

Frontespizio e colofon

Non disponibili perché la rivista è on line

<https://www.ornimieditions.com/it/ultimo-numero>

Lingua In Azione

ISSN 2653-9586

Rivista N° 2 2023

Scarica il numero intero della rivista

PDF

EDITORIALE

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Pagine 5-9

PDF

RIFLESSIONI

Italiano e sordità. Un laboratorio d'eccezione per ripensare le tradizionali dicotomie della linguistica educativa

Maria Roccaforte, *Università di Roma «La Sapienza»*

Pagine 11-16

PDF

La comprensione del testo in L2: fondamenti teorici e strategie didattiche

Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, *Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze*

Pagine 17-22

PDF

ESPERIENZE/ATTIVITA'

Rappresentazioni visive della disabilità nei manuali di italiano a stranieri: una prima ricognizione corpus-driven

Alessandro Puglisi, *Università per Stranieri di Siena*

Pagine 23-28

PDF

MIGRANTI a cura di

a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

Parlare ed essere: life skills e alfabetizzazione linguistica nei percorsi di istruzione per adulti

Monica d'Argenzio, *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Forlì-Cesena*

Pagine 29-40

LINGUE PER IL FUTURO: Percorsi Glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Orizzonti interdisciplinari della linguistica

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Pagine 57-64

PDF

STUDY ABROAD IN ITALIA

a cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

Praticare l'intercultura nel contesto educativo study abroad USA a Firenze

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

Pagine 51-62

PDF

LUOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

a cura di

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

In ricordo del Prof. Anthony Mollica

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Pagine 63-71

PDF

LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Ida Tucci, *Università di Firenze*

Pagine 65-71

PDF

RISORSE IN RETE

a cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

Pagine 73-76

PDF

ABSTRACT E PROFILI AUTORI/AUTRICI

Pagine 77-83

PDF

ITALIANO E SORDITÀ. UN LABORATORIO D'ECCEZIONE PER RIPENSARE LE TRADIZIONALI DICOTOMIE DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

Maria Roccaforte, *Università Sapienza di Roma*

1. Introduzione

C'è qualcosa che accomuna gli studiosi che si occupano di linguistica educativa e quelli che si occupano di sordità e lingua dei segni: la maggior parte delle domande che vengono poste loro ha spesso una sola, possibile, risposta e questa risposta è: «Dipende». Se è già estremamente difficile, infatti, operare delle generalizzazioni quando si tratta di educazione linguistica, lo è ancor di più quando la didattica interessa apprendenti che presentano idiosincrasie che non derivano solo da fattori ambientali, personali, culturali ed emotivi (come accade per tutti gli apprendenti), ma che si intersecano anche con una serie di possibilità di tipo percettivo, articolatorio ed educativo/riabilitativo. Come tutte le variabilità, queste si snodano più lungo un *continuum* che non attraverso categorie discrete e segmentabili e per questa ragione ogni riflessione, ipotesi o suggerimento su una o un'altra tecnica, metodo o approccio didattico può rivelarsi efficace per taluni e del tutto improduttiva per altri.

Prima di addentrarci nelle pieghe delle caratteristiche linguistiche e cognitive peculiari degli apprendenti sordi riteniamo utile fornire alcuni dati di riferimento. Una ricerca condotta nel 2022 da Lega del Filo d'Oro e ISTAT (Solipaca, Ricci 2022) ha rilevato che in Italia le persone che presentano limitazioni sensoriali gravi e plurime all'udito e alla vista sono circa 100 mila, lo 0,2% della popolazione totale. Recenti dati (ISTAT 2023) hanno inoltre registrato che in Italia vivono attualmente circa 60.000 persone sorde profonde prelinguistiche¹, persone per cui l'italiano o la LIS (Lingua dei Segni Italiana) possono essere considerate lingue materne anche se vengono acquisite con strumenti e percorsi diversi rispetto a quelli che conducono le persone udenti a parlare e a scrivere (Giunchi, Roccaforte 2016: 353).

