

Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici

Carmela Bertone, Francesca Volpato¹ (Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract This essay offers a general perspective on the linguistic competence of deaf children in Italian language. Some studies have investigated the linguistic competence in different typologies of deaf people: orally-trained children with cochlear implants, native signers, non-native signers and deaf foreigners adolescents and adults. Although the results vary according to the different populations, the difficulties that overall deaf individuals experience are the same. They all make mistakes in unstressed elements (articles, clitic pronouns, prepositions, morphological functional elements) often co-articulated with the word that follows or precedes them. Deaf people seem to follow the same phases of language acquisition of hearing people but with atypical errors that cannot be assimilated to errors foreigners learning Italian language make. In most cases the written language is the main channel for deaf people to access to oral language, literacy skills are the final step in the process of language acquisition, while for deaf people these are the starting point. Is it possible to acquire language through its written form? These remarks lead us to reflect and reconsider the current school system in an attempt to find appropriate strategies that better enable deaf people to access the spoken language. This need justifies the presence of a linguist, specialized in linguistic acquisition and deafness, within the group of professionals who collaborate in the rehabilitation and education of deaf students.

Sommario 1. Introduzione. — 2. L'acquisizione linguistica e la sordità. — 2.1. L'acquisizione della lingua. — 2.2. L'acquisizione della lingua nei soggetti sordi. — 2.3. Alcuni esempi di interpretazione errata dei testi in lingua italiana. — 2.4. Gli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi. — 2.5. Conclusione. — 3. L'acquisizione nei bambini con impianto cocleare. — 4. Gruppi di sordi a confronto sulla competenza linguistica. — 5. L'uso della LIS e della lingua orale: il bilinguismo bimodale. — 6. Lingua orale e lingua scritta. — 7. Errori atipici. — 8. L'istruzione e l'educazione scolastica dei sordi. — 8.1. Norme che regolano e che dovrebbero regolare il diritto all'istruzione del sordo. — 9. Rassegna dei metodi d'insegnamento per i sordi attualmente in uso. — 10. Conclusioni.

1 Introduzione

I bambini acquisiscono la propria lingua madre in modo naturale e spontaneo e, senza nessuno sforzo, sono in grado di padroneggiare le proprietà linguistiche della lingua a cui sono esposti nel giro di pochi anni. I bambini sordi, a causa della compromissione del canale uditivo, sono ostacola-

¹ Il saggio è stato ideato unitariamente della autrici. Nella stesura Bertone ha curato i paragrafi 5-8 e Volpato ha curato i paragrafi 1-4.

ti nell'acquisizione della lingua orale perché non hanno accesso diretto all'input linguistico. Queste difficoltà sono generalmente accompagnate da un normale sviluppo delle altre abilità cognitive.² Le difficoltà che spesso i sordi incontrano nell'acquisire una lingua orale sono, infatti, dovute semplicemente all'impossibilità di accedere all'input linguistico tramite il canale uditivo o ad un accesso tardivo ad esso.

Numerosi studi sull'acquisizione delle diverse proprietà linguistiche nei bambini normodotati, fondati su un modello teorico di analisi del linguaggio ben consolidato, quello della Grammatica generativa (per una rassegna vedi Guasti 2002), hanno mostrato che già intorno all'età di diciotto mesi i parametri della propria lingua sono settati e i fenomeni di accordo sono già acquisiti. L'esperienza linguistica prima di quell'età risulta, quindi, cruciale per l'attivazione della grammatica mentale.³ Diversamente, nei bambini con deficit uditivo la diagnosi di sordità e l'intervento protesico avvengono talvolta tardi, anche oltre i due anni. È quindi facilmente immaginabile come questo fenomeno abbia serie ripercussioni sull'acquisizione della lingua da parte di questi soggetti.

Lo studio della competenza linguistica dei bambini sordi è cruciale per valutare quali aspetti della grammatica seguono uno sviluppo tipico e quali invece sono comunque compromessi. Capire in dettaglio come si sviluppa la lingua nel bambino sordo, da un lato, renderà possibile l'elaborazione e la realizzazione di strumenti utili agli operatori sociosanitari per la valutazione grammaticale e sintattica e all'elaborazione di nuove strategie riabilitative in collaborazione tra linguisti ed operatori, dall'altro permetterà di fornire informazioni utili anche agli insegnanti che si trovano a dover far fronte alla presenza in classe e all'educazione di bambini e ragazzi sordi, allo scopo di definire specifici percorsi didattici che possano aiutarli nell'apprendimento scolastico e nell'integrazione sociale.

Un fenomeno che merita particolare attenzione è la presenza (in continuo aumento) nel contesto scolastico italiano di bambini e ragazzi sordi stranieri provenienti da paesi in via di sviluppo che spesso possiedono competenza linguistica scarsa o nulla sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni del proprio paese e che ricevono un'esposizione tardiva all'italiano e alla lingua dei segni italiana (LIS). La presenza di sordi stranieri ha dunque sollevato una serie di altre questioni sul modo di favorire lo sviluppo di

2 Talvolta la sordità si può presentare associata ad altre patologie o ad altre disabilità, è il caso di patologie avvenute in epoca perinatale, di bambini nati prematuramente, o, più raramente, di alcune sindromi. In questa sede non ci occuperemo di questi casi.

3 La grammatica mentale è un insieme di regole universali determinatesi nel corso dell'evoluzione umana e che sono state immagazzinate nel cervello. Essa è costituita da un insieme di principi fondamentali che sono alla base delle forme grammaticali delle diverse lingue (ad esempio ogni frase deve contenere un soggetto anche se inespresso). I parametri, che determinano la variabilità sintattica tra le lingue, vengono invece messi a punto per ogni specifica lingua attraverso l'esposizione ad essa (§ 2.1).

competenze linguistiche in questi soggetti, per permettere loro l'integrazione sia nella comunità degli udenti sia in quella dei sordi.

Con questo articolo intendiamo fornire un quadro generale degli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi e dei sistemi di istruzione e di educazione linguistica utilizzati in Italia.⁴

2 L'acquisizione linguistica e la sordità

Per acquisizione si intende un processo naturale mediante il quale la lingua ha origine nell'individuo, esso ha carattere spontaneo e riguarda le modalità con cui il bambino impara a parlare, ovvero acquisisce una competenza sia attiva che passiva. L'apprendimento, invece, implica la volontarietà dell'individuo per cui è riferibile alla L2. Nei prossimi paragrafi verranno sintetizzati gli aspetti peculiari dell'acquisizione nel bambino udente (§ 2.1) e nel bambino sordo (§ 2.2). Ci si soffermerà su alcuni aspetti che caratterizzano l'acquisizione/apprendimento della lingua orale nel bambino sordo (§ 2.3) e sui principali studi che hanno indagato gli elementi linguistici problematici per i bambini sordi (§ 2.4).

2.1 L'acquisizione della lingua

Affinché avvenga l'acquisizione della lingua è necessario che il bambino venga esposto ad essa già dai primi giorni di vita e che le strutture fisiologiche necessarie all'apprendimento siano intatte. L'acquisizione di una lingua comporta la fissazione dei parametri della grammatica universale, vale a dire che, tra i meccanismi linguistici generati dalla mente, il soggetto seleziona quelli che si conformano alla lingua alla quale viene esposto. Alla nascita tutti siamo potenziali parlatori di tutte le lingue, ma ricordiamo solo gli elementi (fonetici e grammaticali) della lingua, o delle lingue, alle quali veniamo esposti.

Il fatto che i bambini sviluppino in pochissimo tempo una grammatica complessa e che diano interpretazioni coerenti ed univoche ad enunciati che non hanno mai incontrato prima induce a ritenere che essi siano in possesso di uno schema innato, comune a tutte le lingue, quello che Chomsky chiama Grammatica universale (Chomsky 1965; Lenneberg 1967; Jakendoff 1993; Pinker 1997).

L'acquisizione del linguaggio si presenta come il susseguirsi di una serie di fasi che si succedono in un ordine prestabilito e condiviso da tutti i bam-

4 Questo articolo nasce sia dalla nostra ricerca teorica in ambito linguistico, sia dall'esperienza diretta della prima autrice con il mondo della sordità, essendo figlia di sordi e docente di sostegno per bambini sordi nella scuola media.

bini. Già allo stadio fetale, nell'ultimo trimestre di gravidanza, il bambino distingue la voce della madre e, a pochi giorni dalla nascita, il neonato preferisce la voce materna e distingue i vari ritmi linguistici arrivando a privilegiare quelli caratteristici della lingua della madre. Il neonato è sicuramente in grado di riconoscere l'ambiente linguistico nel quale è immerso e discriminarlo rispetto ad altri suoni e rumori. Durante le fasi iniziali dell'acquisizione linguistica, il bambino distingue i confini di parola all'interno del flusso sonoro del parlato, e procede attraverso la comprensione delle regole che presiedono alla combinazione delle parole. Questa capacità gli permette di produrre enunciati che non ha mai udito prima.

Durante il primo anno di vita, il bambino esercita i suoi organi fonocoloratori attraverso il *babbling*, pronunciando sillabe composte dalla stessa alternanza vocale (*ba-ba-ba*), e poi da diversa alternanza fonetica (*pa-pa-da, da-da-pa*). Durante questo periodo compare la prosodia che rende i suoni pronunciati dal bambino più simili a quelli della lingua che sta acquisendo. L'assenza o la riduzione graduale del *babbling* in un bambino va interpretata come un segnale di possibili problemi nello sviluppo del linguaggio.

Molti bambini, durante l'acquisizione della lingua, pronunciano parole o eseguono gesti che man mano abbandonano per comunicare esclusivamente con le parole. Durante questo primo periodo, la funzione comunicativa è assolta dall'olofrase, ovvero da una sola parola che però indica il significato espresso in una frase.

Poco prima dei due anni, il repertorio delle parole prodotte dal bambino ha un incremento così pronunciato da far pensare ad un'esplosione del vocabolario. In realtà si tratta di un vocabolario già compreso e interiorizzato che in questa fase emerge con la produzione perché, in questo periodo, si assiste ad una maturazione dell'apparato fonocoloratorio per cui la produzione di fonemi diventa sempre più chiara e distinta: i fonemi più complessi, ad esempio *r, sk, sci*, compaiono in un secondo momento proprio per immaturità dell'apparato fonocoloratorio, ma il bambino è consapevole dell'esistenza di questi tratti fonologici distintivi anche se non è capace di pronunciarli. La olofrase è sostituita da enunciati in cui il bambino aggiunge man mano parti di contenuto semantico e grammaticale producendo così frasi sempre più complete. Accanto ai nomi cominciano a comparire i predicati (verbi ed aggettivi). La comparsa nel repertorio lessicale del bambino di parole predicative segue di pari passo un processo di maturazione delle abilità cognitive e di capacità di decontestualizzazione che si manifesta con l'uso di una varietà più ampia di parole da un più efficace valore comunicativo.

