

Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulle competenze linguistiche degli allievi nativi segnanti

Bilingual inclusive education program for deaf students at the Barozzi institute of Milan: findings of the research on linguistic skills for native signer students

Antonella Conti (University of Milan / antonella.conti@unicatt.it)

Stefania Pollice (University of Milan / stefy.pollice@gmail.com)

The article shows the result of a research carried on by CeDisMa, Research Center on Disability and Marginality of the Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, during the 2016/2017 academic year at the Barozzi Institute of Milan which involved 20 deaf students, mainly native signers.

Since the academic year 2008/2009, the school proposes a bilingual path which includes both oral language and sign based one.

The deaf educator manages a LIS lab for all students involved in the project; some teachers know the LIS language while several external aids and ad hoc labs support the project. The attention is on linguistic skills achieved by the deaf students in LIS and their written text comprehension, specific attention is given to native signers.

The scope is to verify the effectiveness of implementing the signed L1 and oral L2, the correlation to development and interaction as well as the improvement expectations.

Key-words: bilingualism deaf education, Italian Sign Language, native signer, linguistic skills, school

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

3. Esiti di ricerca

65

* Il presente articolo riporta esiti della ricerca-azione "Qualità dell'inclusione e sordità" del Ce-DisMa, Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità, diretta dal Prof. Luigi d'Alonzo e condotta dalla prof.ssa Silvia Maggolini e dalle autrici. Per quanto riguarda la stesura del testo, Antonella Conti ha curato i par.1,4,6 mentre Stefania Pollice i par. 2,3,5. Le conclusioni sono state redatte a quattro mani.

1. Basi teoriche dei progetti scolastici di bilinguismo di lingua orale e segnata

Una pratica scolastica che mira all'inclusione di bambini sordi segnanti è costituita da programmi di bilinguismo di lingua orale e segnata.

Le basi teoriche di tali approcci fanno riferimento a due filoni di studi. I primi sono quelli inaugurati da Stokoe (1960) che rivalutò lo storico linguaggio gestuale utilizzato dalle persone sorde (d'Alonzo, 2008; Bocci, 2011). L'autore riconobbe all'America Sign Language la caratteristica di vera e propria lingua, con una piena struttura morfosintattica pari a quelle orali, usata all'interno di una comunità e mutevole nel tempo. In Italia Virginia Volterra ritrovò anche nella lingua segnata italiana, la LIS, le medesime caratteristiche (Volterra, 1987, 2014).

I secondi sono costituiti dal concetto di Comunità Sorda che cominciò a prendere forma a partire dagli anni '70, quale gruppo di persone, perlopiù sorde, unite dalla condivisione della medesima lingua segnata, con forte senso di appartenenza e che si concepivano come minoranza linguistica (Lane 1992). Nel tempo hanno dato vita a movimenti internazionali di rivendicazione e tutela dei diritti, quale la *World Federation of the Deaf* (Fontana, 2017).

Le proposte di bilinguismo scolastico partirono già negli anni '70 in Svezia e in Danimarca, seguiti successivamente dal Regno Unito, gli Stati Uniti e l'Australia. Cummins (1981) ipotizzò che un positivo apprendimento della prima lingua segnata, possibile con l'esposizione a modelli efficaci e programmi scolastici ben organizzati, potesse garantire un miglioramento cognitivo e di competenza linguistica agli studenti sordi. L'ipotesi prevedeva che si potessero trasferire competenze da una lingua all'altra a condizione che vi fosse un'immersione linguistica in contesti ricchi e competenti. Era necessario, quindi, un'esposizione ad un alto livello di lingua segnata, appresa in famiglia nel caso dei bambini sordi nativi segnanti, ma che potesse essere incrementata in modo specifico e puntuale nell'ambito scolastico. Tale precisazione è doverosa alla luce del fatto che la percentuale di bambini sordi figli di genitori non udenti è molto esigua, stimata tra il 5 e il 10% (Frederickson, Cline, 2009, p. 505). Gli obiettivi dei programmi bilingui erano:

- la promozione e la diffusione della lingua segnata;
- l'incorporazione di tale lingua e della Cultura Sorda entro i programmi scolastici, al fine di sviluppare un'adeguata identità dei bambini sordi;
- il miglioramento dei loro risultati nella letto scrittura.

I primi modelli scandinavi prevedevano l'acquisizione dei segni fino ai 5-6 anni a cui far seguire la lingua orale come L2, appresa prevalentemente nella forma scritta. Successivamente la proposta della lingua orale venne anticipata poiché una sua attivazione tardiva avrebbe ridotto il funzionamento delle aree corticali che supervisionano tale funzione (Gaspari, 2005; Marschark, Tang, Knoors, 2014).

Inizialmente i programmi bilingui furono proposti in scuole speciali per sordi in cui erano presenti buoni modelli linguistici di lingua segnata; successivamente l'enfasi si estese anche alle scuole comuni con campagne persuasive basate su evidenze teoretiche (Marschark, Tang, Knoors, 2014).



Dopo 30 anni dalla loro attivazione i risultati furono contraddittori; venne messo in discussione il modello di Cummins poiché l'interdipendenza delle sue ipotesi non trovava riscontro chiaro nei fatti (Mayer e Wells, 1996). La questione risultava complessa in termini di delineazione di processi di causa-effetto: le competenze nella lingua dei segni apparivano correlate a quella di comprensione nella lettura, ma vi erano indicazioni che le performance in lettura fossero connesse più che alle competenze nei segni, a quelle dell'oralità. Inoltre l'auspicato transfer tra segni e lingua scritta sembrava possibile solo dopo che il soggetto avesse superato una certa soglia di competenza nei segni. Risultava difficile, però, garantire un contesto con un modello di lingua segnata, in cui immergere il bambino, effettivamente ricco e articolato, soprattutto quando i segni costituivano una L2. Gli esiti sull'effettiva comprensione del testo furono differenti: positivi, in ambito statunitense, negativi, in Svezia, Danimarca e nei Paesi Bassi. Si conclude, quindi, per una carenza di chiare e omogenee evidenze empiriche (Marchark, Tang, Knoors, 2014).