Non possiamo invece risalire con esattezza al numero di persone sorde che in Italia conoscono e usano la LIS, né conoscere quante e quali altre lingue vocali e segnate queste persone posseggano nel loro repertorio comunicativo². Sappiamo però che la sordità manifesta i suoi effetti più profondi e significativi proprio nella sfera della comunicazione linguistica e che la quasi totalità delle persone sorde segnanti conoscono e usano la lingua italiana che garantisce loro l'accesso alla vita sociale e produttiva del nostro Paese. Si parla in questi casi di una forma di bilinguismo estremamente complessa e idiosincratca che potremmo definire «bimodale, dilalica e simultanea»³ e che, a seconda del percorso educativo linguistico e riabilitativo intrapreso dall'apprendente sordo, determina il modo in cui i messaggi orali e scritti vengono percepiti ed elaborati cognitivamente e linguisticamente⁴.

¹ Con «prelinguistico» si fa riferimento a una sordità sopraggiunta prima dell'acquisizione del linguaggio, mentre con sordità grave o profonda si intende la perdita dell'udito oltre i 70 dB, condizione che implica isolamento dall'ambiente circostante e mancata percezione dei suoni della comunicazione parlata.

² Per farlo occorrerebbe aggiungere nel censimento una domanda specifica (la cui inclusione comporta ovviamente l'impiego di risorse e costi non di poco conto).

³ Bimodale perché italiano e LIS sfruttano due canali comunicativi diversi (fono-acustico e visivo-gestuale); dilalico perché la persona sorda può utilizzare uno dei due codici presenti nel suo repertorio (Italiano o LIS) a seconda di variabili contestuali come la situazione comunicativa, le caratteristiche dell'interlocutore, lo scopo comunicativo ecc.; simultaneo perché chi parla/segna può sfruttare contemporaneamente i due sistemi linguistici (italiano e LIS) dal momento che si articolano su canali comunicativi diversi.

⁴ Per una panoramica completa e aggiornata sull'argomento, cfr. Rinaldi, Tomasuolo, Resca 2018.

In questo contributo, alla luce delle implicazioni cognitive e linguistiche che la sordità porta con sé, discuteremo e problematizzeremo la visione binaria delle principali categorie attraverso cui vengono tipicamente classificate le variabili di natura linguistico-educativa: il binomio lingua materna (L1) vs. lingua seconda (L2) o straniera (LS).

2. Bilinguismo, plurilinguismo e multimodalità

Come già anticipato, tranne rarissime eccezioni, tutte le persone sorde entrano in contatto con la lingua italiana parlata e scritta in famiglia⁵, a scuola e nei più vari percorsi e metodi di riabilitazione logopedica. Alcune di loro, inoltre, per scelta delle famiglie o per una personale decisione, in età e in contesti diversi, incontrano anche la LIS: le modalità in cui questo accade porta con sé una serie di ricadute sia sul piano sviluppo del pensiero dell'individuo, che sulle sue competenze linguistico-comunicative.

A questo punto appare opportuno chiarire alcuni degli equivoci che spesso sono associati alla LIS. In primo luogo, la lingua dei segni italiana ha una struttura diversa dall'italiano perché utilizza una modalità visivo-gestuale, con vincoli linguistici e regole di funzionamento sensibilmente differenti. Non è una lingua internazionale, varia da paese a paese, e come ogni lingua, presenta anche variazioni intralinguistiche. È utilizzata da persone sorde che vivono la loro sordità in modo positivo, sostengono il loro *status* di persone bilingui lingua dei segni/lingua vocale e rifiutano percorsi di normalizzazione verso il modello udente. In altre parole, si tratta di persone sorde bilingui che vogliono essere libere di usare la loro lingua naturale (perché sfrutta un canale comunicativo integro) e, quando la situazione lo richiede, la lingua vocale. Per questa ragione preferiscono essere chiamati sordi e rigettano l'etichetta «non udente», che li definisce per quello che non sono (Volterra *et al.* 2019).

Se è considerato bilingue colui che possiede capacità verbali e comunicative in due lingue (Grosjean 2010; Paradis Emmerzael, Duncan 2010), sappiamo ormai che non è la semplice somma di due o più competenze linguistiche a determinare lo sviluppo linguistico e cognitivo dell'individuo, ma il modo in cui le due lingue e le due modalità si bilanciano e si integrano all'interno di un *continuum* laddove anche l'età, l'ambiente sociale e la situazione comunicativa giocano un ruolo fondamentale (Fig.1).



Figura 1. Rappresentazione del continuum linguistico alla base del bilinguismo bimodale delle persone sorde (Roccaforte, Suadoni 2020).