I passi compiuti dal bambino nell'acquisizione e nell'identificazione delle proprietà morfologiche del linguaggio sono evidenti dai cosiddetti errori di iper-regolarizzazione. Il bambino infatti estrapola delle forme regolari dall'input ricevuto ma le applica anche in quei contesti che richiedono invece una forma irregolare.

I bambini tendono a produrre enunciati basandosi sul contesto nel quale si trovano e specificando solo gli elementi maggiormente informativi del messaggio. Ciò che consente la crescita e la creazione di una lingua sempre più articolata ed esatta sono le conversazioni che avvengono tra adulto e bambino. Questi momenti sono importantissimi per la crescita linguistica, cognitiva ed emotiva. Da queste relazioni comunicative, l'adulto non solo media al bambino la conoscenza del mondo stimolando la sua immaginazione e la sua intelligenza, ma offre continui esempi di frasi grammaticali che fungono da input all'acquisizione di lessico e di regole grammaticali.

2.2 L'acquisizione della lingua nei soggetti sordi

L'importanza dello stimolo per il processo di acquisizione è quindi fondamentale, indipendentemente dal fatto che ci siano variazioni quantitative e/o qualitative dello stimolo stesso. Infatti, il processo di maturazione linguistica che avviene in un bambino sordo, esposto ad una lingua dei segni, presenta fasi identiche a quello di un bambino udente nella sua acquisizione della lingua vocale. Egli passa attraverso lo stadio del babbling manuale, ovvero si esercita con le sue mani a realizzare le configurazioni manuali anatomicamente più semplici, lo stadio della olofrase e, successivamente, attraverso la combinazione di più segni, compone delle frasi (Bellugi 1988; Petitto, Mantenette 1991).

Per quanto riguarda la lingua orale essi non hanno le strutture fisiologiche adeguate per poter ricevere input adeguati. La ritardata esposizione alla lingua orale nei soggetti con deficit uditivo ha conseguenze significative per lo sviluppo della lingua, che risulta spesso compromesso (Caselli et al. 1994; Volterra et al. 2001; Chesi 2006).

La sordità rappresenta una condizione che, in Italia, interessa circa l'1% della popolazione. La popolazione dei sordi rappresenta un gruppo caratterizzato da notevole eterogeneità. Le variabili che influenzano lo sviluppo linguistico nei soggetti con deficit uditivo sono molteplici, tra queste l'età di insorgenza e di diagnosi della sordità, l'entità della perdita uditiva,⁵ il tipo di protesi indossata (protesi acustica convenzionale, digitale o impianto cocleare), il tipo di input che ricevono (lingua orale, linguaggio orale con supporto segnico, LIS), dipendente in larga misura dal background linguistico dei genitori (genitori udenti o sordi segnanti nativi).

Circa il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti, mentre il 5% nasce da genitori sordi che utilizzano la LIS come prima lingua e dai quali i

5 La sordità può presentarsi sotto diverse forme, a seconda del grado di perdita uditiva espresso in decibel (dB): sordità lieve, con perdita compresa tra 21 e 40 dB; sordità moderata, con perdita compresa tra 40 e 70 dB; sordità severa, con perdita compresa tra 70 e 90 dB, e sordità profonda, con perdita superiore a 90 dB.

bambini possono acquisire la LIS in modo spontaneo fin dai primissimi mesi di vita. Ai bambini nati da genitori udenti è invece spesso preclusa la possibilità di acquisire in modo naturale sia la lingua orale sia la LIS. Entrambe vengono trasmesse tardivamente, in situazioni di educazione esplicita. In particolare, la lingua orale viene acquisita dopo anni intensi di training acustico e logopedico; l'esposizione alla LIS avviene spesso tardivamente, quando falliscono gli altri sistemi di insegnamento della lingua orale. In taluni casi il sordo 'oralizzato' decide da adulto di accedere ad un diverso canale comunicativo perché si sente in parte o del tutto appartenente più alla comunità dei sordi che a quella degli udenti dalla quale si sente escluso.

Lo sviluppo delle abilità linguistiche può risultare compromesso a causa del ritardo con cui avviene l'accesso all'input linguistico e, infatti, la maggior parte dei soggetti sordi non riesce a raggiungere un livello di competenza linguistica comparabile a quello degli udenti nella lingua nativa, né nella modalità orale né in quella scritta.

Nel paragrafo 2.1 è stato chiarito che già allo stadio fetale l'individuo è in grado di distinguere i suoni linguistici. Il neonato discrimina i suoni della lingua madre dalle altre, il bambino è capace di individuare i confini di parola e di sintagma nel flusso del parlato. Questo avviene principalmente perché i tratti sovrasegmentali, costituiti essenzialmente dall'intonazione della voce, hanno un valore determinante nella segmentazione del parlato. È facile comprendere che l'input, costituito dal complesso delle informazioni prosodiche, per un sordo è inaccessibile e che la visualizzazione dell'informazione linguistica attraverso la mera lettura labiale è insufficiente. Quando un bambino accede alla lingua attraverso la rieducazione e la lettura labiale ha già perso un consistente repertorio di input sui quali fare affidamento per la decifrazione della lingua. L'input fonetico è debole anche per un cospicuo gruppo di parole funzionali: tutti gli elementi non accentati (articoli, pronomi clitici, preposizioni, elementi morfologici funzionali ecc.) non vengono recepiti a livello acustico. Proprio perché senza accento, questi elementi, durante la pronuncia delle parole e delle frasi, sono coarticolati con la parola seguente o precedente risultando così indistinguibili alla lettura labiale. L'attenzione del lettore labiale si concentra sulle parole contenuto mettendo in secondo piano le parole funzionali, anche se ciò che garantisce la relazione strutturale tra le parole sono i funzionali. In sintesi, il sordo affida la comprensione del messaggio alle parole contenuto mentre i funzionali diventano trasparenti. In questa maniera egli crea delle frasi che possono assomigliare al linguaggio telegrafico, in cui la sintassi è affidata all'ordine lineare delle parole e, di conseguenza, l'ambiguità rimane alta.

Spesso chi si rivolge ai sordi (familiari, insegnanti ecc.), proprio perché comprende queste difficoltà, tende ad evitare le strutture più complesse, le espressioni più insolite, a vantaggio di costruzioni più semplici, con poche subordinate ma ricche di ripetizioni ed informazioni aggiuntive. L'input, già deficitario, viene dunque ulteriormente limitato.

2.3 Alcuni esempi di interpretazione errata dei testi in lingua italiana

Il procedimento per il quale il sordo che legge si limita ad individuare parole contenute a discapito delle parole funzione viene applicato anche all'input linguistico ortografico. Per citare un esempio, se nella frase «l'uccellino vola dalla casa al nido» omettessimo gli elementi funzionali, la frase potrebbe significare che «l'uccellino vola verso la sua casa che è il nido» (vedi il composto *casa nido*). Questo è uno degli errori emersi nel test di Bertone e Volpato (2009) (si veda § 4 più sotto); non leggendo le parole funzionali, i sordi affidavano la comprensione della frase solo al senso delle parole contenute. Tale errore non è emerso durante il test perché la risposta data è, in ogni caso, corretta, ma è emerso per caso, parlando con uno dei ragazzi; da questa esperienza, è stata poi chiesta l'interpretazione della frase agli altri ragazzi. Se la frase fosse stata: «l'uccellino vola dal nido alla casa», coloro che non leggevano le parole funzionali avrebbero puntato all'immagine sbagliata⁶ facendo rilevare così la difficoltà incontrata.

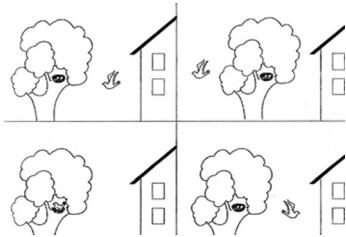


Figura 1. Immagine del test relativa alla frase «l'uccellino vola dalla casa al nido». La freccia indica la risposta selezionata che corrisponde a quella esatta (Chilosi, Cipriani 2006, p.14)

Questo discorso vale a più livelli. Ad esempio prendiamo la seguente coppia di frasi (Pinker 1997, p. 71):

- Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per la punizione inflittagli in seguito ad un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa uccidendo **il** poliziotto e ferendo tre persone prima di essere ucciso.
- Il figlio quattordicenne di un poliziotto, apparentemente infuriato per la punizione inflittagli in seguito ad un brutto voto, apre il fuoco dalla sua casa uccidendo **un** poliziotto e ferendo tre persone prima di essere ucciso.

È facile che un sordo non colga che nella prima frase il poliziotto è il padre

⁶ Questo tipo di errori induce a riflettere sulla costruzione di un test per sordi, che richiede un adattamento mirato, che tenga conto delle peculiarità degli errori commessi e delle ambiguità che potrebbero emergere dalla costruzione di ogni frase.

del ragazzo mentre nella seconda l'uomo ucciso è un'altra persona. La differenza tra le due frasi è prodotta dalla sola sostituzione dell'articolo definito con uno indefinito (indicati con la sottolineatura nei due enunciati). Un altro problema che si potrebbe riscontrare nell'interpretazione di questi testi è il costrutto «essere ucciso»: l'incapacità di interpretare il passivo potrebbe condurre all'interpretazione «ferendo tre persone prima di aver ucciso». Un ulteriore problema emergerebbe per la frase «apre il fuoco», la cui interpretazione corretta dipende dal grado di esperienza del soggetto con le espressioni fisse. Come abbiamo detto, i parlanti che si rivolgono ad un sordo tendono a semplificare la loro lingua, evitando espressioni fisse e idiomatiche, che non richiedono un'interpretazione letterale per essere capite.

Nelle frasi citate la gerarchia tra le frasi è affidata all'intonazione codificata, nella forma scritta, dalla punteggiatura. Un sordo, dal momento che non è esposto alla lingua in maniera naturale, accede a tutte queste informazioni in maniera formalizzata, costruita. Perciò non sempre è in grado di decifrare la punteggiatura in maniera adeguata al contesto.

Data la complessità della lingua ed i fattori che entrano in gioco nel processo di acquisizione, si può affermare con Radelli (1998, p. 15) che, nonostante tutto, i livelli di competenza linguistica che i sordi raggiungono sono comunque molto alti.

2.4 Gli studi sull'acquisizione linguistica nei sordi

Negli ultimi venti anni, molti studi hanno indagato le competenze linguistiche in italiano di soggetti con deficit uditivo di diverse età (bambini, adolescenti, adulti), con caratteristiche cliniche e personali diverse, ed esposti a tipi diversi di input, mostrando che la maggior parte delle persone sorde incontra difficoltà con diverse proprietà linguistiche (Taeschner et al. 1988; Rampelli 1989; Volterra, Bates 1989; Caselli et al. 1994; Emiliani et al. 1994; Fabbretti 2000; Ajello et al. 2001; Volterra et al. 2001; Bigoni et al. 2003; Franchi 2004; Chesi 2006; Volpato 2008; Bertone, Volpato 2009; Rinaldi, Caselli 2009; Volpato, Adani 2009; Volpato 2010, 2011, 2012; Bertone et al. 2011).