Oggi diverse nazioni, come Norvegia, Svezia, Danimarca e Regno Unito, li hanno abbandonati: i benefici degli screening neonatali, delle protesi digitali e degli impianti cocleari effettuati in età precoce hanno portato sensibili e diffusi miglioramenti nella percezione uditiva. Molti bambini hanno ottenuto un buon accesso alla lingua orale per via acustica. Ma l'impianto cocleare non è una panacea universale, soprattutto se c'è stato un periodo significativo di deprivazione sonora che ha alterato lo sviluppo cognitivo del soggetto (De Filippis, 2002; Marchark, Hauser, 2008). Negli Stati Uniti all'età di 15 anni il livello medio registrato ai test di comprensione dagli studenti sordi rimane approssimativamente inferiore di 6 livelli scolastici rispetto ai pari udenti (Traxler, 2000).

In Italia il primo programma scolastico bilingue italiano-LIS viene attivato presso l'istituto comprensivo di Cossato (BL) nel 1994. L'avvio è alla scuola dell'infanzia con 5 alunne sorde, accolte da insegnanti formate sulla LIS; è presente un educatore sordo e un interprete udente figlio di genitori sordi, un CODA (Children of Deaf Adult). Il supporto logopedico in modalità bimodale viene garantito dai servizi sanitari locali. Il programma si estende poi agli altri ordini scolastici, usufruendo anche di consulenze e supervisioni da parte di esperti esterni di LIS e di linguistica. Tra questi la prof.ssa Teruggi, che evidenzia i benefici della proposta della lingua scritta anticipata già durante la scuola dell'infanzia, e il docente di LIS Celso (Teruggi, 2003; Ferreira, Teberoschi, 1985). Quest'ultimo sottolinea la necessità di innalzare il livello di lingua segnata proposta agli allievi attraverso diverse modalità: laboratori di "superLIS" per gli alunni sordi; raccolta e documentazione dei segni utilizzati nella scuola; scelta di interpreti qualificati che conoscano bene il lessico specifico per materia, aspetto spesso critico (Celso in Teruggi, p. 87).

2. Ricerche sulle analisi delle competenze linguistiche in LIS

Molti autori si sono interessati al tema della valutazione del linguaggio in bambini sordi ma, mentre all'estero sono stati fatti degli studi volti a valutare le competenze anche in lingua dei segni, la ricerca italiana si è quasi esclusivamente concentrata sulle quelle parlate e scritte; solo pochi studi hanno cercato di valutare parallelamente queste capacità.

L'Istituto di Psicologia del CNR di Roma ha condotto una ricerca sulle abilità cognitive e linguistiche di 11 bambini sordi profondi italiani in età prescolare in LIS (Ardito, Caselli, Ossella, Pizzuto, Santarelli, 1997). In questa indagine i bambini variavano per provenienza familiare (genitori sordi o udenti), grado e tipo di sordità, età della diagnosi, scuola frequentata, input linguistico ricevuto. I bambini sono stati sottoposti a compiti di comprensione linguistica, lessicale e grammaticale in entrambe le lingue. Nella proposta in lingua vocale i bambini hanno ottenuto risultati inferiori rispetto ai coetanei udenti, mentre nella versione in LIS tutti (tranne uno) hanno raggiunto prestazioni migliori. I risultati dello studio suggeriscono che un'esposizione precoce ad un vero sistema linguistico in segni è necessaria per una buona comprensione grammaticale della LIS, mentre quando essa è una L2 si raggiunge solo la comprensione lessicale. Inoltre, una piena competenza lessicale e grammaticale nella L1 segnata può favorire lo sviluppo di competenze linguistiche in quella vocale a condizione che vi sia un intervento riabilitativo efficace che permetta di trasferire le abilità linguistiche da una lingua all'altra.

Obiettivo di un ulteriore studio è l'analisi del lessico e di aspetti morfosintattici nella produzione LIS di 4 bambini sordi nativi segnanti, di età compresa tra i 4 e i 6 anni. Solo verso i 5 anni compaiono strutture morfosintattiche ricche e complesse quali l'uso di classificatori e la produzione di verbi (Pizzuto, Ardito, Caselli, Corazza, 2000).

Una ricerca più ampia è quella condotta presso la scuola di Cossato ed ha coinvolto 15 bambini sordi e circa 40 udenti frequentanti la scuola dell'infanzia e primaria coinvolti nel progetto sperimentale di bilinguismo. I risultati mostrano come la produzione segnica dei bambini della scuola dell'infanzia migliorino in progressione temporale senza distinzioni fra bambini sordi e udenti. Per gli alunni delle classi I e II della scuola primaria, invece, troviamo un predominio dell'italiano segnato rispetto ad una corretta costruzione in LIS; inoltre è assente l'uso di classificatori, scarso l'impersonamento e l'uso corretto delle locative, mentre la dattilologia (specie nei bambini udenti) in alcuni casi diventa dominante rispetto alla produzione dei segni e la fonologia è spesso imprecisa. Tale quadro vale sia per i bambini sordi che udenti, con una propensione però per i sordi a costruire periodi sintatticamente più vicini alla LIS, lasciandosi meno condizionare dall'italiano. Dalla III primaria in poi si osserva che le competenze segniche dei bambini sordi migliorano notevolmente rispetto a quelle dei loro compagni udenti; si nota un utilizzo pertinente della dattilologia, un buon uso delle locative e delle interrogative, con una competenza in lingua dei segni in costante evoluzione (Celo in Teruggi, 2003, p. 300).

La progressione linguistica di un bambino sordo attraversa fasi simili agli udenti che imparano la lingua parlata; le somiglianze riguardano la sequenza, il corso del tempo di acquisizione nell'area fonologica, morfologica e semantica; importante ruolo riveste l'input linguistico domestico e sociale (Tomaszewski, 2001; Niederberger, Prinz, 2005).

Uno studio svolto dalla *California School for the Deaf*, una scuola bilingue ASL/English, ha evidenziato le fasi di sviluppo linguistico dell'ASL nei bambini dai 3 mesi ai 6 anni attraverso una griglia di osservazione. Da essa emerge che i bambini nativi segnanti dell'età di 5-6 anni sono in grado di creare frasi complesse, utilizzare in modo appropriato le CNM (espressioni facciali, cambiamenti del corpo), usare i classificatori per parlare di oggetti e persone non presenti nell'ambiente, mostrare



i movimenti degli stessi nello spazio, raccontare semplici storie, utilizzare le modifiche del verbo. (<https://successforkidswithhearingloss.com>, 22/05/2018).

