizia e malcontento che determina una certa "diffidenza" verso gli udenti, ancora oggi (cfr. Ladd. P., *Understanding deaf culture: in search of Deafhood*. Multilingual Matters Ltd, Cleveland UK 2003).

<sup>39</sup> Per approfondire la questione, si possono consultare i volumi di storia dell'educazione dei sordi e del ruolo che i sordi ricoprono nei secoli.

<sup>40</sup> Zuccalà A., *Cultura del gesto e cultura della parola*. Meltemi, Roma 1997.

<sup>41</sup> Ibidem.

più comprendere per quale motivo non senta realmente l'estremo bisogno di essere curata con la parola. Generalmente, si sentono Sordi, i figli di sordi altamente competenti in lingua dei segni, i quali possono trasmettere loro la propria lingua e il proprio bagaglio culturale, e quasi mai decidono di far eseguire al figlio un intervento per l'impianto cocleare. In questo contesto, pertanto, non è molto rilevante il grado di sordità, eppure lo è per la società udente che lo considera un fattore inversamente proporzionale al grado di assimilabilità della persona al proprio interno<sup>42</sup>. La visione culturale-antropologica presuppone e accerta dunque l'esistenza della cultura sorda. Considerare che l'allievo a cui ci si avvicina per l'insegnamento linguistico possieda, o meno, un background culturale di questo tipo è di notevole rilevanza, al pari di quanto lo sia la consapevolezza del tempo di silenzio che prevede, ad esempio la cultura cinese, per portare rispetto al maestro. Infatti, un allievo sinofono che sia in procinto di apprendere la lingua italiana a scuola, potrebbe attendere qualche minuto prima di fornire al suo insegnante la risposta e se l'insegnante non fosse a conoscenza di questo meccanismo culturale, potrebbe giudicarlo non preparato o poco sicuro di quanto va ad esporre, così che il tutto inciderebbe sulla valutazione finale, negativamente. Allo stesso modo, un allievo Sordo, che si trova spesso a diffidare dei compagni, o dei professori udenti, i quali inconsciamente, spesso lo escludono dalla comunicazione occupando o coprendo il suo campo visivo, vivrebbe molto più serenamente se fosse inserito in un contesto consapevole, attento a non creare inutili barriere. Ciò eviterebbe, o ridurrebbe, problemi comportamentali, astio o malessere che sicuramente non facilitano l'apprendimento e la vita in classe. Infine, l'elemento più significativo della visione culturale-antropologica è quello della lotta per il riconoscimento della lingua dei segni come lingua a tutti gli effetti. Le prove scientifiche per affermare la parità di status esistono e non sono confutabili. Per questo, in diversi paesi, anche in Europa, il riconoscimento è già avvenuto e ha portato ad un ampliamento dei servizi linguistici per le persone sorde, con un conseguente miglioramento della qualità della vita collegato ad una maggiore accessibilità a tutti i servizi previsti per i cittadini. Significativa è la situazione attuale spagnola, nella quale non solo viene riconosciuta la LSE, Lengua de Signos Española, ma insieme ad essa anche la lingua dei segni catalana; in un doppio riconoscimento di notevole modernità, accettazione e adeguamento.

---

<sup>42</sup> Zuccalà A., 1997.

### 2.3.3. Oralisti e manualisti nell'educazione

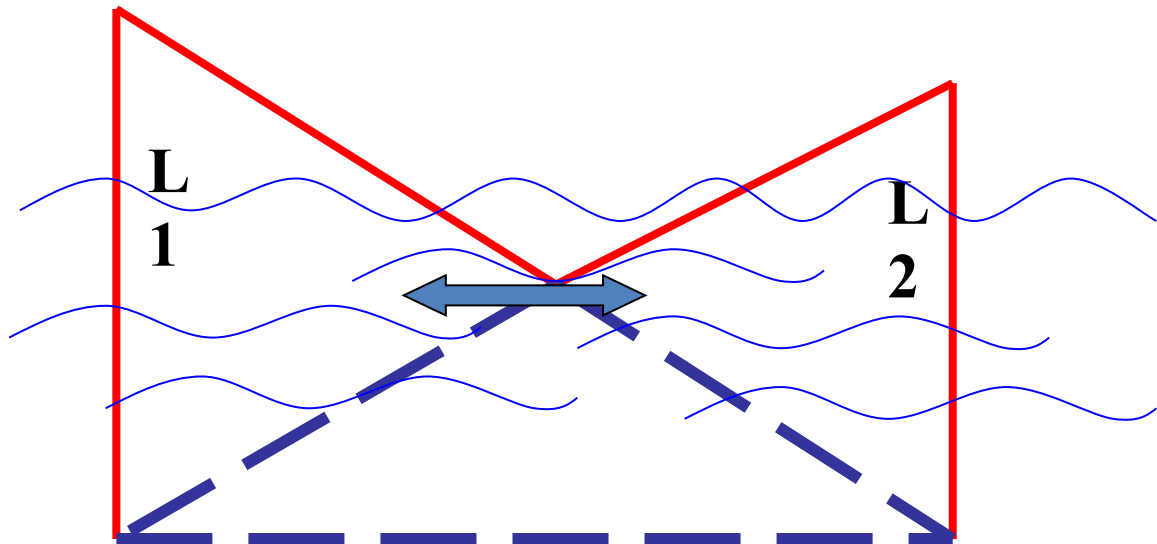
Approcciarsi alla sordità dal punto di vista medico o da quello culturale porta a differenziare anche l'approccio educativo e didattico che si sceglie di adottare. Per quanto riguarda lo scontro sulle modalità educative dei sordi vi sono due scuole di pensiero: quella degli oralisti e quella dei manualisti. Gli oralisti considerano fondamentale riabilitare il sordo alla parola e di farlo esclusivamente tramite la lingua orale. Orale il metodo, orale l'obiettivo normalizzare il soggetto il più possibile. Nella visione culturale e linguistica, per l'educazione della persona sorda la lingua dei segni ha un ruolo centrale per l'accesso al linguaggio e l'educazione alla lingua parlata e scritta. In realtà, nessuno dei due punti di vista si presenta particolarmente negativo. Per molto tempo queste due prospettive hanno influenzato il modo in cui venivano educati i sordi, la scelta di una escludeva automaticamente l'uso dell'altra ma la letteratura sull'argomento è vastissima, molto interessante e per niente risolutiva. Il presente lavoro considera l'insegnamento di una lingua straniera ad un alunno che, quando incontrerà il docente, sarà già stato soggetto ad uno o all'altro metodo per imparare a parlare. Bisogna averne consapevolezza sebbene non spetterà al docente la scelta. Infine, malgrado le teorie più accanite del metodo oralista, imparare una lingua dei segni non comporta assolutamente un rallentamento o un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Semmai lo facilita, aiutando l'ampliamento, il rinforzo, dell'iceberg linguistico a cui accede il discente durante la sua vita, come sostiene la teoria dell'interdipendenza linguistica di J. Cummins<sup>43</sup>.

Ai livelli più profondi del pensiero concettuale c'è una notevole sovrapposizione o interdipendenza tra le lingue. La conoscenza concettuale sviluppata in una lingua aiuta a rendere comprensibile l'input nell'altra. [J. Cummins]<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Balboni, 2012.

<sup>44</sup> Immagine e citazione tratte dalle slide del corso di Apprendimento e didattica delle lingue straniere, ad opera della prof.sa Cristina Bosisio, a.a. 2013-2014.



Escludendo i casi di notevole residuo uditivo, la lingua italiana non può essere considerata la prima lingua della persona sorda, perché ad essa non è esposto l'udito e perché l'input quasi sempre arriva in maniera diversa rispetto a quanto avviene per un udente. Inoltre, anche un soggetto impiantato, che si definisce madrelingua italiano, spesso presenta una gamma di errori decisamente atipici rispetto a madrelingua udenti della sua età<sup>45</sup>. È più plausibile provare a unire i due punti di vista, fonderli in un'ottica collaborativa che abbia l'intenzione di ottenere il meglio per l'allievo e per la sua competenza linguistica in una realtà che, molte volte, risulta davvero complessa.

Riteniamo giusto che venga rispettata la persona che segna, così come la sua lingua merita, a tutti gli effetti, il riconoscimento di lingua, ma non per questo si deve pensare che tutti i sordi sceglieranno i segni come modalità preferenziale di comunicazione. Comprendere le scelte dello studente e della sua famiglia, conoscere il suo background linguistico, il suo livello di eventuale residuo uditivo e altre caratteristiche, deve servire ad allineare gli strumenti didattici per l'accessibilità per un miglioramento continuo. Vi ancora poca pratica in questo campo. Pochi sono i docenti che insegnano le lingue ai sordi con approcci e mentalità basate su studi di glottodidattica.

#### 2.3.4. Un approccio glottodidattico integrato alla questione

Possiamo stabilire che si può e si deve insegnare le lingue alle persone sorde. Speriamo di avere già fornito anche delle motivazioni basilari solide. Ora, lo sappiamo, bisogna trovare le giuste risposte sul "come". Il come, lo vedremo nei prossimi capitoli, richiederà di approfondire la conoscenza della sordità, ma in un'ottica che integri molte più informazioni, discipline e punti di vista. Per

<sup>45</sup> Rinaldi, 2015.

avvicinarsi in maniera glottodidattica, e con la lente della GS, a questo ambito, chiariamo che servirà un po' di tutto. Sappiamo che in una prospettiva glottodidattica non è bene scegliere un solo metodo perché non si rispetterebbe la varietà degli stili d'apprendimento degli allievi (anche quando questi sono sordi), perché l'esperienza ha insegnato che usare un approccio integrato, cogliere il meglio da tutti i metodi esistenti per il bene dell'allievo, porta sicuramente ad una maggiore efficacia didattica. Pertanto, l'insegnante deve partire dalla considerazione che nel fare lezione a una classe in cui sia presente una persona sorda, più strade lascerà aperte, meno barriere costruirà tra sé e ciò che vuole insegnare. Gli saranno utili l'approccio oralista e medico, per quanto riguarda le tecniche logopediche basate sul recupero delle funzioni deficitarie già riconosciute, l'approccio segnante per capire come è organizzato un cervello di chi ha come modalità preferenziale una comunicazione visivo-gestuale, le teorie sul linguaggio, le informazioni sugli stili d'apprendimento e ancora tutta la letteratura su BES, DSA, dislessia e BiLS in generale. Nei prossimi capitoli lo zoom si stringerà per poi riaprirsi, e le fonti luminose arriveranno davvero dalle angolature più diverse.

### 3.

## Nella cornice dell'apprendimento delle lingue

La sordità è una delle realtà a cui va incontro un insegnante di lingue nel momento in cui si accinge a svolgere il proprio lavoro in una qualsiasi classe, di qualsiasi grado di istruzione. Da recenti statistiche, gli alunni con disabilità auditiva nella scuola secondaria di primo grado sono più del 3%<sup>46</sup>. Quanto esposto finora ci porta a considerare che, in situazioni di sordità, il tasso di riuscita dell'azione glottodidattica sia molto basso<sup>47</sup>. L'argomento non è mai stato inquadrato nella cornice glottodidattica ma abbiamo dimostrato che avrebbe dovuto. I soggetti in questione dimostrano una specificità di bisogno ma perché la GS intervenga deve prima essere stato accertato che gli strumenti della disciplina madre non siano abbastanza efficaci. Prima di stabilire quali azioni di glottodidattica speciale attuare, inquadriamo la sordità nella cornice teorico-metodologica della glottodidattica generale. Per questo motivo, abbiamo scelto di ricostruire il modello SOMA di Légendre, iniziando a tratteggiare la situazione in cui avviene l'apprendimento linguistico di una persona sorda.

### 3.1. Il modello SOMA

Il modello SOMA è un modello per l'analisi della situazione di apprendimento linguistico<sup>48</sup>. Il suo nome è racchiude le aree prese in considerazione, dal francese rispettivamente sujet, objet, milieu e agent. Il Sujet, corrisponde al soggetto dell'acquisizione linguistica, cioè il protagonista che occupa una posizione centrale nella didattica: l'allievo. L'objet è l'oggetto dell'acquisizione, cioè la lingua, intesa come competenza comunicativa. Il milieu è l'ambito, il contesto in cui avviene l'apprendimento, ufficialmente fatto coincidere con l'ambiente formale scolastico e che però, nella nostra presentazione del modello, assumerà un'accezione più ampia. L'agent, colui che muove e promuove l'acquisizione linguistica, il docente. Anche per questa categoria ci serviremo di una visione ampia, includendo collettivamente coloro che ricoprono i ruoli di educatore linguistico, a livelli diversi, per i sordi. Il presente modello serve a inquadrare glottodidatticamente la situazione.

---

<sup>46</sup> [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_SCUOLESORDI#](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLESORDI#)

<sup>47</sup> I dati presentati al convegno Erickson dedicato alle disabilità sensoriali (aprile 2017), da parte di Trovato S., nella relazione "Dati dalla ricerca scientifica: l'efficacia del sistema scolastico per gli studenti con disabilità sensoriali" indicavano una drastica riduzione di studenti nei livelli più avanzati di scuola e una quasi assenza di studenti sordi nei programmi Erasmus.

<sup>48</sup> Balboni, 2012.

### 3.2. Sujet, lo studente al centro

Il sujet, corrisponde al soggetto dell'acquisizione linguistica, cioè il protagonista che occupa una posizione centrale della didattica: l'allievo. Lo studente è posto al centro. Non la sua sordità, ma lui, i suoi bisogni e la sua realtà di vita in cui è giusto considerare anche la sordità. L'allievo sordo, il nostro sujet di questo modello SOMA, può presentare diverse caratteristiche, riconducibili ad un ventaglio molto ampio di combinazioni. A seconda del modo in cui queste si combinano tra loro, si ottiene un diverso profilo e si generano considerazioni di natura diversa. Ci troviamo ancora in un'ottica di pianificazione, non di attuazione quindi raggrupperemo il maggior numero possibile di variabili, analizzando alcune combinazioni in linea con i possibili, conseguenti, risvolti didattici. Riportiamo, di seguito, un elenco di caratteristiche. Alcune sono tratte dalla prospettiva medica, in cui è considerato il grado di sordità, altre provengono dall'area culturale-antropologica e molte sono di matrice più linguistica. Ricordando che ogni studente è diverso, sia esso sordo o udente, pensiamo sia corretto tenere a mente che non solo è sufficiente che cambi una variabile, perché cambi il profilo dello studente, ma anche all'interno delle stesse combinazioni, è possibile che varino altri fattori individuali come la motivazione, la sicurezza di sé o le ambizioni sul proprio futuro, così che a parità di situazione, l'allievo potrebbe avere bisogni diversi<sup>49</sup>.

#### 3.2.1. Una prima descrizione dello studente sordo

Ecco le variabili che possono interessare lo studente sordo:

				Osservazioni
				Suoni riconoscibili
Discente sordo:	a.	profondo		
		grave		
		medio		
	b.	lieve		
		bilaterale		
		orecchio sinistro		
		orecchio destro		

<sup>49</sup> È comunque importante non passare dalla fase in cui si elencano le caratteristiche a quella in cui le caratteristiche diventano un'etichetta attraverso la quale aspettarsi di leggere l'allievo.



c.	pre-linguistico		Competenza in italiano
	post-linguistico		Scritto
d.	porta una protesi?	Sì No	Orale
	ha l'impianto cocleare?	Sì No	Interazione
	segna?	Sì No	Comprensione testo
	Parla?	Sì No	
e.	Figlio di sordi		
	Figlio di udenti		
	Genitori segnanti?	Sì No	
	Competenza in LIS	Base	
		Intermedia	
	Madrelingua		

La tabella riassume le variabili legate, nello specifico, alla sordità intesa come caratteristica che definisce il Profilo Individuale. Tra i fattori desumibili dalla combinazione di variabili che presenta un dato allievo, di maggior rilievo vi è la presenza o meno di un residuo uditivo, eventualmente sfruttabile ai fini didattici, la componente culturale sorda, più o meno marcata, e il background linguistico che il soggetto possiede: quanto conosce l'italiano, quanto conosce la LIS, quali altre lingue e a che livello. Chiariti questi punti, si può passare a considerare le variabili tipiche di ogni apprendente di lingua. Le sue motivazioni verso l'apprendimento di una data lingua, la compatibilità di queste con il programma trasmesso in classe, i suoi punti di forza, ecc.

È evidente che basti una sola crocetta posizionata in una diversa casella, per cambiare il profilo d'apprendente. Ed è altrettanto evidente, a questo punto della trattazione, ricordarsi che anche a parità di crocette, un allievo sordo può essere diverso da un altro per vari motivi. Tra questi, vi sono anche motivi non riconducibili all'allievo, di natura esogena. Ad esempio, può influire sulla motivazione la percezione del prestigio di una certa lingua, la percezione della sua facilità di studio rispetto alla lingua madre del discente, la familiarità che può avere con la lingua oggetto di studio, la spendibilità della stessa nel mondo del lavoro, ma anche la comprensibilità delle spiegazioni fornite dall'insegnante, l'assenza di ostacoli o barriere comunicative legate alla propria condizione. Mentre alcune di queste questioni ricadono nel versante metodologico della didattica, che coinvolge allievo e docente, la maggioranza delle questioni sopraelencate rientra nei campi della politica e della pianificazione linguistica, ma anche della sociolinguistica, dell'intercomprensione tra lingue affini, del mercato del lavoro. Nel momento in cui il docente raccoglie informazioni sul suo studente

può percorrere strade diverse a seconda del caso specifico. Una possibilità consiste nel raccogliere le informazioni per la compilazione del Profilo d'apprendente di italiano L2. Per uno studente di italiano L2, l'obiettivo dell'apprendimento dell'italiano è quello di integrarsi nel territorio in cui si trova a vivere. Lo studente sordo, pur vivendo sul suolo italiano potrebbe non essere a contatto con la lingua al pari di un nativo e per questo, in prima analisi, proponiamo l'analogia. Più avanti il modello di raccolta delle informazioni diventerà più specifico.

Il Profilo<sup>50</sup> è suddiviso in tre parti: *individuale, linguistica e strategica*. La prima si occupa di raccogliere dati anagrafici e biografici sul contesto d'origine, familiare e territoriale, sul suo percorso scolastico precedente e, fattore di notevole importanza, la motivazione del soggetto all'apprendimento della L2. La seconda parte delinea il profilo strategico dell'allievo, inteso come grado di socializzazione e relazione con i pari e il contesto, insieme al suo stile cognitivo. Infine, la terza parte si occupa di raccogliere tutte le informazioni necessarie alla definizione del suo profilo linguistico. All'interno del profilo linguistico, rientrano le lingue conosciute, le abilità possedute, le modalità in cui esse sono state apprese, insieme ad una dettagliata analisi delle componenti di competenza comunicativa che possiede lo studente. Nello specifico<sup>51</sup>:

- Profilo Individuale: dati biografici, motivazioni, attitudine all'apprendimento, atteggiamento verso la lingua ecc..
- Profilo strategico: Modalità di concettualizzazione dei compiti da svolgere (priorità al sistema, alla norma, al compito in risposta ad una specifica tache richiesta, e stile cognitivo)
- Profilo linguistico: caratteristiche dell'interlingua, tipo di varietà (pre-basica, basica. Post-basica).

Immaginiamo di avere due studenti sordi, uno impiantato e uno sordo profondo e segnante. Nel momento in cui inizieremo a raccogliere dati sui loro profili individuali potremmo avere solo lievi discordanze legate ai dati biografici e alla L1 di ciascuno. Invece, nella rilevazione dei profili strategici e linguistici, ci troveremo con due studenti appartenenti a mondi totalmente diversi. La differenza tra i due collocherebbe il primo nel gruppo di apprendenti di italiano L2 (sordo impiantato o con rilevante residuo uditivo), il secondo direttamente, nella categoria BiLS. Tra le attività suggerite per identificare il profilo strategico e poi quello linguistico, vi sono compiti di ricezione, produzione e manipolazione dei testi, conoscenza del codice nelle sue componenti, anche fonologiche e di competenze extralinguistiche. La differenza tra un sordo con impianto cocleare che parla in italiano, seppur con degli errori, sarebbe abissale rispetto ad un sordo che come L1 ha la LIS e che può avere difficoltà diverse, magari, nella lettura labiale o nella lingua parlata a causa di una

---

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Bosisio, 2012.

difficoltosa gestione del proprio tono di voce. Anche in riferimento alle riflessioni sul bisogno di specializzazione per rispondere ad uno specifico bisogno linguistico, ci sentiamo di proporre una distinzione iniziale che poi condurrà il fil rouge del lavoro nella sua parte applicativa.

Questa distinzione la costruiamo sulla tesi di Klein (Klein 1984)<sup>52</sup> per cui

l'apprendimento di una lingua straniera risulta dall'interazione di alcune condizioni essenziali: la capacità e la propensione all'apprendimento linguistico e l'accesso ai dati. Le persone che condividono tali condizioni costituiscono una comunità di apprendenti descrivibile in base alle similitudini o alle differenze nel loro approccio a una L2. Il confronto con questi soggetti può essere fatto **cercando di individuare** in modo sempre più approfondito **ciò che li accomuna o che li rende riversi, considerando non solo la capacità linguistica, le motivazioni e l'accesso ai dati, ma anche una serie di fattori esterni**<sup>53</sup> che contribuiscono in modo sostanziale al raggiungimento di competenze diversificate.

Nella miriade di casistiche, ciò che può accomunare o rendere incredibilmente diversi due alunni sordi è la presenza o assenza di residuo uditivo. Sentire alcuni suoni, molti suoni o nessuno può determinare completamente la modalità di approccio alla lingua straniera nell'apprendimento prima, e nell'uso poi. Dovendo trovare un modo per raggruppare le caratteristiche che rendono simili o diversi i nostri allievi e stabilendo che il residuo uditivo è l'elemento che più marca l'oscillazione tra un gruppo e l'altro, ecco che possiamo metaforicamente immaginare di muoverci su di un ponte, uno di quei tibetani molto suggestivi. Ai due estremi sappiamo che ci sono due "terre diverse": da un lato quella in cui "si sente" e dall'altro quella in cui non si sente nulla. Nel momento in cui stabiliamo di muoverci su questo ponte, però, sappiamo di avere dei limiti spaziali; metaforicamente, fino al lato in cui non si sente non potremo mai arrivare davvero, salvo essere noi stessi sordi profondi<sup>54</sup>, dal lato in cui si sente, quello a cui apparteniamo, non possiamo andare perché, salvo casi non frequentissimi, anche un sordo con l'impianto cocleare più riuscito continuerà a produrre errori non standard che lo differenzieranno da un udente. A parte tutte queste limitazioni laterali, si delineano lungo il perimetro del ponte, ampi e interessanti spazi di manovra. In questa immagine del ponte che abbiamo descritto, ciò su cui si cammina non è un torrente impetuoso o un fiume diretto al mare bensì una bella folla di barche stabili e ben ancorate. Magari finora è sembrato facile

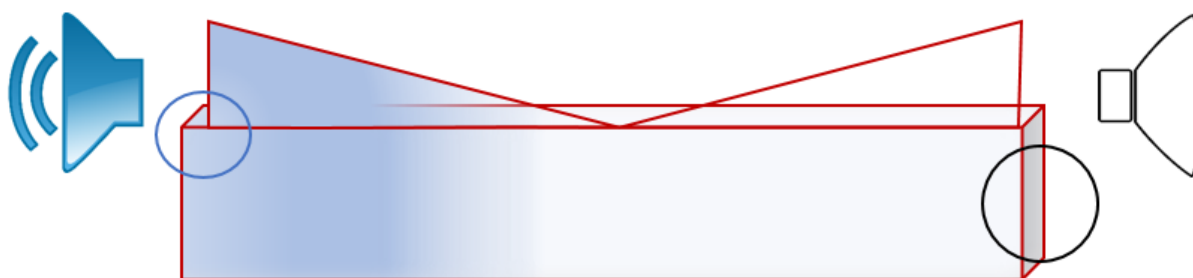
---

<sup>52</sup> Idem pag. 119

<sup>53</sup> Il grassetto è nostro.

<sup>54</sup> ma allora non servirebbe l'intera disamina di questo lavoro, conosceremmo i nostri simili e, come accadeva prima del 1880, staremmo lavorando già da anni per perfezionare le nostre tecniche di educatori sordi. È importante capire che non possiamo applicare il nostro modo di vedere il mondo a persone che non sentono, perché noi sentiamo. Possiamo studiare la sordità e dobbiamo interrogare chi ne è portatore per conoscerlo e capire il suo funzionamento, pur riconoscendo la nostra diversità.

accedere con la mente ad immagini come il Golden Gate o il Brooklyn Bridge, o altri ponti famosi in Italia e all'estero. Ci sono anche ponti che si basano su file di barche o chiatte e che danno un senso di appoggio sicuro. Vogliamo visualizzare il nostro ponte come basato su una superficie solida, che stiamo definendo con questo lavoro e con tutto lo studio che ne può scaturire. Vogliamo trasmettere l'idea che occuparsi di sordità può voler dire sì, trovarsi sospesi su di un ponte con alcune limitazioni, ma che approfondire la conoscenza permette di muoversi sullo stesso ponte con agilità e serenità, oltre che un sano spirito di avventura. Tornando al motivo per cui abbiamo costruito questa lunga disamina metaforica, collochiamo gli alunni sordi su una linea orizzontale in cui all'estrema destra vi sono coloro che sono sordi profondi, senza alcun accesso ai suoni (vibrazioni a parte), e all'estrema sinistra coloro che per un impianto o una sordità parziali, hanno un residuo uditivo tale da avvicinarsi agli udenti.



Dal ponte possiamo passare all'immagine qui rappresentata. La base di parallelepipedo che rappresenta gli studi sulla sordità. Ha una sua profondità, (cerchio nero a destra), che rappresenta l'esperienza individuale e collettiva, attuale e storica, che la sordità ha comportato e comporta per le persone. Quell'aspetto che anche continuando il nostro lavoro dovremo sempre tenere a mente: riconoscere l'unicità della persona che abbiamo di fronte e rispettarla al di là di quello che l'etichetta medica e lo studio ci hanno permesso di sapere e capire. Il cerchio azzurro a sinistra, invece, rappresenta il fatto che se avremo a che fare con alunni impiantati e che si ritengono praticamente udenti, spetterà alla pratica stabilire se e in che modo la sordità ha lasciato traccia. Al centro potremmo collocare coloro che hanno un residuo uditivo, a seconda che questo sia più o meno rilevante nella fruizione del suono linguistico, si orienterà verso destra o sinistra.

Dato questo grafico, in un continuum dal suono al silenzio, l'insegnante può collocare lo studente di cui si andrà ad occupare.

### 3.2.2. Analisi dei bisogni “a ritroso”: spunti di riflessione e applicazione

Al fine di completare l'analisi del *Sujet*, presentiamo ora un questionario di analisi dei bisogni “a ritroso”, somministrato a sordi segnanti adulti tra il 2016 e il 2017. L'idea di un questionario a ritroso nasce dal desiderio di toccare con mano i bisogni linguistici di una persona sorda già adulta, in grado di fare considerazioni sul suo bagaglio linguistico in relazione alla vita quotidiana. Ci siamo ispirati al modello di Graziano Serragiotto, Cosa ti hanno insegnato al liceo? e abbiamo formulato un prototipo di indagine per osservare il rapporto tra la formazione linguistica di giovani e adulti sordi e la spendibilità della stessa, in un'ottica di realizzazione personale. Proponiamo in appendice il testo originale inviato a sedici candidati come modulo online sulla piattaforma di Google Drive, insieme al riepilogo dei risultati. Il questionario è suddiviso in tre parti.

La prima raccoglie le informazioni biografiche del candidato, insieme a quelle relative alla sua sordità e alla situazione lavorativa attuale. La seconda indaga l'educazione linguistica ricevuta durante la scuola secondaria di primo e secondo grado, relativamente, anche, alle percezioni su di essa e al confronto sulle esigenze della vita lavorativa. La terza considera il rapporto tra le lingue straniere e il lavoro attualmente svolto, lasciando spazio anche a considerazioni di tipo personale. Le tre sezioni racchiudono le domande di ricerca che hanno spinto la somministrazione del questionario e che dialogano tra loro. Sapevamo che le lingue straniere ai sordi fossero poco insegnate e volevamo trovare una soluzione, ma serviva capire ad esempio se esistevano sordi adulti che ne avessero effettivamente imparata almeno una; che avessero raggiunto un livello tale da poterla impiegare per motivi lavorativi e se sì in quali lavori? In quali modalità? Quali posizioni occupano a livello lavorativo? C'è qualcuno che usa una lingua straniera ma svolge un lavoro non altamente specializzato? Che percezione hanno del prestigio delle varie lingue? Impiegano soluzioni alternative quando viaggiano? Il loro background familiare in qualche modo influenza le loro carriere linguistiche?

La maggioranza dei quesiti è composta da domande aperte per lasciare più spazio a risposte meno prevedibili.

L'analisi delle risposte offre interessanti spunti di riflessione e incoraggia a continuare il presente lavoro. Vi sono parecchi elementi che mettono in luce come la sordità, che si sviluppa in una cultura sorda e segnante, influenzi anche le esperienze all'estero dei soggetti presi in esame. Non solo praticamente la totalità degli intervistati ha dichiarato di conoscere una lingua straniera ma sempre la quasi totalità ha incluso, nella segnalazione delle lingue utili, una lingua segnata usata in contesti

internazionali (ASL, American Sign Language, o ISL, International Sign Language), quindi è chiaro che l'uso e il prestigio delle lingue cambiano di assegnazione in base alla cultura di provenienza. La maggior parte degli intervistati conosce più di una lingua straniera, segnata e non, la impiega per lavorare anche senza occupare posizioni accademiche. Quasi tutti dichiarano di aver apprezzato e di continuare a gradire l'apprendimento di lingue straniere, sia a scuola che da adulti, e le loro scelte hanno motivazioni varie, dall'incontro di popoli e culture alla crescita personale e professionale. Al contempo, però, molti si sono dichiarati scontenti del modo e degli obiettivi raggiunti a scuola e dichiarano di aver ottenuto solo un livello medio basso. Nessuno ha ottenuto certificazioni linguistiche ma tutti manifestano interesse verso le lingue più diverse e riconoscono l'importanza di acquisirne una competenza il più possibile ampia nelle abilità (comprensione scritta, orale, ecc.) e così come di poter incontrare e dialogare con sordi stranieri. Infine, tutti fanno menzione all'inglese e risulta che nell'uso diretto la modalità più efficace sia quella scritta (piuttosto ovvio, in verità). Ampliando ulteriormente la riflessione ci si può soffermare anche su altri elementi. Per quanto riguarda le lingue attualmente conosciute, risulta che i candidati sappiano più di una lingua, molto frequentemente anche una lingua dei segni. Alla domanda "come comunichi all'estero", alcuni riportano il fatto che userebbero l'inglese scritto o l'ASL o ISL con persone sorde. Alcuni non hanno specificato e hanno invece indicato la lingua inglese quale modalità preferenziale di comunicazione all'estero. Leggermente diversa la risposta, nel momento in cui si considera la lingua che userebbero con persone sorde straniere. Quasi tutti userebbero la Lingua dei segni americana o l'International Sign Language, anche se compare comunque l'inglese. Interessante è l'osservazione mossa da uno dei candidati, secondo cui la scelta tra ISL e ASL dipenda dal fatto che si tratti di europei o di americani. La questione presenta una notevole differenza con lo status dell'inglese nel mondoudente. Inoltre, curiose sono le motivazioni date per la classificazione personale delle sei lingue più importanti. Risulta infatti che l'italiano sia vista come la lingua del lavoro e l'ASL come lingua dei ricercatori sordi. È indubbio, quindi, che l'italiano per molti sordi possieda alcuni tratti che di solito caratterizzano l'inglese, primo fra tutti quello della spendibilità a livello lavorativo. Solo poco più della metà conosce il Quadro comune europeo di riferimento. La totalità del campione ritiene sia importante, per una persona sorda, conoscere le lingue straniere. Tra quelle che non dovrebbero mancare nel proprio curriculum, appaiono in primis l'italiano, considerato quindi non lingua madre ma straniera, seguito dall'inglese, dall'ASL e ISL. In percentuale minore compaiono anche francese e spagnolo. Tra le motivazioni, ritornano il lavoro e l'autonomia e l'ASL risulta essere importante anche per l'emigrazione ai fini lavorativi, essendo una lingua conosciuta dalle persone sorde a livello mondiale. La maggioranza degli intervistati considera fondamentale la conoscenza di una lingua per svolgere il proprio lavoro e che viene impiegata nei seguenti campi: interfaccia con le

istituzioni italiane, conferenze, convegni, relazioni con colleghi stranieri, invio corrispondenza all'estero, lettura documenti europei, istituzionali stranieri o italiani, lettura libri o articoli di ricerca, visione comunicati importanti. Relativamente al confronto con la situazione passata, molte risposte convergono sull'importanza della tecnologia per la diffusione di lingue come l'ASL e per facilitare l'apprendimento delle lingue in generale. Inoltre, è stato sottolineato che i giovani sordi conoscano maggiormente le lingue dei segni straniere, molto più rispetto al passato. L'inglese riveste il consueto ruolo centrale nella formazione di un individuo, ma all'atto pratico è spesso impiegato nella sua forma scritta e per lo più quando i soggetti si trovano a relazionarsi con stranieri udenti. E malgrado la credenza generale secondo cui sia sconsigliabile insegnare ai sordi le lingue straniere, da una prima analisi risulta che quasi tutti gli intervistati conoscessero almeno una, se non due lingue straniere e una lingua dei segni straniera. Questo ci porta a pensare che ci sia ancora molto da studiare, sia per quanto riguarda i metodi, sia per quanto riguarda propriamente le lingue, partendo da un terreno che si presenta fertile, motivato e collaborativo, e puntando ad un panorama vasto, ricco e complesso quale è quello linguistico per una persona sorda. Questi risultati sono incoraggianti per le scelte operative che presenteremo nei prossimi capitoli. Da una parte, ci presentano un gruppo di adulti sordi che manifesta l'interesse verso l'apprendimento delle lingue, di essere riuscito ad acquisirle (quindi vale la pena continuare la ricerca) e al contempo riconosce di aver preferito un'educazione diversa, più mirata e vicina alle loro caratteristiche (quindi si fa sempre più urgente il bisogno di accedere agli strumenti della GS). Dall'altra, vediamo che parlare di lingue, nel caso della sordità, apre gli orizzonti e richiede di non dare nulla per scontato. Motivo ancora più stimolante per approfondire la ricerca.

### 3.2.3. La L1 dei Sordi

Coloro che si definiscono Sordi e parlano una lingua dei segni, possiedono una cultura sorda, definita recentemente Deafhood<sup>55</sup>. La cultura sorda è inscindibile dalla lingua dei segni di una determinata comunità. Cos'è una lingua dei segni? Perché abbiamo più volte citato parole come “segnare”, “segnante”? Nascere sordi limita l'apprendimento di una lingua orale, ma in un contesto segnante, il soggetto acquisirà spontaneamente la lingua dei segni, in modo naturale, seguendo le stesse tappe di sviluppo del linguaggio dei bambini udenti della stessa età. La facoltà di linguaggio nelle persone sorde alla nascita è intatta e funzionante è l'apparato fono-articolatorio. Da secoli le persone sorde segnanti hanno trasmesso ai loro figli la loro lingua dei segni e questi bambini sono

---

<sup>55</sup> Ladd P, *Understanding deaf culture*. Multilingual Matters LTD, Cleveland UK 2003.

cresciuti parlandola. Vari studi<sup>56</sup> hanno dimostrato che le fasi di sviluppo del linguaggio di un bambino sordo segnante e un bambino udente sono simili. Nel bambino sordo è possibile osservare persino un babbling manuale. Ciò non avviene quando il bambino sordo nasce in una famiglia udente, il caso più frequente è che il soggetto non venga esposto a nessuna lingua, non entro le finestre temporali necessarie perché si possa sviluppare il linguaggio e di conseguenza si vengono a creare danni enormi. È falsa l'idea enormemente diffusa che sostiene che i sordi siano anche muti: il loro apparato fono-articolatorio è intatto, lo dimostrano le lallazioni che vengono da loro emesse, seppur con meno coerenza semantica rispetto ai coetanei udenti. Quello che accade è che, non essendo stimolato dagli input (input che in realtà non riceve), e non ricevendo feedback, alla lunga finisce per spegnersi. Ciò che rende peculiare una lingua dei segni e ne giustifica lo sviluppo naturale è l'utilizzo del canale sensoriale integro della vista. In altre parole, l'organismo è naturalmente predisposto alla comunicazione, anche qualora essa avvenga in un'altra modalità. Ne sono la prova, i CODA, Children of Deaf Adults, nonché udenti figli di sordi segnanti che crescono avendo i segni come prima lingua, seppure il loro udito sia intatto. Diversi studiosi si sono interrogati su quali fossero le aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione della lingua dei segni in confronto a quelle coinvolte nell'elaborazione della lingua parlata e scritta. Helen Neville<sup>57</sup> ha esaminato gli effetti che un'esposizione sistematica, dalla nascita, ad una lingua dei segni, potesse avere sull'organizzazione cerebrale. Ne è risultata un'attività eccezionale nelle regioni frontali dell'emisfero sinistro: come avviene normalmente per gli udenti quando elaborano le parole, così i sordi elaborano i segni. Ciò dimostra la reale analogia, tra segni e parole, all'atto dell'elaborazione nel cervello. Sempre Neville, tra gli altri, si è occupata di esplorare nei sordi congeniti l'attività delle aree cerebrali normalmente preposte, negli udenti, all'elaborazione delle informazioni uditive, scoprendo che le stesse aree venivano da loro impiegate per l'elaborazione dell'informazione visiva. Il solo fatto di apprendere una lingua dei segni fin dalla nascita, determina una differenza nel modo in cui sono organizzate le regioni dell'emisfero sinistro. Infine, ulteriori studi<sup>58</sup> si sono concentrati sulle conseguenze di afasia (perdita della parola) in lingua dei segni, a seguito di una lesione dell'emisfero sinistro. Secondo quanto riportano, l'afasia non si presenterebbe nel caso in cui la lesione coinvolgesse l'emisfero destro, preposto al movimento e all'organizzazione spaziale. L'insieme dei risultati di queste ricerche dimostra che le lingue dei segni si elaborano nel cervello come vere e proprie lingue, nelle aree preposte al linguaggio e con una precisa trasposizione delle abilità necessarie secondo quanto la natura richiede. A tutto ciò va aggiunto che gli studiosi hanno anche riscontrato un potenziamento

---

<sup>56</sup> Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., *Linguaggio e sordità*. Il Mulino, Bologna 2006.

<sup>57</sup> Sacks O., *Vedere voci*. Adelphi, Milano 1990.

<sup>58</sup> Poizner, Klima, Bellugi, *What the hands reveal about the brain*, 1987.



dell'emisfero destro, una specializzazione complementare utile ai processi visivo-spaziali. Questo spiega e giustifica la Sordità come vera e propria realtà linguistica seppur specifica, in quanto, per segnare si richiede una maggiore abilità di memoria spaziale e visiva che il cervello supporta adeguatamente.

