



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di Scienze Filosofiche
Indirizzo Filosofia del linguaggio, della mente e dei processi formativi
Dipartimento di Scienze Umanistiche
Settore Scientifico Disciplinare M – PED/01

LA LINGUA DEI SEGNI E LE NUOVE TECNOLOGIE VARIAZIONI E MODIFICHE NELLA LINGUA E NELLA PERCEZIONE DEI SEGNANTI

LA DOTTORESSA
DOTT.SSA RITA CRACOLICI

LA REFERENTE DI INDIRIZZO
PROF.SSA FRANCESCA PIAZZA

LA TUTOR
PROF.SSA ELENA MIGNOSI

CICLO XXV
ANNO 2016

INDICE

INDICE	3
PREMESSA	9
CAPITOLO 1 - I SORDI E LA LINGUA DEI SEGNI.....	11
1.1 INTRODUZIONE	11
1.2 CAUSE E DIAGNOSI DELLA SORDITÀ	12
1.2.1 <i>Definizione e classificazione della sordità</i>	12
1.2.2 <i>Cause della sordità</i>	14
.....	17
1.3 I METODI EDUCATIVI	18
1.3.1 <i>Metodi oralisti</i>	18
1.3.2 <i>Metodo misto o bimodale</i>	19
1.3.3 <i>Educazione bilingue</i>	20
1.4 LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA (LIS)	22
1.4.1 <i>Prime riflessioni teoriche sulle lingue dei segni</i>	22
1.4.2 <i>Chi usa la lingua dei segni: caratteristiche delle comunità linguistiche sorde</i>	23
1.4.3 <i>Le prime ricerche in Italia</i>	25
1.4.4 <i>Caratteristiche delle Lingue dei Segni</i>	26
1.5 LA LINGUA DEI SEGNI COME LINGUA PARLATA	53
1.5.1 <i>Lingua parlata e lingua scritta</i>	53
1.5.2 <i>Lingue dei segni e lingue parlate: somiglianze e differenze</i>	54
1.5.3 <i>La sordità come caso particolare di bilinguismo</i>	57
1.6 LA SCRITTURA DEI SORDI	60
1.6.1 <i>La scrittura</i>	60
1.6.2 <i>Cenni sulla scrittura nell'educazione dei sordi in Italia</i>	64
1.6.3 <i>La produzione scritta delle persone sorde</i>	66

CAPITOLO 2 - LE NUOVE TECNOLOGIE	72
2.1 LA SOCIETÀ CONTEMPORANEA COME SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA	72
2.2 L'UNIONE EUROPEA NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA	74
2.2.1 <i>I primi passi: Il Piano eEurope</i>	74
2.2.2 <i>i2020: una società europea dell'informazione per la crescita e l'occupazione</i>	76
2.3 IL RUOLO DELLE NUOVE TECNOLOGIE	79
2.4 IL WEB 2.0	82
CAPITOLO 3 - GLI AMBIENTI DELLA COMUNICAZIONE IN RETE	86
3.1 INTRODUZIONE	86
3.2 ALCUNE CARATTERISTICHE DEL "CYBERSPAZIO"	87
3.3 LE COMUNITÀ VIRTUALI	88
3.4 I SOCIAL NETWORK E I LUOGHI DELLA CONDIVISIONE IN RETE	90
3.4.1 <i>Storia dei Social Network</i>	91
3.4.2 <i>Facebook</i>	94
<i>Scheda n. 1: La condivisione dei contenuti, il video-sharing</i>	99
3.5 I BLOG	100
3.5.1 <i>Storia dei blog</i>	100
3.5.2 <i>Caratteristiche dei blog</i>	102
3.5.3 <i>Linguaggio dei blog</i>	103
3.5.4 <i>I sottogeneri di blog</i>	105
CAPITOLO 4 - LA COMUNICAZIONE IN RETE	106
4.1 ORALITÀ E SCRITTURA	106
4.2 LA COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION (CMC)	108
4.2.1 <i>La Computer-Mediated Communication (CMC): aspetti comunicativo-relazionali</i>	108
4.2.2 <i>La Computer-Mediated Communication (CMC): aspetti linguistici</i>	112
CAPITOLO 5 - LA COMUNICAZIONE DEI SORDI ATTRAVERSO LE NUOVE TECNOLOGIE	120
5.1 LA LIS DA LINGUA DEI SEGNI "LOCALE" A LINGUA DEI SEGNI "NAZIONALE"	120

5.2 LA LIS NELL'ERA DIGITALE	122
5.3 L'ITALIANO SCRITTO DEI SORDI SU INTERNET: QUALI MODIFICHE?.....	124
5.4 ALCUNE OSSERVAZIONI SULLE VARIAZIONI LINGUISTICHE NELL'USO DEI SORDI	129
5.5 CONCLUSIONI.....	134
CAPITOLO 6 - LA FORMAZIONE NELL'ERA DIGITALE	135
6.1 INTRODUZIONE	135
6.2 L'EVOLUZIONE DELL'EDUCAZIONE A DISTANZA.....	136
6.3 ASPETTI TEORICI DELL'E-LEARNING: L'APPRENDIMENTO "CENTRATO SULL'ALLIEVO"	143
6.4 GLI STRUMENTI DELLA FORMAZIONE IN RETE	146
6.4.1 <i>Definizione di Learning Object</i>	146
6.4.2 <i>Progettare un corso online con i Learning Object</i>	150
6.4.3 <i>Learning object e apprendimento individualizzato</i>	154
6.5 ASPETTI METODOLOGICI NELL'USO DEGLI STRUMENTI NELLA FORMAZIONE IN RETE.....	157
6.5.1 <i>Strumenti asincroni</i>	160
6.5.2 <i>Strumenti sincroni</i>	164
6.6 L'IPERTESTO.....	167
CAPITOLO 7 - E-LEARNING E APPRENDIMENTO DELLE LINGUE	171
7.1 INTRODUZIONE	171
7.2 L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE NELLO SCENARIO ATTUALE	172
7.3 LA NECESSITÀ DI NUOVE COMPETENZE.....	177
7.4 NUOVO RUOLO DI DOCENTE E DISCENTE	179
7.5 L'USO DEL TESTO AUDIOVISIVO IN AMBITO GLOTTODIDATTICO.....	181
7.6 USO DEL TESTO AUDIOVISIVO NELLA VALUTAZIONE.....	186
7.7 USO DEL TESTO AUDIOVISIVO: IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE.....	187
CAPITOLO 8 - E-LEARNING: CASE STUDY	189
8.1 INTRODUZIONE	189
8.2 L'E-LEARNING PER LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEI SORDI.....	190

8.3 I PROGETTI DEAL (2006 - 2008) E DEAL-TOI (2009 - 2011).....	193
8.3.1 <i>La prima fase del progetto: Il progetto DEAL (2006-2008)</i>	193
8.3.2 <i>La seconda fase del progetto: Il progetto DEAL-TOI (2009-2011)</i>	198
SCHEDA 2 - IL PROGETTO FIRB-VESEL (2009-2012)	208
SCHEDA 3 - IL PROGETTO OPEN (2013 – 2015)	209
CAPITOLO 9 - LA PERCEZIONE DEI SORDI SULL'USO DELLE NUOVE TECNOLOGIE	211
9.1 PRESENTAZIONE DELLA RICERCA: L'IPOTESI.....	211
9.2 GLI STRUMENTI INSERITI NELL'INTERVISTA	213
9.2.1 <i>DTS</i>	213
9.2.2 <i>Fax</i>	214
9.2.3 <i>SMS</i>	216
9.2.4 <i>Servizio Ponte</i>	217
9.2.5 <i>Chat – VideoChat</i>	218
9.2.6 <i>WhatsApp</i>	219
9.2.7 <i>Skype</i>	221
9.2.8 <i>E-mail</i>	222
9.3 METODO.....	223
9.3.1 <i>Soggetti</i>	223
9.3.2 <i>Materiale</i>	224
9.3.3 <i>Modalità di svolgimento della ricerca</i>	231
9.4 RISULTATI.....	233
9.4.1 <i>Raccolta dei dati</i>	233
9.4.2 <i>Elaborazione dei dati</i>	233
9.4.3 <i>Analisi dei risultati</i>	236
9.5 L'IMPATTO DEI MEZZI DI COMUNICAZIONE...10 ANNI DOPO	265
CONCLUSIONI	268
RINGRAZIAMENTI	270

BIBLIOGRAFIA.....	272
ARTICOLI ONLINE.....	277
APPENDICE A - IL QUESTIONARIO	280
APPENDICE B - RISPOSTE	284
APPENDICE C - RISULTATI	292

PREMESSA

Negli ultimi anni le nuove tecnologie hanno sempre più influenzato il modo di agire, di comunicare e di relazionarsi degli esseri umani.

I sordi hanno particolarmente sentito la forza dirompente della capillare diffusione di queste nuove tecnologie sia negli ambiti della comunicazione che della formazione.

Il presente lavoro affronta quindi le tematiche e le problematiche relative ai nuovi scenari della comunicazione e della formazione per le persone sorde che fanno uso delle nuove tecnologie.

Nel primo capitolo verrà inquadrata la condizione di sordità dandone alcune indicazioni di tipo medico, si presenteranno i metodi educativi per le persone sorde e verrà quindi presentata in modo dettagliato la lingua dei segni italiana, lingua naturale dei sordi. In chiusura di capitolo si affronterà il tema della scrittura dei sordi.

Nel secondo capitolo si presenterà lo scenario delle nuove tecnologie e quali interventi abbia proposto l'Unione Europea in merito. Si tratteranno quindi le caratteristiche del Web 2.0.

Nel terzo capitolo saranno presentati gli ambienti della comunicazione in Rete, dai social network ai blog cercando di evidenziarne le caratteristiche principali.

Oggetto del quarto capitolo sono gli aspetti riguardanti la comunicazione in Rete. Verranno quindi approfonditi gli aspetti comunicativo-relazionali e linguistici della Comunicazione Mediata dal Computer.

Nel quinto capitolo verranno presentate alcune riflessioni e osservazioni in merito alla comunicazione dei sordi attraverso le

nuove tecnologie sia nell'ambito della lingua scritta che dell'uso delle lingue dei segni.

Nel sesto capitolo verrà approfondito il tema della formazione nell'era digitale e quindi l'evoluzione della formazione a distanza fino ad arrivare all'e-learning e agli attuali scenari di formazione. Verranno presentati gli strumenti della formazione in Rete e gli aspetti metodologici sottostanti all'uso di tali strumenti.

Il settimo capitolo focalizzerà l'attenzione sull'e-learning in ambito glottodidattico concentrandosi sulle potenzialità offerte a destinatari, come i sordi, che usano lingue visive come la lingua dei segni grazie agli strumenti attualmente disponibili.

Infine nell'ottavo capitolo viene presentato un progetto europeo di glottodidattica per l'apprendimento delle lingue straniere per sordi che sfrutta il supporto visivo e le lingue dei segni degli apprendenti.

Questo lavoro si chiude con la presentazione dei risultati di una ricerca che si è posta come obiettivo di indagare quale fosse la percezione dei sordi in merito all'uso delle nuove tecnologie, quale fosse il loro impatto sia in ambito sociale che in ambito di variazione linguistica.

CAPITOLO 1 - I SORDI E LA LINGUA DEI SEGNI

1.1 INTRODUZIONE

Quando si parla di persone sorde è necessario distinguerle in base al loro grado di sordità in quanto quest'ultimo è determinante nel loro percorso di acquisizione del linguaggio e nel rapporto che hanno con le lingue verbali parlate.

Infatti le persone con sordità congenita¹ o che sono diventate sorde nei primissimi anni di vita, e quindi prima dell'acquisizione del linguaggio, nel caso in cui manifestino una sordità profonda, avranno grosse difficoltà nell'acquisizione della lingua parlata, che dovrà quindi essere appresa attraverso un percorso mirato e specifico e non semplicemente ed in modo naturale attraverso l'immersione nell'ambiente, in quanto sono appunto privati dell'input acustico che ricevono le persone udenti.

In ogni caso il percorso di acquisizione del linguaggio e le relative difficoltà incontrate sono differenti in base a diversi fattori determinanti quali il grado di sordità e le scelte educativo-riabilitative effettuate dai genitori dei bambini sordi.

L'apprendimento linguistico di questi bambini richiede quindi l'intervento e la collaborazione di diversi attori quali logopedisti, audiologi, ecc.

In questo capitolo dopo aver dato alcuni accenni rispetto ai tipi di sordità e ai possibili percorsi educativo-riabilitativi, si esporranno alcuni concetti fondamentali della lingua dei segni e sulla scrittura dei sordi.

¹ Come si spiegherà più avanti, la sordità si dice "congenita" quando insorge prima della nascita del bambino ed è quindi dovuta a cause genetiche o a malattie o eventi virali o tossici della madre in gravidanza.

1.2 CAUSE E DIAGNOSI DELLA SORDITÀ

In questa sede non si ritiene opportuno affrontare la sordità da un punto di vista clinico, ma si desidera dare solo alcune informazioni di base che possono servire ad inquadrare meglio l'argomento.

1.2.1 DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE DELLA SORDITÀ

La sordità è la riduzione più o meno grave dell'udito. La diagnosi in genere viene effettuata da un medico, l'otorinolaringoiatra, che ne fa quindi una valutazione di tipo esclusivamente clinico.

Gli effetti della sordità variano a seconda che questa insorga nella prima infanzia o nell'età adulta, e in maniera proporzionale alla perdita uditiva.

Quest'ultima viene espressa in decibel (dB)², e in base alla sua entità si distinguono quattro gradi di sordità³ sullo spettro di riferimento per i suoni associati alla voce umana, che si collocano tra 500-1000-2000-4000 Hertz⁴:

- lieve: con soglia tra 20 e 40 dB;
- media: con soglia tra 40 e 70 dB;
- grave: con soglia tra 70 e 90 dB;
- profonda: con soglia uguale o superiore ai 90 dB.

² **Decibel:** Unità di misura (il cui simbolo è dB) usata in acustica per misurare il livello dell'intensità energetica dei suoni (d. acustico). (Fonte: Dizionario di Medicina Treccani, 2010 – voce online [http://www.treccani.it/enciclopedia/decibel_\(Dizionario-di-Medicina\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/decibel_(Dizionario-di-Medicina)/)). (Ultimo accesso 13/01/2016).

³ La classificazione è del *Bureau International d'Audiophonologie (BIAP)*, tratto da Maragna, S. – La sordità – Hoepli, 2000.

⁴ **Hertz:** [dal nome del fisico ted. H. R. Hertz (1857-1894)]. – In fisica, unità di misura della frequenza di un fenomeno periodico (simbolo: Hz), equivalente a 1 periodo al secondo. (Fonte Vocabolario Treccani online <http://www.treccani.it/vocabolario/hertz/>).

All'interno della sordità profonda viene effettuata un'ulteriore differenziazione in gruppi:

- 1° gruppo: sordità con curva pantonale che abbraccia tutte le frequenze tra i 125 e i 4000 Hertz (Hz) all'intensità di 90 dB;
- 2° gruppo: sordità con curva dai 125 ai 2000 Hz all'intensità uguale o maggiore di 90 dB;
- 3° gruppo: sordità con curva detta a virgola dai 125 ai 1000 Hz a intensità maggiore di 90 dB.

La perdita uditiva può riguardare una o entrambe le orecchie ed essere localizzata a livello di orecchio esterno o medio oppure può riguardare l'orecchio interno ovvero coinvolgere le cellule uditive o le fibre del nervo acustico. (Vedi Figura 1⁵).

⁵ Fonte dell'immagine: <http://www.my-personaltrainer.it/salute/otosclerosi.html>.