Ricercatrici italiane definiscono la comparsa della vera e propria lingua segnata solo al superamento dell'olofrase, quando due o più simboli vengono prodotti nello stesso enunciato, passaggio che si verifica circa a metà del secondo anno di vita. Da questo momento assistiamo ad una progressiva acquisizione di aspetti morfologici. Verso i 3 anni e mezzo inizia ad essere controllata la distinzione fra nomi e verbi. Alcuni aspetti morfosintattici compaiono saltuariamente e non vengono padroneggiati, né usati, con una certa frequenza prima dei 5 anni. (Caselli, Maragna, Rampelli, Volterra, 1994, p. 208).

3. Il progetto di bilinguismo dell'Istituto Barozzi di Milano e il disegno di ricerca del CeDisMa

L'Ente Nazionale Sordi di Milano, come ente promotore, e l'Istituto J. Barozzi, come terreno fertile in cui realizzare un progetto di inclusione scolastica per alunni sordi, ha visto la realizzazione del "*Progetto di didattica inclusiva per l'inserimento scolastico di allievi con sordità*" (progetto *Ex ViviLIS*) che è stato attivato per offrire sul territorio milanese un'opportunità scolastica bilingue a famiglie con bambini sordi. Gli insegnanti sono stati chiamati a conoscere il modello culturale proprio della Cultura Sorda, almeno in parte la Lingua dei segni e a saper attuare una didattica inclusiva.

All'interno del progetto si prevede la presenza di personale specializzato costituito da una psicologa, dagli assistenti alla comunicazione e dall'educatore sordo; tutti lavorano per la realizzazione di interventi educativi e didattici integrati con l'utilizzo costante della lingua dei segni. Due alunni ipoacusici sono inseriti nella medesima classe, così da favorire le relazioni sociali e permettere ai pari udenti una maggior immersione nell'uso e nella visione della lingua dei segni. Ogni anno, nelle classi aderenti, viene proposto un laboratorio LIS a cura dell'educatore sordo e, saltuariamente, altri laboratori musicali, teatrali, artistici e logogenici.

Nell'anno 2016/2017 il CeDisMa, Centro di Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità, dell'Università Cattolica di Milano ha condotto la ricerca-azione "*Qualità dell'inclusione e sordità*" con lo scopo di verificare la sostenibilità, l'efficacia e l'eventuale trasferibilità del modello di didattica inclusiva realizzata presso l'Istituto Comprensivo J. Barozzi di Milano, in un arco temporale che si sviluppa dall'anno scolastico della sua prima attivazione (2008/2009) sino a quello del 2016/2017 con il seguente impianto di ricerca:

1. verifica degli obiettivi previsti dal progetto ex -ViviLIS per l'anno scolastico 2016/2017;
2. verifica delle esperienze di inserimento scolastico degli alunni sordi che hanno frequentato l'Istituto Barozzi;
3. confronto tra studenti sordi che hanno usufruito o stanno usufruendo del progetto bilingue e pari non udenti frequentanti le scuole comuni del territorio (città metropolitana di Milano).

La fase conclusiva ha previsto la verifica della possibilità di giungere alla definizione di un modello pedagogico efficace per l'inclusione degli alunni sordi e la sua eventuale trasferibilità.

La ricerca ha visto coinvolto tutto il personale scolastico a partire dal Dirigente, i vari collaboratori, i genitori, gli alunni udenti facenti parte del progetto, i 20 allievi sordi coinvolti e quelli che ne hanno usufruito negli anni precedenti. Sono stati raccolti diversi elementi attraverso la presa visione della documentazione, oltre ad interviste, questionari e focus group. Per ottenere un quadro completo e rispondere agli obiettivi della ricerca è stato significativo, inoltre, prevedere ore di osservazione in tutte le classi e strumenti di analisi delle dinamiche di gruppo. La dimensione di ricerca volta ad indagare il benessere sociale degli alunni – seppur abbia rappresentato un'area significativa di indagine – non è oggetto della presente trattazione. In questa sede si delineano le caratteristiche degli alunni sordi e le loro competenze linguistiche in LIS e nella comprensione del testo, così come emerse entro la ricerca-azione effettuata.

4. Caratteristiche degli alunni sordi aderenti al progetto

Nell'a.s. 2016/17 gli alunni ipoacusici che hanno beneficiato del "Progetto di didattica inclusiva per l'inserimento di alunni con sordità" presso l'I.C. Barozzi sono stati 20: 4 hanno frequentato la scuola dell'Infanzia "Giambologna", 9 la Primaria "Giulio Romano" e 7 la Secondaria di I grado "T. Confalonieri" (Fig. 1)

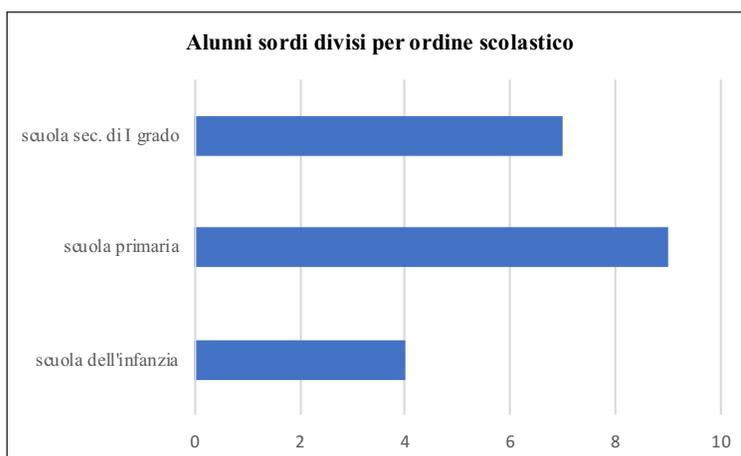


Fig.1 Gli alunni sordi aderenti al progetto suddivisi per ordine scolastico

L'analisi delle caratteristiche peculiari di questo gruppo sono state oggetto di particolare attenzione. Sono stati presi in considerazione: la residenza familiare - per capire quanto il progetto attragga soggetti fuori bacino d'utenza della scuola stessa - gli anni di frequenza - al fine di conoscere se vengano tutti effettuati nell'IC Barozzi o con oscillazioni presso gli istituti territoriali - la condizione di sordità o meno dei genitori, connessa alla madrelingua con cui i bambini sono cresciuti. Circa gli aspetti clinici sono stati rilevati: tipologia di diagnosi con eventuali co-



morbilità, livello di deficit uditivo, epoca di insorgenza, percorso diagnostico-protesico-riabilitativo (Martini, Schindler, 2004).