Alcuni studi condotti sulle abilità recettive e produttive di bambini e adulti sordi (Beronesi, Volterra 1986; Rampelli 1989) mostrano che la loro lingua è caratterizzata da un vocabolario povero, dalla difficoltà di interpretazione e produzione di frasi complesse e dall'uso, quindi, di enunciati brevi e semplici dal punto di vista sintattico. Le proprietà linguistiche compromesse riguardano l'uso di elementi funzionali sia nel dominio nominale che nel dominio verbale. Determinanti, pronomi e preposizioni vengono sistematicamente omessi o sostituiti da altri elementi, producendo talvolta forme agrammaticali. I pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi vengono

omessi producendo forme ridondanti, in cui il sintagma nominale viene ripetuto, oppure forme incomplete, in cui vengono a mancare sia il sintagma nominale sia il pronome clitico (Chesi 2006).

Nel dominio verbale sono frequenti errori sui tratti di persona e numero, ed errori di mancato accordo tra soggetto e verbo. Sono frequenti le sostituzioni della terza persona con le altre (*Dove va tu?*, target: *Dove vai tu?*) e l'uso del singolare al posto del plurale (è *mio carte*, target: *sono mie le carte*). Molte forme verbali appaiono nella forma infinita, dove la forma finita sarebbe invece corretta (*Dopo fare i compiti io!*) (Chesi 2006).

Recentemente uno studio condotto da Bertone et al. (2011) ha rivolto l'attenzione ad un gruppo di adolescenti sordi segnanti madrelingua LIS di età compresa tra 15,5 e 17,6 anni, testandone le abilità linguistiche di comprensione utilizzando un test standardizzato (il Test di comprensione grammaticale per bambini - TCGB - Chilosi, Cipriani 2006). Questo studio ha permesso, da un lato, di determinare l'età linguistica di questi soggetti, e, dall'altro, di fare un confronto con bambini normoudenti di pari età linguistica, al fine di analizzare nel dettaglio il tipo di errori commessi dai vari soggetti.

Il Test di comprensione grammaticale per bambini (TCGB) è un test a scelta figurata multipla che valuta le abilità di comprensione in bambini di età compresa fra 3,6 e 8 anni. Poiché, per quanto riguarda l'italiano, gli strumenti specifici per la valutazione della comprensione nei sordi in età evolutiva sono carenti, questo test è spesso utilizzato nella pratica clinica per individuare il livello di competenza linguistica in questi soggetti e per determinare quanto la loro performance si discosti da quella di soggetti (bambini) normodotati, per i quali esistono dati normativi per le diverse fasce d'età che consentono, attraverso l'assegnazione di un punteggio, di attribuire un'età linguistica al soggetto testato. Il test contiene frasi che indagano diverse strutture della lingua italiana:

- strutture locative (*La palla è sotto il tavolo*);
- strutture flessionali (*Camminano, Vola*);
- strutture attive affermative (*La mamma lava*);
- strutture attive negative (*Il bambino non dorme*);
- strutture passive affermative (*La macchina è lavata dal bambino*);
- strutture passive negative (*La mela non è presa dalla bambina*);
- strutture relative (*Il bambino che è sul tavolo mangia la marmellata*);
- strutture dative (*Il bambino porta il gatto al topo*);

L'assegnazione del punteggio e il confronto con i dati normativi ha permesso di stabilire che la performance dei sei soggetti segnanti è comparabile a quella di soggetti ben più giovani, nello specifico di bambini di età compresa tra i 5 e i 7,6 anni. Tuttavia, l'aspetto interessante dello studio è stato quello di utilizzare il TCGB non solo per determinare il punteggio totale e

dunque l'età linguistica dei partecipanti, ma per analizzare nel dettaglio le risposte fornite, in modo da poter stabilire quali fossero le proprietà linguistiche compromesse. In generale si è osservato che la difficoltà dei soggetti sordi risiede, come confermano anche altri studi, nell'uso degli elementi funzionali. Quando i soggetti sordi non sono in grado di interpretare la frase utilizzando correttamente gli elementi funzionali in essa presenti, ricorrono talvolta a strategie extralinguistiche, come ad esempio l'ordine lineare delle parole e la loro conoscenza del mondo (probabilità e improbabilità dell'evento). In frasi locative, come «La palla è tra il tavolo e la sedia», l'errore più frequente è stato la selezione dell'immagine che presentava l'ordine lineare *palla-tavolo-sedia*. La conoscenza del mondo è invece utilizzata nell'interpretazione di frasi come «Il bambino imbocca la mamma», nella quale l'ipotesi che sia la mamma ad essere imboccata viene scartata e sostituita dalla più comune possibilità che sia il bambino ad essere imboccato. Queste strategie non sono specifiche dei sordi, ma caratterizzano anche i bambini normodotati nelle prime fasi dell'apprendimento (Chilosi, Cipriani 2006, p. 34).

Nel complesso, è possibile notare che gli errori degli adolescenti segnanti e gli errori dei bambini normoudenti sono qualitativamente simili; tuttavia lo scarto tra l'età anagrafica del gruppo sperimentale e quella del gruppo di controllo mette in luce un ritardo nello sviluppo linguistico della lingua orale nelle persone sorde.

Alcuni degli errori, commessi dai soggetti sordi segnanti nativi, possono essere attribuiti all'interferenza tra l'italiano e la LIS. Talvolta, invece, la corretta interpretazione della frase è da attribuire al transfert positivo della lingua nativa (LIS) sull'italiano, ad es. nella comprensione delle frasi relative o nell'interpretazione di eventi compiuti in cui compare la parola *fatto* («Il bambino ha fatto il bagno»), realizzata con un segno specifico dopo il verbo, co-articolato a livello labiale dalla pronuncia della parola italiana *fatto*.

2.5 Conclusione

In conclusione 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 un 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. Lo studio costante di tali errori ci sta conducendo verso una consapevolezza ed un riconoscimento delle specifiche aree

linguistiche da indagare in futuro, degli strumenti da utilizzare e della modalità di adattamento di quelli già in uso.

3 L'acquisizione nei bambini con impianto cocleare

La maggior parte dei bambini con deficit uditivo nasce in famiglie di udenti. In particolare quelli affetti da sordità grave e profonda sono candidati a ricevere l'impianto cocleare e tendono pertanto a ricevere un'educazione prettamente di tipo oralista.

Gli studi condotti a livello internazionale sull'uso dell'impianto cocleare riguardano soprattutto la percezione uditiva (Nicholas, Geers 2007). Sono invece ancora carenti gli studi sulle competenze grammaticali di questi bambini.

L'impianto cocleare è un dispositivo elettronico che migliora la percezione uditiva di individui affetti da sordità grave e profonda, trasmettendo il suono direttamente al nervo acustico attraverso la stimolazione elettrica della coclea, bypassando il sistema di cellule cigliate danneggiate. Si compone di una parte interna che viene impiantata chirurgicamente sottocute nella coclea, attivata da un dispositivo esterno posizionato dietro l'orecchio. Diversi studi hanno messo in luce le qualità positive di questo dispositivo osservando come abbia migliorato notevolmente la qualità della vita e delle abilità linguistiche dei soggetti sordi.

Alcuni studi hanno ad esempio osservato come alcuni bambini con impianto cocleare arrivino a raggiungere competenze talvolta comparabili ai coetanei normoudenti, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto lessicale (Caselli et al. 2012). L'attivazione (precoce) dell'impianto cocleare sembra dunque favorire una rapida acquisizione iniziale del vocabolario.

Tuttavia, in diversi casi, questo dispositivo non riesce a far fronte alla mancata esposizione all'input linguistico nei primi mesi/anni di vita, ciò comporta notevoli conseguenze sullo sviluppo della lingua e permette di raggiungere una competenza linguistica solo parziale nella lingua vocale. Diverse difficoltà sono state osservate per quanto riguarda lo sviluppo delle proprietà morfosintattiche complesse. Nonostante i bambini con impianto cocleare non mostrino un profilo di sviluppo linguistico atipico rispetto ai normoudenti, mostrano comunque un ritardo rispetto ai bambini di pari età cronologica, e un pattern comparabile a quello di bambini che hanno lo stesso tempo di esposizione al linguaggio (Caselli et al. 2012).

Per lingue diverse dall'italiano, gli studi sui bambini con impianto cocleare si concentrano soprattutto sull'acquisizione di elementi grammaticali, quali articoli e pronomi. In olandese, i bambini mostrano un deficit nell'uso dei pronomi deboli rispetto ai coetanei normoudenti (Verbist 2010). In tedesco, l'uso degli articoli risulta problematico e presenta errori di genere e omissione di questi elementi funzionali (Szagun 2004).

La carenza di indagini riguardanti lo sviluppo linguistico dei bambini con impianto cocleare e i risultati ottenuti nei vari studi ha reso necessario indagare le abilità morfosintattiche attraverso strumenti mirati ad analizzare specifiche proprietà linguistiche complesse. Da questo punto di vista, pionieristici sono stati gli studi condotti recentemente da Volpato e Adani (2009) e Volpato (2010, 2011, 2012) sulla comprensione e produzione dei modificatori complessi del sintagma nominale, le frasi relative. Questi studi hanno mostrato che i bambini con impianto cocleare si differenziano in maniera statisticamente significativa dai bambini normoudenti non solo di comparabile età anagrafica, ma anche di comparabile età linguistica e uditiva.⁷

Nella produzione di frasi relative (Volpato 2010, 2011), sebbene i bambini con impianto cocleare e i bambini normoudenti di comparabile età linguistica mostrino lo stesso pattern di performance - le frasi relative sul soggetto («il cane che insegue i topi») sono più facilmente prodotte delle frasi relative sull'oggetto («i topi che il cane insegue») -, i bambini sordi si distinguono dai bambini udenti per certi aspetti. Mentre questi ultimi producono le relative sul soggetto senza problemi, i bambini sordi producono talvolta delle frasi errate. Anche nella produzione delle relative sull'oggetto i bambini sordi si sono distinti per l'uso di enunciati che non sono stati osservati nel gruppo di controllo, ma che tuttavia sono stati attestati in gruppi di bambini udenti ben più piccoli (ad es. «Il bambino quello dove alza l'elefante», in cui l'introduttore della frase relativa è il pronome locativo *dove* - Guasti, Cardinaletti 2003). Queste produzioni sono da considerarsi quindi indice di ritardo linguistico associato alla sordità, anche in presenza di impianto cocleare.

È interessante notare come anche in questo studio si sia osservata una notevole variabilità di performance all'interno del gruppo dei bambini con impianto cocleare, come negli studi già menzionati sopra. Si è notato, infatti, che alcuni bambini sordi producevano frasi attestate in bambini normoudenti di comparabile età anagrafica, dimostrando quindi uno sviluppo cognitivo e linguistico adeguato per la loro età.

Volpato e Adani (2009) e Volpato (2010, 2012) hanno invece indagato le abilità di comprensione delle frasi relative dei bambini con impianto cocleare, osservando come la performance di questi soggetti si discosti in modo significativo da quella dei bambini normoudenti abbinati sulla base delle abilità generali di comprensione.