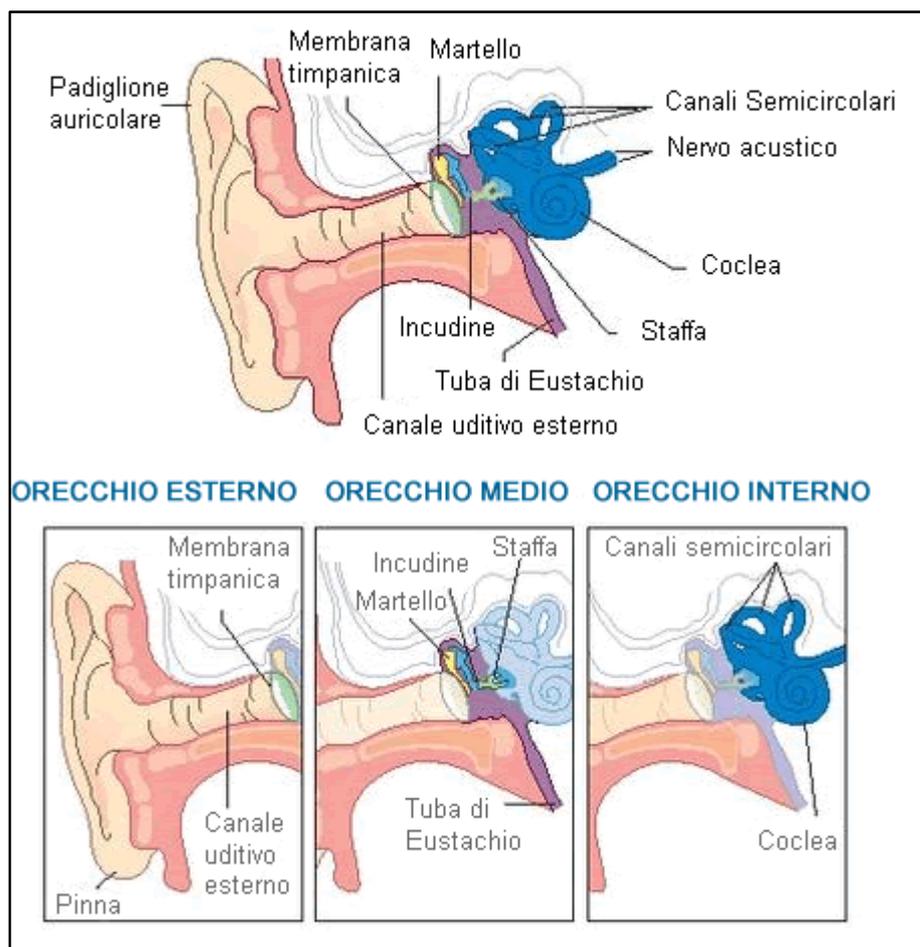


Figura 1: Anatomia dell'orecchio

1.2.2 CAUSE DELLA SORDITÀ

Quando si effettua una diagnosi di sordità, spesso la determinazione della sua possibile causa non è sempre immediata in quanto a causare la sordità possono concorrere diversi fattori.

Le cause della sordità possono essere divise in due grandi aree:

- **le sordità congenite**, ovvero insorte prima della nascita;
- **le sordità acquisite**, che possono insorgere al momento della nascita (neonatali) o successivamente (postnatali).

Possono essere causa di sordità congenita:

- fattori ereditari;
- cause tossiche come uso di alcool, barbiturici, chinino, streptomina ad alti dosaggi, ecc.;
- cause virali, come la rosolia in gravidanza, il morbillo, la parotite, l'epatite virale, ecc.;
- cause microbiche, come tifo o sifilide.

Possono essere causa di sordità acquisita neonatale l'anossia al parto, l'ittero, la prematurità, i traumi al momento del parto.

Possono causare sordità acquisita postnatale le malattie infettive, come otiti o altre infezioni dell'orecchio, l'uso di farmaci ototossici, traumi che coinvolgono l'apparato uditivo.

Le sordità ereditarie rappresentano circa il 50% dei casi di sordità e a sua volta queste si distinguono in:

- sordità non sindromiche recessive, chiamate NRSD, ovvero le sordità che non si presentano associate ad altre patologie, che costituiscono circa il 70% delle sordità ereditarie;
- sordità sindromiche, ovvero collegate ad una specifica patologia in cui la sordità compare insieme ad altre disabilità (come ad esempio la Sindrome di Usher).

Considerando invece il rapporto temporale tra insorgenza della sordità e le tappe dello sviluppo del linguaggio, si parlerà di sordità *pre-verbale* quando insorge prima dei 3 anni di età, epoca entro la quale i bambini apprendono le regole fondamentali del linguaggio, e *post-verbale*, quando insorge dopo i 3 anni.

Nel caso in cui vi sia una sordità media o grave, la comprensione della lingua verbale risulta difficile e sarà possibile soltanto attraverso un'amplificazione tramite protesi. Nel caso di sordità profonda, la comprensione del linguaggio invece risulterà difficoltosa anche nel caso di amplificazione.

Le protesi attualmente utilizzate sono apparecchi acustici digitali, che possono essere intrauricolari, indicati per le sordità lievi, o retroauricolari, più adatte nei casi di sordità medio-gravi. In entrambi i casi si tratta di apparecchi rimovibili che sfruttano il residuo uditivo della persona sorda.

Un'alternativa è invece l'impianto cocleare (vedi Figura 2⁶ e Figura 3⁷), che è un dispositivo impiantato chirurgicamente che fornisce impulsi elettrici direttamente alle fibre del nervo acustico bypassando le cellule dell'orecchio interno (cellule ciliate) danneggiate. Gli impulsi una volta raggiunto il cervello, vengono interpretati come suoni. L'impianto cocleare è formato da una parte interna costituita dal ricevitore/stimolatore con il filo porta elettrodi (array) ed una parte esterna costituita dall'elaboratore del linguaggio e la bobina. A differenza delle protesi acustiche, che amplificano il suono, l'impianto cocleare converte il suono in impulsi elettrici in modo da simulare l'udito naturale.

⁶ <http://www.acoustic-center.it/images/impianti%20cocleari/cocleare%20come%20funziona.jpg>

⁷ <http://www.policliniconews.it/wp-content/uploads/2015/07/impianto-cocleareok.jpg>

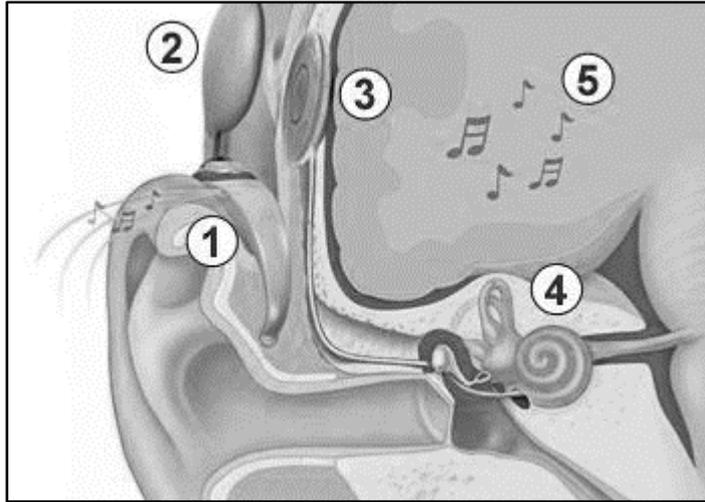


Figura 3: Impianto cocleare: 1) microfono-processore sonoro, 2) trasmittente, 3) ricevente, 4) filo porta elettrodi intracocleari, 5) suono giunge al cervello

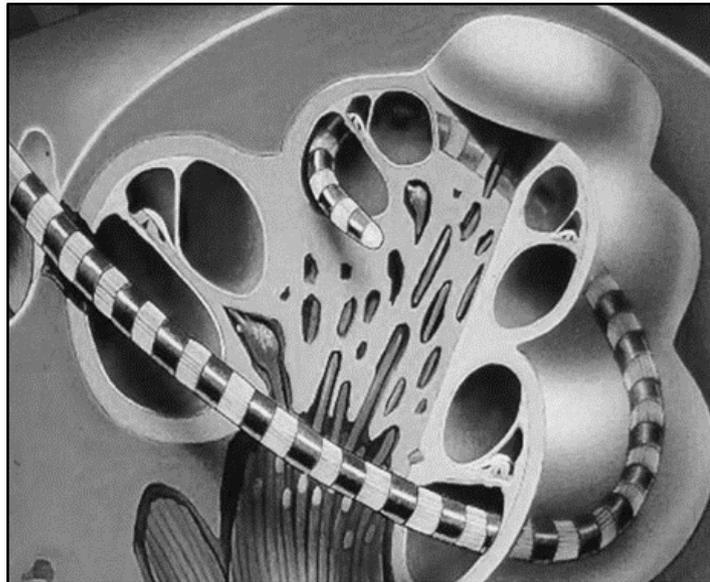


Figura 2: Ingrandimento filo porta elettrodi (array) nella coclea

1.3 I METODI EDUCATIVI

Nel precedente paragrafo abbiamo parlato delle protesi e dell'impianto cocleare a cui va però affiancato un percorso logopedico da seguire affinché il bambino possa apprendere la lingua vocale.

Attraverso la riabilitazione logopedica il bambino, in una prima fase impara ad ascoltare e analizzare il suono in modo da essere in grado di riconoscere alcuni suoni o rumori ambientali familiari, come lo squillo del telefono o del campanello, l'abbaiare di un cane, il suono di un clacson, ecc. Successivamente verrà stimolato nel riconoscimento degli elementi della prosodia del discorso come durata, ritmo, intonazione, ecc. In seguito il percorso verterà sulla graduale identificazione di parole e frasi.

In un primo momento le sedute logopediche saranno più frequenti e anche a casa, grazie al supporto dei genitori, il bambino dovrà continuare ad esercitarsi in modo da sviluppare le abilità percettive e uditive, e successivamente quelle linguistiche e fonoarticolatorie.

I metodi di riabilitazione logopedica in relazione all'educazione del bambino sordo alla lingua vocale si suddividono in tre macro-aree:

- metodi oralisti;
- metodo misto o bimodale;
- educazione bilingue.

1.3.1 METODI ORALISTI

I metodi definiti "oralisti" hanno come elemento comune il fatto che non prevedono l'uso dei segni, nella convinzione che "il gesto uccide la parola". Questi metodi puntano soprattutto

sull'allenamento acustico sfruttando al massimo il residuo uditivo e concentrandosi molto sulle abilità di lettura labiale.

Un'altra caratteristica dei metodi oralisti è il privilegiare nell'educazione alla lingua parlata e scritta l'aspetto della produzione piuttosto che quello della comprensione, che è invece prevalente soprattutto nelle prime fasi dell'acquisizione spontanea del linguaggio nel bambino udente.

I metodi oralisti prevedono inoltre il coinvolgimento della madre che, in taluni casi, si ritrova a ricoprire un ruolo logopedico oltre a quello materno, con conseguenze psicologiche negative per il naturale rapporto madre-figlio.

Il metodo oralista più utilizzato in Italia è quello ideato da Massimo Del Bo e Adriana Cippone De Filippis i quali nel loro libro "La sordità infantile grave" (1988), focalizzano l'intervento logopedico su alcuni punti essenziali, quali:

- la diagnosi precoce
- l'esatta valutazione del deficit
- l'immediata protesizzazione
- la collaborazione della famiglia nell'intervento logopedico
- l'integrazione nelle scuole normali.

Altri metodi oralisti sono il metodo verbo-tonale, ideato negli anni '50 da Petar Guberina, professore di Linguistica dell'Università di Zagabria. Da ricordare anche il metodo multidisciplinare di Itala Ripamonti, che utilizza il gioco con la musica e il ballo per potenziare l'espressività e guarda al bambino nella sua globalità.

1.3.2 METODO MISTO O BIMODALE

Il metodo misto o bimodale utilizza contemporaneamente sia la modalità acustico-vocale che quella visivo-gestuale combinando alla

lingua vocale alcuni segni dell'italiano segnato (IS) o dell'italiano segnato esatto⁸ (ISE). In questo metodo viene però utilizzata come unica lingua l'italiano. Si accompagna, cioè, la parola con il segno, mantenendo nella frase l'ordine delle parole della lingua italiana.

La struttura portante quindi è appunto la lingua italiana e l'italiano segnato viene utilizzato solitamente per facilitare al bambino l'accesso a contenuti difficili e agevolarlo nella comprensione. Nel momento in cui si lavora su aspetti morfologici della lingua stessa viene utilizzato l'italiano segnato esatto.

Il logopedista in questo metodo lavora sempre su tre livelli: la stimolazione fono-acustica, la lettura labiale e la stimolazione cognitivo-linguistica. Il metodo è stato proposto da Hilde Schlesinger e diffuso in Italia da un gruppo di logopediste che lo ha in parte rivisitato⁹.

1.3.3 EDUCAZIONE BILINGUE

L'educazione bilingue si verifica quando il bambino sordo è immerso in un contesto in cui utilizza la lingua dei segni (LS) e la lingua vocale (LV). In questo caso si tratta di qualcosa di più di un metodo perché il bambino viene esposto contemporaneamente ad entrambe le lingue. L'italiano parlato e scritto viene appreso attraverso la terapia logopedica, mentre la LIS viene appresa in modo naturale e spontaneo in quanto viaggia sul canale visivo-

⁸ Nell'Italiano Segnato Esatto (ISE) si utilizza la struttura linguistica dell'italiano e i segni a supporto della comprensione. Inoltre vengono evidenziati gli aspetti morfologici come il singolare o plurale dei nomi, gli articoli, ecc.

⁹ Il metodo misto o bimodale è stato diffuso in Italia dalle logopediste Sandra Beronesi, Piera Massoni e Teresa Ossella. È descritto nei testi Beronesi S., Massoni P., Ossella T. (1991) *L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*, Omega, Torino, e Massoni P. e Maragna S. (1997) *Manuale di Logopedia per bambini sordi*, Franco Angeli, Milano.

gestuale per lui integro. I segni danno quindi al bambino la possibilità di soddisfare il proprio bisogno di comunicare. Nel caso di bambini sordi figli di sordi segnanti l'esposizione alla lingua dei segni avviene precocemente ed in famiglia, in casi di bambini figli di genitori udenti di solito viene identificato un referente segnante che possa consentire al bambino l'esposizione alla lingua dei segni in modo naturale.

Alla base c'è la convinzione che il bambino in questo modo ha la possibilità di acquisire una lingua (quella dei segni) con gli stessi tempi e le stesse modalità con cui i bambini udenti imparano a parlare e che questo porti il vantaggio per il bambino di facilitare anche l'apprendimento della lingua vocale.

Sistemi comunicativi utilizzati dalle persone sorde				
Nome	Tipo	Struttura	Modalità	Contesto d'uso prevalente
Lingua Italiana dei Segni (LIS)	lingua storico-naturale	lessico e grammatica propri	visivo-gestuale	comunicazione naturale fra sordi o fra sordi e udenti segnanti
Italiano Segnato (IS)	sistema derivato parzialmente artificiale	lessico LIS e sintassi italiana	visivo-vocale-gestuale	comunicazione fra sordi e udenti con insufficiente conoscenza della LIS; contesto educativo
Italiano Segnato Esatto (ISE)	sistema derivato completamente artificiale	lessico LIS con modifiche e aggiunte di segni per rappresentare elementi morfologici dell'italiano, sintassi italiana	visivo-vocale-gestuale	contesto educativo
Dattilologia	alfabeto manuale	trasposizione manuale dei grafemi dell'italiano scritto	visivo-gestuale	comunicazione naturale e contesto educativo
Italiano	lingua storico-naturale	lessico e sintassi propri	acustico-vocale	comunicazione naturale con udenti

Figura 4 - Fonte Fabbretti D., Tomasuolo E. (2006) *Scrittura e Sordità*. Ed. Carocci. p. 48

1.4 LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA (LIS)

1.4.1 PRIME RIFLESSIONI TEORICHE SULLE LINGUE DEI SEGNI

Nel 1960 con la pubblicazione del testo “Sign Language Structure” del linguista William Stokoe ha inizio la riflessione linguistica e semiotica contemporanea sulle lingue dei Segni. Il linguista americano prese in esame la lingua visivo-gestuale in uso presso la comunità sorda americana, ovvero l’American Sign Language (ASL). L’aspetto fondamentale dell’analisi di Stokoe all’interno degli studi sulle lingue dei segni fu il fatto che egli per la prima volta applicasse allo studio dei segni le categorie della linguistica strutturale dando quindi alla lingua dei segni lo status linguistico di un codice per la prima volta visto in modo distinto e autonomo dalle lingue vocali. Nel suo lavoro Stokoe diede ampio spazio alla possibilità di evidenziare le diversità e le peculiarità dei Segni rispetto alle parole delle lingue vocali.

Il termine “Segni” si affermò definitivamente negli anni Settanta sostituendosi a termini come “gesti” o “forme mimico-gestuali”. Questi codici già nel Settecento venivano nominati “signes” o “signes méthodiques¹⁰” e si discostano da unità che appartengono a sistemi comunicativi non paragonabili a quelli delle lingue come le pantomime o altre forme di gestualità spontanea usate anche dagli udenti.