Rispetto alla provenienza degli alunni si evince che 13 alunni (il 65%) risiedono nel capoluogo lombardo, altri 3 entro il territorio della Città Metropolitana di Milano (16 in totale); 4 provengono da altre provincie e affrontano un lungo tragitto per raggiungere l'istituto.

Come da attese, i genitori sono prevalentemente sordi a loro volta (15; il 75% dei casi) (Fig.2). Sono presenti quattro coppie di fratelli/sorelle sordi nativi segnanti; altri due sono cugini tra loro.

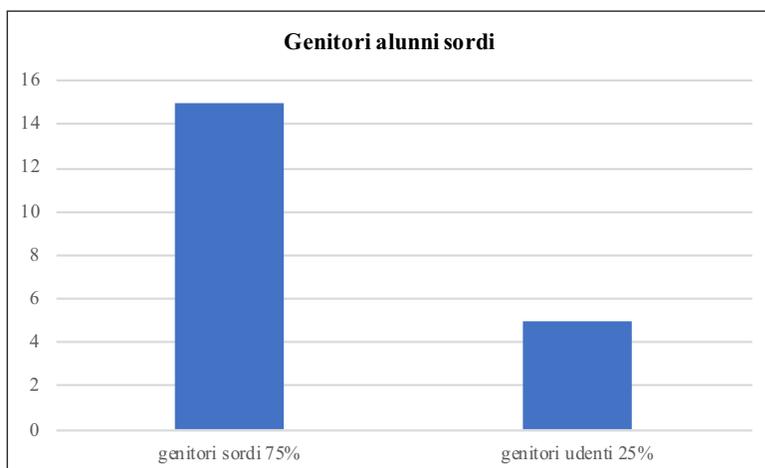


Fig. 2 Genitori degli alunni sordi inseriti nel progetto di bilinguismo

Rispetto alla madrelingua: i nativi segnanti italiani esposti alla LIS in famiglia sono 10, con padre e madre entrambi italiani, a cui si possono aggiungere altri 4 con genitori sordi, uno italiano, l'altro straniero, per un totale complessivo di 14 alunni su 20, il 70% del totale. Si ipotizza per tali alunni un canale comunicativo aperto tra genitori e figli che dovrebbe aver permesso loro di sviluppare buone competenze almeno nella prima lingua, perlomeno se quella posseduta in famiglia sia di buon livello (Rinaldi, Caselli, Di Renzo, Giulli, Volterra, 2014).

I restanti 7 alunni (il 30%) sono cresciuti in contesti familiari caratterizzati da bilinguismo e più precisamente (Fig.3):

- per 3 di loro con genitori udenti la madrelingua è stata orale (egiziano, bengalese, filippino). Si può presumere per loro uno scarso accesso a tale lingua madre con compromissioni nello sviluppo del pensiero e della comunicazione in ambito domestico;
- altri 2 allievi italiani sono figli di genitori udenti ed hanno comorbilità del deficit uditivo con altre disabilità;
- 1 alunno ha genitori sordi entrambi stranieri e quindi per lui la L1 è una lingua segnata differente dalla LIS.

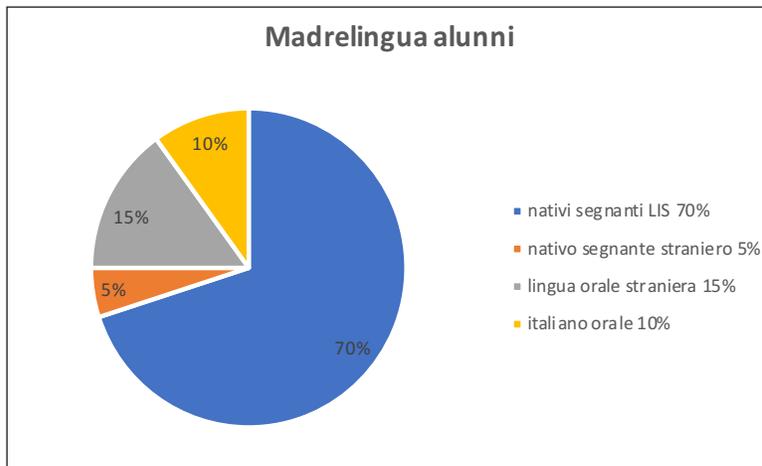


Fig. 3 La madrelingua degli alunni

La permanenza di tutto il periodo scolastico degli alunni sordi entro l'Istituto, e quindi nel progetto di bilinguismo loro dedicato, è di 13 soggetti (3 su 4 all'Infanzia; 5 su 9 alla Primaria; 5 su 7 alla Secondaria).

Per quanto concerne il deficit la sordità profonda o grave interessa 18 alunni su 20, (il 90%); un allievo nativo segnante LIS presenta un deficit asimmetrico, con caduta media ad un orecchio, grave all'altro; per un altro non vi sono dati precisi sull'entità del deficit (Fig. 4).

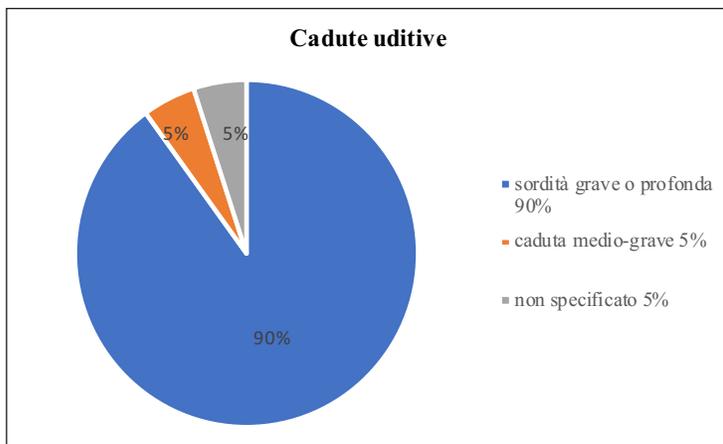


Fig. 4 Le cadute uditive degli alunni sordi

L'epoca di insorgenza del deficit è sicuramente congenita per 16 soggetti (l'80%); per un caso contratta durante la gravidanza; negli altri tre non viene precisata.