### 3.2.3.1. Cos'è una lingua dei segni

La capacità di associare i significati (i concetti) a determinati significanti (le parole), la capacità di combinarli in strutture più complesse (le frasi), secondo quelle regole precise che variano di lingua in lingua (grammatica e sintassi) è, nel complesso, la facoltà di linguaggio, biologica, che distingue la specie umana e che ha bisogno di un ambiente linguistico adeguato a realizzarsi entro un periodo di età critico. Anche per le lingue segnate si identificano delle unità minime (come i fonemi) che costituiscono le parole (i segni), i quali sono organizzati secondo regole sintattiche seguendo una grammatica precisa. Tuttavia, se il soggetto non viene esposto ad un codice linguistico, neppure la comunicazione visivo-gestuale può nascere spontaneamente. La lingua dei segni non è una magia per sordi, è La lingua dei Sordi.

### 3.2.3.2. È una vera lingua

Una lingua dei segni è una lingua che si produce e riceve attraverso il canale visivo-gestuale. Non è una pantomima perché si distanzia nettamente dalla gestualità usata dagli udenti e possiede un'organizzazione interna analoga a quella di qualunque altra lingua orale. Una lingua è un sistema di simboli relativamente arbitrari e di regole grammaticali, che mutano nel tempo e che i membri di una comunità condividono ed usano per diversi scopi: interagire gli uni con gli altri, comunicare idee ed emozioni, elaborare conoscenze e trasmettere la cultura di generazione in generazione<sup>59</sup>. William Stokoe, negli anni Sessanta negli Stati Uniti, iniziò a studiare la lingua dei segni americana (ASL) e scoprì che essa possedeva una strutturazione che permetteva di equipararla alle lingue orali. Trattandosi di un diverso canale comunicativo, anche i parametri servono a descrivere elementi linguistici diversi rispetto a quelli che di solito descrive la linguistica generale. Tra le scoperte dello studioso ci fu:

- il riconoscimento che l'ASL svolgesse una funzione sociale, rispondendo ai bisogni cognitivi, comunicativi ed espressivi di una comunità umana;

---

<sup>59</sup> Volterra V.

- la rintracciabilità, al suo interno, di un numero ristretto di unità minime prive di significato, i cheremi, che ricoprono le stesse funzioni dei fonemi del linguaggio verbale: una vera e propria fonologia delle lingue segnate;
- la possibilità che i cheremi siano combinati in unità più grandi, con un significato preciso, i segni, e la presenza di un sistema lessicale;
- il fatto che tale sistema lessicale segnato fosse combinato secondo regole precise che generano un numero infinito di sequenze o frasi, dando luogo ad un reale sistema sintattico<sup>60</sup>.

Oltre ad aver accertato la presenza di unità minime, combinate in parole, a formare frasi secondo regole sintattiche, Stokoe permise a molti altri linguisti di avviare gli studi sulle lingue segnate negli altri paesi. È facile che si pensi che esista una sola lingua per tutti i sordi, ma non è così. Ne esiste una per ogni importante comunità di Sordi, che per convenzione viene associata alla lingua del paese in cui si trova. In realtà, sebbene ci siano delle influenze da parte della lingua orale parlata in un determinato paese sulla lingua segnata corrispondente, si tratta di lingue completamente autonome, con diverse sintassi e diverse caratteristiche lessicali. Non appartengono, spesso, nemmeno allo stesso ceppo linguistico delle lingue orali. L'american sign language, ad esempio, non appartiene al ceppo delle lingue germaniche come la lingua inglese e quella americana. E nemmeno assomiglia alla BSL, la Lingua dei segni britannica. L'ASL è di famiglia francofona, essendo stata trasmessa a Gallaudet da Clerc, che era francese. Se, quindi, ogni lingua dei segni è un sistema autonomo, è ragionevole affermare che possiede la struttura comune alle altre lingue dei segni, cheremi, regole morfologiche e sintassi, ma quali, quanti e come vengono organizzati, dipende dalla lingua.

### 3.2.3.3. La LIS, La Lingua dei segni italiana

La ricerca italiana sulla propria lingua dei segni cominciò un po' più tardi rispetto agli Stati Uniti. Le prime ad interessarsi furono le studiose Pizzuto, Radutzky e Volterra le quali si incontrarono nel 1979 e da allora si occuparono non solo di ricerca, ma anche di organizzare convegni e conferenze sulla materia.

## Fonologia LIS

Trattandosi di segni e non di suoni, la fonologia manuale è riscontrabile in due aspetti:

---

<sup>60</sup> Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., *Linguaggio e sordità*. Il Mulino, Bologna 2006.

i parametri fonologici manuali e i parametri fonologici non manuali<sup>61</sup>.

I parametri manuali sono definiti formazionali, componenti elementari che creano il segno. Secondo il criterio della coppia minima, utile a discriminare i diversi fonemi, per le lingue segnate i parametri formazionali corrispondono a dei cheremi, cioè a fonemi che da soli non hanno significato ma lo acquisiscono nel momento in cui vengono associati ad altri. Nello specifico si hanno quattro gruppi fondamentali di parametri, contenenti a loro volta un numero finito di cheremi: il luogo, la configurazione, l'orientamento e il movimento<sup>62</sup>.

1. Il Luogo, punto dello spazio dove viene eseguito il segno;

**LUOGO (TAVOLA 2)**

○	Faccia	Π	Collo
∩	Parte superiore e lato del capo	∩	Spalla e tronco superiore
⌒	Occhio	[]	Petto
△	Naso	∪	Tronco inferiore e anca
∩	Guancia	∨	Braccio
∩	Orecchio	∪	Polso
∩	Bocca	∩	Mano non dominante

<sup>61</sup> Bertone C., *Fondamenti di grammatica della Lingua dei Segni Italiana*. Franco Angeli, Milano 2011.

<sup>62</sup> Le tavole di seguito sono state tratte dal Dizionario bilingue elementare della LIS -Lingua dei segni italiana. Edizioni kappa, 2001, a cura di E. Raduzky.

## 2. La Configurazione, ossia la forma assunta dalle mani

### CONFIGURAZIONI (TAVOLA I)

B, H, G, g	"Piatte e piane"	As, A, T	"Chiuse a pugno"
L, 3, 5, 4, 3, V, ʎ, I, Y, S	"Estensioni"	O, F, 3	"Rotonde"
Ġ, Ĺ, F̄, 3̄, 5̄, 4̄, 3̄, Ī, ʎ̄	"Aperture"	C̄, Ċ, B̄, Ġ, F̄, 5̄, 3̄, V̄	"Curve"
Ĕ, Ĭ, F̄, 5̄, 3̄, Ās	"Chiusure"	Ĕ, Ĭ, Ĺ, F̄	" Rettangolari"
Ĭ, F̄, 5̄, 3̄	"Chiuse"	D, R	"Altre"
Ĭ, F̄, 5̄	"Sbriciolamenti"		



### 3. L'Orientamento, orientamento del palmo delle mani;

#### POSIZIONE DELLA MANO O DELLE MANI (TAVOLA 4)

##### *Orientamento del palmo e direzione del metacarpo*

^	verso l'alto
v	verso il basso
>	verso destra
<	verso sinistra
T	verso il segnante
L	verso l'avanti

##### *Posizione di una o due mani rispetto al luogo*

x	contatto della mano con una parte del corpo
*	contatto delle dita con una parte del corpo

##### *Posizione nello spazio delle mani in segni a due mani*

I	una mano vicina all'altra
·-	una mano lontana dall'altra
$\frac{d}{d}$	mano destra sopra quella sinistra
$\frac{s}{d}$	mano sinistra sopra quella destra
o	mano sinistra davanti alla destra
o	mano destra davanti alla sinistra
x	contatto delle mani
*	contatto delle dita
+	mani incrociate
⌘	mani intrecciate e afferrate
o	una mano dentro l'altra
gd	contatto con gomito dominante

### 4. Il Movimento, tipo di movimento compiuto nell'eseguire il segno.

#### MOVIMENTO (TAVOLA 3)

o	nessuno o neutro	IG	arco concavo in senso antiorario sul piano orizzontale	)(	avvicinamento
^	verso l'alto	IO	arco convesso in senso orario sul piano verticale	÷	divisione
v	verso il basso	IG	arco convesso in senso antiorario sul piano verticale	+	incrocio
N	continuo su e giù	IO	arco concavo in senso orario sul piano verticale	⌘	intreccio e afferramento
>	verso destra	IG	arco concavo in senso antiorario sul piano verticale	o	inserimento
<	verso sinistra	o	torsione dell'avambraccio e del polso	↔	scambio
Z	continuo a destra e a sinistra	o	piegamento del polso in avanti		
T	verso il segnante	o	piegamento del polso all'indietro		
L	verso l'avanti	o	piegamento laterale del polso		<i>Aggettivi di movimento</i>
I	continuo avanti e indietro	r	piegamento alle nocche	·	ripetuto una volta
o	arco convesso in senso orario sul piano frontale	f	piegamento alle giunture intercarpali	**	continuo
o	arco convesso in senso antiorario sul piano frontale	#	chiusura della mano e/o delle dita	~	alternato
e	arco concavo in senso orario sul piano frontale	o	apertura della mano e/o delle dita	↗	sequenziale delle dita
o	arco concavo in senso antiorario sul piano frontale	l	andamento ondulatorio e di tamburellamento	{	lento
IO	arco convesso in senso orario sul piano orizzontale	m	sbriciolamento	!	teso
IG	arco convesso in senso antiorario sul piano orizzontale	x	contatto delle mani	√	estensione del gomito
IO	arco concavo in senso orario sul piano orizzontale	*	contatto delle dita	I	tenuto

Ciascun segno è composto da una combinazione dei quattro parametri appena presentati, ed è sufficiente che cambi uno solo di essi perché si modifichi radicalmente il significato del segno stesso. Le ricerche hanno portato a definire 15 luoghi, 38 configurazioni, 6 orientamenti e 32 movimenti. I parametri per cui si distinguono coppie di segni, (così come si distinguerebbero i fonemi /p/ e /b/ con la coppia minima di parole “pasta” da “basta”), sono detti distintivi. Tali parametri cambiano, generalmente, da una lingua dei segni ad un'altra, ma rimane comunque la possibilità di identificare coppie minime in ciascuna di esse.

I parametri fonologici non manuali, (o CNM, componenti non manuali), sono invece delle espressioni che coinvolgono il corpo ma non le mani, e servono a completare il significato segno. Si distinguono tra IPP (Immagini Parole Prestate) e COS (Componenti Orali Speciali). Le IPP si possono associare alla lingua orale: consistono nella pronuncia della parola corrispondente al segno, in italiano. Le COS, invece, sono più vicine alla gestualità perché i movimenti della bocca non hanno nulla a che vedere con la lingua parlata ma contribuiscono a completare il significato.

### **Lessico e morfologia della LIS**

Una delle motivazioni che supportano il pregiudizio sulle lingue segnate, è quella che esse siano iconiche e non arbitrarie quanto le lingue vocali. In realtà, lo studio dei segni dimostra che solo alcuni sono simili a delle rappresentazioni pantomimiche (e in quei casi rappresentano una metafora della realtà), mentre altri, la maggior parte, sono di natura arbitraria, frutto dello stesso processo di attribuzione di significato ai significanti che regola le lingue vocali. Lo si nota soprattutto confrontando diverse lingue dei segni che esprimono, con segni diversi, gli stessi concetti. Inoltre, il significato della maggior parte dei segni non è immediatamente comprensibile. Senza dubbio, se alcuni segni mostrano verso i referenti una relazione iconica, essa non è una regola e si può pertanto escludere una trasparenza totale delle lingue segnate, prediligendo invece la traslucidità, cioè la capacità di comprendere l'immagine che giustifica il segno, solo dopo aver saputo il suo significato. È importante sottolineare che ogni Lingua dei Segni è strettamente collegata ad una particolare cultura. Questo legame si manifesta nei segni che spesso propongono una metafora viviva. Studiare i Segni e trovare le motivazioni che li determinano, può aiutare a capire meglio la storia e la cultura del popolo e del paese corrispondente. Nel caso della LIS, il popolo e la cultura italiane.

La metafora visiva non è presente in tutti i segni, proprio perché la LIS non è una pantomima. Solo nei segni in cui è presente, essa dà l'idea di cosa possa rappresentare e spesso essa è molto precisa, forse più delle parole. Quando cambia una realtà, poi, spesso cambia anche il segno. Ne è un esempio quello impiegato per dire “telefono”<sup>63</sup>. L'immagine mostra sulla sinistra il vecchio segno, sulla destra il nuovo.



TELEFONO (mano che gira vicino all'orecchio)



TELEFONO (con indice e mignolo estesi)

Per quanto riguarda il lessico, si ha una fonte bibliografica piuttosto recente, dovuta alla mancanza di standardizzazione e di autocoscienza della LIS da parte di docenti e sordi stessi. I primi dizionari risalgono agli anni Novanta e sono stati i primi passi verso una stabilità e affidabilità della definizione della lingua dei segni. La mancanza di mezzi di comunicazione di massa che impiegassero la lingua segnata (come è avvenuto, per l'italiano con la radio e la televisione) e l'assenza di una forma scritta ha impedito la standardizzazione dei segni. Le varietà sono notevoli nel lessico, anche solo spostandosi da una città ad un'altra. Esistono Segni composti, associazione di due unità lessicali di LIS e segni semplici. Esistono segni che cambiano la loro conformazione nel tempo, a seguito del variare della realtà che rappresentano. Esistono segni che rimangono ma la cui esecuzione si abbrevia e l'origine non è più riconoscibile. E si possono trovare prestiti da altre lingue, soprattutto anglicismi. Tra i meccanismi di neologia, compaiono sostanzialmente due procedimenti: l'uso della dattilologia, ovvero l'esecuzione manuale delle lettere dell'alfabeto (piuttosto raro in Italia), e l'inizializzazione, ossia l'utilizzo di una lettera (di solito quella iniziale), mossa poi come se fosse un segno. Un esempio può essere l'esecuzione di “Lunedì” oppure di “Viola”, in cui si vedono rispettivamente la L e la V eseguite come configurazioni del segno. Nei sordi giovani comincia ad essere frequente anche l'uso di prestiti linguistici da altre lingue, segnate e non, ma per il momento questo meccanismo non si è diffuso nei sordi più adulti.

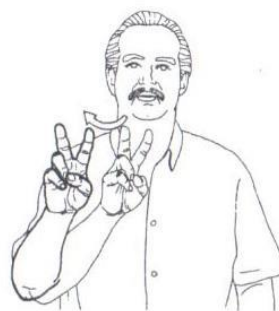
---

<sup>63</sup> Caselli, Maragna, Volterra.





LUNEDÌ



VIOLA

In questa categoria rientrano anche, sebbene con caratteristiche originali, i meccanismi impiegati regolarmente dai Sordi per l'attribuzione di un segno-nome. È il modo in cui si identifica una persona all'interno della comunità sorda e richiede l'abilità di costruire segni nuovi per i nuovi soggetti che ne entrano a far parte. Non si approfondirà la tematica dei segni-nome, in questo lavoro, perché essa merita e richiede una lunga ed esaustiva trattazione. È bene però conoscere che esistono e che sono fonte di neologismi nella LIS.

La morfologia è uno degli elementi più distintivi e importanti della LIS, e delle Lingue dei Segni in generale, perché ne conferma lo status di lingua a tutti gli effetti, e le permette di prendere le distanze rispetto ad una pantomima.

Si definisce flessione morfologica qualunque alterazione sistematica della forma citazionale di un segno, che trasmette una specifica informazione grammaticale o relativa al discorso e che si applica nello stesso modo ad un insieme più o meno esteso, ma definibile, di segni<sup>64</sup>.

Esistono diverse classi grammaticali di segni: nomi, verbi, aggettivi e pronomi e molti altri. Esiste un'ulteriore e speciale categoria, tipica delle lingue segnate, che viene impiegata per esprimere ulteriori informazioni non veicolabili attraverso il semplice segno: il classificatore.

I Classificatori presentano alcune analogie con i classificatori presenti nelle lingue verbali. A livello semantico, essi rendono pertinenti quei tratti dei referenti che risultano salienti nella percezione, classificandoli in base alla loro forma e disposizione. (...) classificatori sono altamente specifici delle grammatiche segnate e dell'iconicità connessa; compaiono infatti in costruzioni

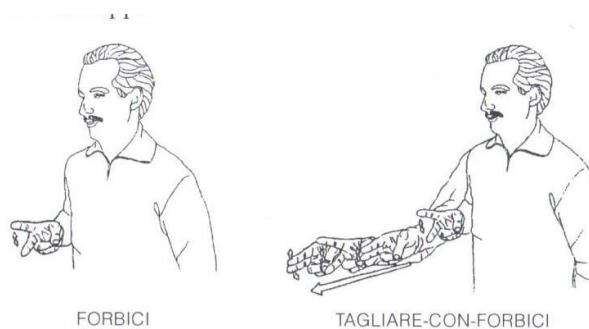
---

<sup>64</sup> Ibidem.



sintattiche simultanee che sfruttano lo spazio, coinvolgono entrambe le mani e componenti non manuali altrettanto iconiche<sup>65</sup>.

I classificatori vengono usati ampiamente per segnalare le variazioni di tratti semantici, percettivi, funzionali del referente (umano – non umano, rotondo – piatto, animato – non animato ecc.). Si esprimono mediante la scelta di determinate configurazioni e sono efficaci per esprimere immagini e concetti visivi.



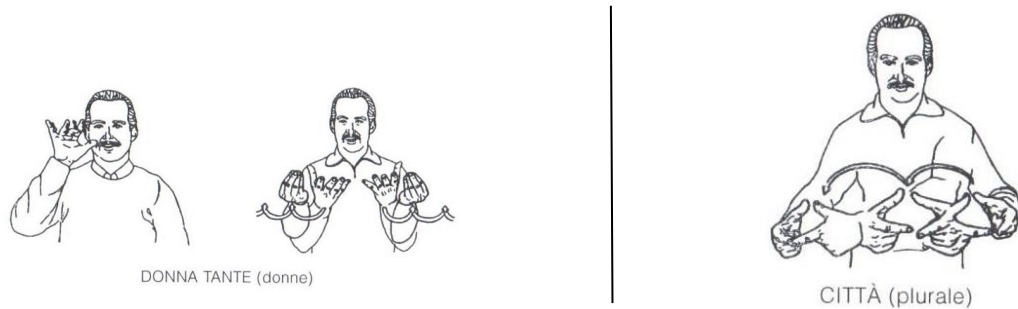
La distinzione nome-verbo, in LIS non è marcata morfologicamente. Di solito è definita dalla posizione nella frase e dalla *labializzazione* (ad esempio il segno “lavoro” e “lavorare” sono identici ma a seconda della frase in cui li si trova si può desumerne il significato). L’unico caso in cui la distinzione è marcata, è quello di una sottoclasse di segni che condividono tutti i parametri (configurazione, orientamento e luogo di articolazione) ma per la distinzione tra verbo e sostantivo presentano differenze nell’ampiezza, durata e direzione del movimento.

I segni nominali si distinguono in due classi principali: quelli che hanno come luogo di articolazione il corpo del segnante (es. donna) e quelli che si eseguono nello spazio neutro (es. città).



<sup>65</sup> F. Delliri, [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-italiana-dei-segni\\_\(Enciclopedia\\_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-italiana-dei-segni_(Enciclopedia_dell'Italiano))

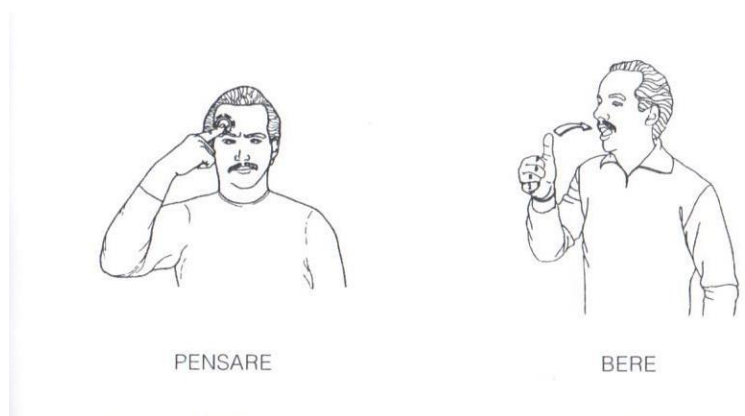
Nel primo caso, la formazione del plurale avverrà con l'aggiunta del segno "molti", mentre nel



secondo si produrrà mediante la ripetizione sequenziale del segno stesso.

I verbi a loro volta si distinguono in tre classi: la prima comprende quelli che si articolano sul corpo del segnante, la seconda quelli che si eseguono nello spazio neutro davanti al segnante (e che possono cambiare direzione a seconda degli agenti coinvolti nell'azione), e infine la terza che contiene i verbi che si eseguono nello spazio neutro e mutano solo il luogo di articolazione.<sup>66</sup>

Prima classe:



<sup>66</sup> Gli esempi e le immagini sono tratte dal volume Linguaggio e sordità.

Seconda classe:

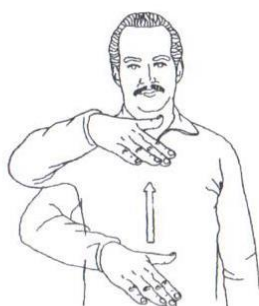


REGALARE



INSEGNARE

Terza classe:



CRESCERE

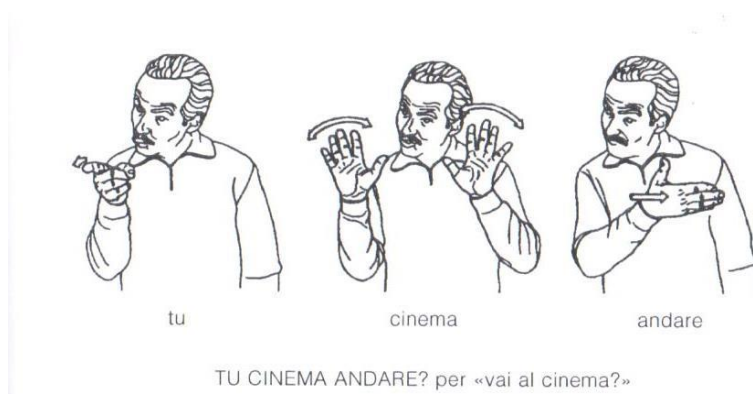


ROMPERE

Le differenze di categoria si riflettono sulla loro flessione morfologica nell'esprimere le coniugazioni (che in LIS si realizzano identificando il soggetto e lasciando il verbo all'infinito), i tempi verbali ed eventuali distinzioni aspettuative. In particolare, il passato generico si costruisce aggiungendo il segno "fatto" alle azioni, mentre per indicare un passato molto lontano, si aggiungono le espressioni di tempo ed alcune componenti non manuali (ad esempio gli occhi quasi chiusi per indicare lontananza temporale).

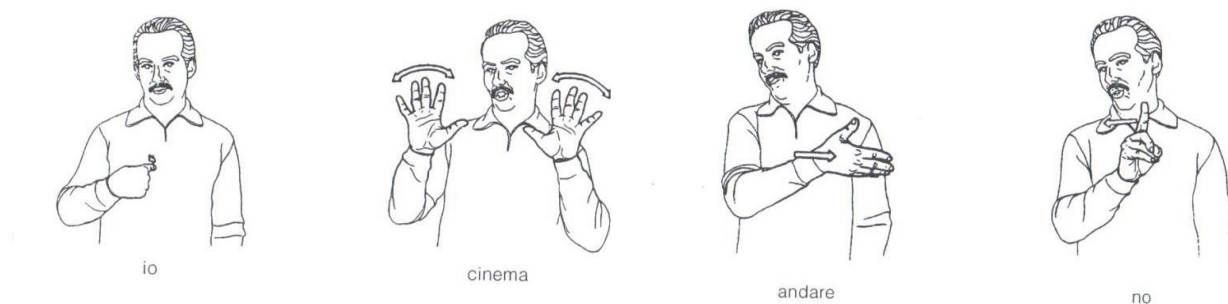
## La sintassi della LIS

Le lingue dei segni possiedono delle regole sintattiche. Tali regole, per quanto riguarda la LIS sono completamente diverse da quelle dell'italiano. Non è così in tutti i paesi, ma è bene tenere a mente questa possibilità. L'espressione di frasi interrogative, imperative, negative e così via, viene prima di tutto indicata da particolari espressioni facciali e specifici spostamenti del corpo. In una frase interrogativa le spalle e il capo si muovono leggermente verso l'interlocutore e le sopracciglia, a seconda che si tratti di una domanda chiusa o aperta, si alzano o si abbassano (forma K).



Nelle frasi negative, poi, la negazione è posta alla fine della frase ma è accompagnata da un chiaro cenno del capo che nega ciò che sta segnando.

[IO NON VADO AL CINEMA]



L'ordine dei segni nella frase è genericamente SOV (Soggetto – oggetto - verbo), in minoranza quello SVO (soggetto– verbo- oggetto) e solo per frasi locative l'ordine OSV (oggetto- soggetto- verbo).



[IO]

[CINEMA]

[VADO]

S

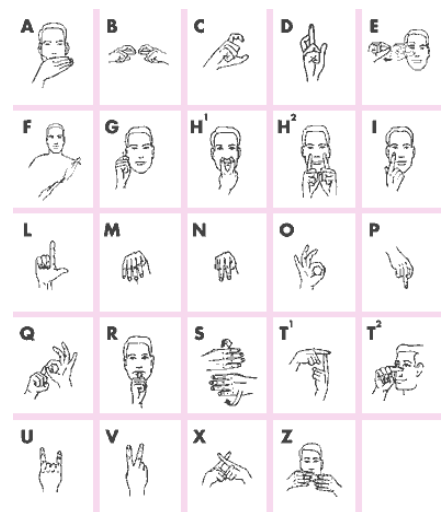
O

V

Vi sono, infine, delle caratteristiche proprie della LIS che non rientrano in nessuna categoria di linguistica generale. Si tratta degli elementi che ne confermano la tipicità e nascono dalla modalità diversa in cui si esprimono i segni. Ne è un esempio la coarticolazione di componenti manuali e non manuali, che spesso porta a ciò che si definisce impersonamento del segnante rispetto a quanto sta narrando. È una vera e propria tecnica narrativa, oltre che espositiva. Richiede la collocazione dello sguardo al punto verosimile rispetto alla situazione reale, un orientamento spaziale nella narrazione e una visione del contenuto, da parte dell'interlocutore, quasi come fosse un film in cui il narratore di volta in volta cambia personaggio e acquisisce il suo punto di vista. Tutto ciò sarebbe impensabile per un udente abituato ad impiegare esclusivamente una lingua vocale, ma non è né impossibile da imparare, anche per chi sente senza problemi. Gli studi più recenti sulle lingue dei segni stanno infatti influenzando gli stessi studi sulle lingue parlate, suggerendo nuove categorie di analisi e non va trascurato il fatto che i segni richiedano un allenamento del cervello diverso e quindi senz'altro proficuo per chiunque, sia sordo che udente. La teoria secondo cui studiare le lingue serve al cervello è senz'altro fondata, e trova nei segni un'ulteriore conferma, oltre che sfida.

### “L'alfabeto muto” o Dattilologia

Prima di concludere la disamina, vorremmo soffermarci brevemente su ciò che molti avranno, in gioventù, chiamato alfabeto muto. A riprova del fatto che tanto i sordi quanto le lingue dei segni siano sempre esistiti, l'alfabeto muto non è che uno strumento delle lingue dei segni, ciascuna lingua possiede il proprio, con proprie caratteristiche e modalità di articolazione, impiegato al momento in cui



serve citare un nome proprio di cui non si conosce, o non esiste ancora, il segno, e per indicare nomi in generale. È un complemento della lingua segnata. Non si sostituisce per nulla ad essa ed è usato con molta parsimonia. Riportiamo, per completezza, la versione più vecchia, usata perlopiù da sordi anziani, e quella nuova, (sotto), attualmente in vigore<sup>67</sup>.



<sup>67</sup> Sempre per dovere di completezza, è bene esplicitare che la descrizione della LIS appena esposta non è l'unica in vigore. Di recente, Volterra, Roccaforte, Di Renzo e Fontana hanno pubblicato *Descrivere la lingua dei segni italiana, una prospettiva cognitiva e sociosemiotica* (il Mulino 2019), rivedendo questo approccio cosiddetto assimilazionista, in favore di un altro più integrato che considera gli elementi costitutivi della lingua come un continuum, espressione della multimodalità del linguaggio umano che si serve di categorie descrittive diversamente espresse. Lo stesso rivoluziona l'intera concezione di lingua e lo fa a partire dalle lingue dei segni (mentre fino ad ora queste hanno cercato di affermarsi come lingue vere e proprie riconoscendo al proprio interno elementi delle lingue vocali). Si tratta di un punto di vista estremamente affascinante, oltre che valido. La scelta di fare riferimento al modello più descrittivo deriva dalla volontà di avvicinare il mondo della sordità alla didattica delle lingue e servirsi di categorie condivise da manuali e linguaggio didattico corrente può incoraggiare gli insegnanti a percepire il tutto più vicino. È vero però che le informazioni contenute in questa pubblicazione meritano un approfondimento anche in ambito didattico e se ne terrà conto nei lavori futuri sull'argomento.

### 3.3. Objet, il panorama linguistico a disposizione dell'allievo sordo

L'objet è l'oggetto dell'acquisizione, la lingua e la competenza comunicativa. La domanda che ci siamo posti, a questo punto è la seguente: "a quale lingua mi riferisco e in quale modalità devo/posso insegnarla?". Dal punto di vista dell'allievo la stessa domanda andrebbe riformulata nel seguente modo: quale lingua mi serve imparare e in quale modalità voglio essere più competente? La questione interessa primariamente la definizione stessa di lingua: L1, L2, LS, lingua etnica, lingua franca. Un ragazzo sordo, figlio di sordi segnanti, considera la LIS come propria lingua madre, e per lui studiare italiano non avrà la stessa valenza rispetto ad un allievo ipoacusico, figlio di udenti e impiantato. Nel primo caso non è comunque del tutto corretto dire che il ragazzo impara l'italiano come L2, perché sarebbe una L2 se egli fosse quotidianamente esposto all'input, ma di solito non è così. Non si tratta del tutto di una LS, perché è una lingua parlata nel paese in cui vive. Inizialmente ci si trova di fronte ad un problema di definizione, che chiaramente interessa anche le tecniche impiegate e tutto l'impianto didattico. Sicuramente diversa è la condizione dell'allievo impiantato. A seconda del suo residuo uditivo, egli potrà percepire e discriminare un certo numero di suoni della lingua italiana, e sicuramente la studia come L1. Tuttavia, anche nel suo caso, il grado di esposizione all'input linguistico non è paragonabile a quello di un suo coetaneo con un livello di udito nella media. Questo comporta uno scarto nella competenza linguistica del soggetto, oltre a portarlo a commettere errori atipici rispetto ai coetanei. Ritornando al primo caso si assiste ad una L1 in modalità visivo-gestuale, e una L2/LS in modalità orale, ma anche scritta. Quanto al prestigio della lingua, se si tratta di un allievo ben integrato nella comunità sorda, abbiamo visto che considera probabile in futuro, aver bisogno oltre che al classico inglese, di conoscere anche una lingua segnata per convegni, conferenze, o per farsi capire da sordi stranieri. E l'inglese standard, lo userà sia parlato che scritto? Qual è il corrispettivo della lingua inglese, a livello mondiale, per le persone sorde? Al momento è l'ASL, American Sign Language, la lingua dei segni americana, che non ha nessun rapporto di familiarità con la BSL, la lingua dei segni britannica. Le fa concorrenza la Lingua dei segni internazionale, lingua creata artificialmente e non da tutti i sordi riconosciuta come tale. Relativamente alla scelta delle abilità da insegnare, siamo partiti dalle considerazioni mosse nel primo capitolo, circa l'inadeguatezza etica e l'inutilità didattica di insistere eccessivamente sui punti deboli o limitazioni dell'allievo BiLS. Quindi, uno studente sordo che quasi mai usa la propria voce, non dovrebbe essere forzato a migliorare lo speaking in una lingua straniera. Potrebbe magari aver bisogno di

imparare molto bene l'inglese, ma imparare a leggerlo e a scriverlo a livelli molto alti del QCER, e al contempo imparare, per l'orale, una lingua dei segni come l'ASL oppure a leggere il labiale (per niente facile in inglese). Non dover obbligare l'allievo a migliorare lo speaking, non equivale a negare a tutti la possibilità di imparare a parlare una lingua straniera. Non solo, nel caso dell'italiano, saper parlare abbastanza bene può aiutare ad essere autonomi nella vita quotidiana, così come leggere le labbra, e il fatto stesso di essere sordi non significa non poter imparare a pronunciare la lingua. L'apparato fono-articolatorio di un sordo è intatto, quello che gli serve è il feedback del proprio parlato se non riesce a sentirlo. Judith Mole<sup>68</sup>, tra le prime e poche studiose ad essersi occupata glottodidatticamente di lingue straniere e sordità, afferma:

Some deaf people choose not to use their voice and may only want to learn to read, write and listen/lip-read the foreign language. Where is the case, teachers should respect the choice of the deaf person and enable them to concentrate on their aims and develop an enabling curriculum which assesses the knowledge and skills of the learner fairly.

Where deaf learners do want to learn to speak the language, it is important that they do so effectively. In order to develop effective pronunciation, they may need some additional time with a language assistant, the tutor, support worker, a teacher of the deaf or a speech and language therapist<sup>69</sup>.

Un curriculum abilitante, la possibilità di scelta l'efficacia dell'insegnamento racchiudono in sé tanto i principi glottodidattici generali, quanto quelli di GS Mole fa riferimento a due questioni che andremo noi a trattare a breve: l'importanza della collaborazione tra soggetti diversi, di supporto al docente di lingua, e il fatto che ciò avvenga in un contesto educativo accessibile.

A seguito di diversi riferimenti, sarà ormai chiaro che la parte operativa del presente lavoro verta sulla didattica dell'inglese scritto in virtù dell'elemento che può permettere, in prima analisi, l'autonomia di approccio ai testi e quindi alla lingua. Partire dall'inglese scritto, non è un modo per escludere le altre componenti della lingua. È un punto di partenza.

Riteniamo importante, ragionare nell'ambito delle lingue dei segni su quale sia il panorama a disposizione dell'alunno segnante, diverso da quello più ovvio per noi udenti, cioè l'inglese.

---

<sup>68</sup> Mole j., *Deaf and Multilingual*. Direct learn Services, Ltd UK 2005.

<sup>69</sup> Ibidem



Quante e quali lingue dei segni nel mondo? Attualmente, il catalogo più aggiornato e completo è quello online di Ethnologue<sup>70</sup>, da cui risulta una lista di 144 lingue dei segni. Da una prima lettura veloce il numero di lingue dei segni riportate non è così esiguo. A seconda del background culturale di chi legge, verranno stimulate sicuramente delle riflessioni diverse, molto stimolanti. Un ispanista osserverà quante lingue segnate si trovino in corrispondenza dei territori dove attualmente la lingua ufficiale è una sola, lo spagnolo. Inoltre, noterà si riscontrano alcune lingue dei segni di popoli precolombiani e che in Spagna ci sono i corrispettivi delle lingue co-ufficiali, sebbene, abbiamo già affermato, non vi sia realmente un rapporto tra le lingue orali e le lingue segnate di uno stesso paese. Al contrario, le riflessioni che potrebbe muovere un linguista, sarebbero di diversa natura. Ad esempio, sarebbe logico domandarsi quali rapporti vi siano tra LIS e italiano, se siano stati fatti studi di linguistica comparata, se le lingue elencate siano raggruppabili in famiglie e, se sì, se queste coincidano con i ceppi già conosciuti. Inoltre, non sarebbe strano domandarsi quali tra queste ricopra il ruolo che tra le lingue orali è rivestito dall'inglese, se vi sia intercomprensione tra lingue affini, e, se sì, quali siano le lingue affini tra loro e se qualcuno si sia occupato di descriverle in modo sistematico<sup>71</sup>. Infine, dal punto di vista della politica linguistica e della pianificazione, ci si potrebbe chiedere quante, tra quelle elencate, siano state riconosciute come vere e proprie lingue, per quante sia previsto un effettivo bilinguismo, per quante altre, invece, si presenti una realtà di diglossia o, magari, di emarginazione. Quali siano gli strumenti di diffusione, se i media ne fanno uso, se vi è standardizzazione, se le lingue hanno subito l'influsso delle lingue orali, se sono entrate in contatto con altre lingue. Tutti questi interrogativi sconfinano nella sociolinguistics of sign languages, un campo incredibilmente interessante per chiunque sia appassionato di lingue, linguistica e di glottodidattica. Permetterebbe di ripensare al curriculum di un allievo, in funzione del reale uso e del reale bisogno che questi possa avere. Chiaramente ci stiamo riferendo ad una situazione in cui l'allievo in questione sia segnante, ma non vogliamo ora costringere troppo il ragionamento. L'uso sociale della lingua rientra senza ombra di dubbio nell'area di interesse della glottodidattica, facendo parte a pieno titolo della competenza comunicativa. Pertanto, riconfermiamo che anche lo stesso concetto di lingua, in situazioni di sordità, può assumere sfaccettature nuove, agire in realtà e dimensioni nuove e che può esistere in più di una modalità.

Insegniamo quindi l'inglese, e insegniamolo bene. Non dimentichiamoci che il mondo è grande, le realtà sono tante e la ricchezza sta nell'aprirsi sempre al nuovo.

---

<sup>70</sup> <https://www.ethnologue.com/subgroups/deaf-sign-language>

<sup>71</sup> Uno dei volumi più completi di recente pubblicazione su questo argomento, in ottica comparativa è opera di Bakken, De Clerck, Lutalo-Kiingi, McGregor, William. *Sign Languages of the World, A Comparative Handbook*. Ed. by Jepsen, 2015.

### 3.4. Milieu, l'ambiente

L'ambiente in cui si svolge l'atto didattico deve raggiungere un adeguato livello di accessibilità e non presentare barriere comunicative. Nel caso della sordità, le barriere comunicative sono barriere visive. Il più delle volte lo studente sordo rimane escluso dalle conversazioni dei compagni udenti, perché non riesce, con lo sguardo, a seguire i turni di parola, o a vedere chi parla dietro di lui. Spesso l'ambiente è sottovalutato, soprattutto se non si ha a che fare con la necessità di muovere una carrozzina o far sentire al sicuro un allievo cieco. Eppure, anche per la sordità, alcuni piccoli accorgimenti possono favorire enormemente il benessere dello studente e la riuscita dell'atto didattico. Rientrano nel discorso anche le glottotecnologie, le problematiche legate all'acustica, alla luminosità, ai tempi, alle informazioni implicite. In base alle caratteristiche individuali dell'allievo sordo si dovranno adattare alcune misure rispetto ad altre. Rispetto ad un allievo dislessico, o afasico, un allievo sordo necessita che venga riconsiderato l'ambiente didattico inteso anche come spazio sia fisico che comunicativo. Il principio generale è:

**making the language visible**, in order to compensate for audiological difficulties. It is what sign language generally does, but not all learners use sign language<sup>72</sup>.