Le lingue dei segni sono l’unico sistema comunicativo distinto dalle lingue vocali a cui possa essere ascritto lo status di lingua, pertanto il loro studio si sarebbe dovuto concentrare secondo

¹⁰ Termine derivato dal metodo di educazione e dai segni utilizzati nel Settecento dall’Abate de l’Epée a Parigi. L’educatore utilizzava infatti una serie di segni che aveva definito “metodici”.

un'impostazione semiotica poiché, per l'esame e la discussione della nozione stessa di "lingua", si devono prendere in considerazione non soltanto variabilità e diversità delle lingue vocali, ma anche delle lingue dei segni.

Sebbene fosse questo l'orientamento di Stokoe nella sua opera, la maggior parte degli studi successivi, fino alla fine degli anni Novanta, si è concentrata nell'evidenziare soprattutto le caratteristiche delle lingue dei segni che le rendevano simili o del tutto assimilabili a quelle delle lingue vocali.

Ad affrontare lo studio e l'analisi dei segni da un punto di vista semiotico sarà nel 1995 il linguista ed educatore dei sordi francese Paul Jouison.

Nel suo pensiero egli esprime la ferma convinzione che per cogliere i caratteri essenziali della loro struttura e del loro funzionamento, le lingue dei segni vadano studiate senza essere condizionati dalla linguistica delle lingue vocali.

La riflessione sui Segni libera da pregiudizi può consentire una rivalutazione di alcune proprietà tipiche delle lingue vocali in una prospettiva semiotica più ampia.

1.4.2 CHI USA LA LINGUA DEI SEGNI: CARATTERISTICHE DELLE COMUNITÀ LINGUISTICHE SORDE

Innanzitutto, un primo aspetto da mettere in evidenza è che non esiste UNA lingua dei Segni e che in diverse comunità linguistiche di segnanti, esistono differenti codici linguistici segnati. Esiste pertanto l'American Sign Language (ASL), usata dai sordi delle comunità degli Stati Uniti, l'Australian Sign Language (AUSLAN), usata in Australia, la Langue des Signes Française (LSF) usata in Francia e la Lingua dei Segni Italiana (LIS) usata in Italia, ecc.

Queste lingue sono differenti tra loro non solo da un punto di vista lessicale, ma anche in base alle regole morfosintattiche che seguono. Inoltre, da un punto di vista grammaticale, non sono direttamente riconducibili alle corrispondenti lingue vocali parlate nei paesi in cui si sono sviluppate, bensì presentano caratteristiche del tutto autonome. Anche da un punto di vista etimologico, il legame non è con la corrispondente lingua vocale del luogo, bensì le origini sono da andare a ricercare in altre motivazioni, come ad esempio l'American Sign Language che risulta essere etimologicamente legata alla Langue des Signes Française (LSF) piuttosto che all'inglese o all'americano vocali¹¹.

Le lingue dei segni presentano una variabilità e mutabilità sia dal punto di vista sincronico, ovvero nel mondo coesistono lingue dei segni diverse in luoghi diversi, che diacronico, ovvero una stessa lingua dei segni muta nel tempo.

In merito al processo di omogeneizzazione e standardizzazione tipico delle lingue vocali, questo è in gran parte assente nei codici segnati soprattutto vista l'assenza di un sistema di scrittura universalmente accettato. Pertanto all'interno di uno stesso Paese sono presenti diverse varietà e dialetti, anche se la diffusione delle nuove tecnologie sta giocando un ruolo fondamentale come vedremo nei seguenti capitoli di questo lavoro.

¹¹ La ragione di questo legame tra ASL e LSF è riconducibile al fatto che nel 1816 Thomas Gallaudet, un pastore della congregazione protestante di Hartford nel Connecticut, si reca a Parigi a visitare l'Institut national des sourds-muets dove i sordi vengono educati con un metodo manualista e in cui gli allievi sordi usano la lingua dei segni. Qui Gallaudet incontra Laurent Clerc, un giovane educatore dell'istituto. Nello stesso anno Clerc e Gallaudet partono insieme per gli Stati Uniti e si narra che durante il viaggio Clerc abbia insegnato a Gallaudet i rudimenti della lingua dei segni francese. I due fonderanno il Connecticut Asylum for the Deaf and Dumb che diventerà la famosa Gallaudet University, prima università per sordi al mondo. Da questa collaborazione quindi si fa risalire la somiglianza tra le due lingue dei segni.

La variabilità delle lingue dei segni dipende anche dalla varietà di composizione delle comunità di sordi. I quali hanno gradi di competenza linguistica decisamente diverse tra loro. Se si pensa, ad esempio, che i sordi figli di sordi rappresentano solo una percentuale variabile tra il 5 e il 10% dei membri della comunità sorda (si veda Pizzuto, Volterra, 1999¹²). Gli altri sordi sono figli di genitori udenti che, nella maggior parte dei casi, hanno appreso la lingua dei segni più o meno tardi e in situazioni più o meno artificiali sicuramente non paragonabili alla situazione di acquisizione naturale della lingua da parte dei bambini udenti per la lingua vocale oppure quella di bambini sordi con genitori sordi segnanti. Pertanto la competenza che ciascun sordo ha della lingua dei segni dipende da tanti fattori e la situazione è molto variegata.

1.4.3 LE PRIME RICERCHE IN ITALIA

In Italia le prime ricerche sulla Lingua dei Segni Italiana (LIS) risalgono alla fine degli anni Settanta del Novecento. La LIS è sempre stata usata nella comunità dei sordi, ma nemmeno tra i segnanti vi era la consapevolezza che fosse una vera lingua e con proprie funzioni grammaticali. Essi pensavano, infatti, che fosse una comunicazione mimico-gestuale (veniva infatti chiamato Linguaggio Mimico-Gestuale – LMG), riservata ai sordi con capacità limitata, povera nel lessico e semplice nella struttura. Non vi era alcuna consapevolezza che fosse una forma linguistica vera e propria indipendente dalla lingua vocale italiana.

¹² Pizzuto, E. e Volterra, V. (1999) *Deafness and Sign Language*, in F. Fabbro (a cura di), *Concise Encyclopedia of Language Pathology*, Elsevier, Oxford, pp.-179-185, citato in Russo Cardona, T. (2004) *La mappa poggiata sull'isola. Iconicità e metafora nelle lingue dei segni e nelle lingue vocali*, Centro Editoriale e Librario dell'Università della Calabria, Rende.

Le prime ricerche furono condotte presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), dipartimento “Linguaggio e Sordità”, ora Istituto delle Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC). Il gruppo di lavoro, formato da udenti e da sordi madrelingua LIS, ha iniziato le proprie attività di ricerca sulla LIS basandosi sugli studi di Stokoe sull’American Sign Language e conducendo indagini sui suoi aspetti fonologici e morfologici.

La strada che si è seguita all’inizio è stata quella di descrivere la LIS seguendo modelli e strumenti della linguistica generale, basata sulle lingue vocali. Questa prospettiva, è stata definita “assimilazionista”.

È indubbio che la descrizione fonologica di segni linguistici che utilizzano un diverso canale comunicativo, ovvero non acustico-vocale, ha reso il lavoro abbastanza complesso e ha costretto talvolta ad usare terminologie relative alla modalità acustica, ovvero poco adatte o corrette per una lingua dove si usa il canale visivo-gestuale e in cui si fa riferimento ad uno spazio fisico dove si utilizzano segni linguistici visivi.

1.4.4 CARATTERISTICHE DELLE LINGUE DEI SEGNI

Abbiamo già detto che fu Stokoe il primo a definire la lingua dei segni (americana) una lingua a tutti gli effetti, ma vediamo adesso cosa si intende per “lingua” e quali sono le proprietà di una lingua analizzandole nella Lingua dei Segni Italiana.

Sono diversi gli approcci che hanno definito le diverse proprietà caratteristiche di una lingua, ma qui citeremo il punto di vista del linguista Ferdinand De Saussure, fondatore della linguistica novecentesca a cui si sono poi ispirati diversi approcci contemporanei.

Per Saussure ogni lingua è un insieme di elementi di cui ci serviamo per comunicare nella vita di ogni giorno. Ogni elemento linguistico, da lui stesso chiamato “segno” è caratterizzato dalla biplanarità, ovvero ogni segno è formato da due “facce”, il *significante*, ovvero la sua forma espressiva, sia essa immagine acustica, o la forma scritta o segnata, e il *significato*, il suo contenuto.

Una lingua si differenzia dai sistemi di comunicazione non linguistici in base ad alcune proprietà tra cui la *sistematicità*, la sua capacità di mutare nel corso del tempo e nello spazio in base alle esigenze comunicative di coloro che usano quella lingua (*mutabilità o variabilità*), l'*arbitrarietà*, l'*iconicità*, la *sintassi*, la presenza al suo interno di metafore (*indeterminatezza semantica o estensibilità dei significati*) e la *riflessività*.

In questa sede non si tratteranno in modo approfondito tutte le proprietà, ma si illustrerà brevemente come queste si realizzano nella lingua dei segni, che è naturalmente differente dalle lingue vocali.

Per **sistematicità** si intende la caratteristica delle lingue di presentare relazioni di somiglianza più o meno forti tra alcuni suoi elementi. Nella lingua italiana un esempio può essere dato da diverse parole come “carta”, “cartiera”, “incartare” che condividono la stessa radice cart- che si riferisce all’oggetto carta di cui cartiera e incartare sono derivati.

Questo tipo di relazione è presente anche nella LIS, per esempio con i segni MANGIARE, MANGIARE GELATO, MANGIARE MELA (vedi Figura 5). Tutti e tre i segni hanno in comune il movimento di portare qualcosa alla bocca.

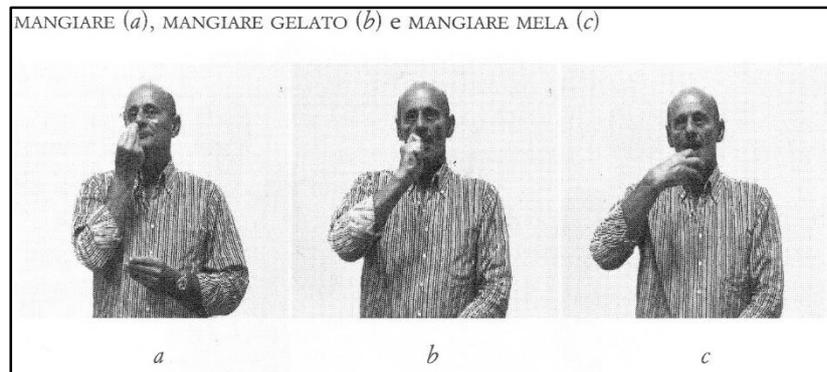


Figura 5 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p.51

Una stessa parola ha rapporti con altre parole come “incartare” fa parte per esempio dei verbi di prima coniugazione italiana terminanti in -are, come “amare”, “baciare”, “giocare”.

Stessa cosa avviene nella LIS dove il verbo “MANGIARE”, come i verbi “BERE”, “CONOSCERE”, sono tutti dello stesso tipo, ovvero appartenenti alla classe di verbi ancorati al corpo, che si distinguono da quelli eseguiti nello spazio neutro e di cui parleremo più avanti.

Sia le parole che i segni fanno parte di una rete di relazioni più o meno strette ed è possibile vedere la lingua come una struttura in cui gli elementi sono legati tra loro da somiglianze e differenze, ovvero un sistema.

Abbiamo visto le somiglianze riguardanti il piano del significante, ovvero della forma espressiva, ma in una lingua vi sono relazioni anche tra i significati e anche in questo caso vi è sistematicità. Un esempio può essere dato dalle parole “mela” e “frutta” che hanno scarse somiglianze formali (condividono un solo fonema), ma hanno un’evidente relazione sul piano del significato.

Quando si considerano i segni o le parole e si analizzano i rapporti tra loro analizzando somiglianze e differenze, stiamo parlando dei *rapporti paradigmatici*.

Nelle lingue esistono anche delle regolarità nella combinazione di più parole o segni all'interno di una frase per cui dopo un elemento mi aspetto di trovarne uno piuttosto che un altro. Per esempio in italiano la negazione non segue il verbo, ma lo precede. Anche in LIS, vi sono dei segni che assumono una determinata posizione nella frase rispetto ad un'altra, come per esempio la posizione della negazione che, al contrario dell'italiano, va alla fine e non può essere posta all'inizio. Pertanto in LIS è corretta la struttura IO CINEMA VADO NO e non la frase IO NO VADO AL CINEMA.

Le regole che riguardano la combinazione di elementi, parole o segni, nella frase sono chiamate da Saussure *regole sintagmatiche*.

Pertanto secondo Saussure in una lingua le parole o i segni intrattengono rapporti con gli altri elementi della stessa lingua sul piano paradigmatico e sintagmatico.

Un'altra proprietà delle lingue individuata da Saussure è la **variabilità** ovvero la capacità di una lingua di mutare nel tempo e nello spazio in relazione alle esigenze espressive dei parlanti. Questa proprietà è stata trascurata da molti linguisti come Chomsky, ma secondo Saussure è un'importante caratteristica quella che ha la lingua di accettare al proprio interno mutamenti che riguardano sia il significato che il significante.

Un elemento può, ad esempio, mutare nel significato mantenendo quasi inalterato il segno dal punto di vista del significante. Si veda ad esempio la parola "cattivo" che deriva dal latino "captivus" che invece significa "prigioniero". Come si può notare, la forma espressiva, del significante, è molto simile, mentre il significato della parola è mutato nel tempo.

Esempi dello stesso tipo possono essere riscontrati nella lingua dei segni. Si pensi ad esempio al segno SABATO usato a Roma, derivante dal segno di EBREO ormai non più usato. La derivazione comune dei due segni dipende dal fatto che per gli ebrei il sabato fosse un giorno di riposo per cui i due segni si richiamano l'un l'altro. Con il passar del tempo il segno per EBREO è stato sostituito mentre è rimasto con il significato di SABATO.

Quando si parla di mutabilità essa si realizza sia a *livello sincronico*, ovvero vi sono diverse varietà linguistiche utilizzate in posti differenti nello stesso tempo, e sia a *livello diacronico*, ovvero variazioni che si realizzano nell'arco del tempo all'interno di una stessa lingua.

Un'altra proprietà fondamentale delle lingue è la sua **arbitrarietà**, ovvero il fatto che non vi siano rapporti fissati una volta e per tutte tra parole e significati. Il legame tra significante e significato è, appunto, arbitrario, ed avviene in base alle esigenze comunicative degli utenti della lingua, sia essa segnata o parlata. In lingue diverse per esempio, per lo stesso significato, vi sono in genere significanti differenti. Così per esempio nelle lingue vocali, alla parola "cane" in italiano corrispondono l'inglese "dog", o il tedesco "hund". Anche nelle lingue dei segni, per lo stesso significato di CANE, vi sono segni diversi per esempio in LIS, in ASL o in BSL¹³ (vedi Figura 6).

¹³ Esempi tratti da Russo Cardona, T., Volterra, V. (2006).

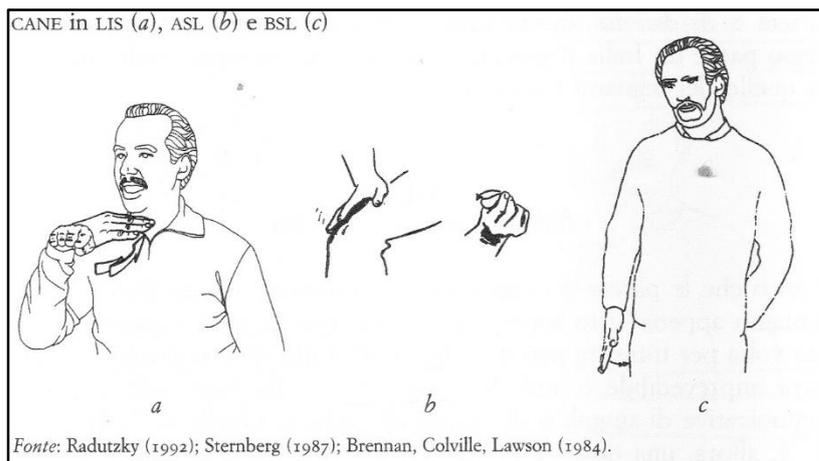


Figura 6 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p. 56

Le parole e i segni sono quindi *convenzionali* e cambiano da lingua a lingua.