La tempistica della diagnosi è riportata in misura molto limitata nei documenti consultati, così come la protesizzazione, sia rispetto alla prescrizione, sia all'effettivo utilizzo. L'impianto cocleare è un ausilio poco rappresentato nel campione (solo 3, il 15% dei soggetti) e, laddove presente, è stato predisposto tardivamente, su soggetti con altre disabilità e bilinguismo orale; nessuno dei nativi segnanti LIS ne è portatore. Solo per 10 soggetti (il 50%) i documenti riportano una frequenza riabilitativa logopedica attuale o pregressa.

5. Le competenze in LIS (Lingua dei Segni italiana) degli allievi nativi segnanti

Per valutare il linguaggio è indispensabile osservare la competenza del bambino in base al contenuto, alla forma e al contesto, ovvero osservare cosa fa il bambino quando usa il linguaggio e come lo usa, come riesce a veicolare il messaggio, quali contenuti riesce ad esprimere, quali regole della lingua possiede o non possiede.

A tal fine si è scelto di utilizzare per gli alunni sordi dell'IC Barozzi l'intervista semi-strutturata e videoregistrata in Lingua dei segni italiana, L1 per il 70% del campione. Il vantaggio di tale strumento è quello di essere flessibile, dato che offre sia la possibilità di ottenere risposte strutturate, sia di cogliere le sfumature di carattere emotivo ed esperienziale, dando modo di adattare l'intervista all'interlocutore. In merito al campione oggetto della ricerca, occorre considerare come i livelli di sviluppo linguistico di questi bambini/ragazzi siano fortemente influenzati da diversi fattori descritti nel paragrafo precedente.

I partecipanti a tale indagine sono 18 alunni sordi su 20 (2 famiglie di bambini che frequentano la scuola dell'Infanzia non hanno concesso l'autorizzazione ad effettuare l'intervista). In questa sede metteremo in evidenza le caratteristiche dei 13 alunni italiani con uno o entrambi i genitori sordi segnanti in LIS.

Lo studio delle competenze linguistiche degli alunni non udenti ha considerato i seguenti parametri linguistici della LIS:

- Uso della dattilologia
- Formazione fonologica dei singoli segni
- Presenza delle componenti non manuali (CNM)
- Struttura sintattica della frase
- Uso dell'Italiano Segnato (IS)
- Uso dei classificatori

Nell'analisi dei dati si è preferito verificare la presenza del parametro in tutte le occasioni in cui dovrebbe essere prodotto, l'assenza dello stesso o situazioni di costruzione dell'abilità linguistica desumibile dall'uso non sempre preciso e consapevole dei detti parametri e dall'età dell'intervistato.

Per i 5 alunni non nativi segnanti LIS (con genitori udenti e/o stranieri ed in un caso in comorbilità con altre disabilità) sinteticamente possiamo affermare che hanno raggiunto un livello di competenza linguistica a livello lessicale e non grammaticale. Conoscono e utilizzano la dattilologia e riescono a formulare frasi

semplici. Un allievo della scuola dell'infanzia ha un livello in media con l'età; i suoi genitori sono entrambi sordi stranieri, quindi la LIS per lui è una L2 che si appoggia su una prima segnata.

Nella tabella n.1 si possono osservare, sulla base dei criteri appena descritti, le informazioni emerse sulle competenze in LIS dei 13 alunni sordi nativi LIS intervistati e successivamente l'analisi dettagliata dei dati.

| Parametri | classe | Assente | Presente | In formazione | Non rilevabile |
|------------------------|---------------|----------|-----------|---------------|----------------|
| Dattilologia | infanzia | | 1 | | |
| | primaria | | 6 | | |
| | secondaria | | 6 | | |
| | totale | | 13 | | |
| Fonologia | infanzia | | 1 | | |
| | primaria | | 6 | | |
| | secondaria | | 6 | | |
| | totale | | 13 | | |
| Sintassi LIS | infanzia | | 1 | | |
| | primaria | | 4 | 2 | |
| | secondaria | | 6 | | |
| | totale | | 11 | 2 | |
| Italiano segnato | infanzia | 1 | | | |
| | primaria | 2 | | | 4 |
| | secondaria | 2 | | | 4 |
| | totale | 5 | | | 8 |
| classificatori | infanzia | | | 1 | |
| | primaria | 3 | 2 | 1 | |
| | secondaria | | 5 | 1 | |
| | totale | 3 | 7 | 3 | |
| Componenti non Manuali | infanzia | | 1 | | |
| | primaria | | 6 | | |
| | secondaria | | 6 | | |
| | totale | | 13 | | |

Tab. 1 Dati sulle competenze LIS di 13 alunni sordi nativi segnanti

Nella totalità del campione sono presenti l'uso e la comprensione della dattilologia (alfabeto manuale). Dal punto di vista fonologico non si evidenziano errori nell'uso dei cheremi, emerge l'utilizzo di segni (parole) più complessi con l'aumentare dell'età; tale dato è paragonabile all'utilizzo di parole più semplici e via via più complesse nei bambini udenti.

Come per l'American Sign Language, ogni segno della LIS può essere scomposto in 4 parametri fonologici: *Configurazione*, (che corrisponde alla posizione assunta dalla mano), *Luogo* (che equivale al punto in cui il segno viene articolato), *Movimento* (che descrive il tipo di movimento che la mano segue durante l'articolazione del segno), e infine *Orientamento* (la posizione delle mani rispetto al segnante e dell'una rispetto all'altra) (Bertone, 2011).

La valutazione della correttezza fonologica si basa sulla correttezza di tutti i parametri nelle lingue segnate come in quelle orali; ai fonemi delle lingue vocali



si contrappongono quattro parametri, cheremi, dalla cui combinazione scaturiscono i segni (Stokoe, 1960).

Nel nostro campione di 13 alunni nativi LIS non si evidenziano errori di tipo fonologico, come da attesa dalla letteratura (Pizzuto, Ardito, Caselli, Corazza, 2000). Solo in un caso alla scuola secondaria si è riscontrato un'influenza di segni spagnoli data la provenienza straniera di uno dei genitori.