Tra i non numerosi lavori in merito alla didattica delle lingue ai sordi, A. Herrero Caravaca<sup>73</sup> analizza le varie misure di accessibilità previste dai manuali e dalle procedure di certificazione come la Cambridge University ESOL examination. Da una prima disamina risulta che per il momento gli adattamenti assomigliano molto a quelli per studenti con disturbo dell'apprendimento perché ricorrente e quasi esclusivo è il riferimento ai tempi aggiuntivi. Talvolta si impiegano gli interpreti, sempre più riconosciuti nel compito di mediatori delle lezioni dei docenti. Il più delle volte si fa riferimento ad un complesso di buone prassi e adattamenti ambientali che permettono, prima ancora di pensare alle traduzioni, di rendere accessibile e accogliente il contesto in cui sono inseriti gli studenti. La disabilità uditiva ha sempre avuto difficoltà nel riconoscimento della sua entità perché considerata una disabilità invisibile. Senza dubbio, se si avesse un alunno cieco, sarebbe evidente dover modificare in qualche modo l'ambiente e il proprio comportamento per evitare di escluderlo da ciò che avviene. Il ruolo dei momenti di classe, infatti, al di là di tutte le importanti ore di lavoro fuori classe con docenti di sostegno e assistenti, fa parte dell'esperienza più preziosa per un ragazzo

---

<sup>72</sup> Ibidem

<sup>73</sup> Herrero Caravaca A., *Teaching English as a foreign language to deaf students in Andalusia*. Amazon Distribution gmbH, Leipzig 2016.

che può e deve sentirsi parte di un gruppo. Inoltre, non va dimenticata l'importanza di seguire le lezioni mainstream, in cui è il docente, preparato e qualificato, a somministrare le lezioni e indicare le attività. Sarebbe bello pensare al lavoro fuori classe come preparatorio e rinforzante di quello che viene svolto in classe, non sostitutivo. E se le modifiche alla didattica tout court le vedremo più avanti, ora consideriamo le buone prassi ambientali.

Come si può rendere un ambiente *deaf friendly*?

Following a mixed model based on the principle of inclusion but with attention di diversity<sup>74</sup>

- offer a seat to provide better location to see both teacher and board – taking into account the place for sign language interpreter;
- control good lighting and avoid light reflection;
- class furniture should be moved according to the type of activity – for example for group or interaction activity use circle position to allow deaf student to see their classmates and facilitate communication;
- while speaking, everybody should not put hands or hear near the mouth – even moustache may cause problem, for leap reading for instance.
- avoid noise – background or different kind of noise – to reduce discrimination problems between teacher o classmates' voices and noises and to eliminate headache cause by over amplification or interference with technological equipment;
- avoid speaking at the same time as writing on the board or next to a window;
- if the student is a user of hearing aid or has a cochlear implant, let him seat at about one metre distance from the loudspeaker;
- provide handout when a long lesson with a big amount of information will be explained and written on the board at the same time;
- make sure you have deaf attention before starting to talk
- use images, pictures, maps, figures, videos, films with subtitles to facilitate comprehension from the context and the non-verbal aspects implied in communication;
- visual support is essential in grammar lesson too – use different colour markers to indicate the different parts of a sentence and maintain them as a fixed rule
- support an outline of the class and a work routine
- make the rest of the students “deaf aware” to avoid rejection and overprotection.

---

<sup>74</sup> Ibidem.

Da questa lunga lista si evince che le azioni che si possono muovere in accordo con i bisogni degli studenti devono derivare da una conoscenza della condizione di sordità e una certa flessibilità nel controllo delle azioni più banali. Le aree in cui possiamo distinguere dettagliatamente gli interventi fisici sono:

- L'illuminazione
- I suoni
- L'accesso visivo a compagni e docenti
- Il comportamento di compagni e docenti.

Soffermiamoci in primo luogo su quest'ultimo. Rendere un ambiente deaf friendly significa conoscere la sordità, leggerla come tale, sforzandosi di immedesimarsi.

Perché è importante, prima di tutto, che i miei compagni sappiano che sono sordo? Perché se anche avessi l'interprete migliore del mondo, con le insegnanti più preparate e un'illuminazione perfetta, ma nel momento degli interventi tutti parlassero indistintamente senza darmi il tempo di vedere chi parla, e qualcuno facesse una battuta alla quale potesse ridere magari anche l'insegnante, io sarei tagliato fuori. Nel più comune dei casi penserei che ridano di me, o comunque di non fare parte dell'atto comunicativo in corso. Se i miei compagni non sanno che significa essere sordi, magari mi chiedono un parere o mi invitano, ma non si accertano che abbia sentito, magari non mi giro e non afferro e loro finiscono per pensare che sono asociale e antipatico.

Alla lunga questo diventa un grosso problema di isolamento sociale, difficile da sciogliere e difficile anche da spiegare, perché si può causare anche nel modo più ingenuo. Se lo scopo di stare in classe, per ciascun studente, è quello di sviluppare la propria autostima, raggiungere successo e competenza nella disciplina e stare bene (ritorniamo agli aspetti scegliibili di vita), il rapporto con gli altri, specialmente in età adolescenziale, ricopre un ruolo fondamentale e primario rispetto ai contenuti disciplinari. Quanto poi agli adattamenti di luce, suono e immagini, risulta necessario conoscere non solo la sordità ma anche i bisogni particolari dell'individuo che si nasconde dentro all'allievo. È vero che se stesse seduto nei primi banchi vedrebbe meglio sia la lavagna che l'interprete e il docente, ma è possibile che si senta più a suo agio in un punto della classe in cui l'interprete non attiri troppo l'attenzione su di sé oppure in cui possa interromperlo più volte per chiedere di ripetere senza sentirsi poco competente. È vero che le immagini e i colori possono aiutarlo, ma magari in alcuni contesti lo disturbano, e così via. Le indicazioni che abbiamo fornito sono fondamentali per un primo approccio, poi, come già ripetuto, è importante calibrare il proprio agire nei confronti delle caratteristiche

dell'alunno in questione e stando attenti a non cadere da un estremo all'altro. In alcune esperienze pregresse, chi scrive ha potuto constatare che a volte l'alunno con esigenze particolari rischia di essere parcheggiato in spazi in cui ci si può dimenticare di lui e dell'equipe che, seguendolo, può occupare spazio e visibilità. Altre volte, per eccesso di zelo, e sicuramente in buona fede, le scelte adottate per facilitare il soggetto erano così incisive da rendere problematica l'accettazione delle stesse misure ai compagni che ne erano sprovvisti. Come in tutte le situazioni il giusto sta nel mezzo ed è bene far combaciare lo studio e la teoria con la realtà e l'esperienza.

*Learners are protagonists of learning*<sup>75</sup>.

### 3.5. Agent, un educatore linguistico che lavora in équipe

L'ultima categoria del modello è quella dell'agent, colui che muove e promuove l'acquisizione linguistica. Il docente. Oltre a lui, è bene ricordare la pluralità di figure che possono contribuire all'educazione linguistica dell'allievo sordo e che si discostano dal ruolo tradizionale di docente. Questo lavoro è pensato per essere letto da un insegnante che però può e deve pensare che, salvo situazioni estreme, non dovrà tendenzialmente lavorare mai da solo bensì in équipe, come capita con altri bisogni speciali basati su una disabilità. Si tratta di una realtà peculiare rispetto, ad esempio, a quella di un allievo DSA. La visione plurale, collettiva, non significa che l'insegnante, da solo, non sia in grado di fare didattica, semmai che per motivi che non riguardano il suo insegnamento ma le caratteristiche del bisogno linguistico specifico che presenta quell'allievo, richiedono che altri si incarichino di supportare il suo lavoro. Ossia, non si ritiene, ad esempio, che l'insegnante di inglese insegni utilizzando la LIS, ma si contempla la possibilità che vi sia qualcuno che veicoli la lezione in quella lingua, conosciuta dall'allievo. Allo stesso modo, ad esempio, non si esclude che l'insegnante di lingua italiana possa insegnare la pronuncia corretta di alcune parole, ma dato che glottodidattica non equivale a terapia, è possibile che contribuisca a migliorare lo speaking un logopedista. La riuscita dell'atto didattico, il raggiungimento della competenza comunicativa di uno studente sordo potrebbe proprio risiedere nella capacità di collaborazione tra i diversi che ruotano intorno ad esso. Ciascuno svolgendo il proprio lavoro, perseguendo tutti il medesimo obiettivo. Judith Mole si riferisce a queste figure come il support staff. La realtà americana di cui la Mole è

---

<sup>75</sup> Ibidem

portatrice, per il momento, si discosta molto da quella italiana, prima di tutto perché a differenza dell'ASL, la LIS non è ancora stata riconosciuta come lingua a tutti gli effetti. Riportiamo il suo elenco per è importante che il docente conosca le professionalità previste per una didattica ottimale.

I personaggi che possono lavorare con lo studente sordo sono:

- Note-takers - professional note-takers aim to write down everything that is being said in the classroom. They also aim to note informal information like jokes, stress, emphasis and contributions from other learners.
- Electronic note-takers – speech to text reporters
- Sign language interpreters – interpreters undertake simultaneous translation from a spoken language to a signed language and vice versa.
- Lip-speakers – repeat everything that is said, clearly and silently. Lip-speakers are aware of which sounds are invisible and which words are difficult to lip-read<sup>76</sup>.
- Communication support worker
- Learning needs assistant
- Classroom assistant for deaf students
- Teacher of the deaf
- Speech and language therapist
- Audiologist
- Some more...<sup>77</sup>

Mentre alcuni possono svolgere una parte più operativa, direttamente all'interno del gruppo classe, altri spesso ricoprono un ruolo più indiretto, come quello di occuparsi di consigliare l'insegnante circa le prassi più adeguate che rispettino lo studente sordo. In Italia, al momento le figure che interagiscono nella didattica sono diverse ma numericamente ridotte rispetto a quelle elencate. La più frequente è l'assistente alla comunicazione<sup>78</sup>, insieme al logopedista. La meno è l'interprete di LIS. Nessuna di queste figure, tuttavia, è stata ancora studiata in un'ottica specifica di insegnamento delle lingue. La situazione europea, in merito, è piuttosto variegata e dipende largamente dalle misure educative legate alle normative, ma ancora di più allo status raggiunto dalle lingue dei segni in ogni paese<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Id. pag. 25-27.

<sup>77</sup> Id. pag. 24.

<sup>78</sup> L'assistente alla comunicazione è una figura professionale prevista dalla legge 104 del 1992, è un operatore socio-educativo che ha funzione di mediatore e di facilitatore sia della comunicazione che dell'apprendimento, dell'integrazione e delle relazioni dello studente con disabilità sensoriale e gli altri poli sociali: famiglia, scuola, gruppo dei pari e servizi territoriali specialistici.

<sup>79</sup> Wheatley M., Pabsch A., *Sign language legislation in the European union*. Bruxelles, European Union of the Deaf 2012.



## 4. Nella cornice della Glottodidattica Speciale

Gli elementi descritti nel modello SOMA appena presentato fanno dedurre la ragionevolezza di inserire l'alunno sordo nella prassi di glottodidattica generale. Al contempo, alcune aree del modello hanno evidenziato da parte dello stesso alunno l'esigenza di usufruire di pratiche più specializzate, più specifiche. Per questo motivo, procediamo con l'applicazione degli strumenti forniti dalla glottodidattica speciale.

### 4.1. Analisi dei bisogni e costruzione del Profilo Glottomatetico funzionale

Nel momento in cui si deve lavorare con studenti con bisogni linguistici specifici, lo si è visto nei primi capitoli, muoversi esclusivamente nell'ambito della Glottodidattica tradizionale non porta a raggiungere risultati soddisfacenti. Pertanto, le fasi da seguire prima di attivare l'atto didattico di per sé, sono scandite dalla specificità della situazione. Il docente non è un medico, non fa diagnosi né terapia riabilitativa, ma deve comunque operare in contesti nei quali la conoscenza della problematica, il suo funzionamento e le strategie più efficaci da utilizzare sono indispensabili per la buona riuscita dell'insegnamento. È bene che sappia coniugare sapientemente le informazioni cliniche e le buone prassi didattiche ad esse collegate. Inoltre, è importante che non si muova esclusivamente su base teorica ma che sappia anche osservare, rilevare dati fattuali dallo studente e che monitori il proprio lavoro in maniera sistematica. Ogni alunno non è la sua patologia, bensì è l'insieme unico e irripetibile di bisogni, punti di forza e debolezze e la diagnosi ne determina una parte importante ma non esclusiva. L'analisi dei bisogni è il primo passo per coniugare tutte le informazioni in modo equo e personalizzato.

Una competenza-chiave che dovrebbero possedere insegnanti e tutor dell'apprendimento che operano con alunni con BiLS è la capacità di condurre una rigorosa analisi dei bisogni linguistici



dell'allievo, allo scopo di individuare le strategie metodologiche più adeguate a realizzare una glottodidattica accessibile e inclusiva.<sup>80</sup>

L'analisi dei bisogni entra a far parte della glottodidattica alla fine del ventesimo secolo, come conseguenza del mutamento di interesse verso il comunicativismo e verso il ruolo centrale dell'apprendente, prima secondario rispetto al codice linguistico da acquisire. In quest'ottica è chiaro che la lingua stessa cambia connotazione e diventa il mezzo di comunicazione composto da elementi più o meno importanti a seconda delle esigenze dei soggetti che ne fanno uso. Sarebbe già sufficiente questo per aiutarci a capire l'importanza di sviluppare un'analisi dei bisogni linguistici di uno studente sordo, come si è potuto vedere nel capitolo tre, tuttavia il discorso può diventare ancora più interessante. Il fatto stesso di considerare la lingua come funzionale al soggetto, nel suo atto finale e concreto, quello comunicativo, ha portato alla consapevolezza che la costruzione del curriculum linguistico non potesse essere costituita in maniera meramente teorica ma richiedesse una precedente analisi delle necessità dei soggetti. La variabile soggetto è anche una delle variabili che è necessario considerare per l'attuazione di procedure di accessibilità<sup>81</sup>. Nel tempo, le definizioni per l'analisi dei bisogni si sono susseguite e ampliate. Ad oggi, per comprendere cosa significa analizzare in modo corretto i bisogni di alunni con BiLS facciamo riferimento alla definizione specifica di Daloiso e Rodriguez Melero:

L'analisi dei bisogni dell'alunno con BiLS è una raccolta sistematica e un'analisi di tutte le informazioni necessarie per elaborare il Profilo Glottomatetico Funzionale dell'alunno, ossia una **sintesi formalizzata delle sue competenze e fragilità sul piano linguistico-comunicativo e cognitivo-comportamentale**. Nella prospettiva teorica dell'accessibilità glottodidattica, i risultati dell'analisi dei bisogni consentono di elaborare e validare un progetto di educazione linguistica in grado di soddisfare i bisogni linguistici dell'alunno attraverso la **compensazione delle abilità deficitarie e il potenziamento di abilità residue**<sup>82</sup>.

Analizzare i bisogni consiste nel raccogliere le informazioni dallo studente, dalla diagnosi e dal contesto che permettano di stilare un piano di funzionalità, una sorta di libretto delle istruzioni per la glottodidattica in cui però vadano evidenziati i punti di funzionamento, di forza, e non solo quelli di debolezza. L'ambito di analisi riguarda l'aspetto più linguistico e comunicativo, per ovvie ragioni, ma anche quello cognitivo e comportamentale, per lo stesso motivo per cui è importante conoscere

---

<sup>80</sup> Daloiso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. DEAL, Trento, Erickson, 2016.

<sup>81</sup> Cfr. cap. I.

<sup>82</sup> Daloiso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici*, Trento, Erickson 2016.

la manifestazione di un disturbo e quindi agire nell'ottica di un beneficio più ampio per la persona, oltre la mera performance. L'agire didattico è sempre anche un agire educativo, in cui si valorizza la persona e quello che può imparare. Il suo funzionamento cognitivo e comportamentale richiede conoscenza approfondita, continuo monitoraggio e un certo distacco da pregiudizi e valutazioni superficiali. Nel presente lavoro ci si occupa di sordità, ma la GS (glottodidattica speciale) è nata per altri disturbi, in primis la dislessia. Ecco, per capire l'importanza di conoscere le caratteristiche cognitivo-comportamentali di uno studente con BiLS possiamo prendere l'esempio della lettura con gli occhi per lo studente dislessico. Molto di frequente, la richiesta di attenzione, e il conseguente affaticamento, derivati da una lettura prolungata di un testo molto scritto e senza alcun supporto (indici testuali, immagini ecc.) è tale per cui specialmente i più piccoli tendono a rifiutare il compito, a distrarsi e a diventare talvolta fastidiosi per i compagni. Se un insegnante non tenesse in considerazione questo elemento, attribuirebbe il tutto ad una mancanza di impegno, di attenzione e concentrazione (abilità cognitive normalmente richieste a scuola), ma non solo si sbaglierebbe nella valutazione, perderebbe anche l'occasione per conoscere più a fondo il funzionamento del suo alunno e la possibilità di agire didatticamente in modo più accessibile e quindi più efficace per lui.

Una volta raccolte le informazioni nelle aree:

- Linguistico-comunicativa (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, competenza fonologica, lessicale, grammaticale ecc.),
- Cognitivo-comportamentale (memoria, attenzione, motricità e atteggiamento),

si può considerare conclusa l'analisi dei bisogni e si può stilare il Piano Glottomatetico Funzionale che consiste nella sintesi di ciò che lo studente è in grado di fare nella classe di lingua, delle sue abilità residue, delle sue difficoltà e preferenze nello stile di apprendimento.

La raccolta dei dati più individuali può avvenire in modi diversi, come per esempio tramite intervista, l'uso di una scheda aneddotica o una griglia di osservazione. Lo stesso vale per lo stile di apprendimento<sup>83</sup>. Le informazioni cliniche sono invece rilevabili dalla diagnosi clinica effettuata dagli specialisti e consegnata a scuola all'atto dell'iscrizione (poi dopo ogni aggiornamento).

Non ci soffermeremo, al momento, sulle modalità di raccolta dei dati perché essa dipenderà dalla tipologia di studente sordo al quale si farà riferimento. Nell'analisi del sujet, si è evinta la complessa varietà di casistiche riscontrabili con alunni sordi. È ovvio, pertanto, che sarà più possibile applicare il metodo dell'intervista, o del racconto aneddotico, in un soggetto con un buon residuo uditivo o magari impiantato, oppure in presenza di un interprete di lingua dei segni, mentre per altre situazioni

---

<sup>83</sup> A questo proposito si rimanda la consultazione di materiali appositi a seconda della propria preferenza. Per una panoramica si veda Dalonso M., *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Torino, Utet Università 2015 (pag. 138) e Dalonso M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva*. Torino, Utet università 2012.

l'osservazione sarà più risolutiva. Per coniugare la valutazione clinica con le osservazioni sul campo e le buone prassi didattiche, quindi la considerazione della "variabile studente" ha la precedenza. Ora procederemo delineando ciò che gli studi sulla sordità in merito alle variabili di linguaggio e cognizione hanno messo in luce negli ultimi anni per permettere di capirne la base di funzionamento, le criticità e i punti di forza che hanno motivato, insieme all'esperienza sul campo, la proposta didattica esposta più avanti.

Se le tappe per la costituzione del PGF sono quelle dell'osservazione sistematica e dell'interpretazione della diagnosi, è vero anche che conoscere i contorni del problema che la diagnosi definisce, permette di indossare gli occhiali giusti al momento dell'osservazione e della interpretazione. Posso, ad esempio, sforzarmi di leggere le pagine di finanza dei più importanti giornali internazionali, ma se non saprò cosa cercare e come interpretare l'affollamento numerico di quelle pagine, finirò per farmi un'idea sulla base di quello che riesco a capire e in funzione della mia esperienza personale. Ma non si ha successo negli affari procedendo a spanne. Invece, una buona base di teoria e una pratica serrata sul campo, insieme ad una pratica riflessiva continua, non solo rappresentano la procedura scientifico-sperimentale, affidabile e concreta; possono davvero raggiungere risultati sorprendenti e molto soddisfacenti nella vita scolastica di tutti i giorni.

## 4.2. Reperire le informazioni

La correlazione tra conoscenze teoriche e applicazioni pratiche non è sempre lineare, e talvolta, anche con le migliori intenzioni, nel campo scolastico può risultare addirittura complessa. Pasquale Rinaldi<sup>84</sup> segnala tre possibili ragioni:

- la scarsa accessibilità delle informazioni scientifiche,
- il fatto che l'insegnamento si costituisca su esperienze implicite,
- la difficoltà di sradicare i vecchi automatismi per l'applicazione delle nuove pratiche.

Uno degli obiettivi del presente lavoro è proprio quello di raccogliere in maniera sistematica, e poi operativa, le informazioni presenti in ricerca al fine di renderle fruibili per l'applicazione in classe. Non esistono, ad ora, manuali generali di didattica delle lingue ai sordi, ma esistono moltissime ricerche, articoli e studi su ambiti specifici e molto tecnici, che possono comunque aiutare la pratica didattica. Si tratta di studiare a fondo un problema e studiarlo all'interno e in riferimento del contesto

---

<sup>84</sup> Rinaldi P., *Insegnare agli studenti sordi*. Bologna Il Mulino, 2015,

in cui si opera, attribuendo i giusti valori alle cose. Inoltre, avere l'occasione di riflettere in maniera adeguata può servire a rendere più "meta" e meno implicito, il bagaglio di procedure su cui si basa l'insegnante. Se, infatti, devo modificare un qualche elemento del mio operato, è necessario che non solo io rifletta molto, ma che in primis, riconosca la maniera in cui opero, le teorie che mi guidano e i processi mentali che attivo. Anche per questo motivo, come è stato spiegato nelle prime pagine, la scelta dell'organizzazione dei contenuti segue l'andamento di ipotetici pensieri e dubbi che possono scaturire nell'insegnante dalla presa in carico fino alla programmazione educativa individualizzata di un alunno sordo. In questo capitolo cercheremo di non cadere nel tranello di presentare variabili, contraddizioni e tecnicismi estremamente precisi ed estremamente poco applicabili nella vita quotidiana senza un'opportuna mediazione. Medieremo i risultati seguendo l'indicazione di Rinaldi nel fornire rapporti di causa-effetto, tenendo conto delle variabili individuali e concedendoci riflessioni applicative per l'ambito scolastico. Procederemo indicando le informazioni che vanno reperite per la compilazione del PGF, rispettivamente per l'area Linguistico-comunicativa e Cognitivo comportamentale. Ragioneremo sul benessere degli studenti sordi e sulla loro integrazione alla luce della pianificazione individualizzata. Infine, passeremo alla pratica con la proposta di sperimentazione operativa.

### 4.3. L'area linguistico-comunicativa

Coloro che cercano di comprendere le cause delle difficoltà incontrate dagli apprendenti con Bisogno Linguistico specifico, nel momento in cui studiano una lingua straniera, hanno dimostrato che non esiste un "Disturbo specifico dell'apprendimento delle LS"<sup>85</sup> ma che certe problematiche o limitazioni che interessano la competenza in L1 possono incidere negativamente nello studio di una lingua straniera. Questa idea è riferita alla *Linguistic Coding Differences Hypothesis* per cui:

(...) le cause primarie del successo o dell'insuccesso nell'apprendimento della LS sono linguistiche; in altri termini, gli studenti che manifestano problemi nell'apprendimento della LS hanno deficit più o meno evidenti nella L1<sup>86</sup>.

In questo caso, lavorare sulle fragilità della L1 aiuterebbe a migliorare la prestanza in LS, anche se purtroppo questo non sembra ancora essere stato dimostrato per i casi di BiLS che hanno notoriamente difficoltà nel trasferimento di competenze da un contesto ad un altro. Ad ogni modo, il

---

<sup>85</sup> Nijakowska, 2010. In Dallois M., I Bisogni linguistici specifici nella classe di lingua. Torino, Utet Università 2015.

<sup>86</sup> Glanschow et al., 1998: 248-249 in Dallois 2015.

potenziale di un lavoro svolto su alcuni tratti di fragilità potrebbe comunque avvantaggiare l'allievo. In presenza di sordità prelinguale, che si è manifestata prima dell'acquisizione del linguaggio, queste considerazioni sono quantomai importanti.

In primis, perché non tutti i sordi hanno come L1 l'italiano. I manuali scolastici e le indicazioni ministeriali fanno riferimento a soggetti italofoeni o a non italofoeni, quindi stranieri. Lo studente sordo non è straniero ma in realtà neanche italofoeno. Le eventuali fragilità di un italofoeno, ipotizziamo, con un disturbo del linguaggio sarebbero più direttamente interpretabili da parte di un docente rispetto alle fragilità di un soggetto sordo senza disturbo del linguaggio ma che ha imparato, e non in maniera ottimale, l'italiano come ibrido tra L2 (in cui, non sentendola, non si può dire che sia immerso quotidianamente) e una LS. Inoltre, lo si è approfondito nel capitolo tre e si avrà modo di vederlo più avanti, i soggetti con sordità presentano una variabilità individuale che rende il tutto ancora più complesso. Ecco perché, seguendo le aree di analisi proposte dal PGF, si procede ora a descrivere il rapporto delicato e talvolta conflittuale che i sordi hanno con il linguaggio e con l'italiano. Sappiamo che ci sono anche studenti che manifestano severe difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere sebbene non sia stato per loro stabilito un disturbo conclamato. È una situazione plausibile dato che gli obiettivi di apprendimento in LS non sono del tutto coincidenti a quelli sviluppati in lingua materna: si tratta di sviluppare le competenze procedurali e dichiarative di una lingua alla quale non si è accostati come in L1 (a lungo tempo in via esclusivamente orale e casuale e solo dopo in via formale), per la quale non si raggiunge quindi un'esposizione sufficiente per effettuare giudizi spontanei di grammaticalità e le abilità linguistiche e di analisi possono non fondarsi su di una solida base fonologica e ortografica. È, in qualche modo, la condizione pressoché standard dei sordi in italiano. Se la letteratura sperimentale ci avvisa che gli studenti possono avere delle caratteristiche, è tutto interesse dell'insegnante conoscerle per potersi preparare a lavorare meglio con lui<sup>87</sup>.

#### 4.3.1. L1 e acquisizione del linguaggio.

La questione del linguaggio nella persona sorda è un intricato nodo, da sciogliere il più possibile, pur con la consapevolezza che non sarà mai sciolto del tutto. Linguaggio e assenza di linguaggio sono il cuore di questo nodo, le conseguenze sono varie e non sempre facili da interpretare. Quando un bambino nasce sordo o lo diventa nei primi mesi di vita, e non si intraprende con lui un

---

<sup>87</sup> Trovato S.

percorso di acquisizione del linguaggio, che siano la logopedia e/o l'IC (impianto cocleare) e/o l'esposizione alla lingua dei segni, quel bambino sordo non può acquisire il linguaggio da solo, spontaneamente, come fanno tutti i bambini udenti<sup>88</sup>. La prima cosa da tenere a mente, quando si parla di sordi, è che il linguaggio non può essere dato per scontato e che c'è l'eventualità che ci si trovi, a scuola, davanti a uno studente che non ha una L1 solida, oppure non ne ha nessuna, a causa di una ritardata o assente esposizione all'input linguistico. È ormai noto che il linguaggio è una facoltà estremamente importante per lo sviluppo di una persona e che si deve fare attenzione ad esporsi ad esso entro i periodi critici per la sua acquisizione. La disquisizione perenne sul metodo più appropriato per educare i sordi alla parola ha portato spesso, nei secoli, a mettere in secondo piano i benefici di un linguaggio acquisito spontaneamente attraverso un canale naturalmente predisposto, il tutto a favore della ricerca di "performance" linguistiche raggiungibili solo con lunghissime sessioni di logopedia. Non è questa la sede per prendere posizione sui metodi più efficaci, anche perché la ricerca ha fornito quantità significative di dati a favore dell'uso, ricordiamo non esclusivo, della lingua dei segni come L1 su cui costruire tutte le altre competenze linguistiche, compresa quella in italiano. Tuttavia, in quando docenti sappiamo che la scelta spetterà ai genitori e che dobbiamo essere pronti a far fronte a casi in cui la deprivazione del linguaggio, o l'esposizione ad un input non del tutto adeguato, ha avuto delle conseguenze sull'alunno. Inoltre, è bene ricordare che comunque la lingua dei segni non sempre è la soluzione, visto che se ci trovassimo ad insegnarla ad un alunno di 13-15 anni come prima lingua, la finestra del periodo critico sarebbe già in fase di chiusura e non si giungerebbe comunque ad una perfetta acquisizione del linguaggio<sup>89</sup>. Riconoscere che si possa lavorare con soggetti con L1 fragile o assente, non significa dare per scontato che questi non abbiano capacità cognitive al pari degli udenti. I sordi nascono sani ma sottoposti a rischio. La loro intelligenza, le loro potenzialità di apprendimento della lingua sono funzionanti ma risentirebbero, inevitabilmente, nel non ricevere in tempi e modalità adeguati l'input necessario a sviluppare il linguaggio e questo porterebbe a una riduzione di sviluppo delle loro potenzialità.

#### 4.3.2. Questioni di input

La vera disabilità dei sordi non tanto legata all'assenza del segnale acustico, quanto alle sue conseguenze sull'acquisizione linguistica che costituiscono il vero ostacolo alle aspettative di normalizzazione della società<sup>90</sup>. La questione dell'input linguistico a cui è o non è sottoposta la persona sorda richiede svariate declinazioni. È conoscenza assodata che l'esposizione precoce alla lingua dei segni

---

<sup>88</sup> Trovato S., *Insegno in segni*. Milano, Raffaello Cortina Editore 2014.

<sup>89</sup> Ibidem.

<sup>90</sup> Bertone C., Volpato F., *Le conseguenze della sordità della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici*. In EL.LE vol.1 – Num. 3 – Novembre 2012.

da parte di un bambino con una mamma segnante gli permette di sviluppare il linguaggio con le stesse fasi del bambino udente. Tuttavia, lo stesso non si può dire dell'italiano, in quanto lingua orale, e del modo peculiare in cui di conseguenza viene sviluppata la competenza. Inoltre, lo sappiamo, non tutti i bambini sono esposti alla lingua dei segni in età precoce e a molti è precluso il linguaggio, più o meno consapevolmente. Coloro che non hanno occasione di acquisire il linguaggio spontaneamente spesso si trova ad apprenderlo in condizioni di educazione esplicita e spesso in una fase tardiva.

Quando un bambino viene educato, o meglio rieducato alla lingua con l'accesso alla lettura labiale, ha purtroppo perduto buona parte dell'input, molti elementi non sono desumibili dalle labbra (accenti, suoni co-articolati, intonazioni ecc.) e questo porta un adattamento dei processi attentivi verso le parole contenute, escludendo quelle funzionali. Le parole funzionali sbiadiscono o scompaiono, le produzioni diventano quindi simili a messaggi telegrafati con ordine lineare e altissima ambiguità. Il fatto poi che gli interlocutori tendano a evitare di impiegare strutture sintatticamente complesse a favore di frasi semplici e poco subordinate, in contesti comunicativi organizzati e mai spontanei, sebbene inteso come aiuto, in realtà impoverisce ancora di più l'input linguistico a cui il soggetto è esposto e da cui deriverà le proprie produzioni.

La mancata o deficitaria esposizione al linguaggio rende i sordi incapaci di seguire un percorso regolare nello sviluppo della lingua orale con conseguenze nella tipologia di errori commessi sia in produzione che in comprensione. Essi sono diversi da quelli commessi da qualsiasi altro straniero che apprende la lingua italiana; per certi aspetti, gli errori sono invece simili a quelli dei bambini normoudenti che stanno acquisendo la lingua italiana tanto da far assumere un generale ritardo nello sviluppo linguistico delle persone sorde, anche se lo scarto sembra che non venga mai colmato del tutto<sup>91</sup>.

La problematica dell'esposizione precoce alla lingua è valida anche per i sordi con impianto cocleare. Sebbene risulti che l'attivazione precoce dell'impianto cocleare favorisca l'acquisizione più rapida del vocabolario a livello iniziale, in diversi casi la mancanza di esposizione nei primi mesi o anni di vita risulta compromettere le abilità morfosintattiche complesse, come valeva per i non impiantati<sup>92</sup>. Anche nei bambini impiantati sembra che l'acquisizione della lingua non riesca a raggiungere una tipicità pari a quella dei bambini udenti. Questa atipicità è stata definita *Italiano dei sordi*.

---

<sup>91</sup> Ibidem

<sup>92</sup> Caselli, 2012

### 4.3.3. L'italiano dei sordi

L'italiano dei sordi dipende da tanti fattori che influenzano una notevole variabilità di performance, ma che ci permettono al contempo di farci un'idea di quali possono essere le difficoltà che incontrano e le conseguenti fragilità in L1, (quando presente), su cui andremo a costruire la nostra didattica delle lingue. Alcuni dei fattori che fungono da variabili sono: il grado di sordità, l'età di insorgenza, i metodi di rieducazione quando presenti, la qualità delle protesi, la predisposizione personale, ma anche l'esposizione alla lingua, la qualità dell'input e altre ancora. Tante variabili e tante casistiche, alle quali però si può trovare una soluzione generale identificando delle macro-aree in cui catalogare capacità e punti fragili. Nello specifico ci occuperemo di tre aree che interessano la didattica: le parole, la lettura e la sintassi. Prima, però, è bene sottolineare che i problemi, soprattutto in presenza di sordità grave, si riscontrano maggiormente quando i sordi non possiedono nemmeno una lingua madre, perché diventa molto difficoltoso passare ad altre lingue come l'italiano e l'inglese, come è noto da Modello dell'Interdipendenza Linguistica di Cummins. Se la qualità e la quantità dell'input ricevuto, lo abbiamo visto, influenza la differenza tra i soggetti, è ovvio riscontrare che l'uso, nei giusti tempi e modi, della lingua dei segni, che consiste in un input efficace, ricco e trasmissibile attraverso il canale aperto della vista, può favorire l'accesso lessicale, le abilità di lettura e una maggiore predisposizione ad acquisire consapevolezza sui propri stati mentali interagendo con gli altri<sup>93</sup>. Questa informazione ci permetterà di fare una prima valutazione su ciò che possiamo aspettarci da uno studente sordo e competente in lingua dei segni, sebbene avremo poi l'accortezza di non fermarci alle aspettative e procederemo con la compilazione del PGF nella maniera più opportuna.

L'italiano dei sordi è visto<sup>94</sup>, e quando si impara attraverso la vista una lingua organizzata prima di tutto per essere percepita e prodotta sul canale acustico vocale, qualcosa di diverso dovrà pur succedere. Diversi studi nel corso degli anni si sono occupati di vedere il risultato di questa diversità. In linea generale possiamo cominciare ad elencare alcune peculiarità che poi verranno approfondite. Gli studenti sordi tendono a:

- Produrre **frasi più brevi** ed evitare frasi sintatticamente impegnative,

---

<sup>93</sup> Ibidem.

<sup>94</sup> Caselli M.C., Maragna S., Volterra V., *Linguaggio e sordità*. Bologna, il Mulino 2006.



- Mostrano di possedere un **vocabolario** più **povero** tanto in comprensione quanto in produzione, con una certa **rigidità** che limita l'uso di sfumature, sinonimi, derivazioni e altri correlati,
- Producono forme non standard dell'italiano in cui gli elementi di morfologia libera (per lo più **preposizioni, articoli e pronomi**) vengono **omessi, sostituiti o aggiunti**. Tali forme si presentano anche nella morfologia legata, seppur con minor frequenza<sup>95</sup>.

Questo italiano è appreso dai sordi in contesti di insegnamento formale in cui tutte le produzioni linguistiche di conversazione sono loro direttamente rivolte e mai occasionali. L'essere umano impara per lo più da ciò di cui viene a conoscenza incidentalmente e ha così anche la possibilità di ampliare i contesti d'uso di parole, concetti e sfumature. Non è possibile fare lo stesso con le persone sorde e la lingua orale, anche quando vi è da parte dei soggetti una notevole capacità di lettura labiale. I sordi difficilmente possono entrare in contatto con quelle parti della lingua che si identificano tramite il solo canale acustico e uno dei segni più evidenti è la fragilità negli elementi del linguaggio che hanno un ruolo funzionale e non semantico. L'input linguistico che le persone sorde ricevono, dalla prassi didattica e per un limite oggettivo, è costituito da "isole di parole-contenuto" in sequenza, prive di informazioni grammaticali e meno acquisibili, quindi, sotto forma di automatismi linguistici come accade per gli udenti.

Da un punto di vista teorico, attraverso il canale visivo è possibile imparare informazioni fonologiche, lessicali, sintattiche e, in gran parte, morfologiche; tuttavia le informazioni derivate dalla lettura labiale e dallo scritto non sono sufficienti per il raggiungimento di una produzione dei morfemi grammaticali dell'italiano corretta e fluente<sup>96</sup>.

Tutte queste informazioni sono apparentemente slegate alla didattica delle lingue straniere oppure c'è un nesso? Il nesso c'è senza dubbio. Qualche paragrafo indietro abbiamo parlato di Linguistic Coding Differences Hypothesis per cui le cause dell'insuccesso nell'apprendimento della LS sono linguistiche e in qualche modo derivano da deficit più o meno evidenti nella L1. I deficit della L1 non standard<sup>97</sup> dei bambini sordi interessano ambiti diversi ma tutti correlati all'insegnamento e apprendimento di una LS in contesti scolastici come:

- Un processamento e una rappresentazione della realtà prevalentemente visivi, che influenzano l'elaborazione del testo e l'organizzazione dei contenuti (produzione scritta e orale),

---

<sup>95</sup> Ibidem, pag. 236.

<sup>96</sup> Idem.

<sup>97</sup> Chesi 2006

- La limitata familiarità con strutture diverse di testo e vari generi (comprensione scritta e orale)
- Difficoltà di costruzione e mantenimento della referenza, scarso uso di punteggiatura e costruzione del discorso diretto (correttezza formale ed efficacia comunicativa)
- Scarsa capacità pragmatica di distinguere voci diverse oltre a quelle del narratore (role play).