Nell'ambito del significato, può avvenire che vi siano differenze da lingua a lingua. Se nell'italiano con la parola "cane" si intende genericamente qualsiasi tipo o razza di cane, con il termine inglese "dog" si intendono i cani domestici, mentre per indicare quelli da caccia o da corsa si utilizza il termine "hound".

Anche in LIS avviene per esempio che uno stesso segno in una lingua viene utilizzato per due significati e in un'altra per lo stesso significato vengono usati due segni differenti. Si veda, per esempio, il caso di SCRITTURA e SCUOLA che in LIS sono rappresentati con lo stesso segno, mentre in ASL sono espressi da due segni differenti (vedi Figura 7).

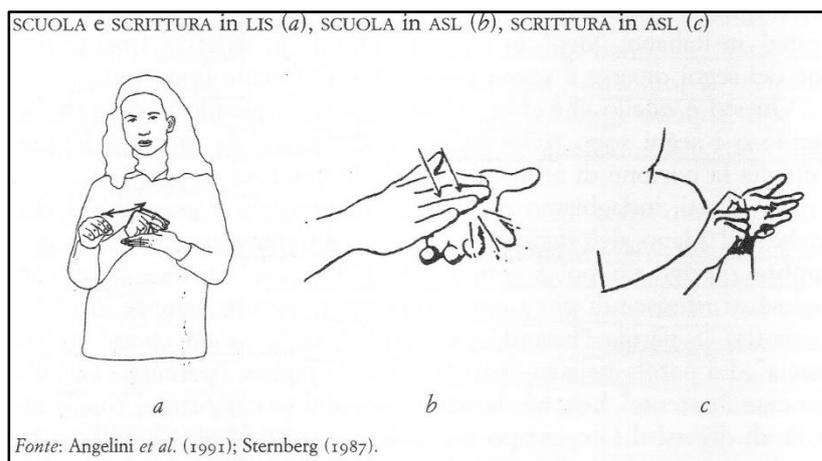


Figura 7 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p.56

Uno stesso significante può avere significati differenti in lingue differenti. È il caso del segno per ROMA che in ASL significa NOME (vedi Figura 8), oppure per l'italiano "file" che è il plurale di "fila", ma che in inglese significa "raccoglitore".

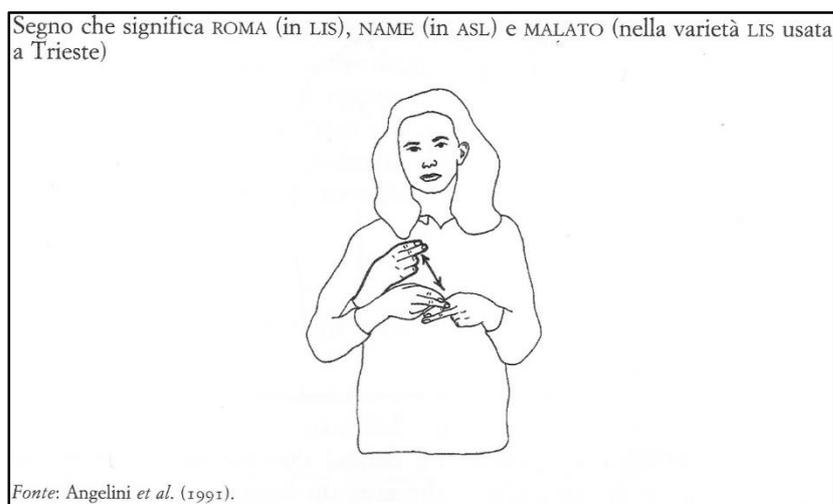


Figura 8 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V., (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p. 57

Un'altra proprietà delle lingue, sia vocali che segnate, è l'**iconicità**. Con questo termine si intende quell'insieme di tratti che fa sì che alcune caratteristiche del significante sembrano avere una corrispondenza nel significato. Sono iconiche per esempio le parole onomatopoeiche come "miao", "bau", "cip", perché sembrano imitare e

richiamare il suono dei versi rispettivamente del gatto, del cane e dell'uccellino. Emerge una sorta di legame tra significante e significato.

In realtà questo aspetto potrebbe andare contro il concetto di convenzionalità citato prima. Tuttavia come abbiamo già visto il segno linguistico è soggetto alle regole del sistema in cui si trova. Pertanto anche le parole onomatopeiche sono arbitrarie nel senso che rientrano nel “sistema fonologico” di una determinata lingua.

Ovvero, seppur la parola “miao” abbia un legame con il verso del gatto, lo stesso verso in inglese è reso da un significante diverso, ovvero “mieow”.

Anche nelle lingue dei segni vi sono diverse relazioni iconiche simili a quelle delle parole onomatopeiche come ad esempio il segno BERE, palesemente iconico (vedi Figura 9).



Figura 9 - Fonte Russo Cardona T., Volterra, V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p. 58

Quando analizziamo i componenti di una lingua li suddividiamo in elementi più semplici. Quindi se, per esempio, prendiamo la parola “casa”, vi sono due livelli di analisi. Ad un primo livello di scomposizione, troviamo elementi dotati di significato (“cas” + “a”, radice e terminazione femminile singolare), questi vengono chiamati

di *prima articolazione*. Se scomponiamo ulteriormente, otteniamo delle unità più semplici, i *fonemi* (in questo caso “c” + “a” + “s” + “a”), non dotati di significato, che prendono il nome di unità di *seconda articolazione*.

Per *doppia articolazione*, si intende appunto la possibilità che scomponendo un segno linguistico si possano ottenere prima dei sottocomponenti dotati di significato (unità di prima articolazione, i morfemi) e poi sottocomponenti privi di significato (unità di seconda articolazione, i fonemi). Il livello della prima articolazione è oggetto della *morfologia* delle lingue, quello della seconda articolazione riguarda la *fonologia*.

La possibilità di segmentazione e di scomposizione in sottocomponenti è possibile anche nelle lingue dei segni.

Come abbiamo detto le unità di seconda articolazione, per le lingue vocali, sono i *fonemi* (/a/, /b/, ecc...). Ogni lingua utilizza un numero finito di fonemi.

Per la lingua dei segni, le unità minime prive di significato, corrispondenti ai fonemi sono i *cheremi*. Il primo ad individuarli fu proprio William Stokoe che indicò prima tre parametri formazionali, ovvero, *il luogo* dello spazio in cui viene eseguito il segno, *la configurazione* delle mani nell'eseguire il segno, *il movimento* di esecuzione del segno. Successivamente venne individuato anche un quarto parametro, ovvero *l'orientamento* del palmo della mano nell'esecuzione del segno.

I cheremi vengono anche comunemente chiamati *parametri formazionali* del segno.

Nell'analisi effettuata per la LIS sono stati individuati 16 luoghi, 56 configurazioni, 6 orientamenti e 40 movimenti (Radutsky, 1992). Si veda ad esempio il repertorio di configurazioni individuate nella LIS nella Figura 10.

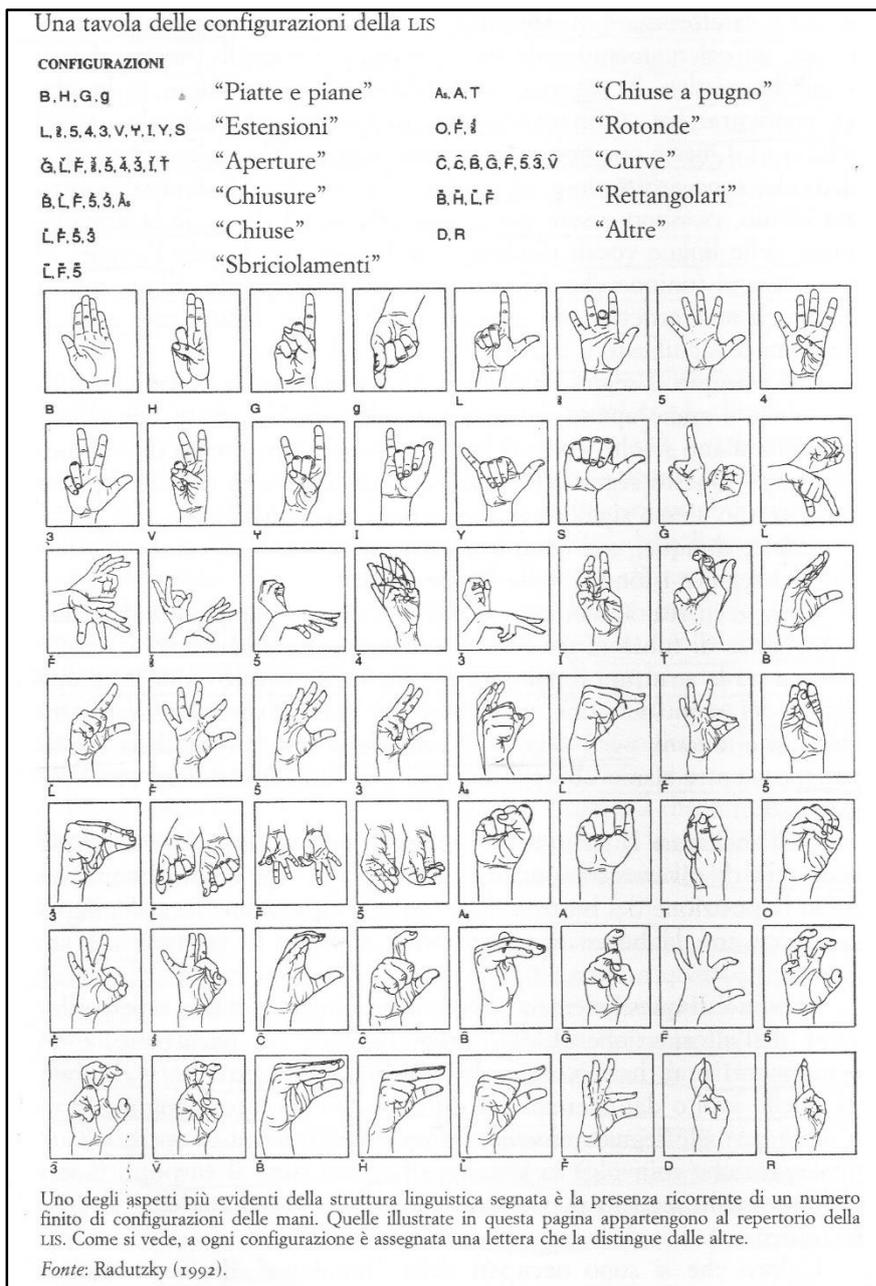


Figura 10 - Fonte Russo Cardona, T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p.62

Per Stokoe esiste una somiglianza di funzioni tra fonemi e cheremi, ma non un'assoluta equivalenza tra la struttura fonologica di una lingua vocale e quella di una lingua dei segni. Per quanto riguarda la combinazione dei cheremi nella realizzazione del segno questa avviene infatti in simultanea, mentre la combinazione di più

fonemi nella realizzazione di una parola avviene in modo sequenziale.

Oltre ai cheremi, nella realizzazione del segno ruolo fondamentale hanno anche le componenti non manuali, quali l'espressione facciale, la posizione del busto e delle spalle, lo sguardo e l'articolazione labiale delle componenti orali¹⁴.

Nel differenziare i segni spesso le componenti non manuali giocano un ruolo fondamentale, soprattutto l'espressione facciale e le componenti orali.

Nell'analisi dei quattro parametri formazionali alla luce della segmentazione delle unità segnate, si è visto che il ruolo del movimento si contrappone nettamente al ruolo degli altri tre cheremi.

Infatti è grazie al movimento che nel flusso del segnato si susseguono configurazioni, orientamenti e luoghi che compongono appunto la catena del discorso in segni.

Basandosi su queste riflessioni, alcuni ricercatori hanno cercato di separare l'aspetto simultaneo da quello sequenziale associando quest'ultimo al movimento.

Anche nelle lingue dei segni possiamo individuare un livello morfologico o di prima articolazione, in quanto i cheremi si combinano secondo regole e acquistano un preciso significato grammaticale o lessicale. Vi è poi un livello di unità prive di significato o di seconda articolazione che sono, come abbiamo già visto, i cheremi.

¹⁴ Si tratta delle componenti orali speciali (COS) e le immagini di parole prestate (IPP). Per una trattazione più dettagliata si vedano Ajello, Mazzoni, Nicolai (1997) e Fontana, Fabbretti (2000).

Nelle lingue dei segni però vi è un livello in qualche modo intermedio che possiamo definire come *morfofonologico*. Con questo termine intendiamo che vi sono alcuni cheremi che non sono totalmente slegati da un significato. Questo aspetto riguarda l'iconicità della lingua dei segni.

Si prenda per esempio il segno CAMERA DA LETTO (vedi Figura 11a), in cui si evidenzia un certo legame tra la forma del segno, in cui viene usata la configurazione B con mano aperta e dita chiuse, e la forma di una camera. Con il movimento nello spazio in qualche modo vengono delineati i confini della “camera”. La mano che si poggia alla guancia si riferisce all'azione del “dormire”. Ci si chiede quindi se esista un legame di tipo iconico tra la forma della mano e il significato o un preciso movimento e un significato. Con “iconicità” si intende una qualche forma di relazione di somiglianza tra il referente e il segno. Usando una definizione del filosofo Charles Sanders Peirce, che è stato il primo ad utilizzare questo termine, “icona” è un segno simile «per un certo aspetto (*under a certain respect*)» ad un oggetto (Peirce, 1931-58).

Nell'esempio di CAMERA DA LETTO, quindi la configurazione B della mano è in qualche modo simile ad una “camera” nel senso che vi sono caratteristiche della mano che sono comuni anche alla superficie della camera. In questo caso, sia la camera che la mano sono delimitate da quattro lati, mentre si prescinde dalla proprietà della mano di avere, ad esempio, cinque dita.

Nella LIS l'iconicità di alcuni segni è evidente, mentre vi sono altri segni in cui il legame segno-referente risulta evidente solo per chi abbia già una competenza in lingua dei segni per cui conosce già i procedimenti attraverso cui una lingua dei segni ritaglia ed evidenzia alcune somiglianze rispetto ad altre.

Nel segno PESCE (vedi Figura 11) sia la configurazione (H) e che il movimento richiamano al movimento della coda di un pesce.

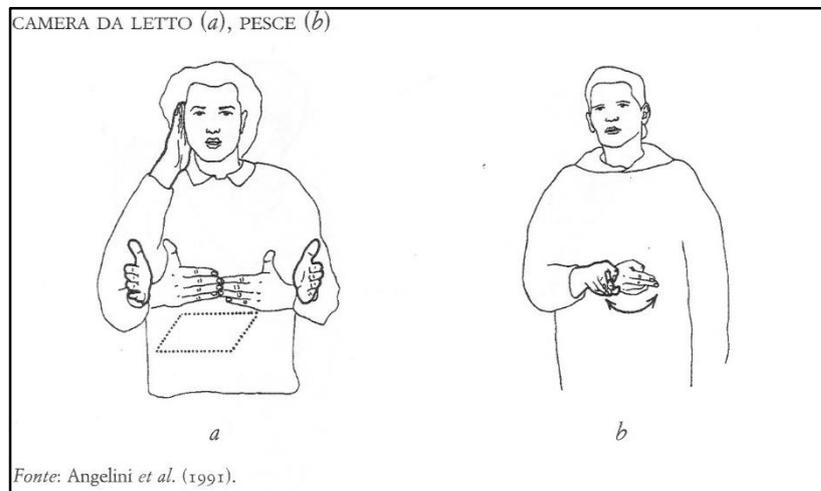


Figura 11 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p.67

Vi sono quindi casi in cui seppur il legame iconico esista, questo non è così immediato. Due ricercatori americani, Ursula Bellugi ed Edward Klima (Klima et al., 1979) hanno coniato proprio il termine di “segni traslucidi”, per quei segni che risultano inizialmente opachi, ma che diventano trasparenti nel momento in cui se ne conosce il significato.

Nel segno traslucido non è chiaro “sotto quale aspetto” venga stabilita la relazione iconica tra referente e segno. Questo spiega come mai in lingue dei segni differenti vi siano segni diversi per concetti simili, pur permanendo una relazione iconica.

Nelle lingue dei segni, così come avviene nelle lingue vocali, è possibile isolare i costituenti della frase, ovvero le diverse parti del discorso: sostantivi, verbi, aggettivi, ecc...

Per quanto riguarda i **nomi** sono state individuate due categorie di sostantivi che si differenziano per il luogo di articolazione e per il meccanismo di pluralizzazione che seguono.