La LIS possiede specifiche regole grammaticali e sintattiche che non si basano su quelle proprie della lingua vocale, bensì sull'uso dello spazio, sulla modulazione del movimento, sulle espressioni facciali, sulla posizione del corpo e della postura.

Nelle lingue orali la durata delle sillabe, l'intonazione della voce, il ritmo e gli accenti vengono studiati come elementi prosodici. In LIS molte di queste variabili sono sostituite dalle Componenti Non Manuali (CNM). Per CNM si intende il complesso di espressioni che coinvolgono il volto, il corpo e le emissioni di suoni che accompagnano la produzione di segni manuali (Bertone 2011).

A livello sintattico, le CNM permettono di dare un valore preciso alla frase, che può essere affermativa, negativa, interrogativa, ipotetica, imperativa.

Dalle interviste si è potuto osservare come la totalità degli alunni sordi utilizzi le CNM insieme alla produzione segnica. Lo sviluppo delle CNM nei bambini sordi avviene in modo naturale ma l'uso informato di esse nella funzione grammaticale è osservabile nei nativi LIS e in corrispondenza dell'età (dai 7 anni) si evidenzia un uso più consapevole e coordinato alle funzioni grammaticali (Bertone, 2011).

Vari studi sugli aspetti morfologici hanno mostrato come i verbi delle lingue dei segni modifichino, secondo regole costanti e precise, l'orientamento del movimento per indicare la persona che compie l'azione, così come le lingue vocali utilizzano la coniugazione verbale. Questi tratti morfologici, infatti, segnalano una complessa varietà di distinzioni e informazioni grammaticali paragonabili a quelle osservate nelle lingue vocali: dalla classe grammaticale dei segni (per distinguere ad esempio nomi, verbi, pronomi), al numero (singolare/plurale) di alcune categorie di nomi, alla persona e alle relazioni grammaticali fra soggetto e oggetto di alcune categorie di verbi, alle relazioni temporali (Cardinaletti, Cecchetto, Donati, 2011).

Un'alunna della scuola dell'infanzia e 4 della primaria utilizzano i verbi in maniera appropriata, li accordano con il nome e nello spazio e ne conoscono la posizione nelle frasi dichiarative, negative e interrogative; in sintesi posseggono una corretta competenza sintattica in lingua dei segni.

Un alunno della classe II e uno della III primaria, nella competenza sintattica risultano in formazione. Durante le interviste hanno per lo più utilizzato frasi semplici o singole parole e a volte sono emersi errori nella flessione e nella concordanza del verbo.

Quest'ultimo dato ci conferma che l'età sia sicuramente un fattore importante nella costruzione sintattica della frase, così come la conoscenza delle regole grammaticali e le competenze linguistiche genitoriali, input determinante per la costruzione della competenza linguistica.

È stato osservato l'utilizzo dell'Italiano Segnato in soli 5 alunni, divisi per ordine scolastico; gli altri si sono espressi maggiormente seguendo la costruzione della frase in LIS, lasciandosi meno condizionare dall'italiano.

Un altro elemento analizzato è costituito dal ricorso ai classificatori, elementi

linguistici che nelle lingue dei segni consistono in una specifica configurazione manuale associata ad un movimento. Si sceglie la configurazione manuale sulla base della proprietà che si vuole esprimere.

Corazza (1990) e Mazzone (2008) hanno analizzato e descritto i classificatori della LIS, raggruppando le configurazioni manuali classificatorie in quattro classi semantiche, in base alla caratteristica che veicolano: le entità intere, l'afferramento, l'estensione-superficie e i classificatori di arto o parte del corpo. La loro complessità è dimostrata anche dal fatto che sono tra le ultime strutture linguistiche ad essere acquisite dai segnanti nativi: i bambini riescono ad utilizzarli correttamente e in maniera completa solo verso i 9 anni (Baker, Woll, 2009).

A conferma di tale analisi dalle interviste si evidenzia come i ragazzi della scuola secondaria utilizzino maggiormente i classificatori rispetto ai loro compagni più piccoli.

All'infanzia e alla primaria gli alunni hanno utilizzato i classificatori per parlare di oggetti e persone non presenti nell'ambiente, ma non sempre il loro messaggio è risultato chiaro; solo 3 alunni della primaria ne hanno mostrato una piena competenza. Alla scuola secondaria tutti hanno mostrato l'uso consapevole e corretto dei classificatori, solo in un caso abbiamo rilevato una confusione segnica e classificato l'utilizzo dei classificatori "in formazione".

In sintesi si evidenzia un buon livello di competenza linguistica tenendo in considerazione l'età degli intervistati e i diversi fattori che la influenzano.

Il 77% di loro risulta in linea con le ricerche presenti in letteratura; presentano tutti gli elementi linguistici che un bambino sordo, rispetto all'età anagrafica, dovrebbe conoscere ed utilizzare per esprimere pensieri e concetti. Il 23% degli alunni mostra difficoltà nell'uso dei classificatori e negli aspetti sintattici della lingua, in particolare nell'uso dei verbi (flessione, posizionamento nella frase e CNM in accompagnamento al verbo).

Le ricerche sulla Lingua dei segni negli anni ne hanno evidenziato la complessità dal punto di vista lessicale e morfosintattico, i mutamenti storici e culturali e i diversi registri. Molti soggetti usano registri e varietà diverse in contesti differenti (Bagnara, Corazza, Fontana, Zuccalà, 2008; Franchi, Maragna, 2016). Quindi è desumibile che non tutte le persone sorde conoscano tutti gli aspetti morfosintattici della loro lingua e che il registro familiare sia diverso da quello scolastico; per questo è essenziale che quest'ultimo sia ricco, approfondito e favorisca un'analisi metalinguistica.

6. La comprensione del testo degli allievi nativi segnanti

La capacità di comprendere, da parte dell'alunno sordo, i contenuti di un elaborato scritto sono state testate con le *prove MT di Cornoldi per la scuola, testo narrativo* (Cornoldi, Colpo, 1995, 1998) e hanno visto coinvolti 16 alunni, di cui 12 nativi segnanti in LIS. Gli allievi, ai quali è stata somministrata la prova, sono distribuiti complessivamente su 9 classi, che coprono tutti i livelli dei due ordini scolastici, ad eccezione della prima classe della Primaria, nella quale non vi erano alunni con sordità.