Si tratta solo di alcuni esempi che possono però essere molto significativi. A questo punto infatti verrebbe da chiedersi se, magari, questo italiano non standard dei bambini sordi e tutte le difficoltà ad esso correlate non possano essere un segnale di allarme per abbandonare la nave, rientrare nella scia di coloro che nel tempo hanno via via finito per far credere che non fosse possibile insegnare le lingue ai sordi. Tuttavia, si è già avuto modo di costatare che i sordi le lingue le imparano eccome. Conoscere i loro punti di debolezza permette di conoscere al contempo quelli di forza. Sapere su cosa far leva deve essere la chiave per riuscire là dove altri magari vorrebbero abbandonare. Inoltre, dato che per il docente il linguaggio è qualcosa di implicito, innato e inconsapevole, aiuta sapere su cosa fare riferimento per le spiegazioni e su cosa no, senza dare nulla per scontato. Per ora si tratta di indicazioni generali che presto analizzeremo nel dettaglio, ma vedere il quadro generale aiuta sempre a collocare poi gli elementi nello spazio in modo più equilibrato, saggio e funzionale. Quindi, si vuole ora cogliere l'occasione per ribadire che le informazioni che stiamo raccogliendo in questo capitolo servono per guidare il docente verso la scoperta del funzionamento dello studente, non per scoraggiarlo. Capiterà infatti di sentirsi scoraggiati non solo al momento della compilazione del PGF, e poi del PEI, ma anche solo dalla lettura della diagnosi e dall'idea che quel bambino non può sentirci. In passato, prima del 1880 le modalità di insegnamento ai sordi sono fiorite così come i trattati degli educatori che le descrivevano. Molti di questi educatori erano sordi e sviluppavano metodi sicuramente con un accesso più diretto e una comprensione più profonda dei bisogni dei loro allievi. Oggi possiamo affidarci alle ricerche e agli studi, sviluppare la pratica e diffondere nuove prassi e nuove tendenze. Dobbiamo usare quello che sappiamo dello sviluppo linguistico dei nostri studenti come quell'informazione chiave da cui partire per costruire progressi e non come alibi per progressi mancati<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Trovato S.

#### 4.3.3.1. Le parole.

Dev'esserci il momento meraviglioso  
in cui un pensiero si affaccia alla mente,  
con tanta chiarezza che ci pare quasi di vederlo scritto.

*A. Christie*

Le parole sono la via per la comprensione del mondo. Le parole messe insieme, in un linguaggio, possono anche crearlo. Ogni parola ci dà informazioni su ciò a cui fa riferimento nel mondo e al contempo si manifesta portando in sé delle proprietà morfologiche e sintattiche che ci permettono di utilizzare la parola in una combinazione tipologicamente varia e numericamente illimitata. Per dominare la propria madrelingua non serve per forza esplicitare queste proprietà, ma il cervello le conosce e le usa in modo automatico. Lo fa già nei primissimi momenti di vita, in un processo di conoscenza implicita e prescolastica molto prezioso. La percezione del contesto frasale, cioè del significato grammaticale delle parole, avviene attraverso l'esperienza delle stesse recepite in tante frasi diverse. Il bambino cresce normalmente immerso in un linguaggio legato ad eventi reali in cui le parole non sono isolate e spiegate, ma è il suo cervello a segmentare i suoni e catalogare via via tutte le informazioni che ne può derivare. Quando a diciotto mesi si ha l'esplosione del vocabolario del bambino, essa coincide con il momento in cui unendo lo sviluppo lessicale e sintattico delle parole, egli riesce a comprendere strutture molto più varie e complesse e quindi ha un nuovo strumento per acquisire significati<sup>99</sup>. Con il bambino sordo tutto questo non succede in maniera così ovvia e naturale. Lo sviluppo delle conoscenze sul lessico dell'italiano normalmente avviene solo in un secondo momento, con l'istruzione scolariizzata, in cui però le conoscenze grammaticali esplicite fornite non aiutano a compensare veramente la mancanza di una grammatica mentale efficiente che, per mancanza di input, non è stata sviluppata. Le parole viaggiano sul piano del contesto frasale ed extra frasale. Quello frasale, diciamo grammaticale, spesso è inconsciamente o volutamente dato per scontato o di secondaria importanza, e non è sufficientemente allenato nei programmi educativi. Coloro che lavorano con le persone sorde spesso concentrano grandi energie sul contesto extra frasale delle parole e sul loro valore meramente semantico. Si tratta di una prassi che però contribuisce a rafforzare le caratteristiche di fragilità del lessico in contesti di sordità: la limitatezza e la rigidità delle parole.

La limitatezza del lessico del bambino sordo è principalmente di tipo quantitativo. Conosce poche parole e di molte crede di conoscere il significato ma in realtà non è così. "Spesso succede che

---

<sup>99</sup> Guasti M., L'acquisizione del linguaggio, un'introduzione. Raffaello Cortina Editore.

egli non si renda conto di tutte le parole che non conosce e delle espressioni che non capisce, perché in ogni caso vi attribuisce un significato, arbitrario e non sempre verificabile<sup>100</sup>. Ciò può indubbiamente avere effetti sulla comprensione di frasi e testi.

Dal punto di vista qualitativo, il lessico si presenta in termini di rigidità: “il bambino può conoscere la parola casa ma non comprendere automaticamente né casetta né casolare. Problema che ha a che fare sia con la sinonimia che con la morfologia derivazionale<sup>101</sup>”. Inoltre, il bambino sordo ha problemi anche e soprattutto con la morfologia flessiva, potrebbe infatti conoscere le “patatine fritte” ma non il verbo “friggere”, e con le parole funzionali che per lui possono persino diventare trasparenti (perché prive di valore semantico concreto) e perché poco marcate dalla lettura labiale, quindi poco riconoscibili. Si noti che le parole funzionali sono normalmente indispensabili per comprendere il significato di frasi e testi.

Limitatezza e rigidità sono caratteristiche da tenere a mente nel momento in cui si organizza la didattica di una lingua straniera, sia in termini di obiettivi che, soprattutto di prerequisiti. Inoltre, gli è stata rilevata un’incapacità di modificare il significato delle parole a partire dal contesto in cui appaiono (contesto frasale) e di conseguenza la limitatezza delle possibilità di scelta e la rigidità nella selezione possono rendere difficile una comprensione efficace delle parole. Questa capacità non ha direttamente a che fare con il significato delle parole, magari in inglese, che insegneremo al nostro alunno, ma con ciò che di questa parola immagazzinerà e su come, in un secondo momento, sceglierà di impiegarla producendo un messaggio. Non c’è una correlazione tra la condizione di assenza dell’udito e questa modalità di organizzazione del lessico. Piuttosto si attribuisce la causa alle peculiari condizioni di esposizione alla lingua italiana che abbiamo precedentemente descritto. Di conseguenza, è stato studiato<sup>102</sup> il modo in cui può essere organizzato il lessico mentale dei soggetti in questione e i risultati supportano le informazioni che abbiamo già aggiungendone di nuove. Il lessico mentale è l’insieme delle parole contenute nella nostra memoria a lungo termine<sup>103</sup>. Normalmente sono catalogate, per ogni lemma, le informazioni sulle proprietà:

- Fonologiche,
- Sintattiche,
- Morfologiche,
- Semantiche.

---

<sup>100</sup> Franchi E., Musola D., *Percorsi di logogenia/1. Strumenti per l’arricchimento del lessico con il bambino sordo*. Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina 2012.

<sup>101</sup> Ibidem

<sup>102</sup> Marhsark M., Convertino C., McEvoy C., Masteller A., *Organization and use of the mental lexicon by Deaf and Hearing individuals*. Gallaudet university Press, Journal articole Vol. 149, n. 1 (spring 2004).

<sup>103</sup> Pedrazzini L., *Il lessico dell’inglese: strumenti per l’apprendimento*. Roma, Carocci editore 2016.

Le informazioni sono raccolte anche in funzione delle relazioni che hanno con altre parole tanto che è stato possibile creare un database per mappare le reti di associazione<sup>104</sup>. Inoltre, l'organizzazione del lessico mentale determina i processi che si attuano per accedervi e per scegliere le parole.

In merito ai sordi conosciamo già la tendenza a catalogare le informazioni per lo più di tipo semantico con scarsissime nozioni sintattiche e morfologiche, mentre per l'aspetto fonologico alcuni elementi sono assimilati ma non in modo rilevante. Si è poi scoperto che nell'organizzazione lessicale dei sordi vi è una "difficulty in using category knowledge, attention and memory tend in deaf students to be focused on individual items rather than on the relations across items". Quindi la povertà lessicale e la sua rigidità si spiegano anche sulla base di una limitata capacità di organizzare in categorie e quindi di accedervi per analogia. Ogni termine è catalogato a sé.

Questo processo influenza la lettura e l'uso delle parole in termini di organizzazione ed efficacia comunicativa, ma influenza anche l'apprendimento in termini di esperienza:

Deaf students are less likely than hearing students to automatically (and likely unconsciously) activate or prime examples of the concept.

That would affect both language comprehension and any formal or informal learning experience that requires recognition of similarities or differences between one concept, object, situation or event and another<sup>105</sup>.

L'organizzazione del lessico mentale riflette in qualche modo anche un aspetto più cognitivo come il problem solving, ma si fonda sulla tendenza a procedere in modo lineare e non categorizzato, con scarse analogie e quindi talvolta risulta meno efficace. Tuttavia, si tratta di un'informazione preziosa in previsione di qualsiasi attività penseremo di proporre. Dovremmo stare attenti alle associazioni che per noi saranno ovvie e per lo studente invece potrebbero non esserlo. La differenza nelle conoscenze lessicali quindi interessa non solo il contenuto ma la sua organizzazione e la sua applicazione. Ad ogni modo, modificando l'accesso al lessico, in modo che sia più vicino all'acquisizione si può intervenire in modo efficace e proficuo<sup>106</sup>:

- Le parole devono essere percepite entro le frasi,
- Il bambino deve poterle scoprire autonomamente il significato,
- Il significato deve essere inteso come combinazione inscindibile di referente (senza basarsi troppo su esperienze personali e contesto extralinguistico) e aspetti grammaticali (di cui possa esperire le variazioni possibili).

---

<sup>104</sup> Ibidem,

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> Musola, Franchi, Strumenti di logogenia 1.

Prima di concludere, è bene tenere a mente che molto spesso la didattica inconsapevole può portare a fossilizzare problematiche altrimenti risolvibili. Molto spesso l'enfasi sul contenuto semantico, il distacco da quello grammaticale così come l'esposizione ad un input eccessivamente impoverito e poco naturale sono le pratiche più comuni per "facilitare" un apprendimento che avrebbe, lo abbiamo visto, bisogno di tutto il contrario.

#### 4.3.3.2. La lettura

È importante capire il ruolo che la lettura può avere a livello strumentale per lo svolgimento di compiti in lingua straniera e come obiettivo di per sé. La lettura è, al contempo, un prerequisito e un obiettivo didattico. Molti studenti che abbandonano lo studio spesso sono cattivi lettori, perché non accedere in modo efficace alla lettura significa non poter accedere alla cultura. Questo accade con i sordi: molti sordi abbandonano la scuola perché non sanno leggere<sup>107</sup>.

Il rapporto che hanno con il lessico lascia intravedere il rapporto che possono instaurare con la lettura. Le parole, infatti, non possono essere isole di significato senza relazioni e senza sfumature. D'altra parte, ci sono anche sordi che imparano a leggere e a farlo bene e nel tempo sono stati sviluppati diversi approcci e metodi di riabilitazione e rinforzo. Sappiamo che, al momento della compilazione del PGF, l'insegnante non è nella posizione di riabilitare, ma di definire il punto di partenza su cui progettare obiettivi didattici e educativi. Quindi, iniziamo a stabilire cosa ci si può aspettare e come agire di conseguenza.

Una prima distinzione va attribuita alla presenza o assenza di una L1 solida. Esiste una relazione tra comprensione del narrato di ASL (American Sign Language, corrispondente americano della LIS), e competenze di lettura<sup>108</sup>. I segnanti possono avere maggiore predisposizione a recepire il racconto. Infatti, i bambini sordi che hanno una lingua dei segni acquisita in età prescolare, tendono ad ottenere migliori risultati scolastici e migliori capacità sociali, imparando meglio a leggere e scrivere<sup>109</sup>. È allo stesso tempo vero che gli studenti sordi non sono bravi a valutare la loro comprensione, delle

---

<sup>107</sup> Trovato, 2014.

<sup>108</sup> Chamberlain C., Mayberry R.I., *Theorizing about the relationship between ASL and Reading*. In Chamberlain C., Morford J., Mayberry R. (a cura di), *Language acquisition by eye*. Erlbaum, Mahwah.

<sup>109</sup> Calderon R., Greenberg M., *The effectiveness of early intervention for deaf children and children with hearing loss*. In Guralnick M.J., (a cura di) *The Effectiveness of early intervention*. Brookes, Baltimore 1997.

parole e della lettura per i motivi che ormai conosciamo. Normalmente, sono due i fattori che spiegano una buona capacità di lettura:

- L'abilità di processare a livello fonologico,
- Lo sviluppo del linguaggio in generale.

È noto che le abilità fonologiche ricadono solo sull'11% delle differenze tra bravi e cattivi lettori<sup>110</sup>. Non tutte le lingue nel mondo si basano su fonemi e molte, di conseguenza richiedono di acquisire una modalità di comprensione tramite significato e non tramite suono. Lo sviluppo del linguaggio in generale ricopre la restante percentuale di differenze e si motiva dal fatto che la lettura “presuppone” tante cose, tra cui: l'attivazione di conoscenze enciclopediche (di cui spesso, a livello incidentale, i sordi sono preclusi), ma anche la sospensione della credenza quando la storia è volutamente staccata dalla realtà o presenta delle inferenze (questione legata alla difficoltà di sviluppare abilità sociali, della teoria della mente, che nei sordi è attribuibile al loro rapporto con il linguaggio); poi ancora la capacità di collocare il testo in un contesto temporale, spaziale e funzionale. La variabile linguistica che può influenzare un buon o cattivo lettore risiede nelle abilità sintattiche in L1(ASL)<sup>111</sup>. Sappiamo che le abilità sintattiche sono un problema già a livello lessicale per le persone sorde, un po' meno per i segnanti competenti in lingua dei segni, ma comunque un problema in italiano. Ritorna quindi l'importanza del linguaggio e delle eventuali conseguenze sui diversi aspetti della vita della persona sorda.

Nella lettura, come nella vita (e nella scuola), il successo genera successo<sup>112</sup>. Può diventare un circolo vizioso – non leggo perché non capisco, non capisco perché non leggo – oppure un circolo virtuoso – leggo, capisco, leggo ancora, capisco di più. Come stabilire se a fronte di una difficoltà così grande si debba agire oppure no? Per un docente, sapere cosa funziona aiuta tanto quanto sapere quali prassi evitare. Per esempio, viste tutte le difficoltà esposte per l'aspetto lessicale, predisporre un testo in cui siano marcati esclusivamente indici testuali di tipo semantico per una lettura solo top down, potrebbe non essere una modalità vincente. Allo stesso tempo, basarsi solo su di un testo molto scritto e analizzarlo per la via bottom up più tradizionale, potrebbe richiedere un sovraccarico cognitivo notevole e lontano dal famoso *i+1* che tanto conosciamo. La sfida sta, anche nel caso della lettura, nel modulare l'input su cui lavorare in modo che sia naturale, non edulcorato né troppo ricco, guidato con l'intenzione di trasmettere il piacere per le storie e la lettura.

#### 4.3.3.3. La sintassi

---

<sup>110</sup> Trovato, 2014

<sup>111</sup> Chamberlain C., Mayberry R.I., *ASL syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled adult readers: bilingual-bimodal evidence for the linguistic basis or reading*. *Applied Psycholinguistics*, 20 /2008.

<sup>112</sup> A. Karr.

Dal punto di vista sintattico, gli errori dei sordi rispecchiano ancora di più la variabilità individuale. Le loro competenze variano da soggetto a soggetto e si collocano in un continuum<sup>113</sup>.

Ciò non significa che non sia possibile prevedere una sorta di regola di funzionamento. Gli studi parlano di “una regola inadatta”, ma pur sempre una regola. La produzione verbale dei sordi è stata definita da Chesi una produzione non standard perché diversa da quella con gli errori tipici di chi impara l’italiano L2 e da quella dei nativi nelle prime fasi di acquisizione, anche se con entrambe le categorie vi sono talvolta delle coincidenze. Valutare le competenze linguistiche dei sordi è anche piuttosto complesso dal punto di vista metodologico perché, il più delle volte ci si deve affidare alla produzione scritta che non è del tutto sovrapponibile al parlato. Possiamo aspettarci le stesse problematiche già emerse nei paragrafi precedenti. Le parole funzionali tornano a rappresentare il cuore della fragilità con una percentuale del 78% degli errori mentre il restante interessa le questioni di morfologia legata<sup>114</sup>. In generale, si possono riscontrare errori atipici, prodotti per sostituzione, omissione o aggiunta in:

- Parole funzionali in generale:

normalmente le frasi sono interpretate prescindendo le parole funzionali ma come susseguirsi lineare di lemmi contenuto, con conseguenti problemi di decifrazione e alto tasso di ambiguità.

- Verbi:

con problemi nella selezione dei tempi (parzialmente non standard), nella comprensione delle informazioni della morfologia verbale, altissima frequenza di omissione dell’ausiliare essere (95%) e avere (75%)<sup>115</sup>.

- Nomi:

pochi errori comparabili agli stranieri, concentrazione negli errori di accordo con il nome (in particolare con le parole terminanti in -E), assenza di errori di genere, comunque meno frequenti in percentuale rispetto ad altri.

- Articoli e quantificatori:

difficoltà nell’accordo con il nome, omissione e sostituzione tra determinativi e indeterminativi, 64% di omissioni e diminuzione degli errori con l’età.

- Aggettivi:

in generale poco usati con difficoltà nella catena di accordo articolo-nome-aggettivo.

- Pronomi, preposizioni e congiunzioni:

---

<sup>113</sup> Trovato, 2014.

<sup>114</sup> Per una visione completa dell’argomento, si veda la bibliografia sulla sintassi dell’italiano dei sordi in Trovato 2014 da cui abbiamo estrapolato gli esempi esposti.

<sup>115</sup> Musola, 2004 in Trovato, 2014.



omissioni e sostituzioni nei pronomi in generale. Errori nella selezione dei pronomi che aumentano con l'età e selezioni casuali nel 56%. Difficoltà con il che nella distinzione tra relativo o complemento con una scelta casuale, ma nell'insieme comparabili agli errori di uno straniero.

- Frasi semplici e subordinate:

rigidità dell'ordine SVO, notevole difficoltà nelle dative e passive con performance più in linea con un ritardo che non a una forma non standard.

I vari esempi proposti servono per dare delle indicazioni perché l'insegnante sappia cosa aspettarsi, ma sarà la sua osservazione dell'individuo insieme all'integrazione delle informazioni diagnostiche a delineare la grammatica mentale atipicamente tipica del proprio studente sordo rimanendo ben ancorata ad un'ottica costruttiva.

È questo che capiterà a noi insegnanti. Gli studenti sordi che riceveremo non saranno tutti uguali e in mezzo a loro ce ne saranno alcuni a cui dovremo dedicare più che un'attenzione linguistica. Ci vorrà attenzione anche alla loro cognizione e un attivo recupero di ciò che insieme al linguaggio è rimasto indietro<sup>116</sup>.

#### 4.4. L'area cognitivo-comportamentale

Quando si lavora in condizioni di educazione speciale, la “normalità” è un concetto che può fuorviare e scoraggiare. In realtà anche quando si lavora in ogni contesto educativo. Ogni individuo deve potersi esprimere come miglior risultato della combinazione dei suoi talenti, delle sue potenzialità e delle sue caratteristiche individuali come stili cognitivi e d'apprendimento. Quindi, non bisogna spaventarsi per la lunga lista di “problemi” elencati finora. Al contrario, deve essere una descrizione di funzionamento, un “bigino” considerevole ma incoraggiante. Quante volte si ha avuto l'occasione di sperimentare la frustrazione di montare un mobile senza indicazioni, con infiniti pezzi dalle forme più svariate con enormi difficoltà a rispecchiare la figura originale? Il procedimento che stiamo seguendo serve a lavorare a ritroso: cerchiamo di analizzare l'immagine nelle sue parti, per capire come sono assemblate e per sapere come intervenire in maniera più efficace. Soprattutto, senza entrare in azione sulla base di preconcetti o idee condivise sull'apprendimento. In presenza di

---

<sup>116</sup> Trovato, 2014

sordità, l'abbiamo visto, ciò che era familiare diventa strano, ciò che era strano invece diventa familiare<sup>117</sup>.

Perché è importante approfondire la conoscenza dell'ambito cognitivo comportamentale? Sappiamo che il linguaggio per buona parte influenza la nostra mente. La nostra mente influenza il modo in cui affrontiamo la nostra vita, acquisendo informazioni, conoscenze e competenze, progredendo sempre più come l'essere umano ha sempre fatto evolvendosi nei millenni. Conoscere i meccanismi cognitivi significa procedere nella giusta direzione per contribuire all'evoluzione degli alunni verso i quali abbiamo responsabilità educative. La scuola dovrebbe prestare attenzione allo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo, aspetti che potenziano l'apprendimento e che sono, a loro volta, potenziati dall'apprendimento. (...) il livello di sviluppo delle competenze sociale ed emotive raggiunto dai bambini e dagli adolescenti influenza direttamente il loro apprendimento e il loro rendimento scolastico<sup>118</sup>. È vero che “molti studenti sordi fanno il loro ingresso a scuola carichi di un bagaglio che esprime una situazione critica”, ma lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo è fondamentale anche per i sordi. Una condizione di bisogno educativo speciale, per noi anche di bisogno linguistico specifico, richiede competenze speciali e specifiche per costruire successi, non per “costruire alibi” per eventuali fallimenti, anche quando le condizioni iniziali incoraggerebbero chiunque a desistere. Il fattore tempo sarà importante, dovremo concederlo agli alunni e concedercelo come insegnanti. Riportando le parole di un test eseguito per valutare la percezione del sé e cerchiamo di farle nostre. “Il modo in cui porterete a termine il vostro compito riflette le capacità che si possono acquisire<sup>119</sup>”. Quindi, studiamo e poi osserviamo come gli alunni risolvono i compiti e al contempo osserviamo e analizziamo il nostro modo di risolverli con loro. Poi, capiamo cosa si può fare e facciamo.

Tra i prerequisiti in lingua straniera richiesti ad un allievo sordo che inizia la prima media<sup>120</sup> troviamo:

- Capacità di osservazione e classificazione,
- Conoscenza lessicale di base (numeri, colori, giorni della settimana, casa, scuola, famiglia),
- Conoscenza di elementi grammaticali di base (verbo essere, avere, pronomi personali),
- Correttezza ortografica,
- Capacità di comprensione di un breve testo scritto,
- Elementi di base di comunicazione interpersonale.

---

<sup>117</sup> Sacks O. *Vedere voci*. Milano, Adelphi 1990.

<sup>118</sup> Rinaldi P.

<sup>119</sup> Trovato, 2014 (pag. 170).

<sup>120</sup> Maragna S., Roccaforte M., Tomasuolo E., *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*. Milano, Franco Angeli editore 2013.

Nell'elenco ci sono elementi che possiamo facilmente riportare al delicato rapporto dei sordi con linguaggio e lingua orale, ma, gli altri, sono da imputare ad un ambito diverso che prende il nome di cognizione.

**La cognizione** è il nostro cervello. La sua capacità di elaborare le informazioni che deriva da percezioni ed esperienza e che tramuta poi in conoscenza. Il modo in cui ciò avviene è l'insieme dei processi cognitivi che racchiudono, a loro volta, specifici ambiti: memoria, attenzione, percezione, pensiero, linguaggio e apprendimento. La ricchezza della variabile individuale è racchiusa in questi meccanismi.

La cognizione, è stato ribadito, è qualcosa che nei sordi non viene compromessa dalla mancanza di udito ma è proprio questa mancanza di udito che tende a interferire come barriera alla conoscenza e al ragionamento. Per questo possiamo tranquillizzarci sul fatto che alcuni prerequisiti cognitivi nelle persone sorde, sebbene possano risultare inizialmente assenti o compromessi, possono però essere allenati con discreto successo e poi riutilizzati nell'apprendimento. È bene non imputare subito alla persona, magari una mancanza di impegno o di attenzione nello svolgimento dei compiti, piuttosto indagarne l'origine e agire di conseguenza. Studiare le interazioni tra linguaggio, cognizione e apprendimento è la via per scoprire come adattare il proprio insegnamento a una scelta più coerente e produttiva.

#### 4.4.1. Attenzione

Le differenze di esperienze e ambienti dei bambini sordi, rispetto agli udenti, può portarli ad approcciarsi all'apprendimento in maniera diversa, organizzando le conoscenze diversamente e con variabili livelli di efficacia. Per quanto riguarda l'attenzione, ci sono alcuni tratti fondamentali da considerare<sup>121</sup>. I sordi non sono uomini con una vista straordinaria solo perché devono compensare la mancanza di udito. Si può riscontrare una differenza nel mondo in cui distribuiscono le risorse attentive che interessa, ragionevolmente, il campo visivo, nello specifico le zone periferiche, dovendo prestare maggiore attenzione a ciò che sta accadendo con gli occhi e non con l'udito. Crescendo, gli adulti segnanti sviluppano anche una capacità maggiore di spostare rapidamente l'attenzione visiva, esaminandone gli stimoli. Nelle fasce più giovani, però, la tendenza ad assorbire una quantità maggiore di stimoli visivi periferici (gli udenti concentrano la loro attenzione nel campo centrale), potrebbe portarli ad essere più distraibili ed è per questo che risultano meno bravi nei test

---

<sup>121</sup> Rinaldi P., Di Mascio T., Knoors H., Marschark M., *Insegnare agli studenti sordi*. Bologna, il mulino 2015.

di attenzione visiva sostenuta<sup>122</sup>. Inoltre, il fatto di dipendere esclusivamente dalla vista può sì dare vantaggi visuo-spaziali ma può comportare anche degli svantaggi nell'atto didattico più verbali, come le lingue straniere. Si può incoraggiare l'apprendimento rendendo l'ambiente visivamente prevedibile, libero e mantenendo il contatto visivo con l'alunno, come fanno le mamme segnanti nel baby-sign.

#### 4.4.2. Memoria

La memoria è una fragilità piuttosto marcata nelle persone sorde. Il loro span di memoria verbale e non verbale è meno ampio. Risulta inoltre deficitaria la memoria di lavoro. Anche i sordi segnanti, che hanno una migliore memoria per le figure complesse, non sono altrettanto bravi quando si tratta di ricordarle in sequenza. Sappiamo anche che, come accade per le parole, i sordi hanno la tendenza ad archiviare le informazioni in modo unitario e poco interrelato, con categorie deboli, così, di conseguenza, poi fanno più fatica a procedere tramite analogie per il recupero delle stesse e per il loro impiego nel problem solving. Infine, si presenta deficitaria l'attivazione e l'applicazione delle conoscenze pregresse, sia in comprensione che nella risoluzione dei compiti. Comunque, la memoria può essere allenata tramite precisi training (molto efficaci quelli a computer) e si può agire sul carico mnemonico e cognitivo al momento della definizione delle attività e delle richieste, come si fa con altri casi di BES.

#### 4.4.3. Metacognizione

La metacognizione (monitoraggio cognitivo), insieme all'autoregolazione, fa parte delle funzioni esecutive, cioè a quel livello cognitivo superiore che controlla le abilità di base come l'attenzione e la memoria.

Gli studenti sordi hanno difficoltà nell'integrazione delle informazioni e spesso non riescono a riconoscere che la comprensione linguistica e concettuale ne sta risentendo. Tuttavia, essi dimostrano di avere questa conoscenza concettuale e procedurale in altri contesti e ciò lascia intendere che c'è un potenziale utile per il miglioramento delle loro prestazioni<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Ibidem.

<sup>123</sup> Ibidem

Il fatto è che questa difficoltà in qualche modo deriva dal fatto che spesso i sordi sono esposti ad ambienti molto, troppo, strutturati così come, lo abbiamo osservato altre volte, strutturate sono le conversazioni, gli input e addirittura tutti i momenti di apprendimento (a discapito delle esperienze accidentali). Normalmente, le nuove esperienze fatte dai bambini li aiutano nella risoluzione dei problemi, tanto più se per farlo, devono cavarsela da soli. Raramente la persona sorda si trova in condizioni didattiche di autonomia o può beneficiare di un'informazione acquisita "per caso", mentre giocava sul tappeto e la mamma magari guardava un documentario interessante in tv. Meno un essere umano deve risolvere problemi in autonomia, meno la sua metacognizione viene allenata e migliorata. La metacognizione può essere allenata anche nel bambino sordo, sebbene vada adattata alle sue caratteristiche. Ad esempio, Rinaldi riporta i risultati contrapposti di un training specifico sulle strategie per migliorare la comprensione a livello metacognitivo, che nel gruppo di sordi coinvolti non ha portato miglioramenti nelle loro prestazioni, e, dall'altra parte, gli incoraggianti risultati di un "training metacognitivo in un compito non verbale". In questo ultimo caso, è stata incoraggiata la visualizzazione per pianificare una risoluzione di un problema, e la stessa visualizzazione è stata poi impiegata dai soggetti coinvolti per risolvere problemi in ambiti diversi. Quindi, il fatto che i soggetti non utilizzino in maniera sufficiente le proprie funzioni esecutive o delle strategie metacognitive per monitorare comprensione e processi, non significa che non siano in grado di farlo del tutto. Significa che richiedono più tempo e più attenzione nella loro stimolazione e un accompagnamento nell'esportazione delle abilità in tutti i contesti possibili. Infatti, in un altro programma, quello di arricchimento strumentale (PAS) di Feurestein che si concentrava proprio sulle aree fragili dei sordi, (fare confronto tra la parte e l'intero, individuare le relazioni spaziali, seguire le indicazioni e creare dei sistemi di classificazione), le persone coinvolte hanno saputo poi reimpiegare quanto appreso e infatti hanno fatto registrare notevoli miglioramenti anche in lettura, calcolo matematico, elaborazione concettuale e intelligenza non verbale, oltre che nella partecipazione in classe e nella formulazione di domande<sup>124</sup>.

#### 4.4.4. Comportamenti e atteggiamenti

Il monitoraggio cognitivo interessa anche l'aspetto dei pensieri e delle emozioni. La capacità di comprendere le emozioni e le idee altrui si chiama Teoria della mente. La sviluppano i bambini già da molto piccoli attraverso il linguaggio. Esso, con le sue competenze, è il prerequisito per lo

---

<sup>124</sup> Idem

sviluppo della teoria della mente, nello specifico attraverso le competenze sintattiche, ma poi, come in un circolo virtuoso (o vizioso, per i sordi), uno influenza l'altro, nel contesto sociale e nella gestione delle relazioni umane. Sia i bambini sordi che gli udenti procedono, se esposti alla lingua e indipendentemente dalla modalità di esposizione e dalla cultura, nell'acquisizione di questa competenza ma i primi manifestano un procedere più lento e non sempre ottimale. I bambini sordi con genitori sordi risultano più bravi di quelli con genitori udenti, forse perché a casa possono “parlare” una lingua e/o perché attraverso questa possono “parlare di” emozioni e stati mentali. Ad ogni modo,

Gli insegnanti di alunni sordi spesso incontrano studenti con competenze nella teoria della mente inadeguate rispetto all'età. Di conseguenza, le relazioni sociali che si instaurano in aula possono risentirne<sup>125</sup>.

Non solo tra i compagni, ma anche tra docenti e alunni e nelle attività didattiche che si basano su role play e immedesimazione. Successo sociale, scolastico ed emotivo sono collegati in un rapporto di influenza reciproca. Maggiore è il grado di abilità sociali, maggiore è il successo scolastico perché l'autoconsapevolezza e il senso di autoefficacia si alimentano attraverso l'apprendimento sociale e la capacità di autoregolarsi emotivamente. A loro volta, alimenteranno il comportamento adattivo e il temperamento positivo, generando ambienti positivi ed esperienze di successo. Inoltre, il monitoraggio emotivo attiva i processi cognitivi di cui beneficia la didattica.

Sfortunatamente, la perdita uditiva e le sue ripercussioni sul linguaggio, insieme al ritardo delle abilità sociali può portare a sviluppare un'immagine di sé poco funzionale, e a non instaurare frequenti rapporti interpersonali sani e solidi. Il soggetto sordo, in base al proprio funzionamento emotivo, può attuare comportamenti a rischio che vanno individuati e compresi, prima che puniti.

Inoltre, come segnala anche Trovato, è bene ricordarsi che se si vuole intervenire su comportamenti socialmente anomali di un sordo, per aiutarlo nell'integrazione in classe, la scelta dovrà sempre dare la precedenza allo sviluppo del linguaggio, che stimola e supporta tutto il resto. Nessuno può veramente stare bene se non può comunicare. A causa delle barriere comunicative, molti studenti sordi falliscono nella costruzione di relazioni sociali, ad avere quindi una vita relazionale, dentro e fuori dal contesto scuola, che possa aiutarli a mantenere salute mentale e qualità della vita. Queste relazioni possono beneficiare di programmi di sensibilizzazione (per rendere gli ambienti deaf friendly ma devono sempre e comunque rendere il soggetto in prima persona competente e padrone delle proprie azioni comunicative e sociali.

---

<sup>125</sup> Trovato, Pag. 160



## 5. Dalla teoria alla pratica

- (...) Penso che potrei. - Ma certo che potete! –  
- Soltanto non so bene come iniziare –  
- Oh, c'è un sistema molto conosciuto: si comincia dall'inizio,  
si continua fino alla fine e poi si smette<sup>126</sup>.

Prima di addentrarci nel capitolo più applicativo dell'intero lavoro, prima di concretizzare quattro capitoli di teorie, modelli, questionari, informazioni e profili, suggeriamo di pensare a una scatola. La scatola in cui il famoso Shrodinger ipotizzava di inserire un gatto, una fialetta di materiale radioattivo e del veleno. Nell'ipotesi passata alla storia come "Il paradosso di Shrodinger", il famoso fisico austriaco, l'idea rappresentava l'indeterminatezza di un sistema che, come la scatola chiusa, altro non era che una combinazione di stati possibili. Una volta aperta la scatola, però, l'azione compiuta dallo scienziato interferisce con la realtà, e ne determina le conseguenze. Non si può infatti sapere se la fiala sia ancora intatta, e il gatto ancora vivo, senza aprire la scatola e, fino a quel momento, lo stato delle cose può essere sia in un modo che nell'altro. Risulta proprio l'atto di apertura di quella scatola determinante per il risultato finale, fino ad allora indeterminato.

Ipotizziamo anche noi di mettere in una bella scatola grande tutte le conoscenze raccolte dall'inizio del lavoro. Immaginiamo che questa scatola abbia le sembianze dell'aula in cui lavoriamo quotidianamente e sia comprensiva di banchi, alunni, sedie e tutto il resto. Lasciamo lo spazio anche per l'alunno sordo, insieme agli altri, ma noi rimaniamo fuori e chiudiamo la scatola. La lasciamo chiusa per tutto il tempo che ci serve a decidere se vogliamo accettare la sfida di insegnare una lingua straniera ad un alunno sordo. Lasciamola chiusa finché non avremo indentificato tutti i dubbi, i pregiudizi o le paure che, nonostante la teoria studiata e capita, ancora ci frenano. Poi apriamo.

Apriamo la scatola per vedere se è tutto intatto, se, come per la fialetta di isotopo che non si rompe, il gatto è ancora vivo, e nella nostra classe non è cambiato niente oppure se è cambiato tutto.

L'esperimento teorico si basa sul principio di indeterminazione per cui lo scienziato osservatore non può mai essere considerato semplice spettatore perché, nell'osservare e misurare le cose, produce effetti non calcolabili, e la sua conoscenza di una variabile, condiziona la natura di un'altra variabile, rendendo impossibile una reale conoscenza completa<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Christie A., *Non c'è più scampo*. Milano, Mondadori 1938.

<sup>127</sup> La teoria qui estremamente semplificata fa riferimento alla fisica quantistica.



Il docente è l'osservatore, la scatola è ricca di elementi da osservare, studiare e misurare ma può essere vista solo se aperta, se ci si entra e si accetta di influenzare l'intorno con la propria presenza. La scelta sta nell'aprire o non aprire, nel mettersi o non mettersi in gioco. Le basi scientifiche a volte non sono sufficientemente convincenti per mettersi all'opera, ma l'opera stessa, l'esperienza, il contatto con la realtà delle cose, in un contesto didattico possono fare la differenza. L'indeterminazione dello stato di chiusura non può essere paragonabile alla meraviglia degli imprevedibili effetti che può portare invece l'apertura, la conoscenza, l'incontro.

Qualsiasi azione noi compiamo cambia lo stato del sistema, quindi perché non provare a cambiarlo in meglio?

Allora pensai a quanto fosse strano il mondo e come la stessa cosa potesse apparire completamente diversa a seconda dei punti di vista<sup>128</sup>.

Il mondo è davvero inafferrabile. La ricerca scientifica e accademica cerca di rispondere all'inafferabilità con ricerche e dati che comprendano e spieghino i fenomeni. Un vero studioso però non si sofferma solo ad "incasellare" la realtà secondo i dati che ha raccolto. "Studiare la realtà che ogni volta ci sfugge<sup>129</sup>" richiede invece la capacità di usare delle caselle essendo sempre pronti a cambiarle, comprendere per astrazione ma poi ricontestualizzare, riportando il vero sapere nelle sue ricadute sulla realtà<sup>130</sup>. La teoria, gli studi, i dati non possono rimanere chiusi nella scatola, non possono lasciare l'indeterminatezza di una chiarezza e affidabilità sulla carta e un'incertezza nella vita vera. Non nella didattica, non quando degli esseri umani possono beneficiare di quelle teorie e quegli studi, non quando gli studenti possono confutare quelle caselle e suggerirne di nuove, non quando la ricerca e l'azione possono portare a migliorare sempre di più l'insegnamento e l'apprendimento che sono, lo sappiamo, alla base della crescita e dell'evoluzione umana. Non si tratta di perfezione ma di pratica. La realtà non è mai perfetta ma può perfezionarsi e perché ciò avvenga non è necessario perseguire un premio Nobel. È sufficiente aprire una scatola di teorie e "tuffarcisi dentro".

---

<sup>128</sup> cfr. 145.

<sup>129</sup> Friedrich Dürrenmatt F., *La promessa*. Milano, Adelphi 2019.

<sup>130</sup> Petrosino S., tratto dagli appunti della lezione dottorale relativa all'Epistemologia della ricerca, Università Cattolica di Milano, maggio 2019.

## 5.1. Procedere con ordine

Affinché si possa procedere con quello che c'è nella scatola, è importante tirare fuori un pezzo alla volta, in ordine logico. Finora abbiamo seguito l'ordine dei pensieri di un ipotetico docente di lingue che si trovi a prepararsi a insegnare a un ipotetico alunno sordo. Il primo passo è stato quello di identificare che gli sarebbe servito un approccio disciplinare molto specifico, quello della Glottodidattica speciale (cap.1). Gli sarebbe servito perché avrebbe saputo collocare l'alunno tra i BES e, lo abbiamo dimostrato, anche nei BiLS (cap.2). Successivamente avrebbe cercato manuali e/o articoli sulla didattica delle lingue ai sordi, per trarne ispirazione e consiglio, ma si sarebbe accorto che erano molto pochi e scoraggianti. Prima di abbandonare l'idea, ha potuto scoprire che però normalmente ci sono persone che pur non sentendo hanno imparato una lingua straniera e che è possibile inserire tali soggetti all'interno della glottodidattica, seppur con i dovuti accorgimenti (cap.3). Gli accorgimenti del caso fanno riferimento alla condizione di disabilità sensoriale che sono esposti nella Diagnosi funzionale, descrizione della patologia e delle caratteristiche peculiari di ciascun individuo. In previsione di leggerne una per davvero, ha raccolto le informazioni in merito alla sordità, normalmente desumibili dalla diagnosi, per stilare un ipotetico PGF<sup>131</sup> (cap.4).