Nella comprensione delle frasi relative, uno degli aspetti che si è rivelato maggiormente compromesso è stato l'accordo di numero tra soggetto e verbo. Se si considera che i fenomeni di accordo sono cruciali per mantenere le adeguate relazioni formali tra gli elementi interni al sintagma

7 Per età uditiva si intende il periodo di esposizione alla lingua orale.

nominale, tra i sintagmi nominali e gli altri costituenti della frase, e tra sintagmi nominali all'interno del discorso, favorendo la coesione testuale, è chiaro come il mancato o inadeguato sviluppo di questi sistemi a livello nominale e frasale possa condurre ad una compromissione della comprensione degli enunciati e dei testi.

Studi condotti per altre lingue confermano che l'accordo è un sistema fragile nei bambini impiantati, non solo nel dominio frasale ma anche all'interno del sintagma nominale (Szagun 2004, per il tedesco; Tur-Kaspa, Dromi 1998, per l'ebraico).

In conclusione, sebbene l'impianto cocleare permetta l'esposizione alla lingua orale a partire da un'età relativamente precoce, ponendo le basi per una buona acquisizione linguistica, questa non sembra comunque svilupparsi sempre in modo tipico. È necessaria pertanto una valutazione più accurata degli aspetti atipici dell'acquisizione della lingua, soprattutto per ciò che riguarda gli aspetti grammaticali, anche nei bambini con impianto cocleare.

4 Gruppi di sordi a confronto sulla competenza linguistica

Come abbiamo detto nel paragrafo 2.2, la competenza dell'italiano da parte dei sordi dipende da tanti fattori (grado di sordità, età di insorgenza del deficit, rieducazione, qualità delle protesi o impianto cocleare, stimoli familiari alla comunicazione, storia personale, predisposizione personale ecc.). Per questo motivo, quando si parla di livello di competenza nella lingua italiana nei sordi, si parla di un universo molto vario e difficile da inquadrare in una prospettiva univoca. Occorre perciò individuare delle macro aree di riferimento entro cui orientarsi per poter delineare delle situazioni più o meno omogenee di livelli di conoscenza dell'italiano al fine di programmare in maniera più efficace l'insegnamento della lingua italiana (nella sua forma scritta).

Bertone e Volpato (2009) hanno testato quattro diversi gruppi di bambini e adolescenti/adulti sordi: un gruppo di bambini con impianto cocleare di età compresa tra 7,11 e 10,8 anni, un gruppo di adolescenti segnanti nativi della LIS di età compresa fra 13 e 17,6 anni, un gruppo di adolescenti e adulti esposti tardi alla LIS, di età compresa tra 15,10 e 24,6 anni, e un gruppo di sordi stranieri, di età compresa fra 13 e 24,10 anni, con una competenza linguistica debole o assente sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni utilizzate nel paese d'origine. Le ragioni di queste disparità d'età vanno ricercate nella difficoltà di reperire sordi segnanti LIS dalla nascita nelle scuole elementari e medie statali. Privilegiando la comunicazione segnata, a dispetto delle aspettative di normalizzazione e di integrazione della società di udenti, i sordi segnanti optano per l'istruzione nelle scuole speciali che in Italia sono ormai presenti in pochissime

città.⁸ Le scuole speciali statali sono solo secondarie di secondo grado, per questo accolgono ragazzi che hanno più di quattordici anni.

Nello studio di Bertone e Volpato (2009) i diversi gruppi di sordi sono stati individuati per competenza linguistica e per esposizione ad una lingua alternativa. Riteniamo in ogni caso che il grado ed il tipo di sordità siano dati rilevanti ai fini dello sviluppo della competenza linguistica dell'italiano, tuttavia l'accesso a questi dati è molto difficile per chi non lavora in campo medico ma solo linguistico. Per questa ragione i gruppi sono stati suddivisi per competenza linguistica dell'italiano e della lingua dei segni. Tale suddivisione è stata realizzata sulla base delle caratteristiche che più influiscono sulla competenza linguistica, senza tener conto dunque del grado di sordità. È un dato ampiamente condiviso che possedere più sistemi linguistici, come nel caso del bilinguismo, favorisce l'attenzione verso gli aspetti strutturali del linguaggio (le parole, i suoni, la costruzione della frase ecc.). Questo discorso vale ancora di più per i sordi, i quali apprendono la lingua orale in maniera strutturata attraverso la logopedia. I soggetti bilingui, che possiedono tale abilità metalinguistica, sono più consapevoli e quindi possiedono più strumenti per imparare un'altra lingua. (Kaushanskaya, Marian 2009).

Il problema, come vedremo, si pone quando i sordi non possiedono nemmeno una lingua madre e ciò rende difficile l'acquisizione della lingua italiana anche come seconda lingua. Per questa ragione i soggetti dello studio sono stati suddivisi in: sordi con impianto cocleare, sordi segnanti nativi, sordi segnanti non nativi e sordi stranieri. I dati raccolti sono utili per avere un'idea generale della situazione. Per avere un quadro preciso della situazione, occorrerebbe naturalmente avere un dato quantitativo più ampio e considerare più variabili.

La tabella seguente evidenzia i valori ottenuti da ogni soggetto (S1, S10 ecc.) nel Test di comprensione grammaticale per bambini (TCGB) (Chilosi, Cipriani 2006). Esso si compone di 76 item in totale, con diversi tipi di strutture linguistiche descritte sopra (§ 2.4). Alla fine di ogni gruppo viene riportata la media (M) dei punteggi. Il punteggio di ogni soggetto si riferisce al numero ed al tipo di errore commesso. Ad ogni risposta scorretta viene attribuito un punteggio di 0,5 se la risposta viene corretta ad una seconda somministrazione, oppure di 1,5 punti se alla seconda somministrazione l'errore viene ripetuto.

⁸ La legge 517/77 ha abolito le classi differenziali per gli alunni disabili. È stato consentito a tutti gli alunni in situazione di handicap di accedere alla scuola dell'obbligo. Per questo si è tentato di attivare gli strumenti necessari per adempiere a tale obbligo: insegnanti di sostegno specializzati, numeri di alunni per classe non superiore a venti, interventi specialistici dello Stato e degli enti locali.

Gruppo con impianto cocleare		Gruppo segnante nativo LIS		Gruppo segnante non nativo LIS		Gruppo di sordi stranieri	
ID	TCGB	ID	TCGB	ID	TCGB	ID	TCGB
S10	8,5	S1	15,5	S20	32	S30	15,5
S11	6	S2	4	S21	16,5	S31	54,5
S12	13,5	S3	15,5	S22	40,5	S32	58
S13	4,5	S4	16	S23	46,5	S33	69
S14	0,5	S5	6,5	S24	20,5	S34	32
S15	8,5	S6	11,5	S25	24,5	S35	66
S16	2	S7	21,5	S26	29	S36	46
S17	0,5			S27	27,5	S37	73
S18	1,5			S28	34	S38	34
S19	3,5			S29	28,5	S39	35,5

Tabella 1. Punteggio di errore nel TCGB (Bertone, Volpato 2009).

Il gruppo con impianto cocleare ha ricevuto un'educazione esclusivamente oralista in quanto in Italia viene 'prescritto' questo tipo di impostazione. Questo gruppo è quello che, in totale, ha i risultati migliori, anche se tra i segnanti nativi LIS non mancano soggetti che rispondono meglio degli impiantati. Ciò significa che la prestazione va valutata anche individualmente, osservando altre variabili quali il tipo di sordità e, in questo specifico gruppo, il grado di competenza linguistica in LIS.

Nel gruppo dei segnanti LIS sono stati raccolti i sordi provenienti da famiglie di sordi, perciò esposti alla LIS sin dalla nascita. Si tratta di persone spesso bilingui (ovvero che hanno acquisito sia l'italiano che la LIS). Se non sono bilingui, possono avere un approccio alla lingua italiana come L2 anche se con percorsi specifici e con modalità che, come vedremo, non possono essere assimilate all'insegnamento della lingua italiana per stranieri. Come si vede dalla media dei risultati, questo gruppo può raggiungere un livello di competenza linguistica in italiano maggiore degli altri sordi con pari condizione di recupero uditivo ma che non è stato stimolato correttamente ad una lingua sin dalla nascita, come ad esempio il gruppo dei sordi segnanti non nativi.

Il gruppo dei segnanti non nativi LIS possiede un livello di competenza linguistica maggiore del gruppo degli stranieri. Il livello più alto di que-

sto gruppo non si spiega tanto con il fatto che i suoi componenti vivono in Italia, quanto con il fatto che hanno avuto l'opportunità di seguire un programma di rieducazione logopedica e un percorso scolastico che, in maniera diversa, li ha stimolati al linguaggio. Tra questi soggetti, infatti, non è raro trovare casi che vivono in condizioni di abbandono, spesso in provincia, in città poco servite e con difficoltà di collegamento con le città più grandi dove si trovano centri di riabilitazione, scuole ecc., e le cui prestazioni sono assimilabili ai sordi stranieri. Ad esempio i soggetti S22 ed S23 sono la testimonianza di una tale situazione. Ciò dimostra che la differenza di competenza linguistica italiana per i sordi non è determinata tanto dal paese di origine, ovvero non è tanto importante essere italiani o stranieri per conoscere l'italiano, ma la differenza tra i soggetti è determinata dalla qualità e dalla quantità dell'input linguistico ricevuto, soprattutto in presenza di una sordità grave. Va inoltre osservato che tra i segnanti esposti alla LIS in maniera tardiva e tra i sordi stranieri figli di genitori udenti ci sono diversi casi che non hanno ricevuto una rieducazione logopedica.

Per ciò che riguarda la conoscenza della LIS, il gruppo segnante non nativo ha una conoscenza della LIS che va dal buono al molto buono, mentre nel gruppo degli stranieri la conoscenza della LIS va dallo scarso al buono (Bertone, Volpato 2009).

Nello studio proposto, le prestazioni più basse nella lingua italiana si riscontrano tra il gruppo di segnanti non nativi e tra il gruppo di stranieri. Va evidenziato che gli stessi soggetti hanno un notevole ritardo linguistico anche nella LIS e la comunicazione spesso si limita a conversazioni su argomenti concreti, ragione per cui le difficoltà si evidenziano anche nelle prestazioni scolastiche. Tra questi soggetti si può osservare che solo un soggetto (S30) ha una prestazione tale da affermare che abbia una buona competenza linguistica che lo mette in grado di orientarsi in un testo scritto. S30, di origine russa e in Italia da due anni, conosce la lingua russa, la lingua dei segni russa (anche se non sappiamo il livello di competenza in entrambe) e frequenta una scuola speciale per cui, esposta continuamente alla lingua dei segni italiana e alla lingua italiana, riesce ad apprendere come L2 proprio perché già in possesso di una L1.

Questi soggetti hanno gravi difficoltà anche nell'apprendimento della lingua in quanto, non possedendo una lingua madre, non dispongono delle informazioni morfologiche, sintattiche e semantiche dalle quali partire per avere delle coordinate di riferimento entro cui collocare le nuove conoscenze della lingua italiana. L'italiano non può essere proposto come una L2 perché i soggetti non possiedono una L1 ed insegnare una L1 è un compito abbastanza arduo soprattutto se proposto dopo i dieci anni e non con la modalità più naturale per una lingua orale ma esclusivamente con il codice scritto.