La scelta del livello di comprensione a cui sottoporre ogni singolo allievo è stata operata a seguito delle osservazioni svolte in classe e in accordo con i do-



centi; spesso tale scelta è caduta su un livello inferiore rispetto alla classe frequentata. Il test è stato proposto in un momento individuale, al di fuori dell'aula, contestualmente alle interviste in LIS.

In base ai criteri descritti precedentemente sono state proposte le prove della fascia intermedia di I primaria, le prime proponibili, a 9 alunni, il 56% del campione (7 frequentanti la scuola Primaria e 2 della Secondaria). Tali prove contengono, nella parte iniziale, alcune immagini a cui abbinare la corretta etichetta verbale da scegliersi tra 4 opzioni; seguono vignette con tre proposte di frasi: l'alunno deve vagliare quella che descrive correttamente il disegno corrispondente. Terminano con un piccolissimo brano, composto da sole due frasi, con due domande di comprensione.

Quattro di questi alunni avevano la LIS come L2 (con genitori udenti e/o stranieri ed in un caso presenza di comorbidità con altre disabilità): nessuno di loro ha raggiunto un giudizio sufficiente rispetto a tale livello.

Circa i 12 alunni sordi con la LIS come L1i risultati sono stati i seguenti:

- 5 (42%) non raggiungono la sufficienza nel livello già descritto come intermedio di classe I (per tre RII, *Richiesta Intervento Immediato*; per due RA, *Richiesta Attenzione*);
- 4 (30%) si attestano ad un livello di comprensione del testo inferiore alla classe III Primaria livello intermedio (3 RII, alunni della sec. di I grado; un allievo della classe III primaria RA);
- una studentessa di classe I secondaria ha compreso parzialmente un testo di classe V;
- infine due allievi risultano in linea con i pari nella comprensione del testo scritto.

Da una sintesi complessiva, pertanto, solo tre alunni italiani nativi segnanti arrivano a comprendere in autonomia (pienamente o parzialmente) testi di III-V primaria e oltre (il 25%); tre di essi hanno frequentato le scuole sempre dell'istituto Barozzi (da 7 e 9 anni), uno lo frequenta da un solo anno.

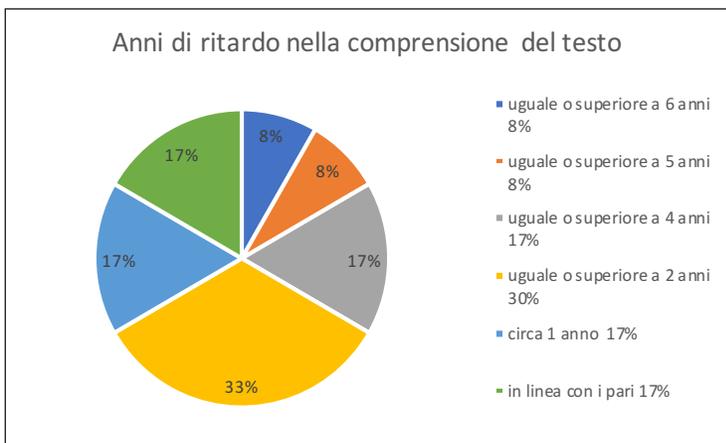


Fig. 6 Anni di ritardo nella comprensione delle prove MT degli alunni sordi nativi segnanti LIS

Escludendo a priori i figli di udenti, stranieri o con altre disabilità che, come osservato, non accedono alla comprensione di un semplice scritto, ci si chiede quali fattori possano essere correlati al livello di comprensione del testo: dati clinici, età, tempo di frequenza al progetto di bilinguismo.

La storia clinica nelle sue fasi diagnostiche, protesiche e riabilitative potrebbe fornire utili elementi sull'accesso alla sonorità e almeno alle parti acustiche della lingua verbale, ma la lacunosità e la genericità di molti dati non permettono riflessioni inerenti l'intero campione, se non rilevare l'assenza di impianto cocleare negli alunni nativi segnanti che nell'80% dei casi presentano deficit profondi.

L'età non appare essere un elemento incisivo in questo specifico quadro: a volte allievi della Primaria superano quelli della Secondaria.

Il fattore relativo al tempo di frequenza del progetto di bilinguismo non sembra discriminare gli studenti nella comprensione dello scritto: dei due allievi con i migliori risultati uno frequenta il progetto da un solo anno scolastico.

Volendo confrontare le competenze nelle due lingue, quella segnata a livello recettivo ed espressivo e la comprensione dell'italiano nella sua forma scritta notiamo delle discrepanze¹. Si precisa che per la valutazione delle competenze in LIS, ampiamente descritte nel paragrafo precedente, si è effettuata una estrema sintesi. Tali discrepanze mostrano:

- 3 alunni con carenze in entrambe le lingue;
- 6 con carenze solo in italiano;
- 3 con competenze superiori alla media dell'età anagrafica in LIS e un livello di comprensione del testo in linea con i pari o quasi (circa un anno di ritardo).

7. Prospettive e conclusioni

Possiamo affermare che in media gli alunni sordi afferenti al progetto con la LIS come L1 presentino una buona competenza in tale prima lingua, quindi la stimolazione ricevuta nei contesti domestici e scolastici ottiene un riscontro positivo in questa evidenza.

Diversa la situazione per la comprensione dell'italiano scritto che vede solo una esigua minoranza di loro in linea con i pari, mentre quasi la metà del gruppo (42%) non accede alla lettura di un semplice testo, con evidente rischio di esclusione e marginalità (il dato sale al 56% se si considerano anche gli allievi con la LIS come L2). Sicuramente, soprattutto per i più piccoli, tali competenze potranno migliorare lungo il percorso di studi, ma per molti il gap appare difficilmente colabile.

Gli alunni con migliori prestazioni nella comprensione del testo sono gli stessi che mostrano competenze in LIS superiori alla media, ma anche quelli che hanno affrontato le prove verbalizzando le risposte, utilizzando l'italiano orale, rimandando le difficoltà di identificazione dei nessi di causa-effetto già noti (Mayer e Wells, 1996). Se ipotizziamo che un alto livello di LIS sia un fattore determinate,

1 In questo confronto è escluso un alunno che frequentava la scuola dell'infanzia e non ha effettuato le prove di comprensione del testo mentre è stato intervistato sulle sue competenze in LIS.



allora dobbiamo sottolineare che il campione osservato non raggiunge in modo omogeneo tale livello, nonostante la frequenza al progetto di bilinguismo. Su questo punto proponiamo alcune considerazioni.