A questo punto entra in azione l'atto concreto di "apertura della scatola" perché si giunge al momento concreto di pianificazione didattica, quello che a scuola coincide con la stesura del PEI, piano Educativo Individualizzato, poi procede con la scelta del manuale e la lezione vera e propria, in collaborazione con il personale specializzato.

Seguendo questa logica, procediamo.

### 5.1.1. La programmazione per l'alunno disabile

La programmazione scolastica è il progetto educativo e didattico con cui gli insegnanti della classe mettono a punto in modo collegiale gli obiettivi, le modalità di intervento, i tempi di realizzazione, il criterio di controllo dei risultati dell'attività, in relazione alla situazione concreta di partenza<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> Profilo Glottomatetico funzionale

<sup>132</sup> Maragna S., Roccaforte M., Tomasuolo E., *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*. Milano, Franco Angeli 2013.

Nel caso dell'alunno disabile, rendere individuale l'agire didattico è fondamentale sulla base del principio di equità e non di uguaglianza. Ancora più fondamentale è individualizzare quando il profilo in questione è quello di una persona sorda che, abbiamo visto, è un individuo a sé, con una variabilità casistica talmente alta da rendere difficile persino accomunare le difficoltà.

Ogni persona sorda è veramente un individuo a sé stante, con la sua storia familiare, con il suo vissuto e le sue possibilità di recupero; è tuttavia possibile rintracciare alcune difficoltà scolastiche, sia relazionali che cognitive, comuni a tutti i soggetti non udenti, sia pure a livelli differenti, per i fattori variabili<sup>133</sup>

Alcune di queste difficoltà<sup>134</sup> possono essere,

per l'area socio-affettiva:

- è isolato rispetto al resto della classe,
- non sta attento,
- ha atteggiamenti aggressivi o di rifiuto, spesso nei confronti dell'insegnante di sostegno,
- non fa i compiti a casa e non porta il materiale scolastico richiesto;

per l'area cognitiva:

- non comprende i libri di testo,
- non sa produrre testi scritti adeguati alla classe frequentata,
- non comprende e non utilizza i linguaggi specifici,
- non è in grado di sostenere un'interrogazione.

A seguito della lettura del terzo capitolo di questo lavoro, risulterà evidente che le difficoltà appena elencate si riferiscono a casi specifici dopo aver letto il capitolo quarto sarà più facile dare una spiegazione ad alcune problematiche (come quella dell'attenzione) e porvi rimedio. Inoltre, giunti a questo punto ci auguriamo sia più facile per il docente capire quanto, prima di generalizzare, sia importante conoscere l'alunno, la sua storia e soprattutto i suoi punti di forza allo stato iniziale, proiettandosi in maniera coerente per il suo sviluppo personale e cognitivo. Per favorire tutto ciò, insieme all'integrazione del soggetto nel gruppo classe, viene stilato un PEI, piano educativo individualizzato. Rappresenta il progetto di vita dell'alunno con disabilità in età scolare e quindi include poi i criteri per gli interventi migliorativi a livello scolastico ma anche personale. Risale alla ormai molto conosciuta legge 104/92, la quale richiede anche la

---

<sup>133</sup> Ibidem.

<sup>134</sup> Per una disamina dettagliata Maragna S., *La sordità*. Milano, Hoepli 2008.

sostituzione della semplice certificazione medica con una Diagnosi Funzionale che esprima altre informazioni come:

- il tipo di disabilità e la sua gravità,
- le abilità, capacità e competenze del soggetto,
- le eventuali protesizzazioni o impianti cocleari,
- gli interventi riabilitativi e/o farmacologici
- alcuni suggerimenti per il potenziamento delle competenze già presenti.

Sulla base delle informazioni contenute nella diagnosi funzionale, il gruppo scolastico incaricato si occuperà di fornire un PDF, profilo dinamico funzionale che indica: le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona (...) <sup>135</sup>. Si tratta di un documento molto vicino al PGF di cui si è parlato nel capitolo precedente, finalizzato, nello specifico, all'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Se abbiamo seguito prima le informazioni del PGF e solo in un secondo momento affrontiamo il PDF, è perché può capitare che la consegna della Diagnosi funzionale alla scuola e la conseguente formulazione del PDF e poi del PEI segua di qualche settimana l'inizio della scuola, invece di precederla. Talvolta la burocrazia può rallentare la didattica, ma se si possiede un quadro abbastanza preciso di ciò a cui si va incontro, per il docente può essere più facile predisporre un lavoro progettuale con il giusto anticipo e le dovute ricerche. Il PGF altro non è che una scrematura del PDF con un'attenzione particolare alla classe di lingua ed è necessario al fine di evitare che l'apparente barriera comunicativa tra l'alunno sordo e il resto del mondo impedisca uno slancio progettuale efficace. Per la stesura del PEI, inoltre, così come per una maggiore completezza del PDF, è importante conoscere lo studente, non facendo parlare solo la sua diagnosi ma facendo in modo che si presenti da solo. Perché ciò avvenga, è pur vero, servono le giuste chiavi di lettura. Ad esempio, c'è la possibilità che il PEI preveda una differenziazione di obiettivi didattici, una sorta di riduzione dei contenuti da apprendere e quando accade vi è la differenziazione di tutto il resto, dalle prove di verifica agli esami, talvolta raggiungendo comunque il riconoscimento di un diploma (come per la scuola secondaria di primo grado), talvolta solo un attestato con crediti formativi (come per l'esame di stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado). Questa scelta non può e non deve essere fatta solo sulla base di quanto dice la diagnosi, sia perché il linguaggio medico può sembrare

---

<sup>135</sup> L. 104/1992

spaventoso, sia perché ogni soggetto può racchiudere potenzialità nascoste o ancora da sviluppare che possono essere scoperte solo con la conoscenza e l'osservazione dei docenti.

### 5.1.2. Progettare in concreto

Ogni progettazione deve fare riferimento alla compilazione del PEI. Ne esistono diversi modelli per formato, grafica e impostazione; tutti condividono l'aspetto contenutistico che, in genere, rappresenta due macro-aree: quella degli obiettivi educativi e gli obiettivi didattici. Non c'è una gerarchia tra le due aree, avendo ugual importanza per il raggiungimento del benessere, dell'integrazione e della crescita dell'alunno. Tuttavia, nel caso dell'alunno sordo, come si è già potuto constatare nel quarto capitolo, spesso una delle due aree può influenzare l'altra e l'aspetto linguistico-comunicativo può influenzare tutto, compresa la didattica. Bisogna tenerne conto. Inoltre, per quel che riguarda le lingue straniere, è molto meno frequente trovare materiali specifici che non attività pedagogiche utili agli altri aspetti da potenziare.

La sordità è un deficit che crea grossi problemi di comunicazione, quindi di interazione con gli altri, e perciò di integrazione. La sordità è anche una disabilità poco studiata in glottodidattica e richiede una serie di adattamenti, se non altro, concettuali, che portano il docente a doversi concentrare forse più su questi prima di altri. I contenuti (conoscenze e competenze da acquisire) e gli obiettivi didattici (della sfera cognitiva) sono la vera sfida di per sé e nella modalità di insegnamento e apprendimento. Di per sé perché richiedono una visione più elastica dei termini di paragone: se devo considerare di potenziare la comprensione di un alunno sordo profondo senza impianto cocleare, ad esempio, devo essere pronto ad includere la lettura labiale in ciò che intenderò comprensione; per la produzione, dovrò cominciare ad entrare nell'ordine di idee che possa non essere sempre sia orale che scritta, ma magari manuale. Questo discorso vale per tutte le lingue di studio, tanto l'italiano L2, come l'inglese o altre lingue comunitarie imparate a scuola e la lingua dei segni, ove presente, impiegata dall'alunno stesso e dagli operatori specializzati (magari, perché no, anche dall'insegnante). Poi, c'è la questione del metodo: come la insegno una lingua ad un allievo che non mi sente parlare? E cosa gli insegno?

Ecco, sono queste le domande più concrete, al di là del PEI, che il docente si pone e alle quali deve trovare una risposta al più presto, con entusiasmo e con le giuste dritte.

Vista la scarsità di materiali in circolazione, in un'ottica di agire concreto, daremo la precedenza alla questione della scelta del manuale e all'adattamento delle attività didattiche in chiave accessibile, senza tralasciare teorie metodologiche e scelte di contesto.

### 5.1.3. Scelte che fanno la differenza

Il lavoro del docente è, prima di tutto, un lavoro di scelte. Scelte che possono e devono riguardare ogni aspetto della vita di classe, dalla posizione dei banchi alla gestione delle pause, alla sequenza degli argomenti alle modalità di verifica. Cosa può scegliere un insegnante? Il libro di testo, il quaderno, gli esercizi, le pause, le attività, i premi, i castighi, le note, gli strumenti.

Tutto l'insegnamento è una scelta: la promozione culturale sancita nella Costituzione si basa anche sulla *libertà di insegnamento*. Libertà significa poter scegliere e potersi prendere la responsabilità delle proprie scelte. Tuttavia, come spesso capita, la libertà di scegliere in ambito scolastico può essere influenzata da fattori contingenti e può diventare frustrante. Specialmente in situazioni molto complesse, come quelle di alcune disabilità, molto distanti dall'esperienza quotidiana e molto più vicine invece a quella clinica, di cui la scuola ha cominciato ad occuparsi da poco. Per fortuna, le ricerche in materia e la passione degli insegnanti riescono ad attenuare il distacco e a raggiungere risultati insperabili o impensabili. La storia della scuola è basata proprio su questo principio, anche se non se ne parla spesso. L'attenzione mediatica degli ultimi tempi ricade sui limiti e i difetti del sistema scolastico, la tendenza moderna è di condannare talvolta, non sempre con cognizione di causa, proprio quelle scelte che derivano dalla libertà di insegnamento per cui ogni docente cerca di fare del proprio meglio. Non è facile immaginarsi a compiere scelte sempre più controverse in casi sempre più complessi. Non è facile nemmeno riuscire a trarre le giuste informazioni dalle ricerche e dalle teorie accademiche per fare un lavoro sempre migliore, sempre aggiornato, sempre efficace. C'è anche il fattore umano in gioco, e la responsabilità condivisa tra docente e alunno. Non ci sarebbe da stupirsi se, nel momento della scelta se fare o non fare lezione di lingua a uno studente sordo il docente vacillasse. Non importa tutta la teoria che abbiamo letto finora, non importa avere chiaro il quadro generale. Quando si troverà davanti quell'alunno, e per i primi tempi gli sembrerà un mondo indecifrabile, sarà difficile confrontarsi con colleghi che magari avranno già gettato la spugna, ecco in quel momento servirà molto coraggio.

È vero però, che sul lavoro il coraggio non basta. O meglio, il coraggio fine a se stesso. Invece, scegliere l'opzione didattica migliore deve basarsi su fattori solidi e corretti e per individuarli serve coraggio. E poi per attuarli. Non esiste la lezione perfetta o l'esercizio perfetto, ma esistono studi e teorie da applicare o verificare, esiste l'esperienza personale da cui attingere e da integrare. Esiste

la volontà di fare meglio e il coraggio, questo sì, di farlo anche a costo di andare contro corrente. Il coraggio senza un piano, ad ogni modo, non porta lontano. Tra gli scopi di questo lavoro di dottorato non c'è solo la raccolta di anni e anni di studio (e pratica sul campo), ma anche la volontà di rendere la teoria qualcosa di concreto e attuabile nella realtà, un'organizzazione delle informazioni che aiuti a prendere le decisioni didattiche con coraggio, sì, ma con saggezza e consapevolezza. Tra le scelte più coraggiose che può compiere il docente ci sono quelle che contribuiscono a rendere il suo lavoro accessibile.

### 5.1.3.1. Parola chiave: accessibilità glottodidattica

L'alunno sordo presenta un bagaglio notevole di difficoltà, una lunga lista di barriere per la comunicazione e l'apprendimento. Il docente può e deve trovare il modo di compiere scelte consapevoli per rendere il proprio lavoro accessibile. L'accessibilità glottodidattica" è un processo costituito da **precise scelte** teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico dell'allievo con bisogni speciali, **massimizzando l'accesso** (e dunque **rimuovendo le relative barriere**) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo<sup>136</sup>. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico e si realizza attraverso interventi glottodidattici su due livelli: micro e macro<sup>137</sup>.

Intervenire *a livello macro* significa identificare le teorie di fondo, la selezione degli obiettivi di apprendimento, la scelta della cornice metodologica generale, i criteri di valutazione.

*A livello micro*, invece, significa:

- Identificare le strategie per aumentare l'accessibilità della lezione, dell'unità didattica e delle singole tecniche per apprendimento e valutazione,
- Valutare gli strumenti operativi, risorse e materiali per il potenziamento delle abilità funzionali e lo sviluppo delle abilità linguistiche.

Tali interventi vanno considerati all'interno di un contesto classe in cui gli attori, docente compreso, agiscano i propri comportamenti; un contesto con delle caratteristiche fisiche, (strumenti compensativi, tecnologie, spazi, organizzazione), e psicologiche (clima motivante, dinamiche di gruppo, valori condivisi, regole, ecc.). In concreto, rimanendo nel macro, si prendono decisioni per agire sulla persona (principi orientati all'allievo) favorendone l'autonomia, seguendo i principi orientati alla lingua (potenziando abilità linguistiche di base e abilità comunicative bypassando le limitazioni

---

<sup>136</sup> Cfr. cap.1.3.

<sup>137</sup> Daliso M. (a cura di) *I bisogni linguistici specifici*. Trento, Edizioni Centro Studi Erickson 2016.

oggettive date dalle caratteristiche individuali e della patologia. Poi si passa al micro e si lavora sul contesto (fisico e psicologico) che in concreto si realizza nelle strategie orientate al processo, e quindi all'atto didattico di per sé.

I primi due capitoli di questo lavoro hanno illustrato le nozioni che servono ad intervenire a livello macro: le basi della glottodidattica speciale, i BES e le loro caratteristiche individuali per le quali si adottano i principi di accessibilità. Molte di queste scelte dipendono poi dalle caratteristiche specifiche della patologia e dell'individuo, che abbiamo descritto nei capitoli terzo e quarto e che possono servire a impostare un Piano Glottomatetico Funzionale, insieme al PEI, e lavorare scegliendo obiettivi e traguardi in linea con il potenziale (non per la riabilitazione) dell'alunno in questione.

Però, all'atto pratico, quello della micro-accessibilità, della pratica quotidiana, della lezione, degli esercizi con o senza il sostegno, delle esercitazioni e delle verifiche, rappresenta la vera sfida. L'accesso all'apprendimento, l'abbattimento di qualsivoglia barriera, procede seguendo lo schema qui proposto:

MATERIALI →    PERCORSO →    ATTIVITA'
--

Ogni scelta è concatenata all'altra. Identifico, prima di tutto, il libro che userò sulla base di ciò che ho scelto, in fase teorica, a livello macro. Lo scelgo perché accessibile, come vedremo a breve. E poi decido come usarlo. Stabilisco un percorso, una modalità di lavoro e su questa base scelgo le attività didattiche, insieme alle tecniche. Il tutto deve essere il più possibile vicino all'allievo e al contempo realizzabile, tenendo presente il numero degli alunni, l'integrazione con il gruppo classe, delle fasi differenziate ma anche altre in linea col programma, la presenza o assenza del sostegno, di eventuali altri assistenti alla comunicazione, di interpreti ecc.

Gli interventi di micro-accessibilità sono divisibili in due aree: quella degli obiettivi scolastici e quella degli strumenti che servono per raggiungerli prima, e per mantenerli poi.

Questo livello richiede un grande lavoro, ma può dare tante soddisfazioni.



## 5.2. Progettazione di una proposta operativa per l'insegnamento della lingua inglese allo studente sordo

### 5.2.1. Gli interventi di micro-accessibilità

Come si interviene nell'ambito di micro-accessibilità?

I percorsi didattici scolastici hanno un punto di riferimento fisso: il manuale. Più o meno efficace, ricco, completo, multimediale: è solo uno dei tanti strumenti a disposizione del docente, ma è uno dei più importanti per gli alunni. Rappresenta il filo conduttore degli accadimenti in classe, la solida certezza della fonte autorevole e l'unico elemento comune a tutti gli studenti già dal primo giorno di scuola. Talvolta, l'uso accorto e consapevole del manuale determina il successo di un allievo e lavorare sul suo utilizzo condiviso può aiutare la coesione del gruppo e un maggiore senso di equità. I miglioramenti del manuale non sono di competenza del glottodidatta sebbene una sua scelta consapevole in proposito risulta determinante. Il materiale è fruibile a tre livelli<sup>138</sup>:

- Il *riconoscimento*, cioè la disposizione del materiale sotto l'aspetto grafico.

Per quanto riguarda questo livello, diversi ormai sono i materiali proposti da case editrici in collaborazione con associazioni di riferimento (ad esempio l'AID, l'Associazione Italiana Dislessia). Talvolta, alcune accortezze grafiche agevolano l'intera classe, altre volte è bene conoscere approfonditamente non solo i bisogni dettati dalla patologia ma dall'alunno interessato per compiere scelte più consapevoli o per guidarlo nella fruizione dello stesso. Tuttavia, la situazione grafico-stilistica interessa anche il secondo aspetto, l'elaborazione.

- L'*elaborazione*, ossia la facilità di comprensione e studio del materiale proposto, (quindi anche la presentazione dei contenuti finalizzata alla memorizzazione, rielaborazione e sviluppo degli stessi).

Le scelte dei colori, del font, del numero di immagini, dell'impaginazione, spesso interessano un livello più elevato di accessibilità: quella cognitiva. Bisogna riconoscere che il ruolo del docente nel guidare l'elaborazione e la rielaborazione dei contenuti è fondamentale, eppure, il fatto stesso che un alunno possa essere in grado di approcciarvisi in modo autonomo e riuscire ad orientarsi al suo interno è altrettanto rilevante. Specie se si tratta di un allievo con BiLS. L'accessibilità a livello di rielaborazione richiede che vi sia una più semplice comprensione dei meccanismi della lingua e degli strumenti di supporto alla produzione, scritta e orale, degli stessi modelli, talvolta anche di tipo metacognitivo per un maggior successo nel compito e una minore dispersione cognitiva. Infine,

---

<sup>138</sup> Ibidem

una volta che sarà riuscito a orientarsi e rielaborare i contenuti, l'alunno proseguirà l'apprendimento anche svolgendo le attività proposte dal libro (e dal docente) in base all'accessibilità di applicazione.

- *L'applicazione*, in altre parole la modalità in cui si prevede che lo studente debba relazionarsi con il materiale per svolgere i compiti richiesti.

In questo caso, l'accessibilità riguarderà i diversi componenti delle attività didattiche tra cui: la consegna, la tecnica su cui si basa l'esercizio e la quantità di abilità richieste, la presenza o assenza di un modello da seguire, la presenza o assenza di supporti di tipo non linguistico, l'uso o meno della multisensorialità e la lunghezza o complessità delle richieste.

Gli adattamenti richiedono prima di tutto la conoscenza dei bisogni dell'allievo. Non ci possono però essere sempre materiali ad hoc per ognuno dei BiLS che incontreremo. La scelta dovrà ricadere sul manuale che più corrisponde senza però dimenticare il ruolo che può avere il docente nella strutturazione, poi, del percorso, della lezione e quindi delle attività didattiche. In un'ottica di inclusione, il manuale potrà favorire le differenze individuali di ciascun allievo.

Scelto il libro, gli ulteriori interventi adoperati dall'insegnante riguarderanno il percorso, cioè le fasi previste per l'apprendimento ma anche i momenti concreti di "incontro" del libro: l'accessibilità della lezione "in entrata" e "in uscita". In entrata si darà spazio alle competenze tecniche e strategiche richieste e alla loro compensazione o recupero, insieme ai prerequisiti linguistici da integrare e al rinforzo della sistematicità delle proposte. In uscita, si lavorerà sull'autovalutazione degli obiettivi, mappatura del percorso e rinforzo dei gap da colmare.

### 5.2.2. Materiali: parametri generali di accessibilità

Nella scelta del manuale, gli elementi da prendere in considerazione per la valutazione dell'accessibilità sono:

- l'Impianto didattico generale,
- la costruzione delle unità didattiche,
- l'organizzazione delle informazioni,
- gli strumenti per la riflessione sulla lingua,
- il materiale digitale fornito<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> Informazioni elaborate dalla *Scheda per l'analisi dell'accessibilità dei materiali glottodidattici* e dalle *Linee-guida per il potenziamento dell'accessibilità glottodidattica* ad opera di Celentin P., Melero Rodriguez C., Pesce A., Spinello M.

Per l'**impianto didattico generale**, si favoriranno manuali la cui chiarezza della struttura permetta di riconoscere gli elementi ricorrenti; essi, a loro volta, aiuteranno gli studenti con BiLS ad orientarsi, comprendere gli obiettivi e muoversi secondo le fasi previste (che molto spesso, invece, all'alievo, sfuggono). Le informazioni presentate non devono avere un carico di lavoro, per lettura e scrittura, troppo oneroso ed è bene che lascino sufficiente spazio all'esercizio delle abilità orali.

L'efficacia di un libro di testo non dipende solo dai contenuti: la modalità della loro presentazione può aiutare oppure ostacolare l'apprendimento. Riconoscere che l'aspetto visivo è rilevante, sia quando presentato come schema di supporto, ad esempio come mappa riassuntiva di un argomento studiato, che quando è la chiave d'accesso primaria ai contenuti. Infatti, un libro che introduca il lessico con dizionari visuali, che rispetti, nelle scelte cromatiche, i criteri di funzionalità, prima che estetici e che riconosca la possibilità di far elaborare allo studente le informazioni in modo multimodale si potrà sicuramente individuare come più accessibile.

Inoltre, per quel che riguarda le modalità di lavoro previste, sarà da preferire un manuale che preveda l'alternanza di lavori individuali e di gruppo, fasi di scoperta delle caratteristiche della lingua e di scelta autonoma della modalità di elaborare le informazioni ad essa collegate e un momento di autovalutazione metacognitiva in linea con gli obiettivi chiaramente espressi all'inizio.

Per potenziare un impianto didattico si deve incoraggiare lo studente a riconoscere e impiegare la ricorsività della struttura del libro in modo consapevole, beneficiando dell'indice iniziale per riconoscerne anche gli obiettivi e le scansioni previste. Oppure, in assenza di una struttura agevole, si può invitare lo studente, una volta riconosciuta la scansione, a segnalarne le fasi con il mezzo che più ritiene funzionale. A questo proposito possono aiutare etichette segnapagina colorate.

Durante la fruizione dei contenuti del libro di testo, è bene che lo studente identifichi le modalità con cui raccogliere risorse e materiali di cui potrebbe avere bisogno per lo studio individuale: un dizionario visuale per la memorizzazione o il richiamo del lessico, una raccolta dei video di spiegazione grammaticale o l'insieme degli schemi, dei diagrammi o delle mappe concettuali che produce nel corso dell'apprendimento devono essere risorse per lui facilmente reperibili e applicabili al contesto in cui si trova. È bene che impari a far proprio ciò che produce a scuola, in quanto prezioso per il lavoro individuale, e al contempo ad impiegare a scuola le strategie e gli strumenti che più lo rendono efficace nel lavoro a casa. L'insegnante deve continuare a favorire la metacognizione attraverso l'attivazione delle conoscenze pregresse sia nella spiegazione che nel lavoro di verifica. La valutazione dovrebbe pertanto rispettare i parametri e i modelli delle attività svolte quotidianamente, rimanendo in linea con gli obiettivi esplicitati e prevedendo una gradualità di difficoltà con la soglia minima per la sufficienza a difficoltà crescente.

Entrando più nel dettaglio si valuta la **costruzione delle unità didattiche**. Per quel che riguarda la loro organizzazione generale, è bene orientare la scelta verso quei libri in cui, all'interno dell'unità didattica gli obiettivi didattici sono descritti con chiarezza, in cui si esplicitano i prerequisiti per affrontare gli argomenti e siano previste, per questo, attività specifiche. Inoltre, può aiutare la presenza di materiali integrativi audio e video, insieme ad attività per il recupero e il potenziamento. Più in profondità, si può analizzare il modo in cui sono organizzate le tecniche didattiche, ricercando l'applicazione delle buone prassi e il rispetto dei principi di accessibilità come: richieste graduate e diversificate per ciascun compito, disposizione delle prove in difficoltà crescente, consegne brevi e precise supportate da item di esempio già svolti e spazio sia per il lavoro guidato che per la rielaborazione personale.

Le unità didattiche devono presentare una ben deducibile **organizzazione delle informazioni** sulle quali vanno ad agire le tecniche didattiche. Tali informazioni richiedono una presentazione **grafico-stilistica** che supporti la visibilità, l'orientamento visuo-spaziale e l'applicazione di tecniche strategiche (come l'uso degli indici testuali per skimming e scanning reading). In generale. Ciò interessa la scelta del carattere, poco decorato e bene spaziato tra una lettera e l'altra, la dimensione delle lettere, non troppo ridotta, l'interlinea e l'allineamento del testo che devono aiutare a tenere il segno (si consiglia di preferire un'interlinea di almeno 1,5, l'allineamento a sinistra e non giustificato per facilitare la separazione tra le frasi e un carattere le cui forma e dimensione aiutino a discriminare tutte le lettere che possono essere confuse, come b-d, p-q, rn e m e così via).

I testi più corposi, per essere accessibili, devono presentare una suddivisione in paragrafi che sia facilmente identificabile, con titoli e sottotitoli evidenti. La comprensione dei testi deve essere supportata da strumenti specifici per le varie componenti di difficoltà come:

- glossari per il lessico,
- input visivi non verbali (immagini, grafici, diagrammi)
- indici testuali strategici (uso funzionale del grassetto, immagini identificative di un paragrafo),
- risorse audiovisive.

Inoltre, è bene che ciascuna delle attività finalizzate al **lavoro sul testo** (comprensione, rielaborazione, riassunto) sia chiaramente indirizzabile alla parte di brano a cui fa riferimento.

In generale, l'aspetto grafico deve servire allo studente e all'insegnante per la verifica metacognitiva di cosa si sta facendo e per quali obiettivi. L'alunno, in particolar modo, deve essere in grado di muoversi nel testo senza la presenza di una guida e perché riesca, dovrà non solo possedere un manuale attento alle scelte di accessibilità grafico-stilistica, ma essere anche istruito e allenato nel riconoscimento e uso degli strumenti forniti. È importante che sappia riconoscere in ogni unità gli

obiettivi, i prerequisiti e le modalità del lavoro. È quindi importante esplicitare (quando già previsto) o rendere efficiente, per ogni unità, lo spazio per l'identificazione degli obiettivi (meglio se prima ipotizzati con la classe e poi verificati), stabilire cosa è necessario sapere per affrontare l'argomento e, una volta svolto, riassumere le tappe seguire per poi valutarne l'apprendimento ed eventualmente, procedere al recupero. Tanto il riassunto che la valutazione e il recupero possono essere pensati in un'ottica collaborativa. Per potenziare l'organizzazione delle tecniche didattiche, l'insegnante può intervenire sulla fruibilità della consegna, l'alternanza modale nell'esecuzione dei compiti e nella somministrazione delle istruzioni e uno spazio di rielaborazione personale e creativa da parte degli alunni. Non si deve mai dimenticare che lo stile di insegnamento può convogliare la modalità di lavoro verso le modalità più vicine al docente e a quella parte di alunni che si allineano per personale stile di apprendimento, ma tanto in presenza di BiLS quanto in generale, la varietà dell'insegnamento rimane un principio molto importante.

Infine, la valutazione dell'accessibilità del materiale deve considerare anche gli **strumenti** previsti **per la riflessione sulla lingua**, tanto nel modo in cui sono presentati i contenuti grammaticali quanto nel modo in cui è organizzata la sezione operativa (applicativa e rielaborativa, in altre parole: gli esercizi). La presentazione dei contenuti grammaticali deve mettere in evidenza, anche graficamente, le variazioni ortografiche e gli elementi morfosintattici. Inoltre, la descrizione dell'uso di una struttura deve includere una comparazione con la L1 dello studente, esplicitare relazioni morfosintattiche e reti semantiche in maniera chiara e, anche, visiva, permettendo poi di ritrovare l'elemento analizzato in contesti autentici (testi, dialoghi ecc.). Lo svolgimento degli esercizi deve essere condotto in modo che si impieghino forme grammaticali circoscritte, attraverso un lessico noto allo studente, in un numero di frasi moderato per evitare la dispersione cognitiva nella fase di decodifica. Per quel che riguarda la sequenza di presentazione, l'applicazione di una regola deve precedere la rielaborazione personale. A sua volta, l'elaborazione deve essere supportata da modelli o prompt e in generale le richieste di scrittura manuale non devono superare quelle di uso della lingua. Il materiale aggiuntivo, normalmente in digitale, se di facile accesso e integrato nel corso principale, può sostenere l'apprendimento sia per quanto riguarda l'accesso alternativo ai contenuti (si pensi ad esempio al supporto audio e video di un dialogo) che per quel che riguarda l'autoapprendimento e poi il potenziamento delle abilità linguistiche con più fragilità da parte dell'alunno. Questi dovrà essere guidato nella scoperta e nell'uso del materiale digitale e il materiale dovrà essere di buona qualità. Si può potenziare ulteriormente l'accessibilità durante la riflessione sulla lingua riducendo il carico mnemonico a favore di strategie alternative (come il raggruppamento per numero circoscritto e caratteristiche affini), codificando gli elementi grammaticali in modo grafico (ad esempio

dando ai sostantivi un colore che si ripeterà) e facendo sempre attenzione che richieste ed esempi siano vicini all'esperienza dei soggetti, evitando sovraccarichi di astrattezza poco utili ai fini dell'apprendimento linguistico.

#### 5.2.2.1. Dagli accorgimenti per lo studente sordo alla definizione del percorso

Le informazioni presentate nel paragrafo precedente, per valutare e potenziare l'accessibilità di un manuale, interessano anche l'alunno sordo. Molte delle difficoltà linguistiche e cognitivo-comportamentali delineate nel capitolo quarto possono beneficiare dell'organizzazione delle unità didattiche, delle informazioni grammaticali e degli esercizi secondo le risorse a disposizione della glottodidattica speciale. È vero però che alcune peculiarità intrinseche della disabilità uditiva richiedono ulteriori accorgimenti. Il fatto stesso che la percentuale di residuo uditivo possa variare, che non tutti i sordi siano anche segnanti e che a volte possano presentarsi casi di L1 assente può portare a intervenire ulteriormente sul manuale scelto in modo da avvicinarlo ancora di più alle esigenze dello studente in questione e a stabilire un percorso didattico accessibile in tutta la sua durata.

Escludiamo la possibilità di adottare un manuale di lingua straniera strutturato solo ed esclusivamente per un alunno sordo: si tratterebbe di una scelta poco inclusiva e al contempo molto difficile da realizzare, vista l'alta variabilità delle caratteristiche individuali dei sordi. Tale scelta non sarebbe per forza poco efficace dal punto di vista del raggiungimento degli obiettivi, ma costringerebbe l'allievo a ricevere le lezioni in via prevalentemente individualizzata, tramite personale specializzato (come le assistenti alla comunicazione e gli insegnanti di sostegno), perdendo l'occasione di partecipare alle lezioni in classe. Al contempo, non si può pensare di avere il libro perfetto per tutte le disabilità di classe, visto che per alcuni sordi la difficoltà linguistica si discosta significativamente da quella di altri alunni. Valutiamo quindi le indicazioni per accorgimenti didattici per i sordi, considerandoli all'interno del percorso in cui applicarli.

Alla luce degli studi degli ultimi anni e dell'esperienza sul campo, la prima proposta che muoviamo per il percorso strutturale di didattica per i sordi è scandita da tre fasi: un prima, un durante e un dopo. Il durante fa riferimento al momento concreto di lezione in aula. Il prima e il dopo al momento di lavoro individuale con la presenza del personale specializzato.

Perché lo studente possa usufruire della lezione di classe insieme ai compagni, sarà fondamentale che lavori prima sui prerequisiti che necessita di potenziare. Tali prerequisiti, nella persona sorda, richiedono particolare attenzione in relazione alle problematiche dell'italiano, non presenti in altri

soggetti BiLS. Inoltre, come già esplicitato negli interventi sul milieu accessibile, durante la lezione è bene adottare gli accorgimenti spaziali, visivi, luminosi e linguistici necessari allo studente che non rientrano però nelle indicazioni di accessibilità generale previste per i BiLS. Infine, una volta terminata la lezione, lo studente in questione dovrà beneficiare di un ulteriore lavoro di recupero e potenziamento, sia per integrare alcune nozioni che possano non essersi ben consolidate, sia per lavorare in modo più mirato sulla trasposizione dei contenuti nei contesti a lui più vicini. È bene ricordare, infatti, che se si tratta di uno studente sordo segnante, con la LIS come L1, tutte le comparazioni consigliate da fare al docente durante la riflessione sulla lingua, dovranno poi essere trasposte in lingua dei segni e non solo in italiano, che per lui è una sorta di LS. Lo stesso vale per la memorizzazione del lessico: vista la difficoltà a ricordare e usare gli aspetti morfologici delle parole, e la difficoltà sintattica di organizzazione delle stesse, il semplice (ma efficace) lavoro di raggruppamento in chunks potrebbe non dare altrettanti frutti e va quindi riadattato nel lavoro individuale con il soggetto. Lavorando in modo efficace sul *prima* e sul *dopo*, tenendo bene a mente le esigenze del *durante*, l'alunno potrebbe essere quindi immerso nella lezione con i compagni, senza che si perda di vista la specificità dei suoi bisogni.

Gli accorgimenti che si possono attuare a favore dello studente sordo servono a rendere concreta l'accessibilità del manuale: lavorando sulle fragilità specifiche si può fare in modo che lo studente riesca a beneficiare di quanto già predisposto nel modo migliore possibile. Agire nel *prima* significa agire sui prerequisiti che nell'alunno sordo riguardano principalmente l'area linguistica. Certe sue problematiche riguardano proprio il rapporto delicato che ha con la L1 e con l'italiano. La persona sorda risente del fatto che non è esposta in maniera adeguata all'input in italiano da essere in grado di effettuare giudizi di grammaticalità spontanei, da impiegare le proprie basi fonologiche ed ortografiche per discriminare efficacemente i significati nei diversi contesti e quindi non può sempre usare l'italiano come riferimento per l'apprendimento di una lingua straniera. Le caratteristiche dell'italiano dei sordi, appreso attraverso la vista, interessano la produzione delle frasi (più brevi e sintatticamente semplificate), l'acquisizione e l'uso del lessico (limitato nelle sfumature, nei sinonimi, nelle derivazioni e, soprattutto, nella quantità), nell'aspetto morfologico (difficoltoso per episodi di omissione, sostituzione e aggiunta spesso anomali). Quindi in primo piano, nel lavoro di riadattamento dell'accessibilità didattica, da svolgere in un momento antecedente la lezione con i compagni, gli specialisti dovranno soffermarsi sulle competenze linguistiche e metalinguistiche nella L1 dello studente (per le spiegazioni e i significati), e in italiano (per tutti gli altri aspetti, soprattutto della lingua scritta). Non va dimenticata la propensione a processare e rappresentare la realtà in maniera prevalentemente visiva che influenzerà tanto l'elaborazione dei testi quanto l'organizzazione dei contenuti. Tale peculiarità dovrà trovare il modo di incontrarsi con il fatto che la

lingua da apprendere, in questo caso l'inglese, è una lingua orale e non segnata e quindi l'aspetto visivo dovrà servire ad assorbire meglio gli aspetti che la contraddistinguono.

Il lavoro di preparazione alla lezione dovrà vertere anche sui punti deboli più conclamati dello studente sordo: le parole e la loro organizzazione morfologica e sintattica.

La limitatezza e la rigidità del lessico interessano l'apprendimento della lingua straniera sia da un punto di vista procedurale che finale. Non solo. Il soggetto tende a ricordare di una parola solo il suo contenuto semantico primario con difficoltà notevoli a declinarlo adeguatamente (rigidità), ma la sua limitatezza nell'acquisizione degli item ha a che fare con il fatto che fatica a dedurre elementi che sono già in suo possesso, non sfruttando una parte utile del ragionamento, e con la difficoltà ad organizzare le conoscenze, sia nuove che pregresse, in categorie. Questo impedisce sia una memorizzazione meno onerosa dal punto di vista cognitivo, visto che ogni elemento va imparato di per sé, ma anche un forte dispendio cognitivo all'atto dell'accesso all'informazione. Il lessico mentale di un soggetto sordo tende ad essere poco o mal organizzato in categorie e le informazioni nuove fanno poco affidamento sulle conoscenze pregresse per una tendenza a non attivarle. Durante l'apprendimento di una lingua straniera, invece, non solo ormai il lessico è organizzato in categorie, ma viene stimolato sempre di più il ragionamento per analogia e l'accesso alla memoria per strategie che, all'allievo sordo presumibilmente mancheranno. Sappiamo, da quanto riportato nel capitolo quarto, che comunque si può ovviare a queste difficoltà sia con training specifici che con l'organizzazione del modo in cui si permette al soggetto di approcciarsi alla lingua. In previsione di partecipare alla lezione, è auspicabile che l'insieme delle parole su cui si lavorerà, sia introdotto in maniera visiva ma in modo graduale all'interno di frasi, in cui sia possibile scoprirne autonomamente il significato, contemplando possibili variazioni di senso per le variazioni di contesto e con ben evidenziate le componenti morfologiche e sintattiche. A questo proposito può essere molto d'aiuto mantenere dei colori fissi per le posizioni occupate da nomi, verbi e così via, piuttosto che un testo con delle parole in grassetto che altro non farebbe che incoraggiare la tendenza dei sordi a vedere le parole come isole di significato, senza relazioni né sfumature. Il lavoro sulle parole non deve concentrarsi solo sul lessico previsto per l'unità nel vocabulary box, bensì dovrà tenere in considerazione la limitatezza anche per quanto riguarda le parole negli esercizi e per le consegne degli esercizi. L'obiettivo sarà rendere il suo occhio allenato al riconoscimento delle parole, come si tende a fare con le Dolch word lists per i più piccoli, e come farebbe uno studente udente con il proprio orecchio, riducendo l'incontro con termini nuovi là dove l'obiettivo didattico è ben altro. Per quel che riguarda infine la fragilità sintattica, bisognerà insistere su alcune aree che hanno particolare rilievo in una lingua come l'inglese:

- Le parole funzionali,



- La comprensione delle informazioni della morfologia verbale,
- L'uso e il posizionamento degli aggettivi.