La prima categoria comprende i nomi che hanno come luogo di articolazione un luogo sul corpo del segnante, come il segno DONNA (vedi Figura 12).

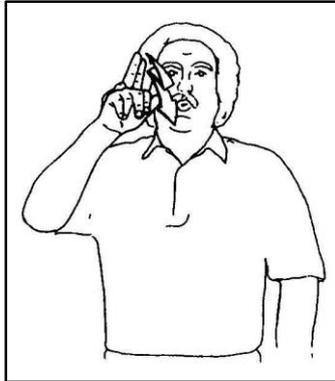


Figura 12 - Fonte Romeo, O. (1997) *Grammatica dei Segni*. Zanichelli. p. 63

Della seconda categoria fanno parte segni che hanno come luogo di articolazione lo spazio neutro come il segno CITTÀ o ALBERO (vedi Figura 13).

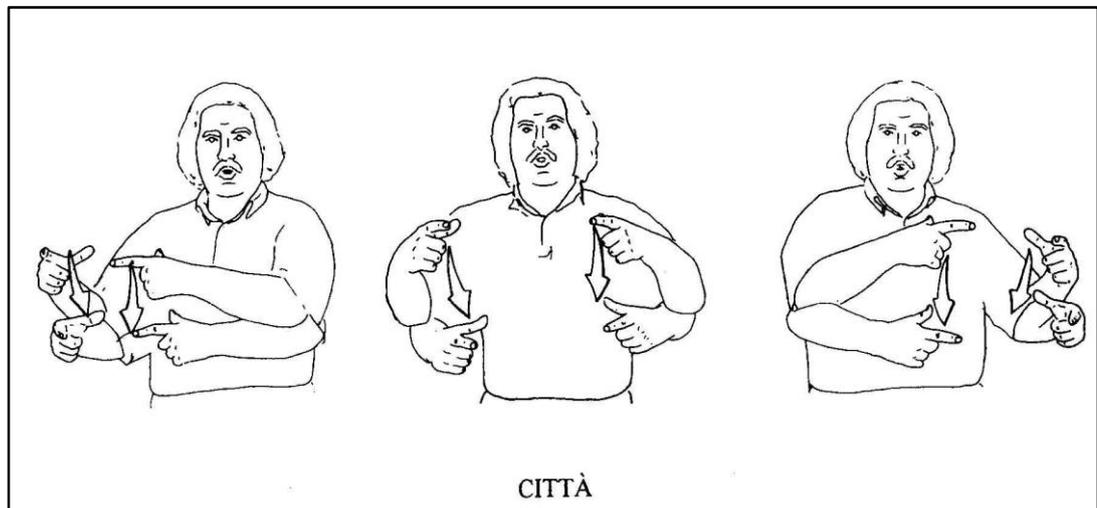


Figura 13 - Fonte Romeo, O. (1997) *"Grammatica dei Segni"*. Zanichelli. p.61

I segni delle due categorie realizzano il plurale in modo differente. Mentre la pluralizzazione dei segni della seconda categoria avviene attraverso la ripetizione del segno in più punti nello spazio neutro

(come l'esempio di Figura 13), la stessa cosa non avviene con i segni della prima categoria per i quali è necessario aggiungere un morfema indicante la pluralità come il segno MOLTI per il referente GATTO (vedi Figura 14).

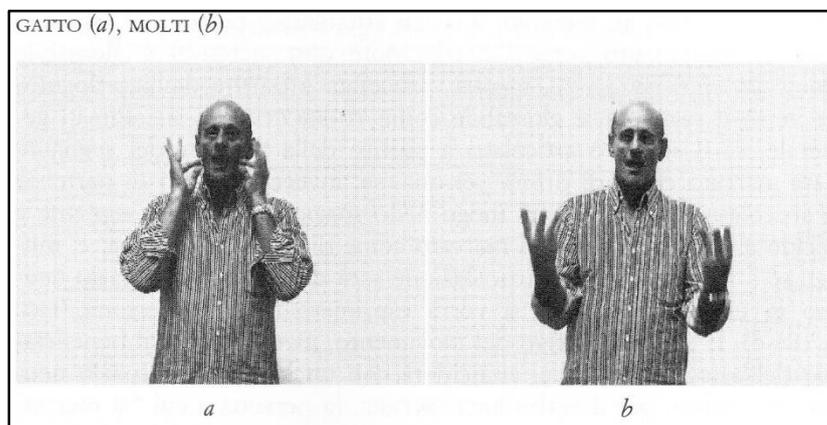


Figura 14 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p. 71

In LIS esistono forme in cui non è possibile determinare la natura nominale o verbale del segno dai soli tratti morfologici, ma la sua natura si può evincere soltanto sulla base del significato dei segni, della loro posizione sintattica e del contesto di occorrenza.

Stessa cosa avviene nella lingua inglese in cui vi sono forme che hanno funzione sia nominale che verbale, come “talk” o “walk”.

In alcune coppie nome/verbo la distinzione avviene sulla base di un diverso movimento. Per esempio nel segno FORBICI, il movimento è breve e relativamente stazionario. Nella forma verbale TAGLIARE CON FORBICI invece, il movimento è più ampio e dislocato nello spazio.

Per quanto riguarda la classificazione dei **verbi** nella LIS, essi sono suddivisi in tre classi:

- alla I CLASSE appartengono i verbi articolati sul corpo. È il caso ad esempio dei verbi MANGIARE, CONOSCERE, ecc... (vedi in Figura 15 il verbo MANGIARE);

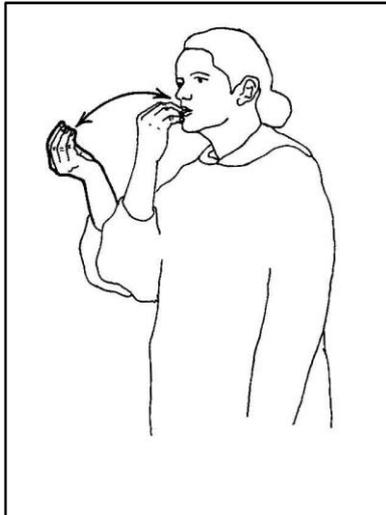


Figura 15 – Fonte Angelini et al., (1991), p. 116

- alla II CLASSE appartengono i verbi articolati nello spazio neutro sulla base di due punti di articolazione, come i verbi DARE, RACCONTARE, ecc... (vedi in Figura 17 il verbo RACCONTARE);
- alla III CLASSE appartengono i verbi articolati nello spazio neutro, ma con un solo punto di articolazione, come il verbo ROMPERE (vedi Figura 16).

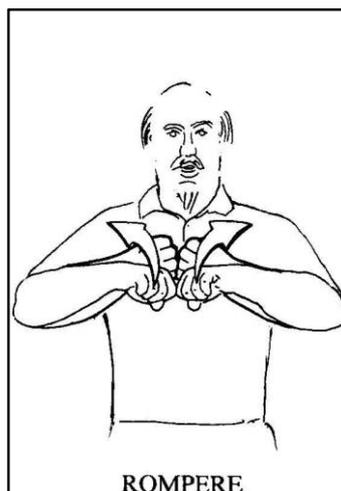


Figura 16 - Fonte Romeo O., (2004) p. 22

I verbi della I classe non presentano flessioni per marcare la persona del verbo o l'accordo con un oggetto. Il verbo può essere flesso per indicare caratteristiche di aspetto temporale dell'azione.

I verbi della II classe presentano la flessione verbale attraverso il movimento. Il punto da cui ha origine l'azione indica la persona verbale, il punto di fine del movimento, il beneficiario dell'azione stessa. Il segno è marcato come di prima persona se il punto di inizio di articolazione è il segnante, è marcato di seconda se è articolato da un punto dello spazio neutro di fronte il segnante e vicino all'interlocutore, è di terza persona se il punto di origine è dislocato in un altro punto dello spazio (vedi in Figura 17 il verbo RACCONTARE).

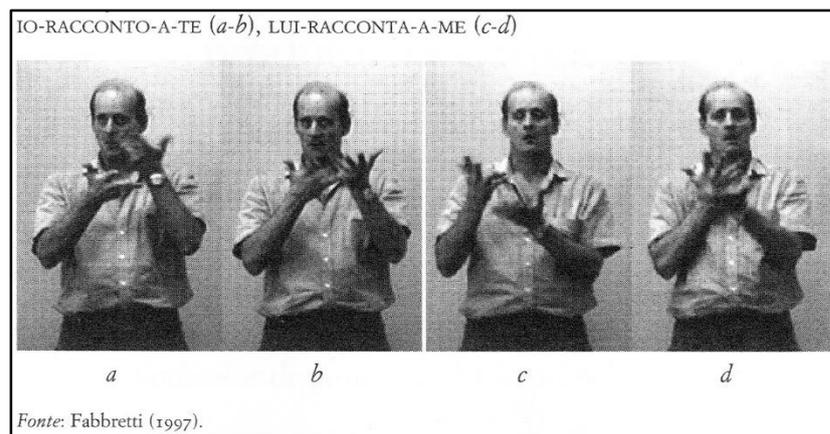


Figura 17 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p 73

Per i verbi della III classe vi è un solo punto di articolazione che coincide in taluni casi con il soggetto dell'azione, come nel verbo CRESCERE, oppure con il paziente dell'azione, come per il verbo ROMPERE. In ogni caso il verbo viene segnato nello stesso spazio in cui viene segnato il suo argomento. Per esempio nella frase BAMBINO CRESCE, il verbo crescere va articolato nello stesso punto dello spazio in cui si è segnato il bambino.

Tra le proprietà delle lingue abbiamo parlato di **combinatorietà regolata**, ovvero il fatto che i segni di una lingua si combinano tra loro secondo ordini e regole prestabilite, secondo quella che si chiama “**sintassi**”.

La sintassi riguarda il rapporto tra le unità e tra le diverse parti del discorso, verbi, nomi, aggettivi, ecc.

Nella lingua dei segni il sistema delle persone verbali è interamente spazializzato, ovvero viene esplicitato attraverso l’articolazione di segni in specifici punti dello spazio (come avviene per i verbi).

Stessa cosa avviene per l’accordo grammaticale. Per esempio nella traduzione in LIS della frase “Il motore si è rotto”, per evidenziare l’accordo tra il verbo (rompere) e il soggetto (motore), entrambi i segni andranno articolati nello stesso punto dello spazio.

Inoltre in LIS l’ordine dei segni nella frase non segue lo stesso ordine usato nella lingua italiana. Per esempio i possessivi, che in italiano vanno posti prima del nome (la mia macchina, il mio libro), in LIS vengono posti dopo (MACCHINA MIA, LIBRO MIO). Nel caso in cui sia espresso il nome del possessore, questo andrà posto prima dell’oggetto posseduto. L’espressione “Il libro di Maria” in LIS avrà quindi la costruzione MARIA LIBRO SUO.

Per quanto riguarda l’ordine dei termini nella frase, possiamo indicare l’uso preferenziale del verbo in posizione finale nelle interrogative e quella post-verbale della negazione (esempio IO PESCE MANGIO NO).

L’ordine preferenziale dei segni in questa frase è Soggetto-Oggetto-Verbo (SOV). Quest’ordine in italiano è abbastanza raro, mentre è molto usato nella LIS.

L'ordine dei segni nella frase dipende da diversi fattori tra cui il tipo di verbo e la sua semantica, la maggiore o minore presenza dell'uso dello spazio per stabilire l'accordo, il contesto discorsivo in senso più ampio.

Nelle lingue flessive, come l'italiano o il latino, l'ordine degli elementi linguistici all'interno della frase è più libero. Nelle lingue dove la morfologia flessiva è poco sviluppata come l'inglese, l'ordine dei segni nella frase è più rigido.

Nelle lingue dei segni invece, questo ruolo è svolto dalla possibilità di modulazione dei segni nello spazio.

In alcune costruzioni per esempio, l'elemento più importante della frase che si vuole evidenziare, il *topic*, viene anticipato rispetto al resto degli elementi. Ciò avviene per esempio nel caso in cui si usa la costruzione PESCE IO MANGIO NO, dove PESCE, sebbene abbia il ruolo di complemento oggetto, viene anticipato rispetto agli altri segni della frase (Costruzione Oggetto-Soggetto-Verbo – OSV).

Un'ulteriore caratteristica della lingua dei segni è la possibilità di articolare i segni con entrambe le mani e quindi queste possono essere sfruttate contemporaneamente usando una mano per articolare un segno e l'altra per articolarne un altro allo stesso tempo.

In questo caso siamo davanti ad una “sintassi iconica”.

La lingua dei segni è quindi una lingua che si serve dello spazio e della dimensione simultanea per stabilire le relazioni tra le varie parti del discorso a livello sintagmatico.

Se nelle lingue vocali l'asse sintagmatico può essere inteso come un asse solo lineare in cui si succedono i singoli elementi, nelle lingue dei segni l'asse sintagmatico oltre che sequenziale si espande

anche in simultaneità, ovvero i segni non si articolano solo in successione, ma anche simultaneamente.

Per esempio, nella frase UOMO LIBRO LIBRO-LEGGE (vedi Figura 18), oggetto e verbo vengono articolati simultaneamente e ciò dimostra la dipendenza l'uno dall'altro.

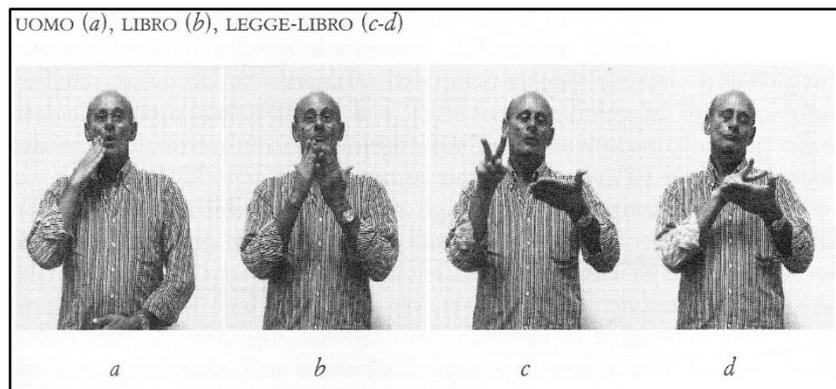


Figura 18 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p. 79

Come si può vedere nel diagramma di seguito (Figura 19), il confronto per la stessa frase, tra l'asse sintagmatico delle lingue vocali e quello delle lingue dei segni, fa emergere la presenza di elementi di simultaneità in quest'ultima.

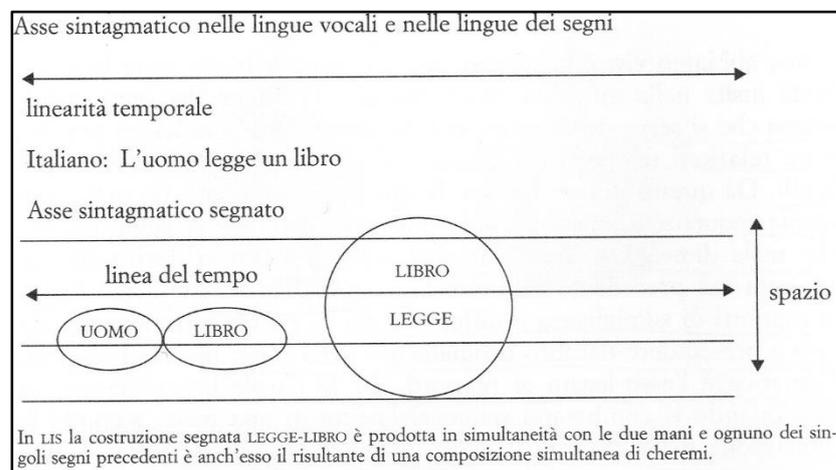


Figura 19 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p. 80

Come abbiamo già visto in precedenza, nel discorso segnato non esistono solo gli articolatori manuali, ma anche le componenti non manuali che cooccorrono nella realizzazione di una frase segnata.

Elementi quali l'espressione facciale, la posizione del busto, lo sguardo, l'articolazione con le labbra di componenti orali, contribuiscono all'organizzazione sintattica della frase, all'articolazione del periodo in coordinate e subordinate.