Sicuramente sono presenti contesti familiari eterogenei che, seppur segnanti, presentano competenze linguistiche non sempre adeguate.

Durante le osservazioni nelle classi si è palesata una certa confusione nella codifica di nuovi segni, non noti alle assistenti alla comunicazione, circa termini specifici per le varie materie scolastiche; questa confusione penalizza la qualità della proposta linguistica segnata. Negli anni non è stata attivata una supervisione e una documentazione di tale lavoro, ma solo qualche approfondimento sporadico. Importante anche attivare laboratori di potenziamento in lingua dei segni per gli alunni sordi, a cura di un educatore sordo nativo segnante (Teruggi, 2003).

Ci si chiede, inoltre, se vi sia adeguata esposizione ad entrambi i modelli linguistici: oltre alla LIS, la lingua orale. Carenti sono gli aspetti protesico/riabilitativi, a partire dall'assenza di impianti cocleari negli alunni nativi segnanti, e per molti la scarsa frequenza riabilitativa, come prerequisiti per un accesso acustico alla lingua che, come noto, deve avvenire in tempi molto precoci (Marschark, Tang, Knoors, 2014).

Inoltre la modalità di traduzione effettuata in aula dalle assistenti alla comunicazione a volte è apparsa impostata in modo da creare un canale univoco tra alunno sordo e assistente; in questo modo il primo rischia di perdere molte delle interazioni tra il docente e l'intera aula con i rimandi, le domande, i commenti e la comunicazione non verbale che scaturiscono dalle lezioni. Docenti ed assistenti sono chiamati ad un raccordo costante (qui risultato sporadico) per non penalizzare la partecipazione dell'alunno, relegandolo al solo aspetto recettivo. Importanza riveste anche il posizionamento in aula dell'alunno con disabilità uditiva, anche con banchi girati a 180° alle file tradizionali qui presenti, che gli permetta una visione ampia verso docenti, assistenti e compagni.

Altro punto di riflessione è costituito dalla didattica dell'italiano: oltre alle competenze in LIS è necessario un intervento efficace che permetta di trasferire le abilità linguistiche da una lingua all'altra (Bertone, 2011). È fondamentale operare in modo che l'input linguistico nei due codici sia ben bilanciato nei tempi e nei modi di esposizione. Spesso la mediazione (in LIS o in italiano) diventa un filtro che manipola i testi orali e scritti e le informazioni che essi contengono, per renderli accessibili e fruibili al ragazzo sordo. Sono filtri, in quest'ottica, l'adattamento e la semplificazione del testo che non favoriscono l'autonomia nell'approccio con l'italiano. Accanto alla traduzione bidirezionale da parte delle assistenti è necessario stimolare una riflessione morfosintattica, un arricchimento del lessico. È importante mettere l'alunno in condizione di scoprire autonomamente le parole, di percepirle nel testo e solo successivamente realizzare un lavoro unitario di scoperta, riflessione e manipolazione della lingua, e svolgere un lavoro di confronto con la struttura grammaticale della LIS (Franchi, Musola, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Bagnara, C., Chiappini, P., & Conte, M.P. (eds.)(2000). *Viaggio nella città invisibile. Atti del II Convegno Nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni*. Pisa: Ed. Del Cerro.
- Bagnara, C., Corazza, S., Fontana, S., Zuccalà, A. (eds.)(2008). *I segni parlano-Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Baker, A., & Woll, B., (2009). *Sign language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della Lingua dei segni italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Cardinaletti, A., Cecchetto, C., & Donati, C. (2011). *Grammatica, Lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M.C., & Corazza, S. (eds.) (1997). *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla lingua dei Segni in Italia. Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni, Trieste 13-15 ottobre 1995* (pp. 42-54).. *Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro*.
- Caselli, M., Maragna, S., Rampelli, L., & Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1998). *Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare-2*. Firenze: OS.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT per la scuola media inferiore*. Firenze: OS.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education, Canada.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- De Filippis, A. (eds.) (2002). *L'impianto cocleare in età pediatrica*. Milano: Masson.
- Ferreiro, E., & Teberoschi, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Fontana, S. (2017). *Esiste la Cultura Sorda?* *Limine*, pp. 233-252.
- Franchi, E., & Musola, D. (2012). *Percorsi di logogenia. Strumenti di arricchimento del lessico con il bambino sordo*. Venezia: Cafoscarina.
- Franchi, M.L., & Maragna, S. (2016). *Il manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Frederickson, N., & Cline, T. (Eds) (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Second edition, McGraw Hill/Open University Press, Glasgow, UK, p. 505.
- Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo*. Roma: Anicia.
- Lane, H. L. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York, USA: Knopf.
- Lucas, C. (1990) (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington D.C. Gallaudet University Press.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2008). *Deaf cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (Eds) (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York: Oxford University Press.
- Martini, A., & Schindler, O. (2004). *La sordità prelinguale*. Torino: Omega.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1.
- Mazzoni, L. (2008). *Classificatori e impersonamento nella lingua dei segni*. Pisa: PLUS University press.
- Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? *Enfance*, 4, 285-297
- Rinaldi, P., Caselli, M.C., Di Renzo, A., Giulli, T., & Volterra, V. (2014). Sign vocabulary in deaf toddlers exposed to sign language since birth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 2, Oxford Journals, Oxford, UK, 303-318
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*, *Studies in Linguistics Occasional Paper No. 8*, Buffalo, USA.
- Teruggi, L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza del bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.



- Tomaszewski, P. (2001). Sign language development in young deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 5, 1, Institute of the Deaf, Warsaw.
- Volpato, F. (2008). Clitic Pronouns and Past Participle Agreement in Italian in Three Hearing-Impaired Bilinguals Italian/LIS. *Rivista di Linguistica*, 20 (2), 308-345.
- Volterra, V. (ed.) (1987). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Volterra, V. (ed.) (2014). *Chi ha paura della lingua dei segni?* Discussione su *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 17 (3), 425-27 e 471-77
- <https://successforkidswithhearingloss.com>, 10 luglio 2018.