Un altro punto debole per i sordi è la lettura. Questa fragilità dovrà essere rinforzata tramite supporti durante la lezione, e attività di approfondimento nel momento del recupero/potenziamento a lezione terminata. A lezione terminata servirà invece lavorare sugli aspetti più cognitivi per la rielaborazione e la fissazione delle informazioni in memoria. Per quel che riguarda l'attenzione, sappiamo che i soggetti più giovani tendono ad essere più distraibili a causa della quantità maggiore di stimoli visivi periferici che ricevono. Bisognerà assicurarsi che i contenuti siano stati ricevuti nella loro totalità e, se necessario, integrarli. Sappiamo inoltre che la memoria, soprattutto quella di lavoro, è una fragilità che, associata ad una ridotta abitudine ad associare e categorizzare i concetti può essere impattante nell'apprendimento. Aggiungendo il fatto che la problematica riguarda anche la memorizzazione delle sequenze di immagini, si deve tenere a mente che applicare solo strategie visive non è la soluzione. Insieme allo studente sarà importante trovare delle strategie che fungano da compromesso, sfruttando il canale della vista, il più efficace, ad altre modalità di archiviazione e recupero delle informazioni in memoria e stimolare l'attivazione e l'applicazione delle conoscenze pregresse per ridurre il carico cognitivo dove non serve e permetterne un maggior utilizzo per le nuove informazioni. Sapendo poi che la metacognizione va molto stimolata negli studenti con sordità, sarà bene predisporre dei momenti di lavoro (recupero o rinforzo, a seconda dei casi), in cui si possano applicare le conoscenze linguistiche apprese in modo autonomo, creativo e in contesti diversi da quelli impostati, mantenendo il più possibile la motivazione. Può aiutare la visualizzazione delle sequenze discorsive per strutturare dialoghi o testi, ma è bene che lo studente arrivi a comprendere che la lingua che sta apprendendo gli può servire in contesti reali, numerosi e diversi, e che gradualmente giunga non solo a identificare questi contesti ma a produrre linguaggio in autonomia.

### 5.2.3. Percorso e attività per il potenziamento dell'accessibilità per i sordi

#### 5.2.3.1. Prima: lavorare sui prerequisiti

Tra i prerequisiti più classici richiesti all'inizio della scuola secondaria di primo grado, per le lingue straniere, le difficoltà più evidenti per le persone sorde sono:

- Le capacità di (osservazione) e classificazione: vista la carente organizzazione per categorie e l'accesso alla memoria per analogia,

- La conoscenza degli elementi grammaticali di base: non tanto nella conoscenza teorica quanto nell'applicazione della teoria nella pratica linguistica,
- Le capacità di comprensione del testo scritto: talvolta compromesse dalla limitatezza e rigidità del lessico, dalla poca sensibilità per la variazione morfologica e da un non sempre efficace controllo metacognitivo della comprensione,
- Elementi di base di comunicazione interpersonale: che possono variare da soggetto a soggetto sebbene sappiamo che non sempre le persone sorde riescono, a causa della barriera linguistica, ad instaurare rapporti personali funzionali e che questo spesso si traduca in una minore esperienza delle prassi comunicative.

In che modo si lavora sui prerequisiti dei BiLS? In che modo si può lavorare sulle specificità dei requisiti dei sordi? Bisogna distinguere due fasi di lavoro sui prerequisiti: quella precedente al corso di lingua straniera, attuabile a inizio anno, che può favorire l'alunno nell'apprendimento trasversalmente. Si tratta del potenziamento delle abilità d'uso delle componenti di base del linguaggio, come fonologia e lessico, insieme alle capacità di riflessione e analisi linguistica. Come già esplicitato in precedenza, si possono attribuire alle fragilità in L1 molte delle difficoltà riscontrate, dall'allievo con BiLS in lingua straniera. Impiegare correttamente le componenti basilari del linguaggio come lessico e fonologia, insieme a saper riflettere sulle caratteristiche della propria lingua per analizzarle e dedurne il funzionamento sono competenze indispensabili per permettere a chiunque di avvicinarsi alle lezioni, quindi ciò deve essere reso possibile anche in soggetti che ne sono carenti.

### **Prima del corso**

Rielaborando modelli diversi<sup>140</sup> e incorporando alcuni studi specifici, insieme all'esperienza sul campo, abbiamo formulato la scansione di attività a cui sottoporre l'allievo sordo in previsione del lavoro di lingua straniera all'inizio del secondo ciclo di istruzione.

#### Sensibilizzazione fonologica

Essa rappresenta il processo guidato dall'insegnante affinché la struttura sonora di una lingua diventi familiare per l'allievo. Sappiamo che i cattivi lettori spesso hanno difficoltà a riconoscere i suoni della lingua scritta, difficoltà ancora più marcata in inglese. Sappiamo anche che gli alunni sordi non solo hanno lo stesso tipo di problema ma anche che tendono, durante il processo di lettura, a non vedere gli aspetti delle parole che non sanno decifrare oppure interamente saltano la lettura delle porzioni di testo che non conoscono. Allo stesso tempo, non va dimenticato che le persone sorde possono imparare a leggere con la vista, ma che tra loro si distinguono come migliori lettori

---

<sup>140</sup> Tra gli altri, Dalouis M., Scrivener J., Schimmel S., Edwards S., Prickett H.

coloro che possiedono e impiegano strategie di riconoscimento fonologico, in particolare per la posizione delle sillabe, dei suoni vocalici e la frequenza dei modelli di formazione delle parole. Ciò vale soprattutto per i sordi che imparano l'inglese e per questo motivo può essere così utile nel nostro studio. La glottodidattica speciale propone una serie di attività di sensibilizzazione fonologica che, ragionevolmente, si basa sull'allenamento sonoro e la costruzione di corrispondenze sempre più solide tra suoni e grafemi. Le stesse attività possono essere proposte a soggetti sordi che possiedano un impianto cocleare da un'età molto precoce e che abbiano recuperato quasi del tutto l'aspetto uditivo della lingua. Per il resto dei sordi, per coloro il cui residuo uditivo o è assente o limitato per un lavoro esclusivamente sonoro, si possono seguire le strategie di sensibilizzazione formalizzata mantenendo il focus però sulla vista. Tali strategie si suddividono in attività fonologiche e attività metafonologiche: le prime consistono nel portare l'alunno a riconoscere l'insieme dei suoni utili, mentre le seconde a riconoscere gli stessi suoni in parole e contesti diversi, giungendo ad elaborarne il suono con il mouthing<sup>141</sup>, molto utile per i sordi segnanti. Affinché ciò avvenga, si devono presentare i suoni, passare al riconoscimento, poi alla riproduzione e infine all'uso in contesto. Per le persone sorde si può ovviare con un adattamento specifico delle Dolch Word Lists. Le liste di Dolch sono state proposte all'inizio del secolo per incoraggiare la lettura globale della parola e ridurre il carico cognitivo ad essa collegata in favore della comprensione della stessa. Si tratta di liste create sulle parole ad alta frequenza d'uso, poi graduate a seconda di diversi fattori tra cui l'età anagrafica e scolare, che comprendono sostantivi, verbi e parole funzionali. In primis, lavorare anche sulle parole funzionali permette alle persone sorde di ovviare in parte alla loro carenza in questo senso, e di giungere più preparati allo studio di una lingua come l'inglese che con le parole funzionali determina molte varianti di senso. Lavorare sulle parole ad alta frequenza d'uso con i sordi significa predisporre una chiave d'accesso che leghi la grafia al significato. Se l'alunno è segnante, si può agire assegnando alla parola il segno. Altrimenti un'immagine. È importante però che le parole siano esplicitate, a seconda dei loro diversi valori semantici, all'interno dei contesti che le caratterizzano, con una segnalazione evidente dei componenti morfologici. Un segno per ogni parola, un segno per ogni significato della parola e per i suoi derivati. Tutto ciò permette all'alunno di leggere in inglese ma di pensare in segni (o in immagini), senza cadere nel tranello delle parole isolate. È importante lavorare sulle parole ad alta frequenza d'uso che si presuppone l'alunno debba aver acquisito alla scuola primaria, tenendo però a mente la rigidità e la limitatezza del lessico dello studente sordo e quindi ampliando la considerazione alle parole che possono sembrare le più banali, ma che per lui possono rappresentare un vero ostacolo. Infine. È bene insistere sulle caratteristiche fonologiche

---

<sup>141</sup> Formare e produrre la parola senza emettere suono. Strategia efficace per rendere fisico un elemento sonoro altrimenti sfuggente per le persone sorde profonde, e poco fruibile dalle persone sorde con residuo uditivo.

ricorrenti delle parole in modo da aiutare il riconoscimento di altri pattern e velocizzare la comprensione. Le attività specifiche messe in atto in fase preparatoria possono essere gestite in modo autonomo e creativo. È importante però che l'allievo ricopra un ruolo centrale in questo processo e che possa procedere attivamente nella scoperta dei suoni e dei significati delle parole. È già stata segnalata la tendenza degli operatori specializzati a fornire ai sordi input eccessivamente strutturati e semplificati, con conseguenti limitazioni nell'area del problem solving e della capacità di autovalutare la propria comprensione da parte degli studenti. Non bisogna quindi confondere il metodo con l'approccio, che deve sempre essere attento a mettere lo studente al centro, con le sue esigenze ma anche con le proprie capacità.

#### Accostamento al codice scritto e apprendimento del lessico

Il lavoro attivato sulle Dolch Words serve da collegamento tra la sensibilizzazione fonologica e l'arricchimento lessicale, in particolar modo per quel che concerne l'impiego delle parole in tutte le loro sfaccettature e in contesti diversi, con ruoli grammaticali diversi. Il lavoro meta-fonologico rappresenta spesso la chiave d'accesso alla letto-scrittura, fragilità tipica dei BiLS e dei sordi, che spesso si può tradurre in un ostacolo così insormontabile da spingere all'abbandono scolastico. Tra gli studiosi contrari al metodo della whole word vi sono coloro che sostengono l'importanza del cominciare dall'alfabeto. Esso però, nella sua forma basicamente fonetica, aiuta più che altro il soggetto ipoacusico o il sordo impiantato, per comprendere meglio i suoni opachi che per motivi diversi non riesce a discriminare efficacemente. Il suono ha rilevanza nell'apprendimento dell'inglese scritto per i sordi profondi quando è trasmesso attraverso pattern combinatori che riducono gli errori ortografici e velocizzano la comprensione delle parole. È fondamentale introdurre questo aspetto insieme al riconoscimento visivo delle parole il più presto possibile, nell'educazione linguistica, ancora di più per la persona sorda.

#### Analisi linguistica

Con i BiLS, la riflessione sugli aspetti formali della lingua deve avvenire in modo esplicito ma non eccessivamente grammaticale. Nel caso dei sordi è bene che ciò avvenga sempre attraverso il riconoscimento dell'elemento da analizzare all'interno di un contesto d'uso reale. Può essere molto efficace l'utilizzo di video sottotitolati, in modo da fornire sempre insieme al testo scritto un insieme di informazioni extralinguistiche a supporto della comprensione. Sappiamo che i soggetti sordi tendono a ricordare abbastanza bene le informazioni grammaticali che apprendono ma che difficilmente applicano le stesse informazioni nel momento in cui impiegano parole e regole, soprattutto nell'ordinamento sintattico e nella declinazione delle parole. Sappiamo inoltre che tendono a ricordare le parole esclusivamente per il loro valore semantico primario, prive di valore grammaticale, e che per i segnanti può risultare complessa l'analisi di alcuni tratti linguistici che in segni non

esistono. Quindi, lavorare sul potenziamento delle abilità di analisi linguistica con i sordi richiede innanzitutto consolidare, o creare, le stesse abilità in italiano. Ciò permetterà di istruire l'alunno circa le diverse specificità delle lingue di studio, arrivando via via a porvi più attenzione. Poi, suggeriamo di stabilire insieme allo studente una prassi per l'uso del dizionario che dovrà però tener conto della lingua di riferimento da lui scelta. Non è detto che per capire una parola in inglese dovrà cercare la traduzione in italiano. Potrà farlo anche usando la lingua dei segni<sup>142</sup> ma l'educatore dovrà accertarsi che impari ad acquisirne tanto il valore semantico quanto quello grammaticale e che egli giunga gradualmente ad applicarle entrambe nell'uso autonomo della lingua.

### **Prima della lezione**

Terminato il lavoro sul potenziamento delle abilità strumentali, preparare l'alunno all'attività in classe richiede un approccio teorico ben preciso. Se consideriamo rilevante implementare le abilità carenti, dobbiamo altresì sviluppare altre abilità, meno compromesse, arrivando a raggiungere comunque un risultato soddisfacente. Le persone sorde non possono diventare udenti grazie alle nostre lezioni, la mancanza non reversibile dell'udito ci ricorda che non sempre è possibile recuperare le abilità carenti, ma saper riconoscere il repertorio di abilità integrative o sostitutive che permettano di ottenere, per strade diverse, lo stesso risultato, rappresenta la vera sfida di una glottodidattica speciale. In generale, gli apprendenti, per acquisire gli elementi grammaticali, hanno bisogno di:

- Essere esposti a una notevole quantità di input, meglio se originale,
- Riconoscere elementi specifici impiegati all'interno dell'input,
- Comprenderne la forma, il significato e l'uso,
- Provare ad usarli in contesti controllati, avendo la possibilità di farlo,
- Usarli in contesti meno controllati o nuovi,
- Ricordarli per gli usi futuri (sia per la comprensione che per la produzione).

Il lavoro preparatorio serve ad iniziare a compiere tutte queste attività anche in mancanza di udito, con i dovuti adattamenti. Le fasi di adeguamento durante e dopo la lezione provvederanno a completarle e rinforzarle, secondo le esigenze.

Riprendendo dai prerequisiti generali, è fondamentale per l'allievo conoscere le parole funzionali dell'unità didattica che andrà a seguire in classe con i suoi compagni. A questo proposito si possono adottare le strategie sulle Dolch words, mirate però agli obiettivi ridotti dell'unità imminente. In un secondo momento, è d'aiuto allo studente lavorare sulla propria consapevolezza per quel che riguarda la comprensione, sia dei testi più completi che delle consegne più semplici. Vedremo, negli

---

<sup>142</sup> Può essere utile l'applicazione Spread the Sign.

adattamenti del testo durante la lezione, che la presenza di personale specializzato, come un interprete scolastico o un assistente alla comunicazione, può aiutare lo studente con l'utilizzo della lingua dei segni nei momenti di verifica della comprensione. Perché ciò avvenga però, è importante stimolare l'autovalutazione continua del processo di comprensione, data la fragilità dei sordi nel monitorarlo in modo autonomo. Si può intervenire insegnando una strategia di *bridging*, una sorta di traduzione sequenziale, frase per frase, dei contenuti della lingua stampata. Lo studente deve accedere concettualmente al senso della frase traducendolo in modo completo e non parola per parola, giungendo alla fine a una traduzione visiva del senso all'interno del suo contesto. Inoltre, con l'aumentare del livello linguistico richiesto, potrà acquisire familiarità con intere frasi inglesi (come phrasal verbs o collocation frequenti) che dovrà tradurre per intero, obbligandolo a considerare non solo le parole in modo più ampio, ma intere parti di frase come unità chiuse di senso. Quando lo studente non è segnante, si possono trovare strategie diverse per ovviare alla lingua dei segni, come per esempio adoperare disegni simbolici del contenuto da interpretare. Fondamentale il feedback fornito dall'adulto che può obbligare lo studente, qualora avesse svolto un lavoro solo superficiale a ritornare sui suoi passi, identificare i punti non chiari, cercare le parole sul dizionario e ritornare a tradurre per essere sicuro di aver capito. Prima di procedere a qualsiasi lavoro preparatorio all'unità didattica è bene assicurarsi che lo studente abbia consapevolezza delle parole funzionali e delle strategie che può mettere in atto per verificarne il senso.

In un secondo momento, si procede con l'analisi dettagliata dei punti critici del lavoro che dovrà svolgere con i compagni per prepararlo dal punto di vista contenutistico o strategico.

In questo caso abbiamo riportato nell'appendice, a titolo esemplificativo, un'unità didattica di un libro<sup>143</sup> molto ben organizzato dal punto di vista dell'accessibilità glottodidattica e che rispetta tutti i criteri che abbiamo esposto alla voce *materiali* di questo capitolo. Come sappiamo, oltre agli adattamenti ormai condivisi per gli studenti con BiLS, per la sordità possono servire ulteriori accorgimenti. Nello specifico:

#### Riquadro A

Assicurarsi che allo studente sia chiara la collocazione di alcuni verbi prima di altre azioni, dato che in LIS questa esigenza non sussiste. Lavorare sulle collocazioni in generale per poi passare a quelle specifiche dello sport. Non insistere eccessivamente sulle forme meno frequenti, creare le basi per l'inserimento delle varianti in inglese.

---

<sup>143</sup> Dooley J., Evans V., *Classmates 1 – LDM*. Bologna, Zanichelli 2017. Il volume ha ottenuto un importante riconoscimento per la leggibilità e per l'organizzazione metacognitiva delle attività, insieme ai supporti digitali e al software integrato nella versione ebook. Per questo, dopo un'attenta disamina dei libri in commercio, lo abbiamo scelto come punto di partenza per questo capitolo. Allo stesso tempo, come abbiamo sottolineato, l'importanza di adottare del materiale, seppur adattato, in linea con l'intero gruppo classe, ogni docente potrà compiere una scelta diversa facendo attenzione alle caratteristiche di altri volumi, specificatamente in relazione al carattere tipografico e alle scelte grafiche, nonché ai supporti sensoriali previsti dal manuale in questione, in relazione con le caratteristiche individuali dell'alunno (cfr. cap. 3) e del PGF (cfr. cap. 4).

### Riquadro B

Data la difficoltà, nei sordi, tanto di archiviare quanto di recuperare le informazioni attraverso le categorie, è importante cominciare con raggruppamenti a lui ovvi e di facile riconoscimento. Risulta interessante la proposta di dividere gli sport tra quelli che piacciono e non piacciono allo studente. Valutare se la vicinanza della categoria al mondo esperienziale dell'alunno funziona, per mantenere, eventualmente, la stessa tipologia di categorizzazione per il lessico delle prossime unità.

### Riquadro C

Preparare l'alunno all'analisi del contesto. Attivare le sue conoscenze sull'argomento, il lessico che può aspettarsi di trovare e stimolare le ipotesi relative a quello che può accadere nel dialogo. Se necessario, fornirgli alcuni dettagli della situazione, per aiutarlo ad avvicinarsi all'ipotesi più plausibile, riducendo il numero di possibili scenario con conseguenti dialoghi e parole.

### Riquadro D

Assicurarsi che riesca a maneggiare le abilità di scan reading, e che sia in grado di individuare le parole chiave su cui far vertere la ricerca nel testo. Se necessario, per le prime volte, mostrargli il meccanismo e aiutarlo nell'isolamento delle frasi da analizzare.

### Riquadro E

Introdurre gli aspetti morfologici della negazione. Allenarlo a riconoscere le differenze tra il verbo normale e il verbo con la sua negazione, assicurandosi anche che ne comprenda la differenza di significato.

### Riquadro F

Introdurre la differenziazione dell'ordine degli elementi nella frase. Assicurarsi che conosca la differenza tra frase affermativa, negativa e interrogativa e che distingua gli elementi che le determinano. Se necessario fare il paragone con la LIS e/o con l'italiano. Predisporre uno strumento che possa usare per lo svolgimento degli esercizi.

### Riquadro G

Verificare che l'alunno conosca, concettualmente, le sfumature dei diversi livelli di abilità e che comprenda i contesti in cui si potrebbe trovare ad usarli.

### Riquadro H

Dopo aver attivato le traduzioni delle parole in LIS e/o in italiano, chiedere allo studente di formulare delle domande in cui le impiega e altre in cui le omette. Aiutarlo a identificare come distinguere le frasi in cui sia da usare una o l'altra parola.

### Riquadro I

Stabilire se possiede il concetto di plurale, se conosce le varie forme di plurale anche in italiano e se è in grado di rilevarne le forme all'interno di un testo. Introdurre il fatto che una trasformazione

da singolare a plurale può portare a modificare anche il verbo. In LIS il problema non si pone, quindi lavorare sull'italiano.

#### Riquadro L

Attivare le conoscenze dell'alunno relative alle domande da porre quando ci si presenta, aiutandolo a definire le sequenze di domande più frequenti o ovvie. Introdurre le possibili variazioni a seconda dei cambiamenti di soggetto per arrivare, incoraggiandolo ad impersonare soggetti diversi da sé.

#### 5.2.3.2. Durante: migliorare l'accessibilità ai contenuti

Durante lo svolgimento della lezione, la scelta ottimale per lo studente sarebbe quella di avere sempre presente personale specializzato che possa tradurre in simultanea le parole del docente e che sia in grado di intervenire a chiarire in lingua dei segni eventuali dubbi insorti durante il lavoro. Lo stesso vale per gli studenti sordi non segnanti in quanto, avendo la possibilità di rivolgersi all'educatore o all'insegnante di sostegno, gli permette di non interrompere il flusso della lezione, rimettersi al pari dei compagni e interrogare il docente curricolare solo per chiarirsi dubbi linguistici e comunque inerenti alla lezione. Ciò aumenterebbe di molto la sua inclusione nel gruppo classe, soprattutto nel momento in cui la figura di sostegno è così ben in sintonia con l'allievo da fungergli da strumento compensativo per lo svolgimento di attività che altrimenti gli sarebbero precluse.

Per il caso specifico che stiamo analizzando, un ulteriore lavoro per migliorare l'accessibilità del testo deve essere svolto sul testo: consegne, esercizi, spiegazioni grammaticali. Suggeriamo, per raggiungere questo obiettivo, di preparare dei fogli di carta velina che possano essere appoggiati sulla pagina con le informazioni aggiuntive o le modifiche grafico-stilistiche che aiutino ad abbattere le barriere. È fondamentale per l'alunno poter seguire attività, esercizi e segnalazioni sulle pagine dello stesso libro dei compagni. Allo stesso tempo, perché possa farcela, è necessario che in queste pagine che appoggia e toglie all'occorrenza, vi siano elementi strategici che fungano da strumenti compensativi, o dispensativi, a seconda dei casi. Segnaliamo l'importanza di specificare il corrispondente in LIS dei verbi CAN e CAN'T, rispettivamente *può* e *non può* (si può usare una modalità di trascrizione segnica usando il computer); di inserire i corrispondenti in LIS dei livelli di abilità e delle parole interrogative; di modificare visivamente soggetti e verbi negli esercizi di completamento insieme agli elementi di morfologia legata dove utili allo svolgimento dell'esercizio; di inserire dei simboli o le immagini di segni che indichino che tipo di attività vada svolta, permettendo all'alunno di orientarsi in base a quello che vede scritto e quello che vede fare dall'insegnante. Nel caso, ad esempio, di un esercizio di ascolto, potendo subito identificare che quella fase prevederà



un momento in cui la vista non potrà essere di supporto, si potrà stabilire con l'allievo e il docente, in precedenza se procedere con una ripetizione labiale (se l'alunno è competente e ne beneficia), se fornire lo script del testo (ormai disponibile su tablet insieme ai brani audio e video) oppure se sospendere temporaneamente per riprendere in un secondo momento, senza enfatizzare l'esclusione del ragazzo dal momento didattico, per coinvolgerlo subito dopo in qualcosa che possa realmente svolgere. Il lavoro di adattamento dell'accessibilità del momento didattico va preparato con anticipo e in collaborazione tra specialisti, docenti e alunni per stabilire la prassi più efficace in quanto a inclusione, a gestione dei tempi, delle risorse emotive, cognitive e attentive di tutti. Talvolta non consisterà esclusivamente nelle informazioni raccolte nelle pagine di velina da sovrapporre a quelle del libro di testo, ma, come già succede per gli alunni DSA, potrà consistere anche nella preparazione e poi nell'uso di strumenti compensativi pensati apposta per sopperire ad alcune fragilità non rimarginabili nel lungo periodo. Ad esempio, conoscendo la difficoltà dello studente sordo nel variare l'ordine sintattico degli elementi della frase, un buon alleato potrebbe essere uno schemino da tirar fuori e consultare ogni qual volta verrà richiesto di trasformare le frasi dalla forma affermativa a quella interrogativa, mantenendo delle strategie visive (per esempio dei colori fissi da attribuire a soggetto, verbo ecc..) che alla lunga aiutino lo studente a memorizzare la sequenza e fare a meno dello schema. Ogni strategia, perché funzioni, va pensata sull'allievo e con l'allievo, insieme a lui monitorata e validata.

#### 5.2.3.3. Dopo: uso e rinforzo dei contenuti appresi

Completate le attività insieme ai compagni, secondo il percorso che abbiamo proposto, l'alunno ritorna a lavorare in modalità individuale con il personale qualificato che lo ha seguito anche prima e durante la lezione. In questa fase del lavoro egli ha la possibilità di lavorare sul potenziamento delle abilità e delle conoscenze acquisite nel lavoro di classe e di recuperare quelle che, per i motivi più diversi, gli sono sfuggite o richiedono maggiore esercizio. Non bisogna confondere la fase di rinforzo e potenziamento con quella dello studio individuale. È comunque vero che se la prima è ben svolta, risulta poi essere propedeutica per la seconda. Tanto il recupero quanto il potenziamento dei contenuti appresi mirano ad un obiettivo ben preciso: l'uso della lingua. Esercitarsi ad usare l'inglese imparato a scuola è già complesso per uno studente senza alcuna disabilità sensoriale. Il lavoro in affiancamento allo specialista, per lo studente sordo diventa anche un momento per mantenere viva la motivazione ed essere guidato attraverso le possibilità, che presumibilmente

ignora, di applicazione di quanto appreso. Molto spesso le competenze strategiche e strumentali sono alla base di uno studio efficace.

Terminata la lezione o l'unità didattica, lo studente dovrà verificare insieme al docente di sostegno o all'assistente di aver ben acquisito quanto è stato svolto. La verifica non consisterà esclusivamente nell'assodare gli aspetti puramente teorici (I can significa *io posso*, o *so fare qualcosa*), ma anche e soprattutto nel riconoscimento della capacità di applicare la teoria ad aspetti linguistici reali.

Il lessico specifico dovrà essere riconosciuto e impiegato, i verbi coniugati e le frasi composte a seconda delle esigenze comunicative; l'applicazione delle regole del plurale non si limiterà a scrivere le parole a seconda della regolarità o irregolarità del loro funzionamento, ma anche recepire il valore di plurale all'interno di un testo, magari sapendo coniugare, diversamente un verbo prima adattato ad una forma singolare; le frasi da impiegare per la propria presentazione e la conoscenza altrui andranno modulate a seconda dei soggetti...e così fino a completare i contenuti dell'unità. Questo tipo di lavoro, specialmente per la persona sorda, funge da rinforzo anche sulla L1 e va curato nel dettaglio. Una seconda fase di lavoro servirà a potenziare, nel suo complesso la competenza comunicativa intesa come:

- Comprensione del testo scritto,
- Interazione orale,
- Produzione scritta.

Il rinforzo della comprensione del testo scritto nasce dalla stimolazione dell'autovalutazione da parte dell'alunno, e quindi dalla ripresa delle tecniche di bridging introdotte nelle fasi precedenti. Successivamente, si procederà a strutturare delle strategie effettive di comprensione ad attuare ogni qual volta si dovrà affrontare un testo. Inizialmente si prevede di stabilire le fasi per pianificare la comprensione, creando connessioni con le conoscenze pregresse in relazione all'argomento di cui si parla, ricordando che questo a volte nei sordi è un limite, stabilendo chiari obiettivi di lettura e muovendosi attraverso tutto ciò che nel testo non è rappresentato dalle parole (indici testuali e paratestuali) prima di passare alla lettura vera e propria monitorata dal bridging e conclusa con la sintesi contenutistica e metacognitiva. Alcuni studi sulle abilità di lettura dei sordi segnalano la rilevanza del potenziamento delle stesse abilità normalmente analizzate per diagnosticare i disturbi di lettura: le *major skills area* previste dal Multiple Skill Series<sup>144</sup>. A seconda del livello di competenza raggiunto dallo studente, nella fase di recupero e potenziamento, si potrà lavorare su:

- Using phonics and vocabulary,
- Comparing and contrasting,

---

<sup>144</sup> Loft Barnell and McGraw Hill, Specific Skills series, aggiornato 2020.

- Identifying cause and effect,
- Identifying fact and opinion,
- Getting the main idea,
- Drawing conclusions,
- Sequencing,
- Making inferences<sup>145</sup>

Gli aspetti di interazione orale e produzione scritta possono essere considerati in un continuum. Non tutti i sordi parlano fluentemente in italiano o in inglese, ma tutti possono scrivere. Possono farlo per interagire con altri soggetti o per produrre testi autonomi. Non bisogna dimenticare che la lingua si impara nell'uso, che non solo non è frequente per un italofono usare l'inglese nella sua vita quotidiana, lo è ancora di più per un sordo se lo deve fare attraverso il canale della scrittura. Inoltre, le frequenti fragilità relazionali e delle competenze in italiano non sempre ottimali, rendono talvolta poco frequente anche l'uso della scrittura in italiano. Su tali considerazioni deve muovere il lavoro sull'uso della lingua creando gli spazi e le opportunità affinché l'allievo si metta in gioco. A questo proposito consigliamo di stimolare le abilità di interazione orale (scritta) e produzione scritta, facendo largo uso di storie personali e non, associate alle immagini. Si inizierà facendo riproporre prima visivamente (tramite disegni o immagini che sceglie da internet) i contesti comunicativi rappresentati in classe. Inserirà il testo, o il dialogo, a seconda dei casi, suddividendolo per le varie vignette. L'insegnante agirà correggendo e poi si passerà a contesti nuovi. Si potrà scegliere se parlare di persone diverse, se inventare personaggi nuovi, e poi si cambieranno alcuni elementi nuovi. L'alunno potrà reperire le parole di cui avrà bisogno nel dizionario, ma dovrà impiegare al contempo quelle dell'unità didattica, declinandole correttamente in base alla storia. Il lavoro procederà con le correzioni e il riutilizzo delle forme corrette, fino al raggiungimento della modalità ottimale. Il tutto potrà essere raccontato alla fine anche in lingua dei segni, per fissare le corrispondenze. A seconda del livello linguistico dell'allievo, si potrà beneficiare anche dell'enorme quantità di video in ASL, American sign language, per rafforzare i prompt dei dialoghi e il mouthing delle parole straniere. Possono aiutare anche i dispositivi per chat talking online, attraverso i quali, sotto la guida dei docenti, l'apprendente può interagire realmente con soggetti stranieri attraverso lo scritto. Alcune strategie didattiche possono inoltre essere concordate con il docente curricolare in modo da coinvolgere l'intera classe e rendere ancora più efficace il lavoro di inclusione. Non bisogna dimenticare che molte strategie innovative pensate per i BiLS possono aiutare l'intero gruppo classe.

---

<sup>145</sup> Schimmel S, *Reading? Pah I got it!* Deaf annual journal, 1996.

### 5.3. Un modello operativo replicabile

Le indicazioni suggerite nel presente capitolo non vogliono avere un carattere prescrittivo. L'intero lavoro di studio e ricerca è stato presentato sotto forma di guida per il docente che approccia l'insegnamento dell'inglese all'allievo sordo, scandendo i capitoli nello stesso modo in cui si muoverebbe per la progettazione didattica. La stessa scelta del manuale su cui organizzare l'esemplificazione dell'unità didattica è indicativa. I manuali didattici possono essere analizzati, e quindi scelti, a seconda di diversi parametri. Indubbiamente, finché non si giungerà a proporre degli adattamenti definitivi per un manuale specifico, ogni docente può sentirsi libero di effettuare la propria scelta. Certo, dovrà ragionevolmente rispettare le caratteristiche e bisogni del gruppo classe, facendo, nel caso della sordità, particolare riferimento all'organizzazione grafica e al supporto sensoriale integrativo. La scelta migliore concilierà il più possibile i bisogni del gruppo, prestandosi però agli adattamenti individuali esposti finora (anche poi emergenti dalla pratica sul campo). Sappiamo quanta variabilità soggettiva ci sia normalmente tra gli alunni, sappiamo che le etichette mediche non devono impedirci di conoscere i bisogni di un allievo e che non ci sarà mai un dislessico uguale ad un altro, così come un sordo uguale ad un altro. Sappiamo inoltre che nel caso specifico della sordità, le variabili individuali presentano un ventaglio di casistiche tali da rendere impossibile persino una definizione precisa dei bisogni didattici: è sufficiente una certa soglia di residuo uditivo a rendere l'alunno che lo possiede incredibilmente distante da un altro alunno sordo profondo. Uno degli obiettivi del presente lavoro è proprio quello di presentare le possibilità e orientare il docente ad informarsi e prepararsi di conseguenza. Anche per questo motivo le indicazioni didattiche non possono essere intese come la migliore e unica soluzione, seppure derivino da anni di studio e lavoro sul campo. Vi è poi l'aspetto dello stile didattico e della variabilità individuale dei docenti. Ciascuno può interpretare la didattica in modo personale e creativo, diverso e non per questo sbagliato, dal modo di un altro. Ciò che invece deve essere chiaro è il metodo che abbiamo proposto e che risulta essere valido per impostare il lavoro con un soggetto sordo. È importante predisporre per lui un'attività preparatoria sui prerequisiti e una all'unità didattica. Conosciuti i suoi bisogni è altrettanto importante adattare le pagine del manuale di classe senza obbligarlo ad averne uno diverso da svolgere in solitudine lontano dai compagni. È fondamentale che sia affiancato da personale specializzato che conosca la sordità e se serve anche la lingua dei segni. È indispensabile che i docenti adattino per lui gli obiettivi linguistici che rinforzerà nel modo a lui più consono e più vicino alle sue caratteristiche linguistiche, trovando la giusta motivazione e gli spazi adatti per sviluppare la propria competenza comunicativa. È necessario che gli sia concesso un maggiore utilizzo dell'area visiva

senza che questa diventi l'unica opzione. È utile però che il modello che abbiamo proposto, replicabile nella struttura e nell'approccio, sia sempre e comunque adattato nella sostanza ai tempi e alle richieste di ciascun alunno e per questo motivo gli esercizi sono indicati per obiettivi e non per modalità. Come si è potuto evincere anche dal questionario in appendice, è possibile che i sordi imparino una lingua straniera e che la usino, seppure la pratica didattica in proposito non sia fiorente. Ci si augura che il presente lavoro sia solo l'inizio di un percorso di ricerca sempre più efficace e concreto, sia per le pratiche che per i materiali. Nella continua sfida della didattica speciale, gli insegnanti devono trovare spazio, ispirazione e creatività per raggiungere obiettivi inizialmente impensabili. Per farlo serve loro una guida, che speriamo di aver fornito. Con la pratica quotidiana e continui studi si potrà davvero fare la differenza.

## Conclusioni

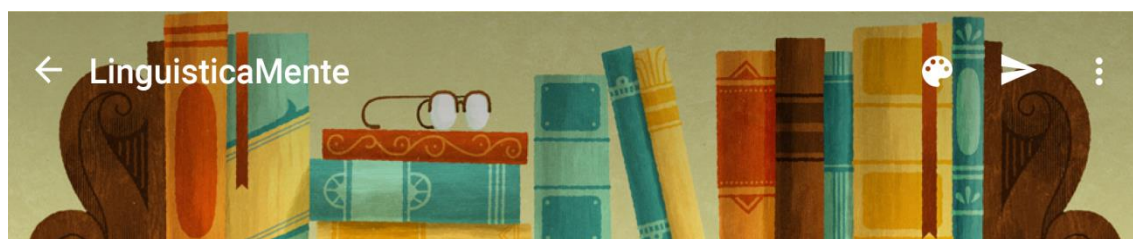
L'obiettivo di questo lavoro consisteva nel valutare la possibilità di insegnare agli studenti sordi una lingua straniera e, una volta accertato, presentare le indicazioni operative per riuscirci. Alla luce di quanto emerso nei capitoli uno e due, il primo passo è stato quello di identificare che al docente serviva un approccio disciplinare molto specifico, quello della Glottodidattica speciale. Analizzati nel dettaglio i criteri di accessibilità glottodidattica e il raggio d'azione della stessa, sono stati definiti i Bisogni linguistici specifici come categoria di apprendenti e si è motivato il bisogno di includervi anche gli alunni sordi. Successivamente abbiamo dimostrato che, malgrado la notevole carenza di materiali e prassi didattiche, che fanno pensare all'impossibilità di insegnare una lingua ai sordi, ci sono persone che pur non sentendo hanno imparato una lingua straniera e che è possibile, anzi doveroso, inserire tali soggetti all'interno della glottodidattica. Nel capitolo tre, dopo aver approfondito tutti i tratti che contraddistinguono l'azione didattica in situazione di sordità, ossia avendo analizzato i soggetti sordi e le loro sfaccettature linguistiche, le loro caratteristiche e bisogni, avendo considerato (e ampliato) il panorama linguistico a disposizione degli stessi e valutato ambiente e professionisti coinvolti, si sono creati i presupposti per muoversi in un'ottica applicativa. Il capitolo quattro, infatti è stato dedicato alla costruzione di strumenti quali il PDF, Profilo dinamico funzionale, per la raccolta di informazioni utili alla progettazione didattica. Approfondendo le aree linguistico-comunicativa e cognitivo-comportamentale si sono messe in evidenza le fragilità e i punti di forza da considerare in una lezione di lingua straniera accessibile ai sordi. La proposta operativa chiude il lavoro ed è supportata, ad ogni passaggio, da motivazioni teoriche e considerazioni pratiche. È intenzione di chi scrive fornire indicazioni metodologiche effettive senza valore prescrittivo. Come si è potuto evincere dalla lettura dei capitoli, la sordità presenta una così ampia variabilità di combinazioni da richiedere ogni volta l'adattamento al soggetto e alle sue caratteristiche peculiari. Per questo motivo, la proposta si muove in un'ottica di modello replicabile, ne vengono indicate le linee guida e si lascia al docente la possibilità di personalizzarle a seconda del soggetto a cui farà lezione. Gli obiettivi iniziali si considerano pertanto pienamente raggiunti e ci si augura che il presente lavoro non sia solo il modo per dire che è possibile insegnare una lingua alle persone sorde, ma che diventi l'inizio di una pratica sempre più assidua, ragionata, etica e che continui la ricerca per migliorarne l'efficacia e l'accessibilità. Torniamo a ripetere che glottodidattica e sordità sono mondi che malgrado la loro rilevante distanza pregressa, meritano di incontrarsi. Intendiamo la ricerca come un passo in avanti affinché il mondo della scuola non si trovi mai più ad escludere nessun alunno, in nessun caso, per nessun motivo.



# APPENDICE



# Questionario



← LinguisticaMente

DOMANDE

RISPOSTE

16

Sezione 1 di 3



## LinguisticaMente

Descrizione modulo

### ATTENZIONE:

Per LINGUA si intende QUALSIASI LINGUA, anche la LIS, o altre lingue dei segni. Tenerlo presente per rispondere alle domande del questionario.

### Nome (facoltativo)

Testo risposta breve

### Sesso

M

F

### Dove abiti? (città e provincia)

Testo risposta breve

## Usi la LIS?

Sì

No

## Nella tua famiglia:

entrambi i genitori sono sordi

solo mamma sorda (papà udente)

solo papà sordo (mamma udente)

fratello/sorella sorda

fratello/sorella udente

tutti udenti

## Nella tua famiglia, chi conosce la LIS?

Testo risposta breve

---

## Come comunichi in famiglia?

LIS

Italiano

Altro...