Tra i segnanti non nativi, ed in primo luogo tra il gruppo di stranieri, si

possono trovare soggetti che hanno ricevuto un impianto cocleare che, per ragioni diverse, non ha dato i risultati positivi sperati. Ad esempio un ragazzo straniero alingue ha ricevuto l'impianto a sedici anni; un altro, sempre straniero, ha subito diversi interventi ma con scarsissimi risultati sul recupero linguistico. Altri hanno raggiunto vari livelli di competenza linguistica, ma in ogni caso non paragonabili ai primi due gruppi. Le famiglie di questi soggetti, esauriti tutti i tentativi di recupero linguistico tramite il metodo oralista, decidono tardivamente di esporli alla LIS. Questi sordi non sono stati inseriti in nessun gruppo, ma le loro prestazioni sono vicine ai segnanti non nativi o stranieri in quanto dal punto di vista oggettivo sono sordi profondi senza nessuna possibilità di recupero uditivo né possiedono una lingua madre.

5 L'uso della LIS e della lingua orale: il bilinguismo bimodale

Non esistono, a livello nazionale, indicazioni comuni e condivise riguardo alla lingua che deve essere usata con i bambini sordi. Ai sordi segnanti, che imparano la LIS precocemente e la sviluppano come lingua nativa, si contrappone un cospicuo gruppo di sordi oralisti, i quali prediligono l'esclusivo utilizzo della lingua orale.

Una possibilità offerta al bambino sordo è quella di far coesistere l'uso della lingua vocale, acquisita attraverso l'impianto cocleare o la protesi acustica, con l'uso della lingua dei segni. La coesistenza delle due esperienze, benché molto dibattuta, non ostacola lo sviluppo della lingua orale, come gli oralisti spesso puntualizzano, ma favorisce invece lo sviluppo linguistico, comunicativo e cognitivo del bambino. Uno studio condotto su bambini con impianto cocleare, nel quale sono stati confrontati bambini che hanno ricevuto un'educazione esclusivamente oralista e bambini che hanno ricevuto un'educazione bilingue bimodale,⁹ ha mostrato che nella fluency verbale, il gruppo dei bambini bilingui ha ottenuto punteggi notevolmente migliori rispetto al gruppo di bambini oralizzati. L'uso della lingua dei segni, cioè, ha favorito l'accesso lessicale alla lingua orale (Jiménez, Pino, Herruzo 2009).

Il ruolo e la necessità di un approccio bilingue bimodale (lingua orale / LIS) è stato messo in luce dallo studio condotto per l'italiano da Bertone e Volpato (2009) e su descritto (vedi tab. 1, § 4). La LIS e la lingua orale non si devono contrapporre ma, per poter sviluppare appieno la competenza linguistica, dovrebbero interagire. Il bilinguismo costituisce una

9 Per bilinguismo bimodale s'intende l'uso di due lingue che utilizzano due modalità diverse di espressione: una lingua orale che usa l'apparato fonoarticolatorio e/o la lettura labiale per la sua fruizione, ed una lingua segnata, che utilizza il movimento delle mani e viene recepita attraverso la vista (oppure il tatto nel caso dei sordociechi).

ricchezza nei bambini e negli individui che in genere utilizzano due o più lingue vocali, e lo è ancora di più nel caso di individui con deficit uditivo. Il bilinguismo bimodale condivide alcuni aspetti con il bilinguismo unimodale (due lingue parlate) ma, in virtù dell'uso di due canali comunicativi diversi, che possono essere impiegati anche simultaneamente, il bilinguismo bimodale possiede ulteriori caratteristiche specifiche. In particolare la lingua dei segni ha un'influenza positiva anche sulle abilità di lettura (Padden, Ramsey 1998, Chamberlain, Mayberry 2008) che, come vedremo nel paragrafo 6, costituendo una trasposizione di codice della lingua orale, risulta anch'essa essere problematica. Inoltre, un ambiente in cui si usa sia la lingua dei segni che la lingua orale rende il bambino sordo capace di interagire e di acquisire consapevolezza degli stati mentali di chi comunica con lui (Meristo et al. 2007).

Che la LIS dia la possibilità di raggiungere un'ottima competenza dell'italiano è poi dimostrato da un altro studio (Volpato 2008), in cui sono stati testati tre adulti sordi segnanti nativi LIS, confrontandoli con un piccolo gruppo di soggetti normoudenti su alcune strutture dell'italiano, nello specifico sulle frasi con dislocazione dell'oggetto a sinistra e con ripresa del clitico («Le torte, la mamma le ha comprate ieri al supermercato»). Nessuna differenza significativa è stata osservata tra il gruppo degli udenti e il gruppo dei sordi. Questi ultimi hanno mostrato, infatti, di aver raggiunto una competenza molto buona dell'italiano.

Un approccio che preveda l'utilizzo della lingua vocale e della lingua dei segni può costituire un punto di forza nel bambino con deficit uditivo, in quanto può aiutare non solo a ridurre il ritardo linguistico dovuto alla sordità, ma anche a favorire l'integrazione del bambino sia nella comunità degli udenti sia nella comunità dei sordi.

6 Lingua orale e lingua scritta

La valutazione della competenza linguistica nei sordi, sia per la produzione che per la comprensione, viene realizzata sostanzialmente in forma scritta.

Vale la pena evidenziare che il processo di trasferimento dal codice orale a quello scritto ha diverse conseguenze. La scrittura non è solo la trasposizione in grafemi dei fonemi, ma essa differisce strutturalmente dalla lingua orale per più aspetti. Ad esempio le caratteristiche prosodiche sono ridotte a pochi segni di interpunzione, con la conseguenza che durante il processo di lettura il lettore deve ricreare la prosodia nella propria mente; gli elementi deittici si trasformano in funzionali che fungono da elementi coesivi del testo, ma non vengono usati come nella lingua parlata; la lingua scritta è un prodotto mentre la lingua parlata è un processo (Halliday 1992). È stato osservato che i testi scritti possiedono più unità linguistiche integrate tra loro, vale a dire che c'è un maggiore ricorso alla subordina-

zione, mentre nelle lingue parlate si ricorre soprattutto alla coordinazione (Chafe 1982; Ong 1982; Halliday 1992). Inoltre la scrittura mette in gioco abilità diverse inerenti le conoscenze della lingua, del sistema di scrittura, dell'organizzazione testuale, del contesto comunicativo, conoscenze enciclopediche, abilità cognitive generali, ecc.¹⁰

Nella somministrazione dei test e degli esercizi, va tenuto conto che le abilità di lettura implicano il ricorso anche ad altre abilità, per questo motivo la valutazione della competenza linguistica deve, quanto più possibile, prescindere dalla competenza testuale. È necessario quindi prevedere un corretto adeguamento dei test in maniera tale da non inficiarne il risultato. Chesi (2006), infatti, evidenzia che il numero di errori nella produzione linguistica nei soggetti sordi da lui testati è maggiore nelle produzioni scritte che in quelle orali.¹¹

Se la scrittura equivale ad un trasferimento di codice, nel caso dei sordi, di quale codice linguistico dobbiamo parlare? Sicuramente non si può parlare di lingua dei segni, in quanto non esiste, ad oggi, un codice ampiamente condiviso che equivalga ad una forma di scrittura della LIS.¹² Si può perciò solo parlare di lingua italiana.

«Leggere un testo significa convertirlo in suono con l'immaginazione, sillaba dopo sillaba in una lettura lenta, oppure sommariamente e per frammenti nella lettura veloce delle culture a tecnologia avanzata. La scrittura non può mai fare a meno dell'oralità» (Ong 1986, p. 26). Ricerche sulle abilità di lettura (Coltheart et al. 2001; Plaut et al. 1996; Harm, Seidenberg 1999) dimostrano che l'identificazione delle parole è il risultato dell'attivazione prima del codice ortografico (l'insieme ordinato delle lettere che compongono la parola), poi del codice fonologico (la combinazione dell'insieme dei fonemi ai quali corrisponde ogni lettera), infine del codice semantico (il complesso di conoscenze necessarie per la comprensione del significato della parola). Per i sordi risulterebbe critico il passaggio dal codice ortografico al codice fonologico. Ciò fa intuire che l'accessibilità alla lingua scritta, come codice che traspone i fonemi in grafemi, è un'operazione possibile per coloro i quali hanno ricevuto una buona rieducazione logopedica. Alcuni studi hanno indagato sulla modalità della codifica fonologica e della comprensione della relazione esistente tra suoni e lettere nel bambino sordo (Conrad 1979; Dodd 1987; Battacchi et al. 1991). Sembra che i sordi possano avvalersi dell'informazione fonologica attraverso la

10 Per approfondimenti si rimanda a Fabbretti e Tommasuolo (2006) e Cornoldi (1986).

11 I soggetti sordi studiati da Chesi (2006) avevano una competenza orale sufficiente per poter essere testati in questa modalità.

12 Una proposta concreta, con esempi di trascrizione di un corpus di dati in LIS, è stata fatta da Gianfreda (2011) e prevede l'uso del *Sign Writing* (per maggiori informazioni si veda <http://www.signwriting.org/>). Al momento però tali proposte non sono così diffuse da pensare ad un sistema di scrittura sufficientemente condiviso.

lettura labiale e un'articolazione silenziosa; sulla base della rilevazione delle forme ortografiche non standard, sono state anche formulate ipotesi sull'informazione visiva della scrittura (Fabbretti, Tommasuolo 2006). Tuttavia è lecito chiedersi se l'accessibilità alla lingua scritta sia possibile anche per coloro che non hanno ricevuto, o che hanno ricevuto solo in parte, una rieducazione linguistica. Con questi soggetti, poiché la forma scritta rappresenta l'unica forma di accesso alla lingua, viene da chiedersi se abbia un senso partire da un codice (la lettoscrittura) che normalmente costituisce il punto di arrivo del processo di acquisizione della lingua e non il punto di partenza.

Un altro punto in discussione è se l'alfabetizzazione strumentale dei sordi possa essere accostata a quella degli udenti visto che i primi, a differenza dei secondi, utilizzano una lingua non nativa.

Non esistono al momento risposte in grado di soddisfare questi quesiti, tuttavia le esperienze sul campo (di insegnanti, logopedisti, educatori) ci possono aiutare a delineare alcuni aspetti del problema, che merita di essere approfondito.

Ci si chiede: quali livelli di competenza linguistica si possono richiedere ad un sordo? Possiamo pretendere lo stesso livello di un udente? Quando e dove è il caso di fermarsi nelle richieste di abilità di comunicazione e linguistiche in lingua scritta? Quali strategie alternative occorre mettere in atto per arrivare ad una condizione di pari opportunità? Sicuramente la LIS costituisce una reale alternativa alla lingua italiana per la realizzazione delle pari opportunità, ma fino a che punto possiamo dire che sia sufficiente senza l'italiano scritto, ad esempio nello studio e nel lavoro? La scrittura è entrata a far parte in maniera estesa nel nostro sistema sociale e comunicativo, tanto che sembra impossibile pensare che si possano integrare nella società individui che non sappiano leggere né scrivere.