Pertanto, è estremamente raro che il repertorio linguistico di una persona sorda possa essere collocato all'estremo del suddetto *continuum* (Fig.1) che esclude la lingua vocale, è invece assai frequente che, in una prospettiva di intercomprensione, le due lingue siano usate con livelli

⁵ Oltre il 90% dei bambini sordi nascono da genitori udenti. La sordità è determinata da una combinazione complessa di fattori genetici e ambientali.

di competenza diversi fra loro, anche in funzione della propria storia familiare e personale, del contesto e degli interlocutori con cui il segnante entra in relazione (cfr. Tab. 1). Inoltre, nel caso del repertorio di un individuo sordo bilingue LIS-italiano, questo *continuum* può essere letto non solo in termini di precocità di esposizione a uno o all'altro codice (Il bambino è stato esposto prima alla LIS o prima all'italiano?), ma anche in termini di preferenza d'uso nella propria quotidianità (In quale contesti preferisce usare uno o l'altro codice?). Dal momento che le due lingue naturali agli estremi del *continuum* sfruttano canali comunicativi diversi, gli individui sordi possono utilizzare entrambi i codici linguistici anche in modalità *blended*, scegliendo in base alla situazione comunicativa e all'interlocutore, il che li rende bilingui dilalici simultanei.

Riportiamo di seguito una tabella riassuntiva (Tab. 1) tratta da Roccaforte (2018: 17) che, senza pretesa di esaustività, dà conto dei principali diasistemi compresi tra le due lingue naturali (la LIS e l'italiano).

Nome	Tipo	Struttura	Canale comunicativo
LIS	lingua naturale	lessico e morfosintassi propri	visivo-corporeo
LIS + voce	sistema derivato	lessico e morfosintassi LIS	visivo-corporea + acustico-vocale
Italiano segnato	sistema derivato	lessico LIS, morfosintassi italiano	acustico-vocale + visivo corporea
Italiano	lingua naturale	lessico e morfosintassi propri	acustico-vocale

Tabella 1. *Diasistemi nel continuum tra le due lingue naturali LIS e italiano.*

Alla luce di tutte queste considerazioni, già da qualche anno i ricercatori hanno iniziato a chiedersi fino a che punto i modelli tipici della L2 si possano applicare agli studenti udenti che apprendono una L2 in un'altra modalità (M2-seconda modalità). L'acquisizione di M2 può porre sfide uniche non osservate nella tipica acquisizione di L2 (unimodale). Allo stesso tempo, i gesti e gli emblemi co-verbali hanno un ruolo anche nel processo di acquisizione della lingua dei segni da parte di apprendenti M2-L2 e questa nuova prospettiva offre un'ulteriore opportunità di mettere alla prova i modelli e le tassonomie glottodidattiche che sono state create quasi esclusivamente sulla base dell'esposizione alle lingue parlate in modo unimodale.

3. Tratti cognitivi e linguistici della sordità

La ricerca scientifica, nel corso degli ultimi quarant'anni, ha rintracciato numerosi tratti peculiari nelle competenze linguistiche di apprendenti sordi riconducibili alla sordità e altri riconducibili alle lingue naturali a cui la persona è stata esposta nel corso della propria vita, fino a concludere che è soprattutto la sordità, a prescindere dalla/e lingua/e conosciuta/e, a comportare un modo diverso di organizzare il pensiero e quindi il linguaggio rispetto agli udenti. Tuttavia, se l'individuo sordo fin dalla nascita è stato esposto a una lingua segnata, questa può essere considerata a pieno titolo una L1 e il possesso di una lingua naturale ben interiorizzata costituisce il terreno sul quale costruire tutte le altre competenze linguistiche. La lingua vocale, in questi casi, è una L2 che viaggia su un canale deficitario, a cui l'individuo può essere esposto sia in contesto naturale che in contesto formale e guidato (nelle sedute di logopedia, a scuola o durante le lezioni

di lingua), forte comunque di una lingua materna perfettamente consolidata (la LIS). Se invece la persona sorda non viene esposta nelle prime fasi della vita alla lingua dei segni, per esempio perché nasce e cresce in una famiglia udente che non considera il bilinguismo italiano-LIS un'opzione valida per il proprio figlio, la lingua vocale, o meglio ciò che di essa resta se non consideriamo la parte acustica, sarà la sua L1, ma una L1 che necessiterà comunque di un intervento logopedico mirato a ricostruire ciò che dell'*input* linguistico è andato perduto a causa del deficit acustico. La mancanza di una L1 fortemente interiorizzata, sia essa segnata o meno influirebbe negativamente sulla capacità di organizzazione del pensiero e sulla coesione dei testi prodotti.