Oltre all'iconicità del lessico e dell'organizzazione spaziale della sintassi, vi è un tipo di iconicità più dinamica, che riguarda il ricorso a forme "produttive" il cui uso varia in base ai registri segnati. Da un'analisi effettuata da Russo (Russo, 2004) è emerso infatti che l'uso di queste forme di iconicità varia in base al contesto e al tipo di registro utilizzato. In particolare, in occasione di convegni o conferenze, in cui il registro è di tipo formale, erano presenti solo il 13,5% di costruzioni segnate dotate di iconicità discorsiva; in un contesto di narrazioni spontanee libere la percentuale saliva al 43% e aumentava ulteriormente (53,4%) in occasione di testi poetici.

Le costruzioni che fanno ricorso ad un'iconicità dinamica possono essere di tre tipi: costruzioni che usano segni chiamati "*classificatori*", costrutti che usano l'"*impersonamento*" e l'uso di *metafore iconiche* all'interno del discorso segnato.

Una delle definizioni più esplicite sui **classificatori** è stata data da Mary Brennan (1992)¹⁵, la quale caratterizza i classificatori come:

«unità linguistiche che indicano raggruppamenti o classi a cui possono appartenere determinati referenti (oggetti o persone). I classificatori specificano se un dato referente appartiene alla categoria delle entità animate, degli esseri umani o degli oggetti rotondi, oggetti piatti, oggetti cilindrici».

¹⁵ Brennan, M. (1992) *The Visual World of British Sign Language: An Introduction* in Brien, D. (Ed) *Dictionary of British Sign Language/English*. Faber and Faber, London – Traduzione tratta da Fabbretti, D., Tomasuolo E., (a cura di) (2006) *Scrittura e Sordità*. Carocci, Roma.

Un'altra definizione è stata data da Orazio Romeo (1997)¹⁶, il quale nella sua grammatica della LIS ha illustrato circa 78 segni definiti classificatori e caratterizzati dall'essere:

«segni o gesti che possono svolgere diverse funzioni: sostituire un nome (funzione pronominale), fornire un elemento di descrizione (funzione descrittiva), formare il plurale di alcuni nomi [...], specificare la posizione di un oggetto rispetto ad un altro [...]. Essi si riferiscono alla forma o alle dimensioni dell'oggetto che sostituiscono e/o descrivono».

Da un punto di vista semantico, i tratti pertinenti veicolati da queste forme produttive sono quelli di maggiore salienza percettiva nelle forme visibili all'occhio umano.

Nonostante i classificatori siano presenti anche nelle lingue vocali, le peculiarità tipologiche di queste forme segnate le differenziano da quelli delle lingue vocali in quanto sono strettamente legate alla specificità delle grammatiche visivo-gestuali delle lingue dei segni e alla loro iconicità.

I classificatori nelle lingue segnate sono caratterizzati da tratti distintivi che li differenziano anche dai classificatori delle lingue vocali.

In primo luogo sono forme in cui gli stessi parametri di cui è composto il segno (configurazione, orientamento, movimento e luogo) sono dotati di valenza iconica. Queste forme inoltre vengono utilizzate in costruzioni in cui la dimensione spaziale e la multilinearità propria del segnato ricoprono un ruolo fondamentale e

¹⁶ Romeo, O. (1997) *Grammatica dei segni: la lingua dei segni in 1300 immagini e 150 frasi*. Zanichelli, Bologna.

in cui due segni vengono articolati contemporaneamente con l'uso di costruzioni a due mani.

I classificatori vengono inoltre accompagnati spesso da componenti non manuali dotati di forte iconicità che vengono usate dal segnante per narrare in modo efficace uno specifico contenuto descrittivo.

I classificatori inoltre veicolano informazioni specifiche strettamente connesse con il contesto di enunciazione in cui vengono prodotti.

Nella Figura 20 viene indicata la posizione relativa di due auto e una moto. Quest'ultima si trova in mezzo alle due. Per indicare la posizione delle due auto, viene utilizzata la configurazione B piatta orizzontale, normalmente associata ad un corpo esteso orizzontale. Convenzionalmente la punta delle dita indica la parte anteriore dell'auto, il dorso della mano ne indica il tetto. La stessa configurazione B viene utilizzata con il palmo in posizione laterale, indicando un oggetto sottile orientato in avanti e in posizione verticale. In questo caso la stessa configurazione con diverso orientamento rappresenta la moto.

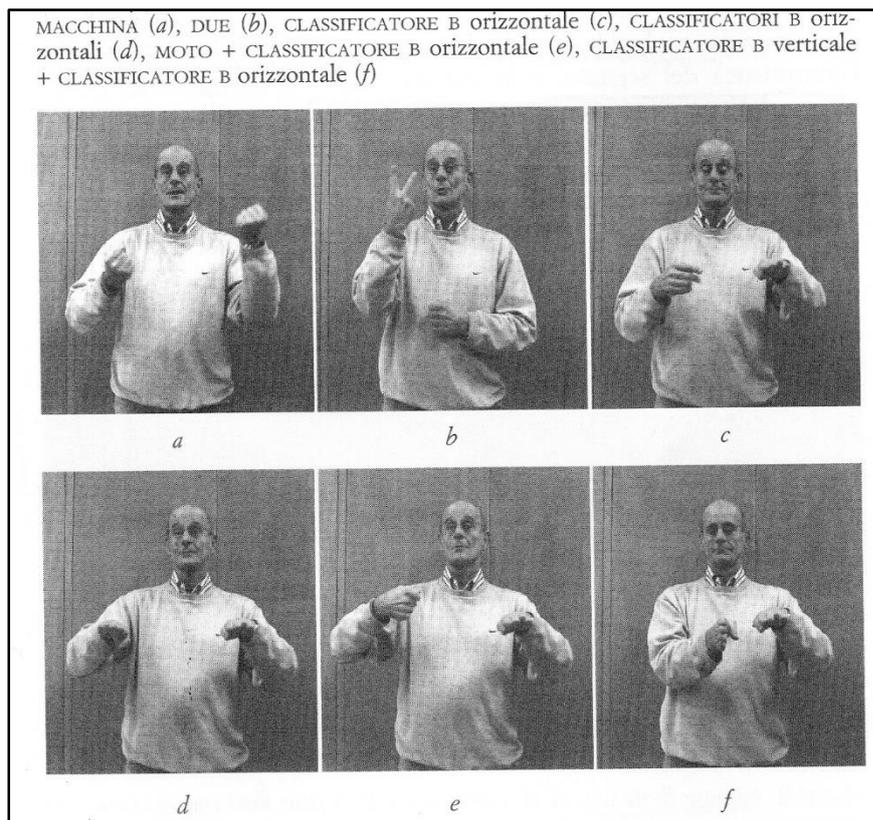


Figura 20 - Fonte Russo Cardona T., Volterra V. (2006) *Le Lingue dei Segni*. Ed Carocci. p. 84

Questi segni sono adattabili in diversi modi al contesto di enunciazione e sono fortemente variabili. Per questo motivo vengono chiamati segni “produttivi” in opposizione a forme lessicali più stabili e standardizzate che vengono chiamate *segni citazionali* (o segni *frozen*).

Si parla di **impersonamento** quando il segnante durante la narrazione usa movimenti del corpo, spostamenti del busto e cambi di sguardo con l’obiettivo di indicare che l’azione viene compiuta da uno o l’altro dei personaggi di un racconto che in quel momento viene “impersonato” dal segnante.

Queste costruzioni sono fortemente iconiche e sono usate per esempio per illustrare visivamente una situazione mostrando la configurazione fisica degli oggetti e delle persone presenti.

L’impersonamento aggiunge una componente illustrativa e rende più chiare ed evidenti alcune caratteristiche dei fatti narrati.

L'impersonamento segue regole di costruzione della scena narrata che fanno pensare al montaggio cinematografico.

In primo luogo viene descritta la scena in cui si svolgono i fatti. Questa descrizione può essere effettuata da una prospettiva "esterna" con una sorta di sguardo dall'alto, oppure da una prospettiva "interna" di uno dei personaggi della scena. La prospettiva può variare secondo le esigenze della narrazione durante la quale è possibile trovare segni in formato citazionale, che si alternano a momenti di impersonamento o all'uso di classificatori.

La presenza di tratti iconici ha un ruolo rilevante anche nel caso della produzione di **metafore** nel discorso. La metafora, definita dal paradigma cognitivo come la rappresentazione concettuale di un dominio cognitivo attraverso l'indicazione dei componenti più frequentemente associati con un altro dominio (Taylor, 2003¹⁷), è anche la manifestazione di un'altra importante proprietà delle lingue, l'*indeterminatezza semantica*.

Vi sono configurazioni della LIS in cui si verifica un'estensione semantica per cui segni come PRENDERE e COMPRENDERE, che condividono la stessa configurazione, assumono due significati diversi, uno più letterale e l'altro più metaforico (afferrare qualcosa con la mente).

Questa proprietà per la lingua dei segni viene resa in modo più evidente nel caso di metafore discorsive, che vengono così definite da Russo Cardona, Volterra (2007):

*«Nelle lingue dei segni, in particolare, la
connessione metaforica tra due diversi campi
semantici è resa più evidente dalla presenza*

¹⁷ Taylor, J. R. (2003). *La categorizzazione linguistica: i prototipi nella teoria del linguaggio*. Macerata: Quodlibet.

dell'iconicità discorsiva che mostra un rapporto tra i due significati nella stessa struttura del significante. Le metafore iconiche segnate mettono in gioco, dunque, delle "immagini" iconiche che accompagnano la metafora e sembrano svolgere un ruolo nei processi di comprensione».

Nella figura 21 è possibile vedere una sequenza di immagini con relativa trascrizione di parte di una relazione sull'argomento del bilinguismo. La frase in questione può essere tradotta nel modo seguente: *"Quando vedo una parola scritta sul foglio è come se scattassi una fotografia mentale che riproduce nella mia mente la parola".*

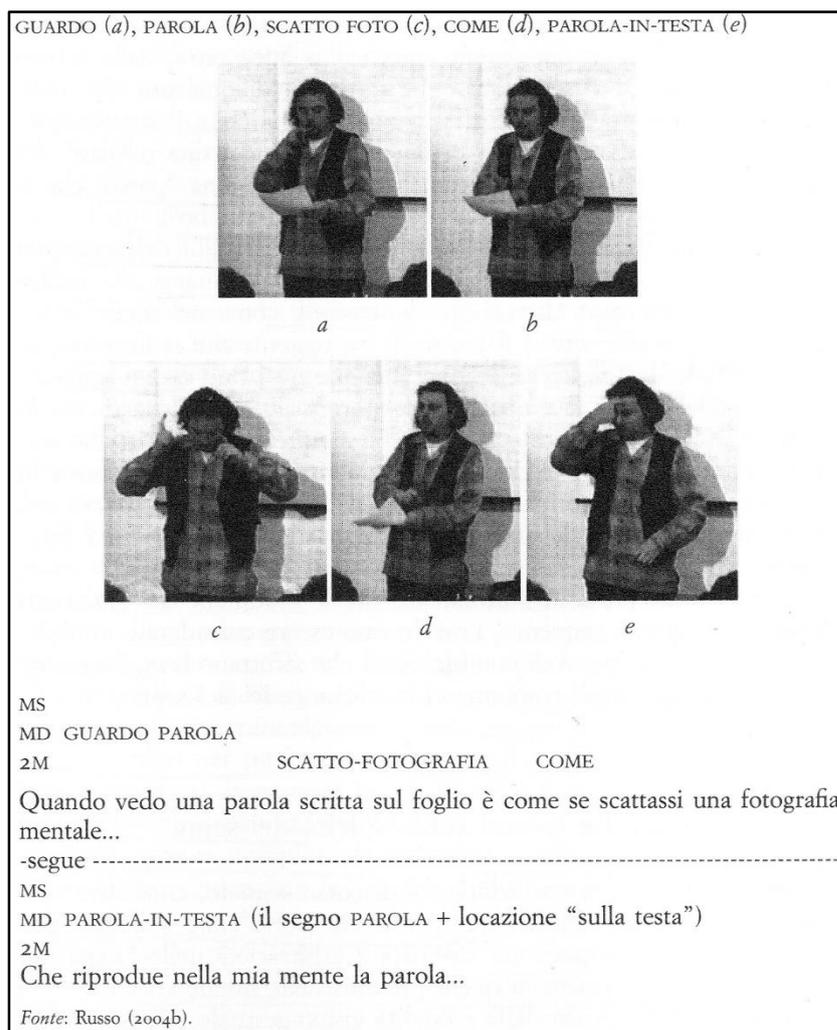


Figura 21 - Fonte Russo Cardona T., Volterra, V. (2006) *Le lingue dei Segni*. Ed. Carocci. p. 91

Il relatore (un ricercatore sordo) in questa frase ha utilizzato una metafora a fini didattici ed esemplificativi. Il segnante crea una comparazione che si basa sull' "immagine della parola che si stampa nella mente del segnante come fosse una fotografia". Quindi la metafora può essere descritta come "fare una fotografia mentale".

1.5 LA LINGUA DEI SEGNI COME LINGUA PARLATA

La lingua dei segni può essere definita lingua parlata, ma prima di spiegare i motivi di questa definizione, si ritiene opportuno richiamare l'attenzione sulla distinzione tra lingua parlata e lingua scritta.

1.5.1 LINGUA PARLATA E LINGUA SCRITTA

Ormai è comunemente accettato che la scrittura non è una trascrizione del parlato. La lingua parlata e la lingua scritta costituiscono due sistemi linguistici che presentano caratteristiche proprie di elaborazione, di produzione, di struttura e di registro (Halliday, 1985¹⁸). Ricerche più recenti sull'argomento (Pontecorvo, Fabbretti, 1999; Pontecorvo, 1997), hanno consentito il superamento della rigida distinzione tra lingua parlata e lingua scritta che si basava sul grado di formalità, che nella forma scritta era maggiore rispetto al parlato, e sulle differenze correlate al mezzo di espressione.

Dall'analisi sono emerse tracce di parlato nello scritto e viceversa. A tal proposito si pensi alla distinzione introdotta da Ong (Ong, W.J., 1982¹⁹) tra forme di oralità primaria (ovvero l'oralità tra popolazioni che non hanno mai conosciuto la scrittura e per questo analfabeti) e forme di oralità secondaria (ovvero l'oralità dopo l'avvento della scrittura).

Il parlato si distingue dalla lingua scritta per essere fortemente contestualizzato e perché prevede una modalità faccia a faccia,

¹⁸ Halliday, M.A.K. (1985), *Spoken and Written Language*, Deakin University, Victoria (trad. it. *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1992).

¹⁹ Ong, W.J. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Trad. it. *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola*. (1986) Il Mulino, Bologna.

ovvero la compresenza di parlante ed interlocutore. La lingua parlata può essere caratterizzata come azione e interazione all'interno di un contesto condiviso dai protagonisti della conversazione, ovvero parlante e suo interlocutore. I significati sono fortemente dipendenti dal contesto d'uso. Inoltre il parlato si manifesta nel tempo e non nello spazio. Queste caratteristiche inevitabilmente influenzano la struttura stessa della lingua parlata, che non è meno complessa della lingua scritta. Citando lo stesso Halliday (1985, in trad. it.): «*la complessità della lingua scritta è statica e densa. Quella della lingua parlata è dinamica e intricata*».

1.5.2 LINGUE DEI SEGNI E LINGUE PARLATE: SOMIGLIANZE E DIFFERENZE

Come abbiamo già detto, le lingue dei segni condividono alcuni aspetti e somiglianze con le lingue parlate, ma si distinguono da esse in alcune caratteristiche che le sono peculiari.

Innanzitutto, come le lingue parlate, le lingue dei segni sono fortemente legate al contesto di enunciazione e ancor più della lingua parlate, proprio in virtù del canale visivo-gestuale attraverso cui si manifestano, sono una forma tipica di comunicazione faccia-a-faccia in quanto per esserci una comunicazione efficace tra segnanti entrambi devono essere reciprocamente "visibili", sia nel caso di comunicazione in compresenza che nel caso di comunicazione a distanza.

Si pensi ad esempio alle videochiamate o l'uso delle videochat sempre più diffuso tra i sordi.

Inoltre, come la maggior parte di lingue parlate, le lingue dei segni non hanno sviluppato naturalmente fino ad oggi un proprio sistema di scrittura. Lo stesso Ong (1982, trad.it.) precisa che «*oggi*

centinaia di lingue in uso non sono mai state scritte, poiché nessuno ha escogitato un modo efficace per farlo».