È vero che se le aspettative sono basse, anche le prestazioni lo sono, ma talvolta aspettative troppo alte rendono familiari e insegnanti incapaci di accettare i limiti oggettivi. Gli operatori del settore devono tener ben presente queste variabili per modulare le richieste sulla base dell'effettiva capacità di ogni singolo individuo.

7 Errori atipici

Benché i livelli di competenza linguistica siano diversi, tra i vari gruppi di sordi, ma anche all'interno dello stesso gruppo, come è già stato affermato, la tipologia degli errori è la stessa e non è assimilabile a quelli che commettono gli stranieri quando imparano l'italiano (Volterra, Bates 1989). Questo è un dato molto importante perché ci permette almeno di operare in direzioni comuni, anche se a livelli diversi, con tutte le tipologie di sordi descritte.

Lo studio della lingua, delle sue regole morfologiche e sintattiche aiuta nel miglioramento delle prestazioni, tuttavia, data anche la quantità e la qualità degli errori, essi permangono anche nei sordi adulti (Caselli et al. 1994). Dati empirici raccolti da nostre studentesse che si sono cimentate nell'istruzione linguistica degli adulti sordi dimostrano che, anche se si osservano dei miglioramenti, essi sono relativi al singolo fenomeno studiato (accordo del verbo con il soggetto, uso di uno specifico tempo verbale, accordo per genere e numero, uso di frasi relative ecc.) (Greco 2011). In ogni caso, il miglioramento andrebbe verificato anche nel tempo e ci si deve assicurare che esso non sia solo momentaneo, frutto del mero esercizio grammaticale.

Diversi studi su sordi americani (Quigley, King 1980; Quigley, Power, Steinkamp 1977), osservando un miglioramento delle strutture con l'avanzare dell'età, ipotizzano che i bambini sordi acquisiscano la lingua seguendo le stesse tappe dei bambini udenti ma con un forte ritardo. Questa ipotesi in qualche modo viene confermata da Grosselle (2008) che ha valutato le prestazioni linguistiche di sei soggetti sordi profondi segnanti LIS di età compresa tra i 15 e i 17 anni (si veda anche Bertone et al. 2011). Sulla base dei dati, sembra proprio che nei sordi si assista ad un'evoluzione linguistica ma, specifica Chesi (2006), «La natura specifica delle produzioni non standard dei bambini sordi sembra presentare aspetti caratteristici che distinguono le loro produzioni da quelle dei bambini udenti» (Chesi 2006, p. 143).

Questo significa che nell'insegnamento della lingua italiana ai sordi non è assolutamente adeguato seguire un percorso analogo a quello ideato per gli stranieri che studiano l'italiano. Per quanto simili possano sembrare le due strade, partono da presupposti completamente diversi con risultati finali diversi. Si devono dunque prevedere percorsi specifici, tenuti e/o coordinati da personale specializzato nell'acquisizione linguistica e nelle competenze linguistiche in caso di sordità.

8 L'istruzione e l'educazione scolastica dei sordi

Il fatto di non possedere una lingua da parte del sordo determina due ordini di problemi: da un lato non permette di avvalersi dell'italiano come strumento di comunicazione, sia in ambito cognitivo-disciplinare che in ambito affettivo-relazionale-sociale, dall'altro priva il soggetto di uno strumento di analisi ed interpretazione dei fatti del mondo e di costruzione delle proprie conoscenze. Per questo i problemi presenti nello sviluppo della lingua parlata, sia in termini di tempi (ritardi) che di modi (uso corretto della lingua), possono determinare in alcuni casi anche problemi a livello cognitivo e psicologico, che sono comunque da considerarsi una conseguenza e non una causa del problema principale,

quello specifico linguistico. Per questo motivo, al di là delle posizioni ideologiche e culturali, le difficoltà linguistiche in italiano costituiscono il punto cruciale da analizzare e da cui partire per reimpostare qualsiasi attività educativa.

Intendiamo chiarire ciò che normalmente costituisce un elemento di contrasto tra varie posizioni, ovvero la definizione dell'individuo che, per qualsiasi motivo, è privo della facoltà dell'udito. Esistono diverse definizioni (audioleso, non-udente, minorato dell'udito, sordomuto, sordo ecc.). In questa sede utilizziamo il termine «sordo» ispirandoci allo spirito della legge n. 95 del 20/02/2006 che afferma che «il termine sordomuto è sostituito con l'espressione sordo [...] si considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio».

Il diritto all'istruzione del sordo è un principio sancito dalla Costituzione italiana, mentre la definizione delle norme che regolano l'istruzione dei disabili, tra cui i sordi, è affidata a diverse leggi.

Attualmente le famiglie possono scegliere se affidare l'istruzione dei loro figli sordi a scuole specializzate, oppure alla scuola comune usufruendo quindi di ore di insegnamento 'specializzato' attraverso un insegnante di sostegno che affianca l'insegnante di classe. La scelta non è semplice, perché implica diverse valutazioni che non si limitano alla didattica ma che tengono in considerazione anche gli aspetti sociorelazionali e psicologici di ogni individuo.

Nella scuola comune, l'insegnante specializzato viene garantito per alcune ore alla settimana (a seconda dei bisogni del singolo alunno), che non coprono mai tutto l'orario scolastico. In tal modo, però, al sordo viene negato il diritto allo studio, perché durante le altre ore, fatta eccezione per materie di tipo pratico, il soggetto sordo non è in grado di seguire le lezioni in maniera autonoma. Il sordo ha sempre bisogno di qualcuno che medi la comunicazione. L'esperienza dimostra che la possibilità che il sordo possa labioleggere un intero discorso è solo un'illusione. Senza un mediatore, egli è escluso dall'attività della classe, perciò le ore scolastiche di cui usufruisce corrispondono, di fatto, alle ore in cui svolge attività con la mediazione oppure con l'insegnante specializzato. Ne consegue che il sordo, pur essendo in grado di condurre un programma scolastico al pari degli altri alunni nella classe, se non viene opportunamente supportato nelle ore di lezione, soffre dei ritardi nel programma e richiede necessariamente un insegnamento individualizzato aumentando così la distanza che lo separa dagli altri. In secondo luogo occorre considerare che un sordo è tale anche nelle relazioni; perciò, benché inserito in una classe, se non opportunamente mediato da un operatore, egli rimane isolato, pertanto non si realizza il progetto integrativo.

L'alternativa alla scuola pubblica è la scuola speciale, che fino alla terza media è privata mentre alle superiori è limitata ad alcuni indirizzi. La scuola speciale, se da un lato garantisce tutte le ore di insegnamento specializzato e la comunicazione con i pari in LIS, dall'altro crea un gruppo chiuso e perdente quando arriva il momento del confronto con gli udenti. La scuola speciale ha inoltre il limite di favorire la relazione solo con il gruppo di sordi con una serie di conseguenze sulle dinamiche di gruppo e sui comportamenti dell'individuo che finisce per identificarsi in esso. È necessario che il soggetto sordo abbia i suoi momenti di relazione 'rilassata' con i suoi simili, che possa comunicare e condividere la sua condizione di sordità vivendola così in maniera positiva, come avviene nella scuola speciale, ma al tempo stesso è necessario che si confronti con il gruppo di udenti, che riconosca i suoi limiti, ma anche le sue potenzialità. La scuola ha l'opportunità di offrire una reale occasione di crescita che si realizza quando il gruppo degli udenti vive il confronto con il gruppo di 'diversi', questo momento costituisce un'esperienza importantissima perché sono soprattutto gli udenti che devono mettere in atto strategie di integrazione. È importante che entrambi prendano consapevolezza dei limiti e delle possibilità dell'altro e di se stessi in vista di una promozione futura di ogni singolo individuo. Solo chi cresce a contatto stretto con la disabilità può capire quali possono essere i suoi limiti e quali le sue potenzialità. Una classe dirigente, che si è formata in questa prospettiva, ha più risorse per mettere in atto strategie di reale integrazione e di promozione delle individualità, che possono essere messe in campo a più livelli, non solo nella disabilità ma nei più svariati contesti.

Già nel 1995 Favia e Maragna affermavano che «il punto d'incontro fra gli aspetti positivi dell'attuale prassi di inserimento e quelli della formazione che si acquisiva in precedenza nelle scuole speciali potrebbe essere rappresentato dalla costituzione di piccoli gruppi di alunni sordi a livello distrettuale. Essi potrebbero condividere alcune ore di lezione con i coetanei udenti, mentre per l'acquisizione di abilità e contenuti specificatamente verbali avrebbero insegnanti specializzati ed interventi mirati» (Favia, Maragna 1995, p. XVIII). Questa situazione costituirebbe, in piccolo, la medesima condizione della realtà esterna alla scuola: un piccolo gruppo di sordi all'interno di una comunità più grande con la quale bisogna relazionarsi e condividere informazioni, tempo libero, spazi, lavoro ecc.

Attualmente esistono progetti (piuttosto rari) che prevedono gruppi di sordi con la presenza di insegnanti di sostegno specializzati nella sordità.¹³ In taluni casi esistono progetti sperimentali di bilinguismo

13 Il V Istituto comprensivo Donatello di Padova prevede, nella scuola media, l'inserimento di gruppi di sordi nella classe di udenti. La mediazione linguistica è assicurata dall'insegnamento della LIS a tutti, sordi ed udenti. Un altro progetto simile viene attuato presso l'Istituto d'istruzione superiore Santa Caterina da Siena a Salerno.

(LIS-italiano).¹⁴ Sarebbe comunque auspicabile la presenza di mediatori linguistici (in alcuni casi chiamati interpreti, in altri assistenti alla comunicazione, a seconda che usino o meno la lingua dei segni) in tutte le scuole dove esistono sordi. Le ore di insegnamento di sostegno variano a seconda delle province e del tipo di sordità, in ogni caso non coprono mai tutto l'orario scolastico e molto spesso gli insegnanti non sono adeguatamente preparati visto che l'insegnante di sostegno si occupa di disabilità in generale e non specificamente di disabilità linguistica. La necessità di realizzare un percorso formativo adeguato per gli insegnanti riguarda anche la scuola speciale, dove la preparazione è spesso improvvisata e la formazione avviene in itinere. Sarebbe necessaria una formazione specifica in cui gli insegnanti conoscano sia la LIS sia i problemi relativi alla disabilità linguistica e alle sue conseguenze. Nonostante queste deficienze la scuola rimane l'unico luogo in grado di accogliere i sordi che non hanno alternative all'italiano. La scuola speciale in particolare, per la presenza di altri sordi, attualmente garantisce la comunicazione in LIS.