## Lingua madre

Testo risposta breve

---

## Lingue attualmente conosciute

Testo risposta lunga

---

### Sei mai stato all'estero?

- Sì
- No

### Se ti trovi all'estero, come comunichi?

Testo risposta lunga

---

### Viaggi spesso?

- Sì
- No

### Se sì, per quale motivo?

- Lavoro
- Studio
- Svago
- Altro...

### Conosci dei sordi stranieri?

- Sì

No

---

Con quale lingua comunichi con loro?

Testo risposta breve

---

Impiego attuale

Testo risposta breve

---

Mansioni svolte

Testo risposta lunga

---

Titoli di studio

Testo risposta lunga

---

Pensi che sia importante conoscere le lingue?

Sì

No

---

Perché?

Testo risposta lunga

---

Rispetto a quando andavi a scuola:

La penso allo stesso modo

Ho cambiato idea

## Se hai cambiato idea, cosa è cambiato?

Testo risposta lunga

---

## Elenca tutte le lingue che ti vengono in mente

Testo risposta lunga

---

## Con quali di queste lingue hai familiarità?

- LIS (Lingua dei segni italiana)
- Italiano
- Inglese
- ASL (Lingua dei segni americana)
- Spagnolo
- LSE (Lingua dei segni spagnola)
- LSC (Lingua dei segni catalana)
- Francese
- LSF (Lingua dei segni francese)
- Tedesco
- Portoghese
- LSP (Lingua dei segni portoghese)
- DGS (Lingua dei segni tedesca)
- BSL (Lingua dei segni britannica)
- ISL (Lingua dei segni internazionale)

Altro...

Elenca le 6 più importanti lingue secondo te (dalla più importante 

Testo risposta lunga

Giustifica le prime tre posizioni (esempio: Ho scelto la prima perché..., la seconda perché...)

Testo risposta lunga

Dopo la sezione 1 [Vai alla sezione 2 \(LinguisticaMente\)](#) ▼

Sezione 2 di 3



## LinguisticaMente

CARRIERA SCOLASTICA

Quali lingue ti hanno insegnato alla scuola media?

Testo risposta lunga

Chi ha scelto le lingue?

Erano previste dal piano di studi

Io

La mia famiglia

Altro...

### Quali motivazioni hanno orientato la scelta?

- Prestigio della lingua
- Poteva servire per trovare lavoro
- La studiavano tutti
- Altro...

### Quali abilità venivano maggiormente esercitate?

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte
- Nessuna di queste

### Se hai scelto "nessuna", spiega

Testo risposta lunga

---

### Ritieni che la didattica fosse coerente con le tue esigenze di oggi?

- Sì

No

---

Avresti preferito svilupparne altre?

Sì

No

---

Se sì, quali?

Ascoltare

Leggere

Parlare

Scrivere

Grammatica

Lessico

Pronuncia

Altro...

---

Se hai scelto "altro", spiega

Testo risposta lunga

---

---

Quali lingue ti hanno insegnato alla scuola superiore?

Testo risposta lunga

---



### Chi ha scelto le lingue?

- Erano previste dal piano di studi
- Io
- Le studiavano tutti
- Altro...

### Quali abilità venivano maggiormente esercitate?

- Ascoltare
- Leggere
- Parlare
- Scrivere
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia
- Tutte
- Nessuna di queste
- Altro...

### Se hai scelto "nessuna", spiega

Testo risposta lunga

---

Sì

No

Avresti preferito svilupparne altre?

Sì

No

Se sì, quali?

Ascoltare

Leggere

Parlare

Scrivere

Grammatica

Lessico

Pronuncia

Altro...

Se hai scelto "altro", spiega

Testo risposta lunga

---

Quali tecniche di apprendimento prediligeva il tuo insegnante?

Esercizi strutturali

- Dettato
- Cloze (riempimento di spazi nel testo)
- Riassunto
- Traduzioni
- Scelta multipla
- Lista di parole/verbi da memorizzare
- Parafrasi
- Cruciverba/giochi
- Domande
- Roleplay (giochi di ruolo)
- Ascolti
- Dialoghi
- Canzoni e film
- Monologhi
- Altro...

Avresti preferito studiare altre lingue?

- Sì
- No

Se sì, quali e perché?

Come consideri il tuo livello di conoscenza della LIS?

- Insufficiente
- Scarso
- Sufficiente
- Buono
- Ottimo

Come consideri il tuo livello di conoscenza dell'italiano?

- Insufficiente
- Scarso
- Sufficiente
- Buono
- Ottimo

Come consideri il tuo livello di conoscenza della prima lingua



- Insufficiente
- Scarso
- Sufficiente
- Buono
- Ottimo

Come consideri il tuo livello di conoscenza della seconda lingua straniera? (se ne conosci un'altra)

- Insufficiente
- Scarso
- Sufficiente
- Buono
- Ottimo

Conosci il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue?

- Sì
- No

Possiedi una certificazione linguistica?

- Sì
- No

Se sì, quale?

Testo risposta breve

---

Se no, pensi ti sarebbe stata utile per il mondo del lavoro o

- Sì

^

No

Ti piaceva studiare le lingue straniere?

Sì

No

Spiega perché sì o perché no

Testo risposta lunga

L'educazione linguistica ricevuta a scuola è stata sufficiente per arrivare dove sei oggi?

Sì

No

Se no, quale altra lingua hai dovuto studiare?

Testo risposta breve

Perché proprio quella/e?


Testo risposta lunga

Dopo la sezione 2 [Vai alla sezione 3 \(Linguisticamente\)](#) ▼


Sezione 3 di 3



## Linguisticamente

Secondo te, è importante per una persona sorda conoscere le 

- Poco
- Molto
- Indispensabile

Se hai risposto "molto" o "indispensabile", elenca almeno due lingue che non dovrebbero mancare nel curriculum di una persona 


Testo risposta lunga

---

Giustifica perché proprio quelle e perché in quell'ordine

Testo risposta lunga

---

Se hai risposto "poco", pensi che la realizzazione di una persona sorda possa essere facilitata dalla conoscenza di qualche lingua 

- Sì
- No

Se no, perché?

Testo risposta lunga

---

Qual è il tuo impiego attuale?

Testo risposta breve

---

## Di cosa ti occupi?

Testo risposta lunga

---

E' necessario, o consigliabile, conoscere delle lingue per svolgere il tuo lavoro?

- Sì
- No

Se sì, quali?

Testo risposta lunga

---

Se sì, in quali contesti le usi?

- Interfaccia con le istituzioni italiane
- Conferenze, convegni
- Relazioni con colleghi stranieri
- Invio corrispondenza all'estero
- Lettura documenti europei, istituzionali stranieri o italiani
- Lettura libri o articoli di ricerca
- Visione comunicati importanti
- Altro...

Aggiungi altri contesti in cui usi le lingue nel tuo lavoro

Testo risposta lunga

---



Quali lingue pensi che dovrebbe conoscere una persona sorda che volesse partecipare alle iniziative culturali o istituzionali del mondo sordo italiano ed europeo?

Testo risposta lunga

---

Pensi che rispetto a quando eri studente, per i giovani sordi la realtà sia cambiata?

- Sì
- No

Se sì, in cosa e perchè?

Testo risposta lunga

---

Dopo la compilazione di questo questionario, stai pensando a qualcosa? Scrivi un commento, una riflessione o qualsiasi cosa ti sia venuta in mente in merito all'argomento.

Testo risposta lunga

---

# 16 risposte

[Vedi tutte le risposte](#) [Pubblica i dati di analisi](#)

## Riepilogo

### ATTENZIONE:

#### Nome (facoltativo)

[Area vuota per i nomi dei rispondenti]

#### Sesso



M 7 43.8%  
F 9 56.3%

#### Dove abiti? (città e provincia)

Brescia
Novate Milanese - MI
Pedavena - Belluno
Brescia BS
Vigevano (PV)
Chieti

cossato biella
Novara
roma
Torino
Meina (NO)
Biella
Trivero (BI)
Ancona (AN)

### Età

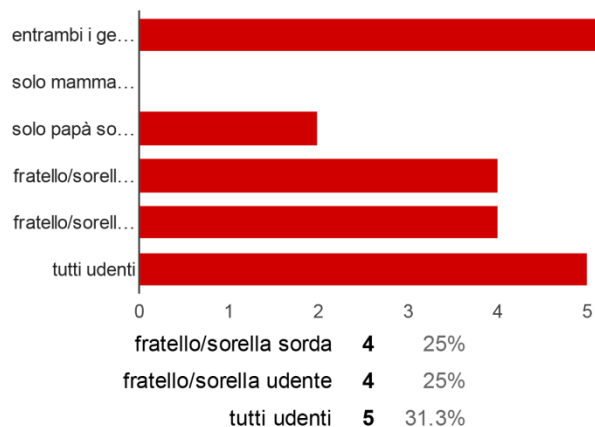
25
28
26
35
48 anni
48
32
27
24
20
29
22
21

### Usi la LIS?



Si	<b>15</b>	93.8%
No	<b>1</b>	6.3%

### Nella tua famiglia:



### Nella tua famiglia, chi conosce la LIS?

Tutti
I miei genitori, mia sorella, mio cognato e i loro 3 figli (i miei nipoti udenti)
mamma papà zia figlia
nessuno
Mia sorella e mia mamma
tutta famiglia
Mio fratello, anche se non perfettamente
genitori e sorella, e alcuni parenti
nessuno purtroppo
tutti
I nonni sono sordi, e i prozii oltre a loro anche mia zia
Nessuno
Mia sorella e mamma
Poco i miei genitori
solo io

### Come comunichi in famiglia?



LIS	9	56.3%
Italiano	11	68.8%

Altro 0 0%

### Lingua madre

LIS
Italiano
Lis
lis
italiano
LIS e Italiano
italiano
Lis, italiano
Lis

### Lingue attualmente conosciute

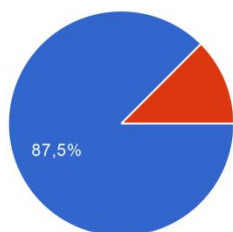
Lis, asl, inglese e francese
ASL - international sign - inglese
Inglese francese
LIS E ITALIANO
LIS e italiano, un po inglese (solo scritta)
LIS, Italiano e Inglese
Inglese e spagnolo
Inglese
Italiano, lis, inglese
Italiano, inglese
lis, asl, Isf, italiano, inglese
Lis, italiano, International Sign, inglese, un po' francese, un po' ASL(american sign language), spagnolo (solo di lettura), base LSE (lingua dei segni spagnola)
Italiano e Lis
Spagnolo, inglese
Italiano, inglese
LIS, inglese, tedesco

### Sei mai stato all'estero?

Si 16 100%  
No 0 0%

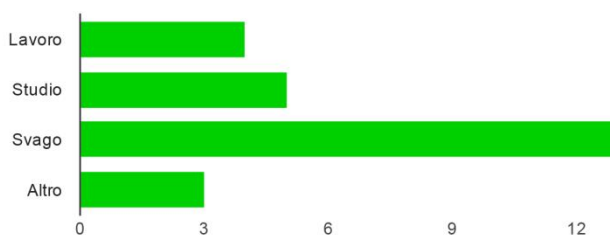


**Viaggi spesso?**



Si	14	87.5%
No	2	12.5%

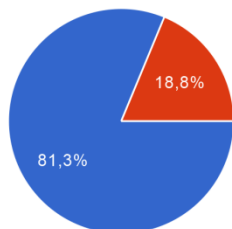
**Se sì, per quale motivo?**



Lavoro	4	26.7%
Studio	5	33.3%

Svago 13 86.7%  
 Altro 3 20%

### Conosci dei sordi stranieri?



Si 13 81.3%

No 3 18.8%

### Con quale lingua comunichi con loro?

Asl e inglese scritto
in international sign se europei, in ASL se americani
///
ISL
Lingua segni internazionale
Con un pò di ISL anche se non la conosco bene, mi faccio aiutare dalla dattilologia in inglese o col mimo
Inglese e lingua dei segni internazionale
Lingua internazionale
in lingua dei segni
segni internazionali
International Sign
Lingua Internazionale
Inglese
Lingua internazionale
Inglese

### Impiego attuale

Studente
Psicologo psicoterapeuta e formatore
impiegata d'ufficio
impiegato bancario
Si
studentessa
Insegnante di LIS, Infermiera

Impiegata banca
Impiegata
studentessa
disoccupata
servizio civile
Docente
Grafica Pubblicitaria
Studente

### **Mansioni svolte**

Insegnante e formatore e ricercatore
in ufficio svolgo operazioni bancarie di sportello
Assistente crediti
Impiegato
libero professionale
Attualmente Corsi/Seminari/Workshop di LIS
-
Impiegata
??
Libero professionista in studio infermieristico
educatrice, guida in un museo
Docente, contabile
Operaio e impiegato
Presentatrice, stage, volontariato, segretaria
Studente
svolto qualche lavoro di breve durata (addetto in uno stabilimento balenare, impiegato per inserimento dati, collaboratore per rilievi topografici e fotogrammetrici)

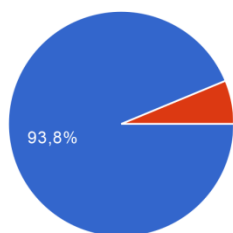
### **Titoli di studio**

Post-laurea, master e diploma di specializzazione
maturità assistente di comunità infantile
Laurea
Ragioneria
Laurea primo livello
Laurea in Infermieristica
Laureanda in Economia e gestione dei beni culturali e dello spettacolo
Liceo della comunicazione
Diploma liceo



Infermiera
neolaureanda
Diplomato in Liceo scientifico. università ancora in corso: scienze della comunicazione
Laurea Triennale in Graphic Design
Diploma e quasi laurea
Diploma
Diploma di liceo scientifico e a breve laurea in ingegneria edile-architettura

### Pensi che sia importante conoscere le lingue?

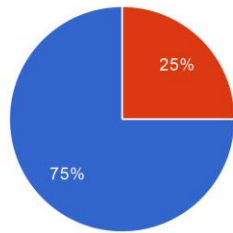


Si 15 93.8%  
No 1 6.3%

### Perché?

Per motivi professionali e di ricerca linguistica
per girare il mondo senza difficoltà di comunicazione
La comunicazione è oggi giorno fondamentale per le relazioni tra i paesi
Per comunicare
Si, perchè per la comunicazione e divertente imparare loro lingua-cultura
Ricchezza personale e multiaccessibile
Conoscenza/scambio/cultura/condivisione
Di dialogare facilmente con le persone
Apertura mentale
Senza non potremmo aprirci a mondi e culture differenti dalle nostre
essere multilingue è favoloso
Ti porta la ricchezza culturale, non soltanto il mezzo della comunicazione
Perché permette di dialogare
Per la comunicazione
Ci permettono maggiore integrazione e conoscenza di nuove culture
Maggiore facilità di comunicare e relazionare con gli altri

### Rispetto a quando andavi a scuola:



Ho cambiato idea 4 25%

### Se hai cambiato idea, cosa è cambiato?

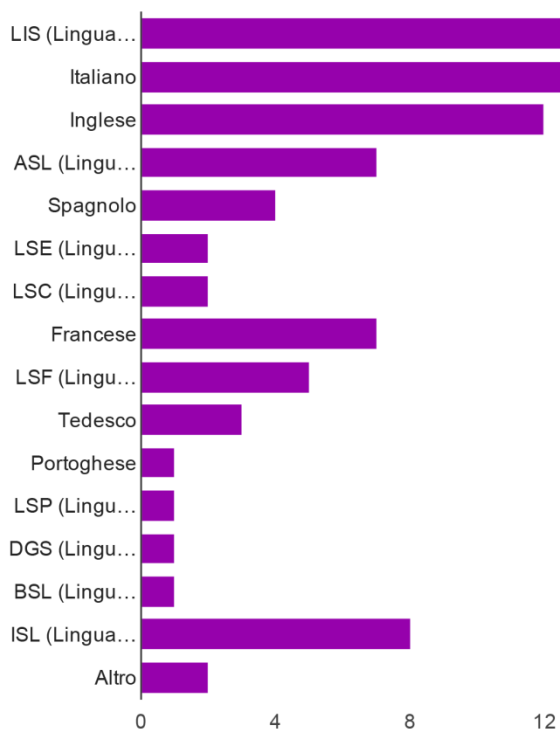
Semmai l'idea è stata perfezionata senza modificare il leitmotiv
a scuola non insegna cos'è la vera lingua e quindi ho imparato dopo
Le esperienze ti mettono d'avanti agli occhi quello che a scuola ti insegnano soltanto a parole
il metodo di insegnamento non era adatto
Il fatto che è importante dialogare, e di questo non me ne ero reso conto

### Elenca tutte le lingue che ti vengono in mente

Tutte le lingue dei segni, inglese, francese, spagnolo, portoghese e araba
inglese - asl
????? arrivare al cingalese passando per lo swahili? Se ne va un trattato !!!☺
Italiano inglese
LIS, Italiano, Cinese, JSL (Lingua dei segni Giapponese), Spagnolo, LSF (lingua dei segni Francese) e ci sono altre...
LIS, ISL, LSF, BSL, ASL, LSE, Inglese, Italiano, Francesce, Spagnolo, Tedesco, Americano, ecc ecc
-
Lis, italiano, francesce, tedesco, spagnolo
Inglese lis italiano giapponese cinese francese tedesco asl lsf bsl lse isl
Inglese spagnolo tedesco francese russo cinese giapponese portoghese svedese lingue afro/francesi(Camerun) indù
lis,asl,lse,bsl,lsf
Troppo lunga, faccio in più breve. Tutte le lingue del mondo (in segni o quelle parlate)!!! devono essere considerate lingue se ognuna ha la sua sintassi e la complessa forma grammaticale.
Inglese, spagnolo, francese
Inglese, spagnolo, francese,tedesco, russo, italiano, giapponese, cinese, danese, olandese, danese, arabo, rumeno,portoghese e le eventuali lingue dei segni
Italiano, spagnolo, Bsl, francese, asl
italiano, spagnolo, francese, inglese, inglese americano, latino, greco, tedesco,

tedesco svizzero, tedesco austriaco, russo, polacco, svedese, olandese, gaelico, danese, ceco, slovacco, sloveno, ungherese, norvegese, finlandese, lituano, lettone, estone, ucraino, rumeno, croato, serbo, albanese, arabo, indiano, cinese, giapponese, portoghese, coreano, maori, indonesiano, thai, vietnamita, LIS, BSL (british sign language), ISL (international sign language), ASL (american sign language)

### Con quali di queste lingue hai familiarità?



LIS (Lingua dei segni italiana)	<b>15</b>	93.8%
Italiano	<b>16</b>	100%
Inglese	<b>12</b>	75%
ASL (Lingua dei segni americana)	<b>7</b>	43.8%
Spagnolo	<b>4</b>	25%
LSE (Lingua dei segni spagnola)	<b>2</b>	12.5%
LSC (Lingua dei segni catalana)	<b>2</b>	12.5%
Francese	<b>7</b>	43.8%
LSF (Lingua dei segni francese)	<b>5</b>	31.3%
Tedesco	<b>3</b>	18.8%
Portoghese	<b>1</b>	6.3%

LSP (Lingua dei segni portoghese)	1	6.3%
DGS (Lingua dei segni tedesca)	1	6.3%
BSL (Lingua dei segni britannica)	1	6.3%
ISL (Lingua dei segni internazionale)	8	50%
Altro	2	12.5%

**Elenca le 6 più importanti lingue secondo te (dalla più importante alla meno)**

Asl, inglese, francese e lingua dei segni svedese
italiano LIS inglese ASL
Inglese francese spagnolo portoghese arabo tedesco, italiano turco
LIS ITA ISL INGLESE ASL LSF
LIS, Italiano, ISL, inglese, altre lingue
LIS, Italiano, Inglese, ISL, ASL, Cinese
Inglese Cinese Spagnolo Russo Francese Giapponese
Lis,Asl, italiano,inglese,francesce
Inglese, islfrancese, italiano,giapponese
Inglese, lis, spagnolo, cinese, italiano, russo
LIS,ASL,italiano, inglese,LSF,BSL
In segni: International Sign e ASL (più diffuse nel mondo), LIS (la mia lingua), LSF (lingua dei segni francese considerata la lingua antenata dell'ASL e come in latino che diffuse nell'Europa sud-occidentale) Lingua parlata: Inglese, spagnolo, francese, italiano, russo, cinese
Inglese, spagnolo, francese, italiano, tedesco e mandarino
Inglese, spagnolo, francese
Inglese, spagnolo, francese, tedesco, russo e italiano
inglese, ISL, francese, tedesco, spagnolo, italiano

**Giustifica le prime tre posizioni (esempio: Ho scelto la prima perché..., la seconda perché...)**

Prima: perché tutti ricercatori sordi la utilizzano, seconda: i miei colleghi udenti ci comunichiamo via email, terza: alcuni amici miei sono francesi e lingua dei segni svedese: spesso i miei colleghi svedesi fanno molte ricerche linguistiche che sono all'avanguardia
la prima perché mi trovo in italia ed è la lingua dello stato italiano, la seconda è la mia madrelingua ed è usata da moltissimi sordi italiani - la terza è quella che serve per tutto il mondo - idem per la modalità segnata
Indiscusse prime tre lingue al mondo, con l'arabo in forte ascesa per una questione anche migratoria.
Ho scelto la prima perché è la mia lingua madre, la seconda è come seconda lingua x comunicare al mondo udenti, lavoro ecc e la terza ISL per comunicare ai sordi

stranieri.

LIS è più importante è la mia lingua madre e faccio vita quotidiana, molto spesso con la LIS Italiano è meno importante della LIS perchè è mia seconda lingua ISL e inglese è meno importante delle altre lingue perchè è lingua internazionale che persone nel mondo sanno inglese e ISL

Per un sordo, la LIS è la lingua madre, immediata e naturale. Utile per imparare le prime nozioni dell'italiano in modo immediato e chiaro. L'italiano non deve mancare. Vanno a pari passo. Inglese è la lingua ritrovabile ovunque e ci permette di comunicare con il resto del mondo.

Inglese - lingua internazionale  
Cinese - lingua in espansione  
Spagnolo - lingua parlata in diversi paesi

Ho scelto la prima perchè è la mia lingua madre

Inglese: lingua mondiale  
ISL: tutti possono capirsi anche in lingua dei segni internazionale  
Francese: seconda lingua mondiale

Inglese perchè è la lingua utilizzata maggiormente nel mondo e quella di riferimento quando ti trovi in un paese di cui non conosci la lingua; lis perchè credo sia importante conoscere e interpretarla sempre indipendentemente dalla situazione ma per mia esperienza personale ancora troppo poco diffusa in Italia; spagnolo perchè credo sia una bellissima lingua e molto diffusa anch'essa

Lis perchè madrelingua, ASL è la lingua molto diffusa e ci sono tanti video su asp, italiano è la seconda lingua

ho messo IS e ASL nelle prime posizioni perchè al mondo sono quelle più usate, stesso discorso con inglese e spagnolo. Poi LIS perchè è la mia lingua ed quella che uso di più, così come in italiano perchè io vivo in Italia.

Inglese perchè è il più diffuso, spagnolo perchè c'è anche l'America Latina

L'inglese perchè è universale, spagnolo per maggioranza delle persone che lo parlano, francese per via dei tanti territori conquistati da loro

Prima perchè è internazionale, tanti la conoscono, spagnolo perchè America Latina è in espansione, francese perchè compresa in mezza Africa ed ex lingua internazionale

la prima è una lingua universale, copre la maggior parte degli ambiti di comunicazione; la seconda per favorire l'integrazione di persone sorde nella società senza creare divari sociali; la terza per diffusione in importanti paesi a livello economico, commerciale, culturale

## LinguisticaMente

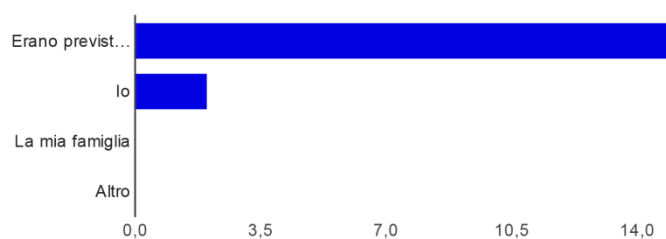
### Quali lingue ti hanno insegnato alla scuola media?

Francese inglese

Inglese

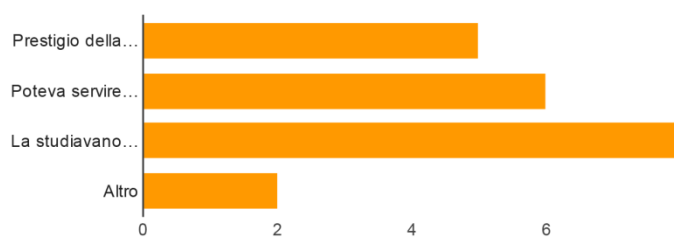
Inglese
due
Ita e inglese
Italiano e inglese
LIS, Italiano e Inglese
Inglese e francesce e tedesco
Francese Inglese
Inglese, spagnolo e latino
inglese
Inglese e francese
Francese
Inglese e tedesco

### Chi ha scelto le lingue?



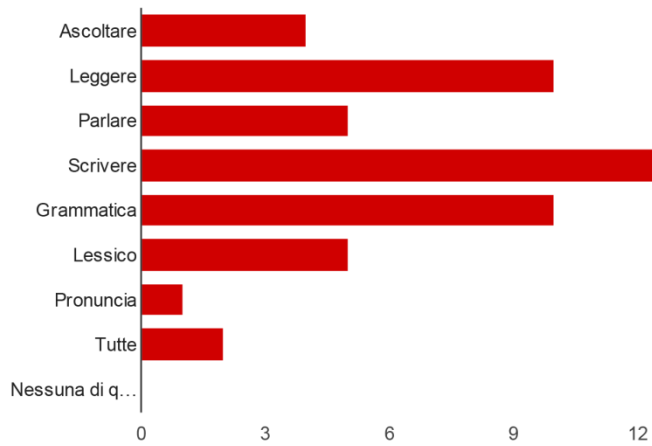
Erano previste dal piano di studi	<b>15</b>	93.8%
Io	<b>2</b>	12.5%
La mia famiglia	<b>0</b>	0%
Altro	<b>0</b>	0%

### Quali motivazioni hanno orientato la scelta?



Prestigio della lingua	<b>5</b>	31.3%
Poteva servire per trovare lavoro	<b>6</b>	37.5%
La studiavano tutti	<b>8</b>	50%
Altro	<b>2</b>	12.5%

### Quali abilità venivano maggiormente esercitate?

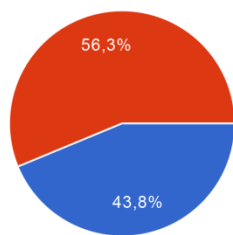


Ascoltare	4	25%
Leggere	10	62.5%
Parlare	5	31.3%
Scrivere	13	81.3%
Grammatica	10	62.5%
Lessico	5	31.3%
Pronuncia	1	6.3%
Tutte	2	12.5%
Nessuna di queste	0	0%

### Se hai scelto "nessuna", spiega

///

### Ritieni che la didattica fosse coerente con le tue esigenze di oggi?

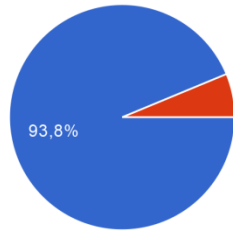


Si 7 43.8%  
No 9 56.3%

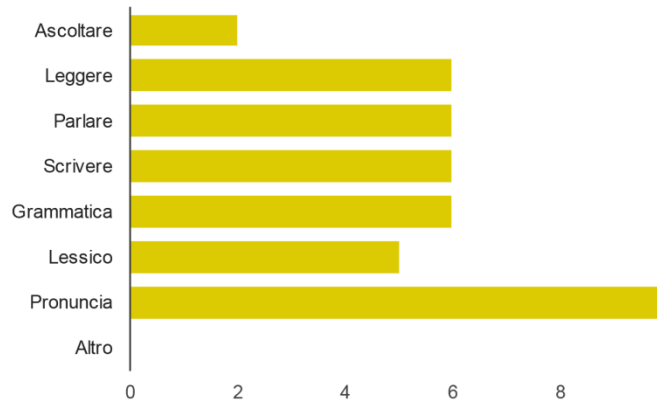
### Avresti preferito svilupparne altre?

Si 15 93.8%

No 1 6.3%



### Se sì, quali?



Ascoltare	2	14.3%
Leggere	6	42.9%
Parlare	6	42.9%
Scrivere	6	42.9%
Grammatica	6	42.9%
Lessico	5	35.7%
Pronuncia	10	71.4%
Altro	0	0%

### Se hai scelto "altro", spiega

///

Per niente approfondite

Gradirei di più se nelle scuole fosse introdotte il bilinguismo (aggiungere la lingua dei segni) potrebbe agevolare lo studente sordo e allo stesso tempo dare una ricchezza di conoscenza per gli altri studenti udenti. Ps non ho messo 'Ascoltare': non è stato così specifico nelle domande perché sembra che sia riservata per ascoltare la voce e non dei segni, se la prima è impossibile per me, invece nel secondo sì ma in Italia il servizio non è così adeguato come nei paesi scandinavi, comporta qualche perdita di apprendimento (es: le ore non completamente coperte o l'interprete è una sola quindi non può sopportare il lavoro seguito di 6 ore a tradurre è una cosa

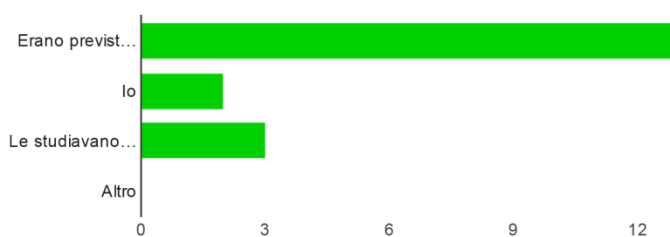


sovraumana)

### Quali lingue ti hanno insegnato alla scuola superiore?

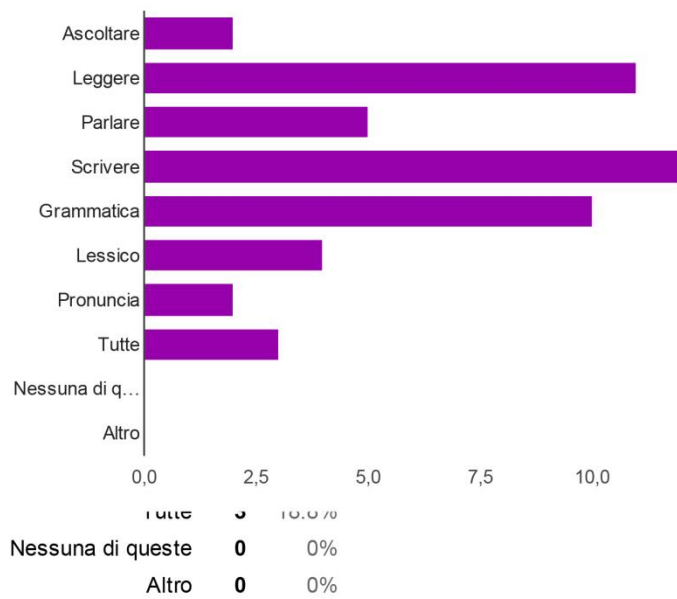
Inglese
inglese
Inglese e francese
inglese e francese
Inglese francese
Inglese italiano
Inglese e frAncese
Inglese tedesco e francese
Inglese e francese
Inglese
Inglese latino
Inglese e tedesco

### Chi ha scelto le lingue?



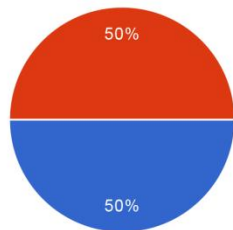
Erano previste dal piano di studi	<b>13</b>	81.3%
Io	<b>2</b>	12.5%
Le studiavano tutti	<b>3</b>	18.8%
Altro	<b>0</b>	0%

### Quali abilità venivano maggiormente esercitate?



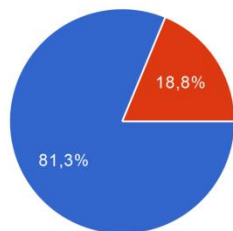
**Se hai scelto "nessuna", spiega**

**Ritieni che la didattica fosse coerente con le tue esigenze di oggi?**



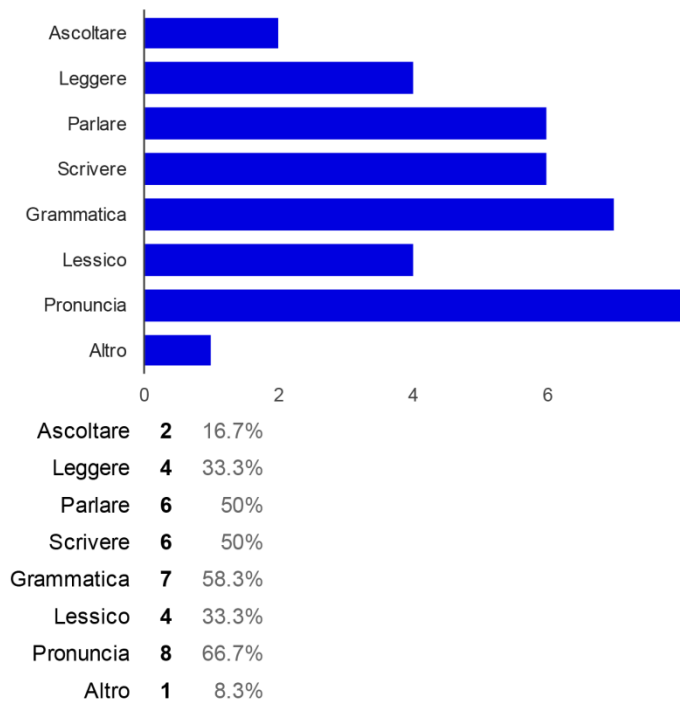
Si **8** 50%  
No **8** 50%

**Avresti preferito svilupparne altre?**



Si **13** 81,3%  
No **3** 18,8%

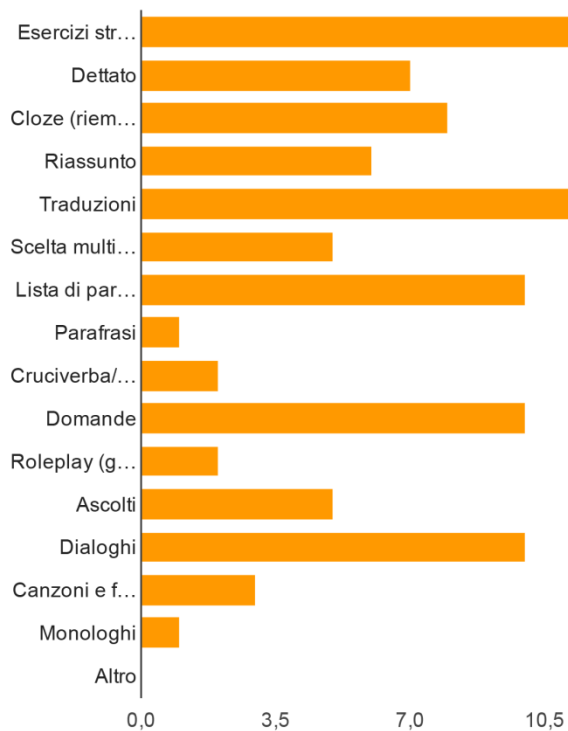
**Se sì, quali?**



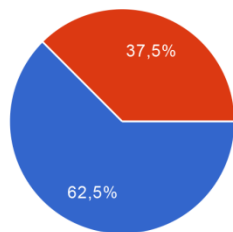
**Se hai scelto "altro", spiega**

Stesso discorso di prima

**Quali tecniche di apprendimento predilige il tuo insegnante?**



### Avresti preferito studiare altre lingue?



Sì 10 62.5%  
No 6 37.5%

### Se sì, quali e perché?

- Lingua dei segni giapponese perché mi affascina molto i loro segni
- tedesco e spagnolo perché europee, ma adesso 30 anni dopo avrei volentieri studiato il cinese e l'arabo perché sono le lingue degli immigrati in italia
- Spagnolo
- conoscere e comunicare con le persone straniere
- Lingua dei segni francese,tedesco, e spagnolo. Lingua Francese, Tedesco e Spagnolo... Perché in territorio di italia hanno confini vicini sono Francia, Germania,

Austria, Spagna (so non è vicina, ops) sarebbe bello imparare per avere bagaglio  
Lingua e cultura

Non ho una scelta precisa, mi piace da sempre imparare e conoscere nuove cose

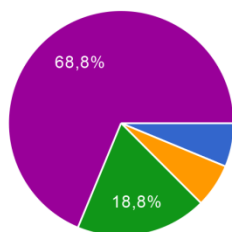
Tedesco spagnolo

Spagnolo perché mi interessa molto

Si, tedesco perché penso che le lingue sono molto importanti

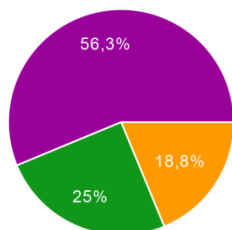
spagnolo per la sua similarità con l'italiano, francese per pura curiosità oltre al fatto  
che lo sa parlare bene mia madre e ISL per poter conoscere altri sordi nel mondo

### Come consideri il tuo livello di conoscenza della LIS?



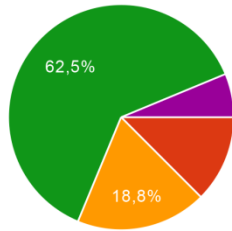
Insufficiente	1	6.3%
Scarso	0	0%
Sufficiente	1	6.3%
Buono	3	18.8%
Ottimo	11	68.8%

### Come consideri il tuo livello di conoscenza dell'italiano?



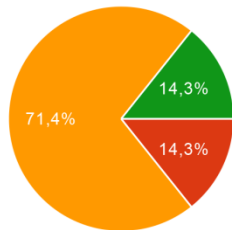
Insufficiente	0	0%
Scarso	0	0%
Sufficiente	3	18.8%
Buono	4	25%
Ottimo	9	56.3%

### Come consideri il tuo livello di conoscenza della prima lingua straniera?



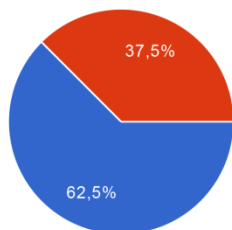
Insufficiente	0	0%
Scarso	2	12.5%
Sufficiente	3	18.8%
Buono	10	62.5%
Ottimo	1	6.3%

**Come consideri il tuo livello di conoscenza della seconda lingua straniera?  
(se ne conosci un'altra)**



Insufficiente	0	0%
Scarso	2	14.3%
Sufficiente	10	71.4%
Buono	2	14.3%
Ottimo	0	0%

**Conosci il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue?**

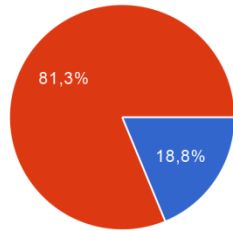


Sì	10	62.5%
No	6	37.5%

**Possiedi una certificazione linguistica?**

Sì	3	18.8%
----	---	-------

No 13 81.3%



### Se sì, quale?

per la LIS ho il master interpreti/traduttori LIS Italiano della Ca' Foscari di Venezia

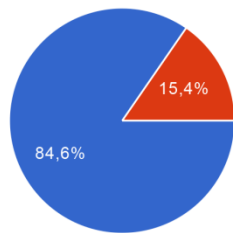
B1 inglese

PET (inglese) e Goethe (tedesco)

### Se no, pensi ti sarebbe stata utile per il mondo del lavoro o dell'università?

Sì 11 84.6%

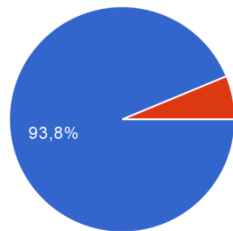
No 2 15.4%



### Ti piaceva studiare le lingue straniere?

Sì 15 93.8%

No 1 6.3%



### Spiega perché sì o perché no

Perché amo confrontare varie lingue e sono curioso delle loro funzionalità

ho un attitudine naturale con le lingue straniere

È sempre una azione di crescita culturale

Per conoscere le loro lingue diverse

Molto curiosa di loro lingua e cultura

E' sempre bello comunicare in altre lingue

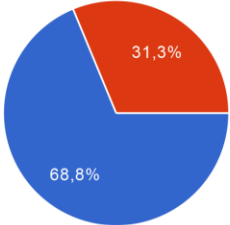
Mi piace imparare e conoscere

Per pronunciare meglio le lingue e parlare con i stranieri

Amo le lingue

- Mi piaceva soprattutto conoscere la cultura delle popolazioni che la parlavano sono curiosa
- È interessante conoscere le diverse lingue che comporta la cultura locale e storica. Esempio: italiano francese spagnolo portoghese e romeno sono tutte le lingue famigliari perché discendono dal latino cioè il popolo romano che conquistò molte terre e portano la propria lingua culturale (contesto storico) così come LSF (lingua dei segni francese) è la radice antica della lingua dei segni che diffuse in maggior parte dei paesi europei e quella americana (LIS, LSE, ASL, DGS, ecc... )
- Perché non lo reputavo fondamentale
- Perché è bello poter comunicare in una lingua degli altri
- Perché mi faceva comprendere la struttura, la curiosità delle popolazioni locali, importanza per il futuro
- Mi piace sempre arricchire il mio bagaglio linguistico e culturale

**L'educazione linguistica ricevuta a scuola è stata sufficiente pre arrivare dove sei oggi?**



Si 11 68.8%  
No 5 31.3%

**Se no, quale altra lingua hai dovuto studiare?**

- non so rispondere
- Inglese (ancora di più)
- viaggiando
- International Sign

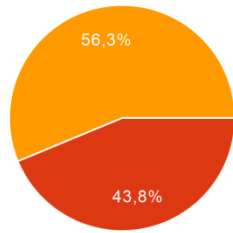
**Perché proprio quella/e?**

- non so rispondere
- Perché sono grafica pubblicitaria uso spesso programmatore di inglese e affondare le persone straniere per viaggio e lavoro... e vorrei ancora di più
- Non vengono insegnate nelle scuole, ho imparato incontrando le persone straniere
- È universale

**Linguisticamente**



## Secondo te, è importante per una persona sorda conoscere le lingue?



Importance	Count	Percentage
Poco	0	0%
Molto	7	43.8%
Indispensabile	9	56.3%

## Se hai risposto "molto" o "indispensabile", elenca almeno due lingue che non dovrebbero mancare nel curriculum di una persona sorda

Italiano e Inglese
Inglese e ASL
inglese e ASL
Inglese francese
LIS ISL
LIS e Italiano
Inglese e francesce
Lis italiano e aggiungo Inglese
Lingua madre e inglese
una persona sorda dovrebbe essere bilingue
Oltre alla lingua locale di dove vive non dovrebbero non conoscere: Inglese e International Sign
Italiano e inglese
Inglese e spagnolo
Inglese e internazionale segni
lingua dei segni della nazione di provenienza e la lingua madre parlata ufficiale della nazione stessa

## Giustifica perché proprio quelle e perché in quell'ordine

Perché ci sono molti sordi che emigrano per cercare qualche posto di lavoro all'estero. Asl è una lingua molto conosciuta dai sordi a livello mondiale
inglese per motivi di lavoro. l'ASL per gli stessi motivi
Tra le più importanti
La nostra lingua è comunicare con visiva.

si perchè che le persone devono sapere che le persone sorde sanno quali usano le lingue

Italiano, pochi sordi lo conoscono bene, ma è fondamentale per la vita quotidiana in Italia e per l'indipendenza/autonomia. Inglese, è la lingua straniera universale.