La mancanza di un sistema efficace di scrittura non comporta, però, per queste lingue la mancanza di produzione di testi e forme “letterate” di trasmissione della cultura. Anche le lingue dei segni permettono di produrre forme testuali di vario genere, come poesie, testi teatrali, ecc. (Si veda ad esempio la raccolta di Poesie Giuranna, Giuranna, 1998).

Allo stesso modo delle lingue parlate, le lingue dei segni si dispiegano a livello temporale, ma proprio per la loro natura visivo-gestuale, esse sono anche organizzate a livello spaziale (per la LIS Volterra, 1987).

Come abbiamo già visto, infatti, lo spazio viene ad esempio usato per modificare la forma citazionale di un nome o di un verbo. L’alterazione o flessione del segno nello spazio serve ad esempio ad esprimere l’accordo tra nome e verbo, oppure a stabilire una relazione semantica tra agente e paziente di un’azione.

Nell’esempio della Figura 22 in alto sono riportate le forme citazionali di BAMBINO e CRESCERE, in basso entrambe le forme sono flesse.

Il segno CRESCERE, infatti, viene articolato nello stesso punto dello spazio dove è stato precedentemente segnato il nome BAMBINO, indicato come 3a. Questo sta ad indicare la concordanza tra nome e verbo. Anche lo sguardo per entrambi i segni converge nello stesso punto dello spazio in cui essi vengono articolati.

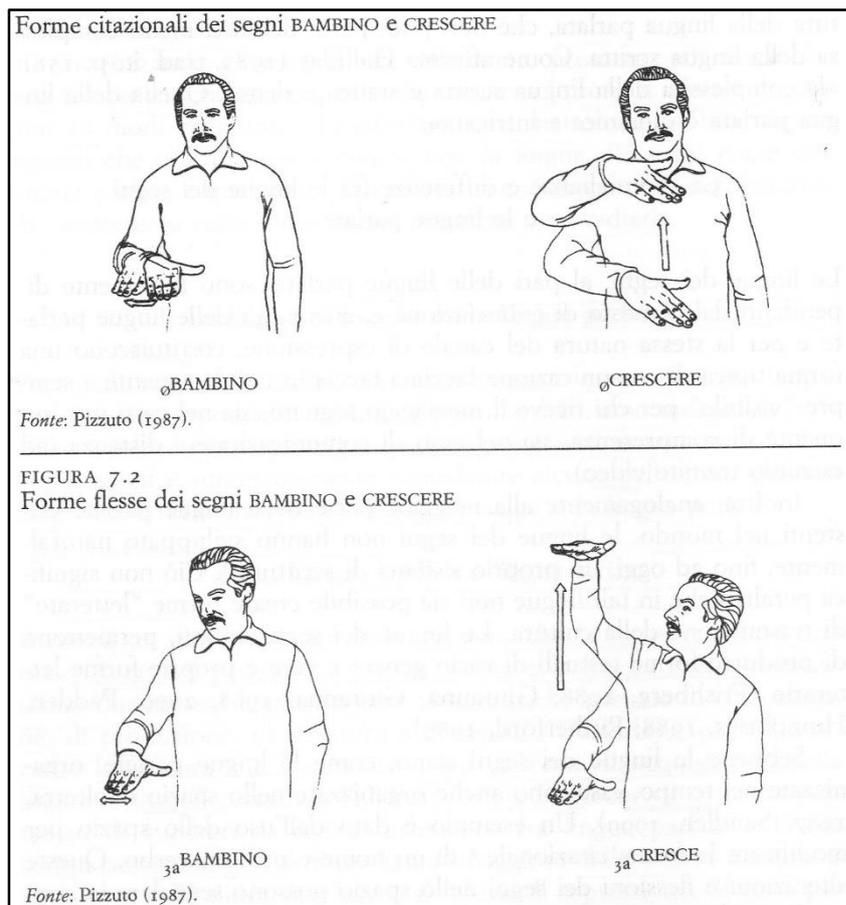


Figura 22 - Fonte Fabbretti, D., Tomasuolo, E. (2006) *Scrittura e sordità*. Ed. Carocci. p. 144

Un altro esempio di uso dello spazio per stabilire relazioni fra azioni e referenti è dato dall'uso dei classificatori di cui abbiamo già parlato nel paragrafo 1.4.4. Il classificatore consente di dislocare nello spazio nomi che non potrebbero essere di per sé flessi stabilendo relazioni semantiche e grammaticali complesse.

Un'altra caratteristica distintiva delle lingue dei segni rispetto alle lingue parlate è la presenza di più apparati articolatori. Nella produzione delle lingue parlate l'apparato fonoarticolatorio per sua natura non consente la produzione di due parole contemporaneamente.

Nelle lingue visivo-gestuali, invece, questo tipo di costrutti è possibile realizzarlo, e non è raro, infatti, il caso di coarticolazione in

cui con una mano si effettua un segno e contemporaneamente con l'altra mano se ne esegue un altro.

La lingua dei segni consente anche la coarticolazione di componenti manuali e non manuali, ovvero espressioni facciali, posizioni del busto, orientamento dello sguardo, ecc. che, sovrapponendosi alle componenti manuali del segno veicolano significati molto complessi.

Un meccanismo in cui la lingua dei segni ripropone quanto accade nella lingua parlata o scritta con il discorso diretto è l'impersonamento che abbiamo in precedenza descritto (vedi par. 1.4.4). Attraverso questo meccanismo il segnante può infatti riportare le parole o le azioni di altri impersonando direttamente un referente caratterizzandolo con una precisa espressione facciale o con una specifica postura del corpo. Questo procedimento svolge un ruolo importante nella costruzione e nel mantenimento della referenza all'interno del discorso. A volte può capitare che il segnante utilizzi l'impersonamento per indicare un dato referente mentre allo stesso tempo si riferisce manualmente ad un altro referente.

1.5.3 LA SORDITÀ COME CASO PARTICOLARE DI BILINGUISMO

Secondo una definizione tratta da Titone (Titone, 1993²⁰) il bilinguismo è descritto come la capacità di esprimersi in due lingue utilizzando due schemi di comportamento verbale "distinti" e "paralleli". Esistono però diversi tipi di bilinguismo in cui giocano diversi fattori tra cui l'età e le condizioni di esposizione alla seconda lingua, i contesti di apprendimento, la frequenza e i contesti d'uso

²⁰ Titone, R. (1993). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Armando, Roma.

della seconda lingua, ecc. Si parla di *bilinguismo simultaneo* quando il contatto tra le due lingue avviene prima dei tre anni di età, il bilinguismo viene definito *consecutivo* quando la seconda lingua si inizia ad apprendere dopo i tre anni di età (Taeschner, 1985²¹).

Le persone sorde che sono esposte fin dalla nascita ad una lingua dei segni e imparano anche un lingua vocale potrebbero essere considerate bilingui (Grosjean, 1982). Considerando però le condizioni in cui apprendono la lingua parlata, i bambini sordi vanno considerati dei bilingui consecutivi in quanto il loro contatto con la lingua parlata avviene con un certo ritardo e perché non sempre i bambini entrano precocemente in contatto con la lingua dei segni. Pertanto si può parlare in verità, di vero è proprio bilinguismo solo per gli udenti figli di sordi in quanto in questo caso, i bambini sono fin dalla nascita esposti alla lingua dei segni dei loro genitori e alla lingua parlata in quanto udenti.

Nel caso invece di sordi figli di genitori udenti l'unica possibilità di entrare in contatto con una lingua dei segni è attraverso il modello di educazione bilingue in cui il bambino sordo viene esposto a due lingue, la lingua dei segni e la lingua parlata/scritta, in due contesti separati o attraverso due fonti diverse.

Importante si rivela in questo caso anche la frequenza con la cultura sorda affinché il problema del bilinguismo venga impostato anche in termini di biculturalismo.

Da evidenziare che per le persone sorde il bilinguismo implica sempre l'apprendimento di due lingue e di due modalità comunicative diverse. Spesso una delle due lingue è conosciuta prevalentemente nella sua forma scritta. È importante tener

²¹ Taeschner, T. (1985), *Alcune definizioni relative al bilinguismo*, in "Età evolutiva", 20, pp. 89-92.

presente questa riflessione nei momenti in cui si valutano i processi di apprendimento della lingua italiana da parte dei bambini sordi.

Le ricerche in questo caso hanno comunque dimostrato che l'apprendimento di una lingua dei segni non costituisce un impedimento all'acquisizione di una lingua vocale, ma anzi può essere un fattore facilitante (Caselli et al., 1994²²).

Un concetto come quello di *interlingua* può essere più adatto a descrivere tipo di lingua usato dai sordi. Il termine *interlingua* è stato introdotto da Selinker (1972), nell'ambito degli studi sull'acquisizione e l'uso di una lingua seconda, per indicare un sistema linguistico a parte rispetto a quelli della lingua nativa e della lingua target, analizzabile attraverso i risultati dei tentativi fatti dal parlante di produrre un messaggio in accordo con le norme della lingua target. In questo caso l'attenzione è spostata sulle strategie psicolinguistiche che sono alla base dell'uso dell'*interlingua* e su tre fonti di dati di ricerca: la produzione dell'individuo nella sua lingua madre, la produzione dell'individuo nell'*interlingua*, la produzione nella lingua target da parte dei parlanti nativi. In questa prospettiva viene riconosciuto un valore informativo alla produzione linguistica dell'individuo di per sé e l'*interlingua* non è una descrizione in negativo delle competenze linguistiche dell'individuo.

²² Caselli et al., (1994). *Linguaggio e Sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. La Nuova Italia, Firenze.

1.6 LA SCRITTURA DEI SORDI

1.6.1 LA SCRITTURA

Quando in italiano si parla di “alfabetizzazione” questo termine viene generalmente usato per indicare il possesso delle abilità di lettura e di scrittura. In realtà studi psicologici e psicolinguistici hanno chiarito che la lettoscrittura prevede un insieme di attività cognitivamente complesse, utilizzate all’interno di specifiche pratiche sociali. Di conseguenza i significati del termine “alfabetizzazione” sono stati estesi alla familiarità con le abilità, ai processi e alle condizioni d’uso della lingua scritta.

La scrittura risente fortemente del contesto in cui viene prodotta. Il contesto fornisce quindi la cornice entro cui comprendere le dimensioni della scrittura intesa sia come processo che come prodotto.

Boscolo (1991²³) ha individuato almeno tre significati della parola contesto: contesto come condizione comunicativa, contesto come ambiente del compito e contesto come cornice interattiva.

Quando si scrive si devono necessariamente possedere i diversi aspetti della lingua orale a cui il sistema di scrittura fa riferimento, ovvero gli aspetti fonologici, lessicali, morfosintattici e semantici. Inoltre bisogna possedere anche le specificità della lingua scritta.

Considerando la lingua parlata e la lingua scritta ci si può riferire ad esse come a due lingue dotate di caratteristiche e scopi diversi (Halliday, 1985), prendendo ad esempio in esame alcune caratteristiche intrinseche della scrittura legate alle condizioni di

²³ Boscolo, P. (1991). *Contexts for Writing, Writing in Context*, in “*European Journal of Psychology of Education*”, VI (2), pp. 167-174.

produzione, come ad esempio la distanza spazio-temporale fra chi scrive e chi legge.

Per poter scrivere bisogna innanzitutto conoscere le norme e le convenzioni del proprio sistema di scrittura e gli aspetti legati all'uso della lingua scritta nella costruzione di testi. Conoscere norme e convenzioni implica quindi essere in grado di segmentare parole, usare la punteggiatura, articolare il testo in paragrafi, ecc.

Oltre a queste conoscenze, sono indispensabili delle conoscenze di tipo testuale legate al tipo di testo che si vuole scrivere, una storia, un tema, un articolo di giornale, una relazione, una lettera, ecc.

Inoltre queste competenze vanno calate in un contesto comunicativo, ovvero è necessario sapere per chi si scrive e per quali scopi.

Tra le conoscenze necessarie per scrivere un testo vi sono anche le conoscenze enciclopediche, ovvero le conoscenze sul mondo, soprattutto per esempio nella redazione dei testi narrativi.

Tali conoscenze sono necessarie infatti per le descrizioni degli eventi o la caratterizzazione dei personaggi.

Inoltre fondamentali sono anche le competenze cognitive generali che consentono la corretta gestione dei processi di scrittura. Gli psicologi cognitivisti hanno dato una descrizione dei processi implicati nell'attività dello scrivere. Il modello di Hayes e Flower (1980²⁴) distingue tre fasi principali nel processo di composizione: la *pianificazione*, la *trascrizione* o stesura, la *revisione*.

²⁴ Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980) *Identifying the Organization of Writing Process*, in L.W. Gregg. E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Process in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (HJ), pp 3-30.

Le ricerche orientate ai processi di scrittura hanno mostrato come vi sia un generale trasferimento dei processi di scrittura della L1 nei processi di scrittura della L2 e come la scarsa competenza nella scrittura in L2 sia in realtà collegata alla scarsa competenza nella scrittura in L1, piuttosto che alle competenze linguistiche. Questi dati non possono essere applicati ai sordi in quanto la loro L1, ovvero la lingua dei segni, è una lingua non dotata di un sistema di scrittura propria.

Le persone sorde sviluppano pertanto le loro competenze relative alla scrittura direttamente in una lingua che non padroneggiano del tutto. In queste ricerche però emerge il fatto che la lingua nativa può svolgere un ruolo facilitante nella pianificazione del testo e nello sviluppo dell'argomento.

Per quanto riguarda invece le ricerche che si sono concentrate sulla scrittura come prodotto, sono stati utilizzati tradizionalmente due approcci: l'analisi contrastiva (AC) e l'analisi degli errori (AE). Nel primo caso si analizzano e descrivono le differenze tra le due lingue in termini di trasferimento ed interferenza della L1 nella L2. Nel secondo caso l'interesse è rivolto all'analisi delle forme dell'interlingua e ai processi che sottostanno alla produzione linguistica. Nell'approccio dell'analisi degli errori, è importante sottolineare che l'errore è visto come l'espressione di una competenza piuttosto che come l'assenza di una competenza.

Per quanto riguarda il caso particolare dei sordi ci può aiutare l'idea di "italiano popolare" scritto, come descritto da D'Achille, una sorta di "interlingua", di "varietà di apprendimento" o addirittura una "lingua di contatto" tra il dialetto e l'italiano. Inoltre D'Achille ritiene che nell'italiano popolare scritto si manifestino i meccanismi generali della lingua parlata che tende a semplificare la grammatica dello scritto. Altri elementi dell'italiano popolare a confronto con lo

standard scritto sono il mancato rispetto dell'ortografia e la scarsa presenza della punteggiatura.

Sebbene i sordi non possano essere assimilati ai semianalfabeti, essi condividono lo stesso scarso esercizio della scrittura e una produzione linguistica che non segue la norma. In ogni caso non bisogna dimenticare che la scrittura non utilizza la lingua nativa dei sordi, bensì una lingua che i sordi acquisiscono tardivamente, con modalità diverse e che padroneggiano poco. Bisogna inoltre considerare che la lingua dei segni è una lingua che si realizza in una modalità visivo-gestuale e quindi faccia a faccia.

In una ricerca in cui si esaminava il rapporto tra sordi e lingua scritta è emerso che a scuola la scrittura funzionale e la scrittura espressiva non ricevevano molta attenzione da parte degli insegnanti sordi i quali poi usavano la scrittura per comunicazioni personali nel contesto familiare (Maxwell, 1985²⁵). Inoltre sempre nella ricerca della Maxwell è emerso che nelle famiglie con genitori udenti la scrittura veniva usata poco, mentre nelle famiglie con genitori sordi veniva usata con funzioni diverse quali ad esempio le comunicazioni personali in merito all'orario di rientro a casa.

In base ad ulteriori ricerche inoltre (Albertini, Shannon, 1996), in un campione di dieci adulti sordi, di cui cinque con genitori sordi e cinque udenti, tutti avevano e usavano il DTS e inoltre la pratica di lasciare messaggi scritti per comunicazioni personali in famiglia sembrava diffusa in quasi tutte le persone sorde. Nei gruppi esaminati è emerso un uso strumentale (note, DTS, ...) e sociale (lettere, biglietti di ringraziamento, ...) della scrittura, mentre uno scarso uso espressivo della scrittura (come il diario).

²⁵ Maxwell, M.M. (1985), *Some functions and Uses of Literacy in teh Deaf Community*, in "Language and Society", 14, pp. 205-21.

Con l'introduzione delle nuove tecnologie, i contesti d'uso della scrittura si sono esponenzialmente ampliati e la situazione è notevolmente cambiata.