8.1 Norme che regolano e che dovrebbero regolare il diritto all'istruzione del sordo

Se la Costituzione sancisce il diritto all'istruzione di tutti i cittadini, la legge che norma e tutela i diritti degli individui affetti da handicap è la n. 104 del 1992. In essa viene sancita «l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» prevedendo «l'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata». In essa vengono chiariti i contesti e le modalità con cui tale integrazione debba essere attuata, e si sostiene che ciò avverrà mediante «provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente» (art. 8-d). All'interno di questa norma legislativa, quindi, trova spazio anche la condizione dell'individuo sordo, poiché è palese che nell'affrontare un percorso di tipo scolastico egli abbia bisogno di linguaggio specializzato, dotazioni didattiche, tecniche, prove e valutazioni che siano a lui accessibili e, soprattutto, di personale qualificato.

Le norme che regolano l'istruzione dei sordi sono le medesime stabilite per tutti i tipi di disabilità. Tra queste, lo Stato italiano stabilisce che per

¹⁴ Esempi di bilinguismo italiano LIS sono attuati presso la scuola dell'infanzia, elementare e media di Cossato, l'I.C. «Santini» di Noventa Padovana, LISISS Magarotto di Roma, l'I.C. J. Barozzi di Milano. Da poco è partito un progetto simile anche presso la scuola media «Fabriani» di Roma.

l'alunno disabile deve essere stilato un Profilo dinamico funzionale (PDF) utile alla formulazione di un Piano educativo individualizzato (PEI). In sostanza il PDF esprime una valutazione delle abilità e delle potenzialità dell'individuo in ambito cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia e dell'apprendimento, evidenziando da una parte le difficoltà di apprendimento conseguenti alla personale situazione di disabilità e dall'altra le potenzialità e le possibilità di recupero. Questo documento, alla cui definizione partecipano gli operatori delle unità sanitarie locali (medici specialisti, neuropsichiatra, terapeuta di riabilitazione, operatori sociali), il personale insegnante specializzato della scuola con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, con la collaborazione dei genitori della persona interessata, è utile per la creazione di un quadro conoscitivo generale. Esso, evidenziando le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona disabile, costituisce la base per la creazione della Programmazione individualizzata, ovvero della programmazione annuale che va messa in relazione a quella della classe e che fissa gli obiettivi da perseguire stabilendo contenuti, metodi, strumenti ecc. La creazione del PDF risponde alle esigenze di personalizzazione di una programmazione didattica, che potrebbe riguardare ogni singolo individuo. In realtà, nell'economia di un sistema, ciò viene previsto solo per coloro i quali, proprio perché non rientrano nei canoni previsti dalla maggior parte degli individui, necessitano di un percorso particolare.

Un alunno sordo ha di particolare il fatto che è privo (totalmente o parzialmente) del senso dell'udito con conseguente disabilità di tipo linguistico. Le osservazioni, che riguardano campi quali l'affettivo relazionale, il comunicativo, l'autonomia, l'apprendimento ecc., non sono altro che una conseguenza della mancanza di un linguaggio condiviso e della competenza linguistica dell'italiano. Le osservazioni iniziali redatte nel PDF, in sostanza, non rispondono alle necessità dell'alunno perché indagano le conseguenze (i comportamenti) anziché il problema principale (la lingua). Al fine di ottimizzare i tempi di osservazione e di rendere più efficace la programmazione sarebbe utile stilare per l'alunno sordo un Profilo linguistico funzionale (PLF). La redazione di un PLF dovrebbe essere realizzata da esperti del settore, ovvero linguisti, logopedisti, insegnanti specializzati, che abbiano realizzato un percorso formativo in linguistica applicata alla sordità e, per le integrazioni, con i genitori, altri insegnanti ecc. L'esame degli aspetti linguistici potrebbe essere diviso in due macroaree della competenza linguistica: comprensione e produzione, rispettivamente scritte ed orali. Le aree d'indagine poi andrebbero individuate nella competenza lessicale, morfologica, sintattica e pragmatica. Una programmazione educativa e disciplinare non può prescindere da una buona osservazione iniziale che, nel caso del sog-

getto sordo, richiede un'accurata indagine linguistica che attualmente non viene realizzata. Questa carenza ricade negativamente sui sistemi d'insegnamento e sull'ideazione dei metodi che, naturalmente, risultano essere ancora inadeguati.

9 Rassegna dei metodi d'insegnamento per i sordi attualmente in uso

Per ciò che riguarda i metodi di insegnamento, ne vengono proposti e discussi diversi già da molti anni. Essi prevedono l'oralismo puro (esclusivo uso della lingua orale) o sistemi che, privilegiando la lingua orale, utilizzano segni per 'visualizzare' le parole che altrimenti non verrebbero comprese. Questi possono riguardare la visualizzazione dei singoli fonemi attraverso l'alfabeto manuale come nel *cued speech* (in Italia viene anche indicata come *orolessia*), la visualizzazione delle parole come l'Italiano segnato (lingua orale con supporto di segni) o l'Italiano segnato esatto (lingua orale con supporto di segni e/o alfabeto manuale). Esiste infine la possibilità dell'insegnamento bilingue, dove le due lingue - italiano e LIS - vengono restituite nella loro interezza perché impiegate in momenti diversi e mai contemporaneamente. In realtà nessuno di questi metodi focalizza l'attenzione sul sistema d'insegnamento dell'italiano, ma ciascuno si occupa di lingua e di comunicazione in generale. L'apprendimento della lingua italiana, benché sia l'obiettivo principale, costituisce una conseguenza, l'effetto finale di una serie di attività che si focalizzano sulla comunicazione.

Molti dei metodi proposti per l'insegnamento dell'italiano sono basati sulla spiegazione di regole grammaticali (ad esempio Giuranna 1995). Queste richiedono abilità metalinguistiche, ovvero un certo grado di conoscenza di una lingua madre e di consapevolezza per accedere alla descrizione della lingua attraverso la comprensione delle regole grammaticali. Si tratta di metodi che sono adeguati nell'istruzione degli adulti con un'ottima competenza della LIS; esse, infatti, non funzionano con i soggetti che hanno una conoscenza superficiale della LIS. In questo caso l'uso precoce della lingua dei segni e lo studio delle regole della sua grammatica potrebbero aiutare le persone sorde a riflettere su di esse per poi applicarle alla lingua orale.

Tra i diversi sistemi, la logogenia si prefigge di far acquisire al sordo la lingua orale fornendo le informazioni sintattiche necessarie alla fissazione dei parametri della grammatica universale. Tali informazioni vengono fornite attraverso il codice scritto (Radelli 1998).

Naturalmente l'italiano scritto rappresenta l'unica forma completa di lingua italiana accessibile ai sordi. Il linguaggio scritto, tuttavia, come già evidenziato, ha il limite di offrire solo in forma grafica l'accesso all'informazione fonologica che è essenziale per la segmentazione delle frasi e

dei sintagmi.¹⁵ La lettura precoce ed intensiva viene spesso raccomandata allo scopo di accedere all'informazione linguistica e grammaticale (Ardito, Mignosi 1995; Favia, Maragna 1995; Radelli 1998) ma la lettura richiede anche abilità come inferire il significato delle parole in base al contesto, trarre inferenze semantiche, seguire la struttura sintattica del periodo, correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi utilizzando informazioni successive per la comprensione, cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi, modificare l'approccio al testo a scopi e consegne e saper ricercare i particolari di cui si ha bisogno, individuare personaggi luoghi e tempi della narrazione, individuare azioni ed eventi principali, risposte interne e seguire la sequenza dei fatti, cogliere gli elementi importanti e arrivare all'idea centrale, cogliere la struttura del testo (Cornoldi 1989). Tali abilità si sviluppano solo dopo l'esposizione alla lingua e la sua completa acquisizione. Alcune di esse si sviluppano prima nella forma orale e poi nella forma scritta. È chiaro che un bambino sordo se non dispone della lingua orale è necessario che sviluppi alcune di queste abilità, trasversali alla competenza testuale, attraverso la lingua dei segni. Vale a dire che, al fine di un approccio efficace alla lettura, è necessario assicurarsi che il bambino sia in grado di fruire di un racconto e che egli stesso sia in grado di riferire degli episodi, se non in italiano, in LIS. Nel momento della lettura inoltre è fondamentale che l'insegnante sottoponga testi adeguati alle capacità e all'interesse dell'alunno, anche perché sarebbe frustrante e demotivante leggere un testo incomprensibile; in secondo luogo è necessario un continuo controllo e monitoraggio della corretta comprensione del testo da parte dell'alunno sordo.

Negli ultimi anni alcune pubblicazioni per i libri scolastici della scuola primaria, e quindi per l'insegnamento della letto-scrittura, tengono conto anche della LIS. Epifano (2003) ha creato un vero e proprio abbecedario, mentre Celo, Vian, Lariccia (in stampa) hanno sviluppato un libro di testo per la scuola primaria cercando di coniugare la fonologia della lingua italiana con la fonologia della LIS (ad esempio la configurazione della lettera *a* corrisponde all'iniziale di *auto* che nel corrispondente segno in LIS viene articolata con la configurazione A). L'interesse di Bonanno, Delliri, Dolza, Maglione (2012) e di Trovato (in prep.) si indirizza all'insegnamento della lingua italiana ai sordi stranieri.

In conclusione, attualmente si riscontra un discreto interesse sull'inse-

15 Ad esempio prendiamo le seguenti frasi: a) quando il gatto dorme, nella sua cesta i topi ballano; b) quando il gatto dorme nella sua cesta, i topi ballano. La posizione della virgola non è altro che il riflesso di un diverso tipo di intonazione della voce che segnala una diversa strutturazione interna dei costituenti, che determina a sua volta un cambiamento di significato (le parentesi quadre segnalano le unità linguistiche):

- (i) [[quando il gatto dorme] [nella sua cesta i topi ballano]]
- (ii) [[quando il gatto dorme nella sua cesta] [i topi ballano]].

gnamento della lingua italiana ai sordi, tema che per anni è stato di pertinenza esclusiva degli insegnanti delle scuole speciali e non della ricerca. Occorre notare che il problema, benché riguardi pochi individui rispetto alla massa, è molto importante perché non trovare una soluzione ad esso equivale a mantenere nell'analfabetismo una categoria di persone, con gravi conseguenze sui costi sociali. Questi testi testimoniano gli sforzi che si stanno compiendo in questi ultimi anni nella direzione della loro alfabetizzazione strumentale, benché la ricerca sul campo sia ancora esigua.

10 Conclusioni

Con questo saggio abbiamo sintetizzato le problematiche relative alla competenza linguistica dei sordi. Da quanto messo in luce, emerge una realtà molto complessa e variegata che è stata indagata solo per alcuni aspetti e che merita studi approfonditi sul campo. È necessaria un'adeguata rielaborazione ed un adattamento dei test linguistici per individuare le criticità di ciascun individuo e per elaborare i percorsi più adeguati per un recupero linguistico. La mancanza di competenza linguistica costituisce il nucleo fondamentale della disabilità uditiva. La vera disabilità dei sordi non è 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. Solo l'osservazione guidata da approfondite conoscenze linguistiche e uno studio adeguato con gli strumenti della linguistica moderna possono creare le condizioni per realizzare degli interventi efficaci ed un reale insegnamento della lingua italiana e, visto che ormai la società lo richiede, anche della lingua straniera.