Lis di solito è lingua madre

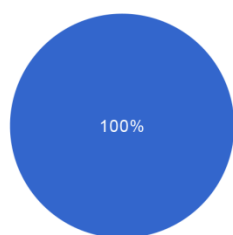
Perché sono le stesse lingue che avrei messo per qualsiasi altra persona non sorda

Aprono le porte delle opportunità e della comunicazione.

Inglese perché è universale, spagnolo perché è la lingua più parlata al mondo

credo sia importante avere un bilinguismo per comprendere sempre (anche con ausilio di interprete o tutor) in qualunque situazione

### Se hai risposto "poco", pensi che la realizzazione di una persona sorda possa essere facilitata dalla conoscenza di qualche lingua straniera?



Si 2 100%

No 0 0%

### Se no, perché?

### Qual è il tuo impiego attuale?

Studio privato e vari enti

nel tempo libero insegno LIS e Cultura Sorda

impiegato bancario

Impiegato

Studentessa

Docente di LIS

Impiegata bancaria

Impiegata

studentessa

disoccupata

servizio civile

Docente e Progettista

Grafica pubblicitaria

Studente

Studente

studente universitario

### Di cosa ti occupi?

Psicoterapia e insegnamento

vedi sopra

Crediti e i suoi processi

Ente pubblico

sono già laureata di Grafica pubblicitaria e sto momento studiare per illustratrice

Dei corsi LIS

Finanziamenti

Commesso

Studio all'iniversita

Di agricoltura sinergica

in media

Docente LIS, insegno nelle scuole pubbliche e anche nei corsi privati a pagamento per i più curiosi. Progettista: lavoro sui progetti sociali europei riservati ai sordi

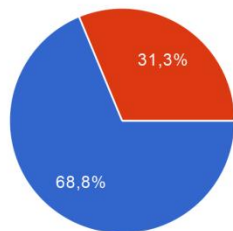
Pubblicita

Studio all'università

Medicina

ho già concluso il piano di studi ed ora sto lavorando per la tesi di laurea dove affronto il tema dell'importanza della salvaguardia del patrimonio culturale mondiale

### E' necessario, o consigliabile, conoscere delle lingue per svolgere il tuo lavoro?



Si 11 68.8%

No 5 31.3%

### Se sì, quali?

Inglese

Inglese e asi

si per essere completamente autonome senza usare interpreti

LIS, italiano, ISL e inglese

inglese e ASL

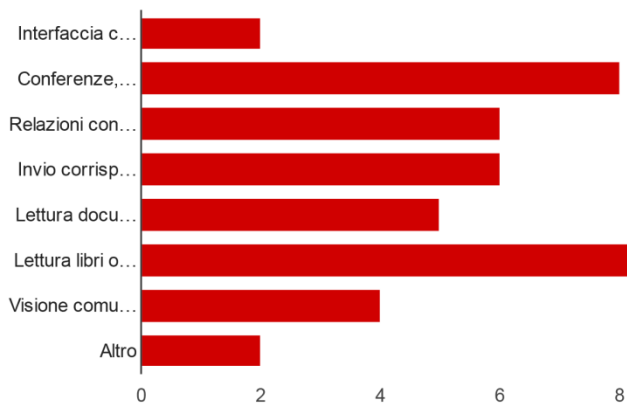
Italiano, mi permette di poter confrontare con la LIS (lingua madre) e di poter

applicare meglio negli insegnamenti per gli udenti. Inglese e IS per comunicare con le persone straniere coinvolte nei progetti

Inglese, spagnolo (lingua scelta obbligatoria)

inglese e lingua madre parlata ufficiale

### Se sì, in quali contesti le usi?



Interfaccia con le istituzioni italiane	2	18.2%
Conferenze, convegni	8	72.7%
Relazioni con colleghi stranieri	6	54.5%
Invio corrispondenza all'estero	6	54.5%
Lettura documenti europei, istituzionali stranieri o italiani	5	45.5%
Lettura libri o articoli di ricerca	9	81.8%
Visione comunicati importanti	4	36.4%
Altro	2	18.2%

### Aggiungi altri contesti in cui usi le lingue nel tuo lavoro

Inglese quale lingua di riferimento per istituto

Workshop

### Quali lingue pensi che dovrebbe conoscere una persona sorda che volesse partecipare alle iniziative culturali o istituzionali del mondo sordo italiano ed europeo?

Inglese

Asl

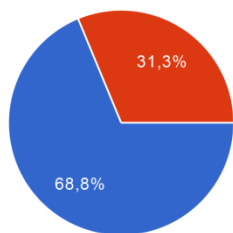
non so rispondere

LIS ISL ASL

ISL e Inglese

ISL, Inglese
Inglese isl asl
Italiano inglese e lis
Inglese e segni internazionali
Eccellente in LIS e IS, e almeno una buona base di conoscenza in italiano e in inglese
Inglese
ISL e magari anche ASL
LIS, italiano, inglese

**Pensi che rispetto a quando eri studente, per i giovani sordi la realtà sia cambiata?**



Si 11 68.8%  
No 5 31.3%

**Se sì, in cosa e perchè?**

In passato, molti sordi non conoscevano Asl perché all'epoca non esisteva tecnologia
i giovani sordi di oggi conoscono le lingue dei segni straniere
Visione più ampia delle cose
Grazie al tecnologia
penso grazie con tecnologia e possa imparare più fretta
Accessibilità
Si sta iniziando a parlame di più negli ultimi anni
l'educazione va sempre peggiorata
Troppi fondi tagliati da parte dello stato e della provincia per il servizio interpretario nelle scuole, invece di migliorare, li penalizzano.

**Dopo la compilazione di questo questionario, stai pensando a qualcosa? Scrivi un commento, una riflessione o qualsiasi cosa ti sia venuta in mente in merito all'argomento.**

Buon lavoro!
ho trovato questo questionario abbastanza noioso in alcune domande
Nulla di particolare
Mi auguro che la nostra lingua e la nostra cultura sarà riconosciuto come la vera

lingua!

Sì, penso che la scuola e alle persone sorde può migliorare modo migliorare di insegnamento di lingue

Una volta in Croazia mi ero ferita e comunicai tramite bigliettini in inglese. Mi ha tranquillizzato comprendere la situazione. Per quello dico che la conoscenza dell'inglese è fondamentale per l'EUROPA

-

Nulla

Un sordo prima di tutto dovrebbe avere tutti gli strumenti a scuola per imparare bene inglese, spesso questo non accade. Se impara bene italiano, potrà facilmente imparare tutte le altre

Devo ringraziare Lisanna Grosso per averla conosciuta e avermi fatto conoscere il mondo del Lis

Il metodo di insegnamento di una lingua va ancora migliorata

Se potessi, scriverei come una Bibbia in questo ma mi limito a dire: ognuno ha il diritto di avere l'accessibilità al 100% e poi di strada sanno cosa scegliere e indipendentemente senza essere costretti dei limiti imposte dalla società. È la società che non è pronta di accogliere al meglio i sordi e non viceversa.

Non mi viene in mente nulla

Se cambierebbero il metodo di insegnamento delle lingue sarebbe fantastico, mi piacerebbe saperla come se fosse la mia lingua madre..

È molto importante non solo per udenti imparare le lingue straniere, ma anche per i sordi perché hanno le stesse potenzialità e sono anche persone più viaggiatrici ed è perfetto per loro

che si deve sempre sviluppare questa conoscenza di più lingue oltre alla lingua madre e cercare di facilitare l'insegnamento di queste per persone sorde e rendere sempre partecipi alla comprensione di testi ascoltati, letti ad alta voce e pronunciati. Importante, se possibile, far capire la fonologia e la fonetica di ogni lingua.

## Esempio unità didattica

# 2 Can you...?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_ cricket

4 \_\_\_\_\_ tennis

5 \_\_\_\_\_ hockey

6 \_\_\_\_\_ football

7 \_\_\_\_\_ martial arts

**RIQUADRO A**

**Sports**

1 ★ Osserva le immagini e completa con i verbi dati.  
do (x2) • swim • play (x6) • run • ski • ride • surf

2 ★ Ascolta e controlla, poi ripeti.

▶ Word bank p. 2

# Vocabulary 2

8 \_\_\_\_\_ basketball

9 \_\_\_\_\_ rugby

10 \_\_\_\_\_

11 \_\_\_\_\_ gymnastics

12 \_\_\_\_\_ a horse

13 \_\_\_\_\_

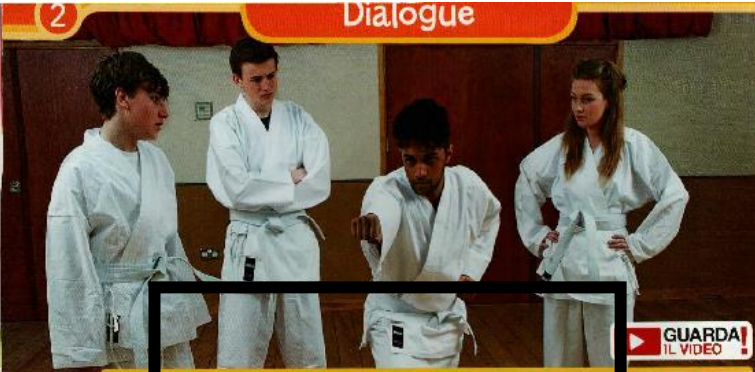
## All aboard!

3 Completa la mappa. Organizza le attività sportive che hai incontrato in base alle loro caratteristiche.

**RIQUADRO B**

4 Riporta sul tuo quaderno queste attività sportive. Organizzale in due gruppi: quelle che ti piacciono e quelle che non ti piacciono.





▶ GUARDA! IL VIDEO!

3 ★ Guarda l'immagine. Dove sono i ragazzi? Che cosa stanno facendo?  
**Riquadro C**

**Ryan** OK, watch this.  
 Come on Danny, it isn't that difficult!  
**Ali** Yeah, come on Danny! You can do it.  
**Danny** But this is my first martial arts lesson.  
**Ryan** It's easy. Look! Your sister can do the kicks. She's really good.  
**Danny** That's great!  
**Laura** Watch this!  
**Danny** Can you stop that now, Laura?  
**Ryan** Come on, Danny. Just try it.  
**Danny** No, I can't.  
**Ali** Yes, you can. Just try.  
**Danny** Forget it! Sports aren't my thing.  
**Ryan** Sports are fun.  
**Danny** OK, can you show me again?  
**Ali** Of course I can! Watch me!  
**Danny** So... like this?  
**Laura** No, not like that, silly, like this!  
**Danny** Laura!  
**Laura** But I can do it. See!!! ... Woah!  
**Danny** You sure can! Here.  
 3 ★ Ascolta di nuovo e ripeti.

**Everyday English**

- **That's great!** Fantastico!
- **Just try it.** Provacci.
- **Sports aren't my thing.** Lo sport non è la mia specialità.
- **Watch me!** Guardami!
- **You sure can!** Ce la fai sicuramente!

**Riquadro E**

**Riquadro D**  
**Comprehension**

4 ★ Leggi di nuovo e scegli l'alternativa corretta.

- 1 It's the first martial arts lesson for Danny / Ali.
- 2 Laura / Danny can do the kicks.
- 3 Ali / Danny isn't good at sports.

**Practice**

5 ★ Osserva le immagini A-D e abbinale alle battute del dialogo.

- 1  **Ryan** Come on Danny, it isn't that difficult!
- 2  **Danny** Forget it! Sports aren't my thing.
- 3  **Ryan** It's easy. Look! Your sister can do the kicks. She's really good.
- 4  **Danny** You sure can!



6 ★ PAIRWORK Completa le frasi su te stesso e su un tuo amico. Usa le espressioni date. Poi riferisci al compagno.

skit • play rugby • swim • do martial arts • surf • play football •  
 play tennis • run • play hockey • play cricket •  
 ride a horse • play basketball • do gymnastics

- 1 I can \_\_\_\_\_ . My friend can \_\_\_\_\_ .
- 2 I can't \_\_\_\_\_ . My friend can't \_\_\_\_\_ .

**Pronunciation**

**Can / Can't**

7 ★ Ascolta e nota la differenza nella pronuncia fra can e can't. Poi ascolta e ripeti.

- 1 I can play football.
- 2 I can't speak German.
- 3 She can do the kicks.
- 4 She can't play tennis.
- 5 You can do it!
- 6 You can't do it.
- 7 He can't swim.
- 8 He can play cricket.



Riquadro F

Can: forma affermativa

I can swim	we can swim
you can swim	you can swim
he can swim	
she can swim	they can swim
it can swim	

Soggetto + can + forma base del verbo + ...

• Can è un verbo modale che esprime l'abilità di **sapere fare qualcosa**. La forma *can* resta **invariabile** per tutte le persone.  
I can dance. **So ballare.**  
He can dance. **So ballare.**  
- è sempre seguita dalla **forma base del verbo** (infinito senza to).  
I can play football. **So giocare a calcio.**

1 + Completa le frasi. Usa *can* e uno dei verbi dati.

play • swim • play (x2) • do (x2) • ride

1 I can play rugby.

2 My brother ... martial arts.

3 She ... the table.

4 I ... a horse.

5 Mr Harris ...

6 You ... football.

7 They ... basketball.

Can: forma negativa

I cannot swim	I can't swim
you cannot swim	you can't swim
he cannot swim	he can't swim
she cannot swim	she can't swim
it cannot swim	it can't swim
we cannot swim	we can't swim
you cannot swim	you can't swim
they cannot swim	they can't swim

Soggetto + cannot / can't + forma base del verbo + ...

• La **forma negativa** di *can* è *cannot* o *can't* (NON can not). La forma contratta *can't* è usata nella lingua parlata o nell'inglese scritto informale.  
He cannot do karate. / He can't do karate.

2 + Completa le frasi. Usa *can't* e il verbo tra parentesi.

- Emma can't play (play) table tennis.
- I ... (run).
  - He ... (swim).
  - We ... (do) gymnastics.
  - They ... (do) martial arts.

Can: forma interrogativa e risposte brevi

FORMA INTERROGATIVA	RISPOSTE BREVI
Can I swim?	Yes, you can. / No, you can't.
Can you swim?	Yes, I can. / No, I can't.
Can he swim?	Yes, he can. / No, he can't.

Can it swim?	Yes, it can. / No, it can't.
Can we swim?	Yes, you can. / No, you can't.
Can you swim?	Yes, we can. / No, we can't.
Can they swim?	Yes, they can. / No, they can't.

Can + soggetto + forma base del verbo + ... ?

Yes, pronome personale soggetto + can.

No, pronome personale soggetto + can't.

• Nella forma interrogativa, *can* precede sempre il **soggetto**.  
Can you use a computer?

• La **risposta breve affermativa** si forma con **Yes, pronome**.  
"Can Rob do ...?"  
"Yes, he can."

• La **risposta breve negativa** si forma con **No, pronome**.  
"Can Fiona ...?"  
"No, she can't."

• Nella forma interrogativa, *can* precede sempre il **soggetto**.  
"Can I open ...?"  
"Yes, you can."

F

3 + Completa le domande e le risposte.

- A Can you play basketball?  
B Yes, I can.
- A ... John swim?  
B No, ...
  - A ... Sally surf?  
B Yes, ...
  - A ... they play tennis?  
B No, ...

5 + Ora riferite alla classe.

Bob can ride a horse quite well etc.

6 + OVER TO YOU! Scrivi un breve paragrafo su quello che tu e il tuo compagno sapete e non sapete fare. Segui l'esempio.

My name's Stella. Becky is my friend. We are 12 years old. We are British. We can swim quite well and run very fast. We can't play basketball at all.

Riquadro H

Le parole interrogative

Who... ?	Chi... ?	"Who's he?" "Andy."
What... ?	Che cosa... ?	"What's this?" "It's a ..."
Where... ?	Dove... ?	"Where's Ann from?" "England."
How old... ?	Quanti anni... ?	"How old are you?" "12."
When... ?	Quando... ?	"When is your birthday?" "In May."

Parola interrogativa + verbo be + soggetto + ... ?

• Le **parole interrogative** (question words) si trovano **sempre all'inizio** della domanda, seguite dal verbo *be* e dal soggetto.

7 + Completa con la parola interrogativa corretta.

- "Who's he?" "Mario."  
1 " ... 's he from?" "Italy."  
2 " ... is she?" "14."  
3 " ... 's your favourite subject?" "Maths."  
4 " ... is your birthday?"  
"In June."  
5 " ... 's Mary from?"  
"The UK."  
6 " ... 's this?" "A rubber."  
7 " ... is the Maths lesson?"  
"On Monday."

Riquadro G

Livelli di abilità

I can dance very well.	<b>So ballare molto bene.</b>
I can dance well.	<b>So ballare bene.</b>
I can dance quite well.	<b>So ballare abbastanza bene.</b>
I can't dance very well.	<b>Non so ballare molto bene.</b>

• Per indicare **quanto si è abili** nel fare qualcosa, si possono usare le seguenti espressioni:  
(can) ... very well (✓✓) (can't) ... very well (x)  
(can) ... well (✓) (can't) ... at all (xx)  
(can) ... quite well (✓)

1 Ricorda che queste espressioni **seguono** sempre il **verbo** o il **complemento**.  
He can't play rugby very well.  
(NON He can't play very well rugby).

4 + FAIRWORK Formulale domande e risposte, come nell'esempio.



- A Can you ride a horse?  
B Yes, I can. I can ride a horse quite well.

## Riquadro 1

### Grammar in use

#### Il plurale

- Il plurale in inglese si forma, nella maggioranza dei casi, aggiungendo una *-s* ai sostantivi singolari.

friend → friends girl → girls

- I sostantivi che terminano in *-th, -sh, -s, -ss, -x, -z* o *-o* aggiungono invece *-es*.

bus → buses class → classes  
box → boxes hero → heroes

- I sostantivi che terminano in **consonante + y** cambiano la *-y* in *-i* prima di aggiungere *-es*.

baby → babies city → cities

- Se il sostantivo singolare termina in **vocale + y**, il plurale si forma aggiungendo semplicemente una *-s*.

boy → boys day → days

- I sostantivi che terminano in *-f* o *-fe* perdono *-f* o *-fe* e aggiungono *-ves* per formare il plurale.

leaf → leaves wife → wives

- Esistono alcuni sostantivi che hanno delle **forme plurali irregolari**.

person → people tooth → teeth  
man → men mouse → mice  
woman → women sheep → sheep  
child → children fish → fish  
foot → feet

#### 9 ★ Trasforma al plurale.

- one brush → two brushes  
1 one box → two \_\_\_\_\_  
2 one tomato → two \_\_\_\_\_  
3 one bus → two \_\_\_\_\_

#### 10 ★ Completa con i plurali irregolari.



1 three \_\_\_\_\_



2 four \_\_\_\_\_



3 two \_\_\_\_\_



4 two \_\_\_\_\_



5 two \_\_\_\_\_



6 two \_\_\_\_\_

#### 8 ★ Forma il plurale. Poi abbinna le parole alle immagini.

girl • boy • baby • flag



boys



1



2



3

32 thirty two

#### 11 ★★ OVER TO YOU! Guardati attorno in classe e racconta che cosa vedi.

I can see ten desks, three notebooks etc.

#### 12 ★★ SUMMING UP Scegli l'alternativa corretta.

- 1 "Can Sheila / Sheila can play tennis?"  
"No, she can not / can't."  
2 "Who's / What's he?" "He's my brother."  
3 She can play / do martial arts.  
4 He can  
5 "When  
"In Nov  
6 They ca  
footba

## Riquadro L

### FUNCTIONS

Asking for and giving personal information

#### ★ Completa il dialogo con le domande date.

How do you spell it? • What's your address? • How old are you? •  
Who's your cousin? • Where are you from? •  
What's your email address? • What's your phone number?

Jeff: Hi! Can I join the tennis club?

Mark: Sure. (1) \_\_\_\_\_

Jeff: J-E-L-L, J-E-T Brighton.

Mark: Right. (2) \_\_\_\_\_

Jeff: J-E-double E, B-R-I-G-I-T-O-N.

Mark: (3) \_\_\_\_\_

Jeff: I'm from London, England.

Mark: (4) \_\_\_\_\_

Jeff: I'm 12.

Mark: (5) \_\_\_\_\_

Jeff: 32, King Street.

Mark: (6) \_\_\_\_\_

Jeff: It's jeff@yahoo.com.

Mark: Thank you. (7) \_\_\_\_\_

Jeff: 209-7738.

#### 3 ★★ ACT OUT! Completa con le informazioni nella scheda e le espressioni nel box in alto. Poi, in coppia, recitate il dialogo.

Tony: Hello. Can I join the swimming club?

Kate: Sure. What's (1) \_\_\_\_\_?

Tony: Tony (2) \_\_\_\_\_.

Kate: Where are (3) \_\_\_\_\_?

Tony: I'm from (4) \_\_\_\_\_.

Kate: How old (5) \_\_\_\_\_?

Tony: I'm (6) \_\_\_\_\_.

Kate: What's (7) \_\_\_\_\_?

Tony: My address is (8) \_\_\_\_\_.

Kate: Thank you. What's your (9) \_\_\_\_\_ number?

Tony: (10) \_\_\_\_\_.

Kate: Thanks. Here's your card.

Name: Tony Miles  
Place: York, England  
Age: 13  
Address: 15, Park Street  
Email: Tony@yahoo.com  
Phone no: 209-2212



- Questions**
- What's your name?
  - How do you spell it?
  - Where are you from?
  - What nationality are you?
  - How old are you?

- Answers**
- My name's...
  - I'm from... I'm... (British).
  - I'm... years old.
  - My address is...
  - My phone number is...
  - My email address is...

#### Watch out!

Un indirizzo di posta elettronica si legge:

@ = at

Un indirizzo stradale si legge:  
10, Apple Street =  
Ten, Apple Street  
(Prima il numero, poi il nome della via.)



## Bibliografia

---

- AMMONS D., MILLER M., *Deaf students recall of Spanish vocabulary under three testing conditions*. In *American annals of the deaf*, vol 141, n5 (December 1996), p. 340-345.
- AMORUSO C., *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo 2010.
- ANGELINI N., BORGIOLI R., FOLCHI A., MASTROMATTEO M., *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua dei segni italiana per comunicare con i sordi*, Carrocci Faber, Roma 2008.
- BALBONI P., *Dizionario di glottodidattica*. Edizioni Guerra, Perugia 1999.
- BALBONI P.E., *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra Edizioni, Perugia 2011.
- BALBONI P.E., *Educazione linguistica. Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista*, "EL.LE", Vol.1 – Num.1. – Marzo 2012, pp. 9-31.
- BALBONI P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Novara 2013.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino 2012.
- BEACCO J.C., *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue. Insegnare a partire dal Quadro europeo comune di riferimento*. Erickson, Trento 2007.
- BEMENT L., QUENIN C., *Cued speech as a practical approach to teaching Spanish to deaf and hard of hearing foreign language students*. In *Cued speech Journal VI* 1998 p. 40-56.
- BERBERI T., HAMILTON E., SUTHERLAND I., *Worlds apart? Disability and foreign language learning*. Yale University press 2008.
- BERTONE C., *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Franco Angeli 2011.
- BERTONE C., VOLPATO F., *Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici*, "EL.LE", Vol.1 – Num.3 – Novembre 2012, pp. 549-580.
- BETTINI V., BATTISTA C., *Talking hands. A basic course for Deaf and hard-of-hearing learners*. Zanichelli, Bologna 1999.
- BONANNO S., DELLIRI F., DOLZA E., MAGLIONE E., *Manuale di Lingua italiana per sordi stranieri*, Cartman, Torino 2012.
- BOSI R., MARAGNA S., TOMMASINI R., *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo. Chi è, cosa fa e come si forma*, Franco Angeli, Milano 2007.



- BOSISIO C., *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*, EDUCatt, Milano 2005.
- BOSISIO C., *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Le Monnier, Milano 2010.
- BOSISIO C., *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt, Milano 2012.
- BRANDI L. SALVADORI B., *Dal suono alla parola. Percezione e produzione del linguaggio tra neurolinguistica e psicolinguistica*. Firenze University press, 2014.
- BUONOMO V., CELO P., *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, Hoepli, Milano 2010.
- CACCIAMANI S., *Psicologia per l'insegnamento*. Carocci, Roma 2002.
- CACCIARI C., *Psicologia del linguaggio*. Il mulino, Bologna 2001.
- CADAMURO A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Carocci, Roma 2014.
- CANALINI R., CECCARANI P., STORANI E., VON PRONDZINSKI S., *Spazi incontro alla disabilità. Progettare gli ambienti di vita nelle pluriminorazioni sensoriali*. Erickson, Trento 2005.
- CANTOIA M., CARRUBBA L., COLOMBO B., *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*. Carocci Faber, Roma 2004.
- CARDONA M., (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*. UTET, Novara 2007.
- CARDONA M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. UTET, Novara 2010.
- CASELLI M.C., MARAGNA S., VOLTERRA V., *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2006.
- CASTOLDI M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci, Roma 2017.
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci, Roma 2011.
- CEIL L. (Edited by), *The Sociolinguistics of Sign Languages*, University Press, Cambridge 2001.
- CHESI C., *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Edizioni Universitarie romane, 2006.
- CHINI M., BOSISIO C., *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Carocci, Roma 2014.
- CHOMSKY N., *Il linguaggio e la mente*. Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- CHRISTIE A., *Non c'è più scampo*. Milano, Mondadori 1938.

- COCKLEY D., *Il processo di interpretazione, un modello sociolinguistico*. Edizioni Kappa, cultura sorda Mason Perkins Deafness fund, Roma 2002.
- CONNIE R., SCHIMMEL S., EDWARDS S., PRICKETT H., *Reading? Pah, I got it!: Innovative Reading techniques for successful deaf readers*. in *American annals of the Deaf*, vol. 144, n. 4 (October 1999), p. 298-234.
- CORNOLDI C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il Mulino, Bologna 1999.
- CRAM D., MAAT J., *Teaching language to a boy born deaf. The Popham notebook and associated texts by John Wallis*. Oxford University Press, Clarendon 2017.
- DALOISO M., (a cura di), *I bisogni linguistici specifici BILS*. Erickson, Trento 2016.
- DALOISO M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria editrice Cafoscariana, Venezia 2009.
- DALOISO M., *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino 2015.
- DALOISO M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, Torino 2012.
- DALOISO M., *Presentazione*, "EL.LE", Vol.1 – Num.3 – Novembre 2012, pp. 459-461.
- DALOISO M., *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'*, "EL.LE", Vol.2 – Num. 3 – Novembre 2013, pp. 635-649.
- DALOISO M., *Verso la 'Glottodidattica Speciale'. Condizioni teoriche e spazio epistemologico*, "EL.LE", Vol.1 – Num.3 – Novembre 2012, pp. 465-481.
- DALOSIO M., *Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica*, "EL.LE", Vol.1 – Num.3 – Novembre 2012, pp. 495-513.
- DANESI M., *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*. Guerra Edizioni, Perugia 2015.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Erickson, Trento 2003.
- DI PIETRO M, BASSI E., *L'intervento cognitivo comportamentale per l'età evolutiva. Strumenti di valutazione e tecniche per il trattamento*. Erickson, Trento 2013.
- DIADORI P., TRONCARELLI D., PALERMO M., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia 2009.
- DOLZA E., *L'italiano difficoltà trasversale per lo studente sordo: percorsi verso l'autonomia linguistica*. Istituto dei sordi di Torino.

- DOMAGALA-ZYNK E., (a cura di), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- DOMINGUEZ A., CARRILLO M., PEREZ M., ALEGRIA J., *Analysys of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills*. In *Research in Developmental Disabilities* 35 (2014) 1439-1456.
- DÜRRENMATT F., *La promesssa*. Milano, Adelphi 2019.
- FABBRO F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Astrolabio, Roma 2004.
- FARR T., *Teaching as leadership. The Highly effective Teacher's guide to closing the achievement gap*. Teach for America, San Francisco 2010.
- FRANCHI E., MUSOLA D., *Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Libreria editrice Cafoscariana, Venezia 2012.
- FRANCHI E., MUSOLA D., *Percorsi di Logogenia/2. Strumenti per guidare la comprensione del testo*, Libreria Editrice Cafoscariana, Venezia 2015.
- FRANCOVICH ONESTI N., DIGILIO M.R., *Breve storia della lingua inglese*. Carocci, Roma 2004.
- GAVAZZI C., (a cura di), *Inglese nella scuola secondaria*. Edises s.r.l., Napoli 2016.
- GRAFFI G., SCALISE S., *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Il Mulino, Bologna 2002.
- GUASTI M. T., *L'acquisizione del linguaggio*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.
- HARDING P.J., *Dolch sign words Flashcards*. Lookbook, 2015.
- HERMAN R., KYLE F., ROY P. *Reading and dyslexia in deaf children* (2017). Research report summarizing findings from both deaf groups. [Openaccess.city.UK](http://Openaccess.city.UK).
- HERMAN R., KYLE F., ROY P. *Reading, dyslexia and oral deaf children* (2014). [Openaccess.city.UK/3225/](http://Openaccess.city.UK/3225/).
- HOLMER E., HEINMAN M., RUDNER M., *Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children*, 2016. In *Research in Developmental Disabilities*, (48), 145-159.
- JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E., *Apprendimento cooperative in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson, Trento 2005.
- KENNEDY E., *Abbé Sicard Deaf Education. Empowering the mute, 785-1820*. Palgrave MacMillan, New York 2015.
- KLIPPEL F., *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge University press 2006.

- LA GRASSA M., *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Neuropaideia, Roma 2014.
- LABORIT E., *Le cri de la mouette*, éd. Robert Laffont, Paris 2003.
- LADD P., *Understanding deaf culture. In Search of Deafhood*, MULTILINGUAL MATTERS LTD, Clevedon 2003.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metaphors we live by*. University Chicago press, Chicago 1980.
- LEWIS M., *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Heinle Cengage Learning, Uk 1997.
- LIGORIO B., *Come si insegna, come si apprende*. Carocci, Roma 2003.
- MAGLIONI M., BISCARO F., *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Erickson, Trento 2014.
- MARAGNA S., *La sordità*. Milano, Hoepli 2008.
- MARAGNA S., ROCCAFORTE M., TOMASUOLO E., *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo. Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali*. Franco Angeli, Milano 2013.
- MARAGNA S., *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- MARAGNA S., VASTA R. (a cura di), *Il manuale dell'abate Silvestri. Le origini dell'educazione dei sordi in Italia*. Bordeaux, 2015.
- MARINI A., *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*. Carocci, Roma 2008.
- MARSHARK M., CONVENTINO C., MCEVOY C., MASTELLER A., *Organization and use of the mental lexicon by Deaf and hearing individuals*. In American annals of the deaf, vol. 149, n. 1 (spring 2004), p. 51-61.
- MARSHARK M., LANG H., ALBERTINI J., *Educating deaf students. From research to practice*. Oxford University press, New York 2002.
- MARSHARK M., SIMPLE P., LILLO-MARTIN D., CAMPBELL R., EVERHART V., *Relations of Language and Thought. The view from Sign language and Deaf Children*. Oxford University press, 1997.
- MARZIALE B., VOLTERRA V. (a cura di), *Lingua dei segni, società, diritti*. Carocci, Roma 2016.
- MOLE J., MCCOLL H., VALE M., *Deaf and Multilingual. A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*, Direct learn services Ltd. Norbury 2005.
- MUSELLA V., *Lexicon and deafness*. Tesi di laurea in Scienze del linguaggio, a.a. 2012-2013, Università Ca'Foscari di Venezia.



- NOVAK J., *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per usarle nella didattica*. Erickson, Trento 2010.
- PEDRAZZINI L., *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*. Carocci, Roma 2016.
- PINNAVIA L., *Introduzione alla linguistica inglese*. Carocci, Roma 2006.
- PODLEWSKA A., *The use of Cued speech within an Empirically-based approach to teaching English as a foreign language to hard of hearing students*. John Paul II Catholic University of Lublin.
- PORCARI LI DESTRI G., VOLTERRA V., *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Gnocchi, Napoli 1995.
- PULCINI V. (a cura di), *A Handbook of present English*. Carocci, Roma 2009.
- RADELLI B., *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi. Introduzione alla Logogenia*, Decibel – Zanichelli, Padova 1998.
- RADUTZKY E. (a cura di), *Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*, Edizioni KAPPA, Roma 2001.
- RINALDI P. TOMASUOLO E., RESCA A. (a cura di), *La sordità infantile, nuove prospettive di intervento*. Erickson, Trento 2018.
- RINALDI P., DI MASCIO T., KNOORS H., MARSCHARK M., *Insegnare agli studenti sordi*, Il Mulino, Bologna 2015.
- RIVOLTELLA P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- RUSSO CARDONA T., VOLTERRA V., *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Carrocci, Roma 2007.
- SACKS O., *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Adelphi, Milano 1990.
- SANTIPOLO M., *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Carocci, Roma 2006.
- SCRIVENER J., *Learning Teaching. The essential guide to English Language Teaching*. Macmillan, London 2011.
- SERIANNI L., ANTONELLI G., *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*, Bruno Mondadori, Milano 2012.
- SORRENTINO W., JURGEN LINSER H., PARADIES L., *99 idee per fare esercizi in classe*. Erickson, Trento 2009.
- STELLA G., GRANDI L., *Come leggere la dislessia e i DSA. Conoscere per intervenire*. Giunti scuola, Firenze 2011.
- STELLA G., *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. Giunti, Bologna 2016.
- TESSARO F., *Fondamenti pedagogici per una 'Glottodidattica speciale'*, "EL.LE", Vol.1 – Num.3 – Novembre 2012, pp. 483-494.

- TROVATO S., *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- TROVATO S., *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- VANDERPLANK R., *Captioned media in foreign language learning and teaching: subtitles for Deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Palgrave Macmillan, Oxford (UK) 2016.
- VILLA M.L., *L'inglese non basta. Una lingua per la società*, Bruno Mondadori, Torino 2013.
- VILLANO P., RICCIO B., *Culture e mediazioni*. Il mulino, Bologna 2008.
- VOLTERRA V. (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna 2004.
- VOLTERRA V., ROCCAFORTE M., DI RENZO A., FONTANA S., *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Il mulino, Bologna 2019.
- WHEATLEY M., PABSCH A., *Sign language legislation in the European union*. Bruxelles, European Union of the Deaf 2012.
- ZUCCALÀ A. (a cura di), *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*, Meltemi, Roma 1997.