Queste differenze non influenzeranno solo il piano dell'oralità, ma anche quello della scrittura. L'erronea convinzione che la sordità abbia riflessi più significativi nella sfera della lingua orale più che nella dimensione scritta è stata smentita dai dati (Fabbretti, Tomasuolo 2006): una delle domande più frequenti che gli studiosi si sono posti rispetto al profilo cognitivo degli apprendenti sordi riguarda proprio la possibilità di stabilire una relazione fono-grafica (tra suoni e lettere) in presenza di una codifica che potremmo definire «afonologica». In poche parole, quando scriviamo ci basiamo su una sorta di dettatura interna alla quale applichiamo un complesso sistema di codifica sia di tipo ortografico che di tipo testuale. Nel testo scritto è possibile ritrovare la rappresentazione grafica del parlato filtrata da un codice estremamente complesso, che tutti noi abbiamo imparato a padroneggiare nel corso di lunghi anni di esposizione e tentativi e che è fatto di simboli, convenzioni e meta-rappresentazioni.

Alcuni studi hanno suggerito che sia nella lingua parlata che in quella scritta le persone sorde producono errori che in parte sono simili a quelli che producono parlanti non nativi, ma in parte non lo sono. In particolare, alla prima categoria appartengono quelle produzioni che derivano dalla difficoltà di recuperare nella propria memoria procedurale tutta quella parte di lingua che viola il principio di sistematicità e che il parlante udente normalmente controlla attraverso il *feedback* acustico, l'imitazione e l'autocorrezione⁶. È evidente allora che il deficit acustico comporta delle specificità linguistiche nella L1 che influenzano anche l'apprendimento di una L2.

Scrivono Marschark, Tang, Knoors (2014: 76-77), fra i maggiori esperti di educazione linguistica e sordità:

Il modo in cui [*le persone sorde*] leggono e scrivono può sembrare simile a quello di chi impara una seconda lingua, ma la maggior parte dei sordi non possiede una lingua materna fluente e consolidata (L1) sulla base della quale fare inferenze e costruire la seconda (L2). Questo significa che i metodi per l'apprendimento della seconda lingua possono essere inappropriati o mirare soltanto ad alcuni dei bisogni degli studenti sordi.

Alla luce di tutto ciò è lecito domandarsi se e quanto le tradizionali nozioni di L1 e di L2 in uso nella didattica delle lingue siano effettivamente utili a definire le peculiarità cognitive degli apprendenti sordi e forse non solo degli apprendenti sordi. Gli individui, tutti, possono trovarsi a vivere in contesti linguistici complessi in cui sono esposti a più lingue e a più modalità fin dalla nascita, sfidando così anch'essi la nozione di una sola lingua materna dominante e di un netto confine tra il processo di apprendimento e quello di acquisizione.

⁶ Ovvero quei sistemi di controllo e di compensazione che intervengono quando percepiamo “a orecchio” che quanto pronunciato o ascoltato rappresenta una deviazione dalla norma, in parole semplici diremmo che “non ci suona bene”. L'esposizione a una grande quantità di *input* acustico, infatti, garantisce la creazione di un modello di riferimento e rende possibile che l'errore venga percepito come un fastidio acustico. Questo ovviamente è in parte precluso alle persone sorde proprio a causa della inibita esposizione alla lingua vocale.

4. Verso il superamento della dicotomia L1-L2

Il binomio L1 e L2 ha radici molto profonde nella storia dell'educazione linguistica e riflette l'idea tradizionale di una lingua materna che è fondamento dell'identità linguistica e culturale di un individuo. Tuttavia, come abbiamo visto nei precedenti paragrafi, nella biografia linguistica di una persona sorda sono molte e complesse le variabili in gioco e una distinzione netta tra lingua materna e lingua seconda sottintende spesso una sorta di gerarchia linguistica e culturale che privilegia una lingua rispetto a un'altra più sulla base dell'epoca di acquisizione o del prestigio che le è riconosciuto che non sull'effettivo uso e sulla "vitalità" nella mente dell'apprendente in un dato momento della sua vita.