Bibliografia

- Ajello, R.; Marotta, G.; Mazzoni, L.; Nicolai, F. (2002). «Morpho syntactic Fragility in the Spoken and Written Italian of the Deaf». In: Fava, E. (ed.), *Clinical Linguistics: Theory and Applications in Speech Pathology and Therapy*. Amsterdam: Benjamins, pp. 101-117.
- Ardito, B.; Mignosi, E. (1995). *Vivo una favola e imparo le lingue: Giocare e parlare con i bambini sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Battacchi, M.W.; Gaines, R.; Montanini Manfredi, M. (1991). «Codici di memoria, abilità di lettura, in bambini sordi italiani». In: Battacchi, M.W.; Montanini Manfredi, M. (a cura di), *Pensiero e comunicazione nei bambini sordi*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria, pp. 47-85.
- Bellugi, U. (1988). «The Acquisition of a Spatial Language». In: Kessel, F. (ed.), *The Development of Language and Language Researchers: Essays in Honor of Roger Brown*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 153-185.

- Beronesi, S.; Volterra, V. (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». *Italiano & Oltre*, 3, pp. 103-105.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2009). «Oral Language and Sign Language: Possible Approaches for Deaf People's Language Development». *Cadernos de Saúde*, 2, pp. 51-62.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A.; Grosselle, S.; Volpato, F. (2011). «Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS». In: Franchi, E.; Musola, D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. Venezia: Cafoscarina, pp. 87-105.
- Bigoni, A.; Piccolo, B.; Tavano, A.; Csillaghy, A.L.; Fabbro, F. (2003). «Sviluppo del linguaggio in bambini sordi trattati con il metodo orale». *Saggi - Child Development & Disabilities*, 29 (1), pp. 25-40.
- Bonanno, S.; Delliri, F.; Dolza, E.; Maglione, E. (2012). *Manuale di lingua italiana per sordi stranieri*. Torino: Cartman.
- Caselli, M.C.; Maragna, S.; Pagliari Rampelli, L.; Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caselli, M.C.; Rinaldi, P.; Varuzza, C.; Giuliani, A.; Burdo, S. (2012). «Cochlear Implant in the Second Year of Life: Lexical and Grammatical Outcomes». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (2), pp. 382-394.
- Celo, P.; Vian, N.; Lariccia, G. (in corso di pubblicazione). *Guanti rossi*. Milano: Ancora.
- Chamberlain, C.; Mayberry, R.I. (2008). «ASL Syntactic and Narrative Comprehension in Skilled and Less Skilled Adult Readers: Bilingual-Bimodal Evidence for the Linguistic Basis of Reading». *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 368-388.
- Chafe, W.L. (1982). «Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature». In: Tannen, D. (ed.), *Spoken and Written Language*. Norwood (NJ): Ablex, pp. 35-54.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: EUR.
- Chilosi, A.M.; Cipriani, P.; Giorgi, A.; Fazzi, B.; Pfanner, L. (2006). *TCGB: Test di comprensione grammaticale per bambini*. 2a ed. Pisa: Del Cerro.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Coltheart, M.; Rastle, K.; Perry, C.; Langdon, R.; Ziegler, J. (2001). «DCR: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud». *Psychological Review*, 108, pp. 204-256.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. London: Harper and Row.
- Cornoldi, C.; De Beni, R.; Gruppo MT (1989). *Guida alla comprensione del testo*. Bergamo: Walk Over.
- Dodd, B. (1987). «Lip-Reading, Phonological Coding and Deafness». In: Dodd, B.; Campbell, R. (ed.), *Hearing by Eyes: The Psychology of Lip-Reading*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 177-189.

- Emiliani, M.; Baldo, D.; Tragni, A.; McKee, C. (1994). «Comprensione di alcuni aspetti lessicali e morfosintattici dell'italiano parlato nei bambini ipoacusici: Uno studio longitudinale». *Età evolutiva*, 48, pp. 51-61.
- Epifano, M. (2003). *Immaginario, immagini per un abbecedario*. Osmanoro: Plan.
- Fabbretti, D. (2000). «L'italiano scritto dai sordi: Un'indagine sulle abilità di scrittura dei sordi adulti segnanti nativi». *Rassegna di Psicologia*, 17, pp. 1-21.
- Fabbretti, D.; Tommasuolo, E. (2006). *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Fabbretti, D. (2006). «La scrittura delle persone sorde». In: Fabbretti, D.; Tommasuolo, E., *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Favia, M.L.; Maragna, S. (1995). *Una scuola oltre le parole: Manuale per l'istruzione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Franchi, E. (2004). *Piena competenza e assenza di competenza linguistica: Una distinzione messa in evidenza dalla Logogenia: Essere copula e ausiliare in italiano infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante* [tesi di dottorato]. Firenze: Università di Firenze.
- Giuranna, R. (1995). «Analisi grammaticale visuale della lingua italiana». In: Caselli, M.C.; Corazza, S. (a cura di), *LIS - Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia = Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni*. Tirrenia: Del Cerro, pp. 34-41.
- Gianfreda, G. (2011). «Un corpus di conversazioni in lingua dei segni italiana attraverso videochat: Una proposta di loro trascrizione ed analisi». In: Cardinaletti, A.; Cecchetto, C.; Donati, C. (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: FrancoAngeli, pp. 95-112.
- Greco, M. (2011). *Le mani insegnano: Ipotesi di un modulo di insegnamento di grammatica della lingua italiana ad adulti sordi a partire da un corso svolto all'Ente Nazionale Sordi di Venezia* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Grosselle, S. (2008). *Valutazione della competenza linguistica generale di adolescenti sordi segnanti* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Guasti, M.T.; Cardinaletti, A. (2003). «Relative Clause Formation in Romance Child's Production». *Probus*, 15, pp. 47-89.
- Halliday, M.A.K. (1992). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harm, M.W.; Seidenberg, M.S. (1999). «Phology, Reading Acquisition and Dyslexia: Insights from Connectionist Models». *Psychological Review*, 106, pp. 491-528.
- Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Jiménez, M.S.; Pino, M.J.; Herruzo, J. (2009). «A Comparative Study of Speech Development between Deaf Children with Cochlear Implants Who Have Been Educated with Spoken or Spoken+Sign Language». *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, pp. 109-114.
- Kaushanskaya, M.; Marian, V. (2009). «Bilingualism Reduces Native-Language Interference in Novel Word Learning». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 35, pp. 829-835.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Meristo, M.; Falkman, K.W.; Hjelmquist, E.; Teoldi, M.; Surian, L.; Siegal, M. (2007). «Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence from Deaf Children and Oralist Environments». *Developmental Psychology*, 43, pp. 1156-1169.
- Nicholas, J.G.; Geers, A.E. (2007). «Will They Catch Up? The Role of Age at Cochlear Implantation in the Spoken Language Development of Children with Severe to Profound Hearing Loss». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, pp. 1048-1062.
- Pinker, S. (1997). *L'istinto del linguaggio*, Milano: A. Mondadori. Ed. orig.: *The Language Instinct*, 1997.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen. Trad. it.: *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Padden, C., Ramsey, C. (1998). «Reading Ability in Signing Deaf Children». *Topics in Language Disorders*, 18 (4), pp. 30-46.
- Petitto, L.; Marentette, P. (1991). «Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language». *Science*, 251, pp. 1493-1496.
- Plaut, D.C.; McClelland, J.L.; Seidenberg, M.S.; Patterson, K.E. (1996). «Understanding Normal and Impaired Word Reading: Computational Principles in Quasi-Regular Domain». *Psychological Review*, 103, pp. 56-115.
- Quigley, S.P.; Power, D.J.; Steinkamp, M.W. (1977). «The Language Structure of Deaf Children». *The Volta Review*, 79 (2), pp. 73-84.
- Quigley, S.P.; King, C.M. (1980). «Syntactic Performance of Hearing-Impaired and Normal Hearing Individual». *Applied Psycholinguistics*, 1, pp. 329-356.
- Radelli, B. (1998). *Nicola vuole le virgole*. Padova: Zanichelli.
- Rampelli, S. (1989). *Aspetti linguistici dei sottotitoli e fruibilità da parte delle persone sorde: Prospettive teoriche e ambiti applicativi* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza».
- Rinaldi, P.; Caselli, M.C. (2009). «Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 63-75.
- Szagun, G. (2004). «Learning by Ear: On the Acquisition of Case and Gender Marking by German-Speaking Children with Normal Hearing and with Cochlear Implants». *Journal of Child Language*, 31 (1), pp. 1-30.

- Taeschner, T.; Devescovi, A.; Volterra, V. (1988). «Affixes and Function Words in the Written Language of Deaf Children». *Applied Psycholinguistics*, 9, pp. 385-401.
- Trovato, S. (in prep.). *Insegno in segni: Didattica e acquisizione dell'italiano L2 per studenti sordi dall'adolescenza in poi*.
- Tur-Kaspa, H.; Dromi, E. (1998). «Spoken and Written Language Assessment of Orally Trained Children with Hearing Loss: Syntactic Structures and Deviations». *Volta Review*, 100, pp. 186-202.
- Verbist, A.J.J. (2010). *The Acquisition of Personal Pronouns in Cochlear-Implanted Children* [tesi di dottorato]. Utrecht: LOT.
- Volpato, F. (2008). «Clitic Pronouns and Past Participle Agreement in Italian in Three Hearing-Impaired Bilinguals Italian/LIS». *Rivista di Linguistica*, 20 (2), pp. 308-345.
- Volpato, F.; Adani, F. (2009). «The Subject/Object Relative Clause Asymmetry in Hearing-Impaired Children: Evidence from a Comprehension Task». In: Moscati, V.; Servidio, E. (a cura di), *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa*, Siena: CISCL; Università degli studi di Siena, pp. 269-281.
- Volpato, F. (2010). *The Acquisition of Relative Clauses and Phi-Features: Evidence from Hearing and Hearing-Impaired Populations* [Tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Volpato, F. (2011). «Valutazione delle abilità linguistiche dei bambini con impianto cocleare: uno strumento per indagare la produzione delle frasi relative». In: Franchi, E.; Musola D. (a cura di), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. Venezia: Cafoscarina, pp. 71-85.
- Volpato, F. (2012). «The Comprehension of Relative Clauses by Hearing and Hearing-Impaired, Cochlear-Implanted Children: The Role of Marked Number Features». In: Ferré, S.; Prévost, P.; Tuller, L.; Zebib, R. (eds), *Selected Proceedings of the Romance Turn iv Workshop on the Acquisition of Romance Languages*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Volterra, V.; Bates, E. (1989). «Selective Impairment of Italian Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study». *Cognitive Neuropsychology*, 6, pp. 273-308.
- Volterra, V.; Capirci, O.; Caselli, M.C. (2001). «What Atypical Population Can Reveal about Language Development: The Contrast between Deafness and Williams Syndrome». *Language and Cognitive Processes*, 16, pp. 219-239.