Inoltre, la ricerca nel campo dell'educazione linguistica ha dimostrato che le competenze linguistiche e cognitive sviluppate in una lingua possono anche influenzare positivamente l'apprendimento di altre lingue. Per esempio, gli apprendenti multilingui/multimodali possono trarre vantaggio dalle somiglianze e dalle differenze tra le lingue presenti nel loro repertorio per acquisire nuove competenze linguistiche in modo più efficace, indipendentemente dal fatto che siano L1 o L2.

Anche il *Companion volume* (Council of Europe 2018) considera ormai al centro del processo di apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica la costruzione del senso, per la quale non si utilizza solo una lingua naturale, ma tutte le lingue presenti nel repertorio dell'individuo, inclusi varietà e linguaggi che l'apprendente ha a disposizione nello spazio linguistico e simbolico. Si fa strada una visione di competenza plurilingue e pluriculturale in cui sono compresenti diversi tipi di semiosi anche in modalità diverse, che è la "normale" condizione per la costruzione (e co-costruzione) del significato quando si svolgono compiti comunicativi.

Riteniamo allora che questa centralità del significato, insieme alla dimensione plurilinguistica e pluriculturale sia di grande rilevanza sia per l'educazione alle lingue vocali e scritte che per la didattica delle lingue segnate, per almeno per due motivi: perché costringe ad ampliare la riflessione su codici che sono intrinsecamente multimodali, in cui la costruzione del senso è meno evidentemente lineare, considerata la pluridimensionalità dei segni e dei gesti che li compongono, e perché invita a riflettere sul fatto che anche le lingue parlate non possono rimanere schiacciate su un modello monolitico che non considera nella costruzione dei suoi significati il ruolo cruciale di tutte le capacità semiotiche (dallo sguardo, al gesto, dalla prossemica all'espressione del volto).

In conclusione, capire profondamente le caratteristiche della sordità, delle sue implicazioni cognitive e linguistiche costringe a ripensare al modo in cui tutti i codici semiotici interagiscono e si influenzano reciprocamente con il fine ultimo della costruzione del significato. Se l'obiettivo della linguistica educativa è quello di promuovere lo sviluppo di repertori linguistici integrati è necessario allora che i docenti di lingua abbraccino un approccio sempre più olistico all'insegnamento delle lingue, un approccio miri a superare la dicotomia tra L1 e L2 e che riconosca e valorizzi la ricchezza della diversità linguistica e culturale degli studenti, incoraggiando la loro consapevolezza interculturale e la multimodalità.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg. Council of Eu-

- rope. URL: <https://bit.ly/4ap6rok> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 5.03.2024).
- Fabbretti, D., Tomasuolo, E. (a cura di) 2006. *Scrittura e sordità*. Roma. Carocci.
- Giunchi, P., Roccaforte, M. 2016. *La lingua dei segni e il suo insegnamento*. In A. De Marco (a cura di) 2016. *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Guerra Edizioni: 385-393.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingualism, Biculturalism, and Deafness*. «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 13: 133-145.
- ISTAT 2023. *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/285017> (ultimo accesso: 5.03.2024).
- Marschark, M., Tang, G., Knoors, H. 2014. *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford. Oxford University Press.
- Paradis, J., Emmerzael, K., Duncan, T. S. 2010. *Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development*. «Journal of Communication Disorders», 43: 474-497.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., Resca, A. 2018. *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Roma. Erickson.
- Roccaforte, M. 2018. *Le componenti orali della lingua dei segni italiana. Analisi linguistica, indagini sperimentali e implicazioni glottodidattiche*. Roma. Sapienza Università Editrice.
- Roccaforte, M., Suadoni, A. 2020. *Linee di tendenza e prospettive per l'adattamento delle certificazioni ufficiali di lingua italiana ad apprendenti sordi*. «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1: 45-79.
- Solipaca, A., Ricci, C. (a cura di) 2022. *Nuovo studio sulla popolazione di persone sordocieche, con disabilità sensoriali e plurime in condizioni di gravità*. Trento. Erickson.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., Fontana, S. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna. Il Mulino.