Il rapporto scrittura e nuove tecnologie verrà ripreso nel capitolo 4 e per quanto riguarda lo specifico dei sordi nel capitolo 5.

1.6.2 CENNI SULLA SCRITTURA NELL'EDUCAZIONE DEI SORDI IN ITALIA

Daremo adesso solo un breve accenno al rapporto sordi-scrittura in termini storici concentrando la nostra attenzione solamente alla situazione del contesto italiano.

Tra il Settecento e l'Ottocento i sordi venivano alfabetizzati perché inviati negli Istituti speciali per i sordomuti. I primi Istituti nascono in Italia proprio in quel periodo. Tra gli istituti principali ricordiamo quello di Roma (1782), di Napoli (1788), di Genova (1802), di Milano (1805). La nascita degli istituti per sordi è un momento importante perché viene riconosciuto il diritto all'educazione a persone che non si esprimono con il linguaggio verbale. Gli istituti inoltre erano luoghi di aggregazione in cui per la prima volta si riuniva un elevato numero di sordi per lunghi periodi di tempo. Proprio negli istituti lavoreranno i primi educatori sordi, le cui testimonianze mostrano ancora utili suggerimenti per l'educazione dei sordi e sui modi di sviluppare le loro competenze comunicative e linguistiche.

Degni di nota gli scritti di Giacomo Carbonieri, educatore sordo nato a Milano nel 1815 e morto a Modena nel 1879. Nelle sue *“Osservazioni di Giacomo Carbonieri sordo-muto sopra l'opinione del Sig. Giovanni Gandolfi Professione di Medicina Legale nella Regia Università di Modena intorno ai sordo-muti”*, Carbonieri esprime le proprie opinioni sottolineando per esempio l'importanza della lingua

dei segni come lingua alternativa alla lingua vocale. Sostiene inoltre che la lingua dei segni può costituire una via d'accesso all'apprendimento della lingua scritta. Quest'ultima viene concepita come una seconda lingua rispetto al più naturale linguaggio gestuale. Le imperfezioni nella lingua scritta dei "sordo-muti" vengono spiegate dal fatto che essa per i sordi è una lingua che può essere appresa solo dopo un lungo insegnamento. Carbonieri sosteneva inoltre che la scrittura potesse rappresentare per i sordi un mezzo di espressione e un obiettivo educativo importante.

Un punto di vista differente è quello espresso dal Cárola, Direttore dell'Istituto Cozzolino di Napoli che, nel 1929, scrisse un manualetto contenente le direttive didattiche per il proprio istituto. Tutto il manuale era centrato su un'impostazione oralista per cui la lettura labiale e l'articolazione avevano un ruolo importantissimo. La stessa scrittura veniva vista in funzione dell'oralismo e come un supporto secondario, mnemonico per fissare le idee e non come un possibile accesso alla via parlata. La scrittura è inoltre una scrittura meccanica. Cárola è inoltre consapevole che la scrittura è ostica per i sordi, ma ne dà motivazioni funzionali: «Tra gli esercizi di composizione quello che presenta maggiore difficoltà ai nostri scolari è il raccontino per invenzione, perché nei sordomuti vi è ritardo del lavoro mentale, poco sviluppo delle facoltà psichiche non che scarsità d'idee e di linguaggio».

Per cui per il Cárola tutte le difficoltà di scrittura sono dovute ad un ritardo cognitivo del sordo.

Attualmente si è favorevoli ad un modello educativo bilingue nella convinzione che la lingua dei segni faciliti l'acquisizione dell'italiano.

Poiché i sordi hanno un approccio visivo alla lingua parlata, si ritiene fondamentale sfruttare al massimo il canale integro dei sordi per poter facilitare l'accesso all'italiano. Un ruolo fondamentale

quindi nell'apprendimento dei vari contenuti è l'uso della lingua dei segni che favorisce una migliore comprensione dei testi e permette una verifica di tale comprensione. Inoltre l'apprendimento dell'italiano scritto e parlato può venire facilitato dal confronto tra le due lingue.

1.6.3 LA PRODUZIONE SCRITTA DELLE PERSONE SORDE

Uno degli interrogativi più frequenti che gli studiosi si sono posti riguarda la possibilità di apprendere a leggere e a scrivere in presenza di un deficit uditivo. Ricerche condotte con bambini sordi hanno dimostrato che i bambini sordi, sebbene in ritardo, attraversano le stesse fasi del processo di costruzione della lingua scritta dei bambini udenti.

I bambini sordi interagiscono attivamente con la scrittura sviluppando ipotesi analoghe a quelle dei bambini udenti.

Non si rilevano quindi differenze soprattutto in quelle fasi in cui i bambini udenti e quelli sordi condividono lo stesso approccio visivo alla scrittura. Alcune difficoltà vengono poi riscontrate nelle fasi successive, in cui il rapporto tra la lingua scritta e la lingua orale si fa più stretto.

Le persone sorde possono avere accesso all'informazione fonologica nei compiti di lettura e scrittura, ma ciò che non è chiaro è come vengano utilizzate tali informazioni. È stato infatti ipotizzato che i sordi possano fare affidamento sull'informazione fonologica anche se non in modo costante nei compiti di scrittura e di lettura di parole e che l'uso di queste informazioni possa essere diverso in relazione al tipo di compito.

I bambini sordi infatti, pur potendosi avvalere dei suoni, fanno maggiore affidamento sull'informazione visiva della parola.

In un'altra ricerca, Padden²⁶ evidenzia che la produzione di forme non standard nei bambini sordi sembra influenzata da due principi: la posizione e l'identità visuografemica degli elementi. I bambini cioè, sembrano precocemente raggiungere un'ortografia standard della lettera ad inizio e fine parola, mentre in posizione intermedia vengono prodotte delle alterazioni quasi sempre ortograficamente possibili. Le forme prodotte dai bambini sono graficamente vicine al target (lettere che si estendono verso l'alto come la *t* la *b* e la *d* possono ad esempio essere sostituite tra loro, così come lettere che si estendono verso il basso come la *p*, la *q* e la *g*). La Padden non fa caso al fatto che queste lettere si somigliano non solo da un punto di vista grafico, ma anche da un punto di vista fonologico e quindi fattore grafico e fattore fonologico potrebbero in realtà sovrapporsi in questi esempi.

Sebbene in ogni caso la ricerca non sia arrivata a risposte definitive, i ricercatori sono orientati a mettere in risalto il ruolo delle strategie di tipo visivo nello sviluppo linguistico dei bambini sordi.

Per quanto riguarda la ricerca nell'ambito del tema della scrittura delle persone sorde, possiamo individuare tre periodi all'interno della letteratura disponibile.

Uno studio che si può considerare pionieristico è stato svolto nel 1940 da Heider e Heider²⁷. In questo studio si sono analizzate le produzioni scritte di un gruppo di 301 sordi americani di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, al fine di individuare somiglianze e differenze tra questi ragazzi e i loro coetanei udenti e di comprendere il significato psicologico dell'uso di certe forme linguistiche da parte dei sordi.

²⁶ Padden, C. (1993) *Lessons to Be Learned from the Young Deaf Orthographer*, in "Linguistic and Education", 5, pp.71-86.

²⁷ Heider F., Heider G.M. (1940), *A Comparison of Sentence Structure of Deaf and Hearing Children*, in "Psychological Monograph", 52 (1), pp. 42-104.

Nelle ricerche del periodo che vanno dagli anni Sessanta agli anni Ottanta l'interesse si sposta sulla lunghezza dell'enunciato, sullo sviluppo della clausola, sulla complessità sintattica e sugli errori (omissioni, aggiunte, sostituzioni, ...). In alcune di queste ricerche, sotto l'influenza della grammatica generativo-trasformazionale, si cerca di capire quali siano le regole che governino la produzione scritta delle persone sorde.

Dall'analisi della letteratura di questo periodo si possono trarre le seguenti conclusioni (Fabbretti, Tomasuolo, 2006²⁸):

- la scrittura viene usata come via di accesso allo studio della lingua parlata;
- le abilità di scrittura vengono valutate facendo riferimento a prove strutturate;
- gli studi non mettono in relazione la scrittura con la lingua dei segni;
- gli studi forniscono un'ampia documentazione delle difficoltà che le persone sorde incontrano scrivendo.

Nelle ricerche dal 1980 in poi emerge una maggiore attenzione alla costruzione del testo nei sordi (Anderson, 1993; Kelley, 1987; Maxwell, Falick, 1992; Yoshinaga-Itano, Downey, 1992).

In questa fase si presta maggiore attenzione alle abilità di produzione del discorso scritti e agli aspetti testuali. Gli studi utilizzano prove in cui viene richiesta ai partecipanti la produzione di testi (lettere, testi scritti a partire da un filmato, ecc.). Le ricerche sono finalizzate a comprendere la specificità degli usi della lingua scritta nei sordi. Alcuni studi sono caratterizzati da un'attenzione alle possibili relazioni fra la scrittura e la lingua dei segni o

²⁸ Fabbretti, D., Tomasuolo, E. (a cura di) (2006). *Scrittura e sordità*. Carocci. Roma.

comunque alle modalità visive di approccio a una lingua delle persone sorde.

Riepilogando quanto emerso dalle ricerche sull'acquisizione della lingua parlata e della lingua scritta nelle persone sorde, ne risulta quanto segue:

- le difficoltà incontrate dagli adolescenti e dagli adulti sordi sono in parte paragonabili in italiano e in inglese;
- lo stesso tipo di difficoltà è stato registrato in persone sorde con storie educative diverse;
- le stesse difficoltà si riscontrano sia nella lingua parlata che nella lingua scritta e si manifestano in condizioni diverse (comprensione, produzione, giudizi di accettabilità);
- gli errori di scrittura sono quantitativamente e qualitativamente diversi da quelli riscontrati negli udenti, ciò a sostegno dell'ipotesi di una specificità collegata al deficit uditivo;
- gli errori riguardano soprattutto gli aspetti morfologici della lingua, in particolare le difficoltà si concentrano nella morfologia libera (articoli, pronomi clitici, preposizioni, ecc.);
- le difficoltà riguardano soprattutto l'accesso alle regole morfologiche anziché la conoscenza esplicita delle regole;
- alcuni errori sono emersi anche in sordi che non conoscevano la lingua dei segni (Fabbretti, Tomasuolo, 2006).

Nel caso della letteratura specifica sull'apprendimento dell'italiano in bambini sordi è emerso come essi avessero un lessico limitato e di pari livello sia in produzione che in comprensione, a differenza di quanto avviene invece nei bambini udenti.

In età prescolare inoltre, i bambini sordi dimostrano difficoltà nella realizzazione del plurale dei nomi, soprattutto per quelli terminanti in "e". Dalle ricerche è quindi emerso un modello di

acquisizione dell'italiano parlato e scritto che si manifesta in modo più evidente nell'età adulta.

Gli studi condotti su adulti sordi, basati soprattutto su prove strutturate, hanno confermato difficoltà specifiche nell'uso degli articoli (errori di accordo sul nome); nei modi, nei tempi e nelle coniugazioni verbali, nella formazione dei plurali di nomi terminanti in "e", nell'uso delle preposizioni spesso omesse o sostituite, nell'uso dei pronomi clitici spesso omessi o sostituiti, nell'uso degli ausiliari a volte omessi (Caselli et al., 1994; Caselli, Pagliari Rampelli, 1989, 1991; Caselli, Volterra, 1993; D'Amico, 1994; Taeschner, Devescovi, Volterra, 1988).

In base alle difficoltà di tipo morfologico riscontrate, l'ipotesi a cui sono giunti i ricercatori è che le persone sorde abbiano gravi problemi con i processi di percezione acustica che sono coinvolti nell'acquisizione e nell'uso della morfologia grammaticale. I sordi hanno cioè problemi di accesso e quindi di apprendimento, a quelle parti di parlato che sono identificabili esclusivamente attraverso il canale acustico (Caselli et al., 1994).

In termini di interferenza della LIS sull'apprendimento dell'italiano come seconda lingua nei sordi segnanti nativi, è emerso che non sono state riscontrate interferenze della lingua dei segni sull'italiano scritto, infatti, per esempio, non sono stati evidenziati errori di ordine nella frase ipotizzabili data la diversità tra LIS e l'italiano.

Da altri studi sono emersi oltre ai noti problemi morfologici, anche difficoltà nell'uso della punteggiatura e dell'organizzazione del discorso diretto (Conte, Pagliari Rampelli, Volterra, 1991, 1996).

In linea generale quindi si può affermare che per i sordi le aree più deficitarie non sono quelle fonologiche, bensì quelle morfologiche e solo in parte quelle lessicali.

I problemi legati alla scrittura possono inoltre essere legati ad una scarsa abitudine alla scrittura e alla lettura. Un'ulteriore area spesso problematica per le persone sorde è quella delle conoscenze enciclopediche.

In merito alla presenza o meno di interferenza linguistica tra LIS e italiano, poiché gli errori sono presenti anche in casi di sordi non esposti alla lingua dei segni, l'ipotesi avanzata da Maxwell (1990) è che ad influenzare questi errori sia il fattore sordità, ovvero che le persone sorde siano predisposte biologicamente a rapportarsi visivamente con il mondo circostante e che tale predisposizione si sia poi sviluppata culturalmente in forme di discorso linguisticamente complesse.

Secondo la Maxwell quindi le forme tipiche di scrittura delle persone sorde possono essere attribuibili ad una "disposizione", data dalla sordità, a processare e rappresentare la realtà in termini visivi.

CAPITOLO 2 - LE NUOVE TECNOLOGIE

2.1 LA SOCIETÀ CONTEMPORANEA COME SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

Negli ultimi anni la società contemporanea è stata sempre più spesso descritta come *società dell'informazione* intesa come il «villaggio globale dei media²⁹», mettendo in evidenza l'importanza delle diverse dimensioni dell'informazione che penetrano nella vita individuale e della società, ma parlando di società dell'informazione non significa necessariamente che la società sia formata da individui in grado di essere informati e istruiti.

Si parla spesso inoltre di *società della conoscenza*. Con questa espressione si vuole valorizzare il fatto che gli individui, nella sfera personale come in quella lavorativa, sono continuamente tenuti a cercare, elaborare, acquisire il sapere e la conoscenza come se fosse un capitale, un bene economico e di sviluppo sociale.

Gli individui esprimono la propria autorealizzazione e autonomia grazie alla maggiore o minore capacità di accedere e far uso dei saperi.

In una società dell'informazione e della conoscenza, la sempre più diffusa condivisione di informazioni, i contatti interpersonali e gli scambi di comunicazione svincolati da limitazioni spazio-temporali, consentono all'individuo di scegliere il proprio percorso di vita e di lavoro e di vedere valorizzate le proprie competenze, rendendo inoltre possibile la costruzione di una conoscenza diffusa. Tale conoscenza diventa patrimonio di saperi, culturali, storici, scientifici, tecnologici dell'intero sistema di cui l'individuo fa parte.

²⁹ Alberici A., (2002) *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.

Emerge quindi la necessità di integrare la dimensione individuale con quella collettiva dei processi di apprendimento per favorire la crescita di sistemi ed organizzazioni in grado di conservare e sviluppare comportamenti, abilità, valori e conoscenze in relazione alle finalità degli stessi.

La società quindi, per crescere ed essere competitiva deve promuovere lo sviluppo della capacità di affrontare i continui cambiamenti della società moderna rinnovando conoscenze e competenze che diventano rapidamente obsolete.

Nella società contemporanea, quindi, come società della conoscenza, la realizzazione individuale, l'apprendimento e la crescita diventano obiettivi individuali e collettivi.

Da qui la necessità di promuovere l'educazione e i processi di apprendimento al fine di rendere tutti gli individui partecipi e attivi del processo di costruzione della società della conoscenza.

L'attenzione va quindi al ruolo della formazione nella vita dell'individuo e della società in modo permanente in un'ottica di *lifelong learning*.

Fondamentale risulta quindi il ruolo delle nuove tecnologie grazie alle quali i momenti educativi e formativi e i momenti di lavoro si possono alternare vicendevolmente e convivere senza le limitazioni spazio-temporali della formazione tradizionale.

2.2 L'UNIONE EUROPEA NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

La crescente diffusione di mezzi tecnologici, nei contesti economici ed educativi, ha indotto anche l'Unione Europea a sviluppare un piano d'azione specifico sulle nuove tecnologie. Nei prossimi paragrafi vengono presentati i primi programmi assunti dall'Unione Europea in riferimento all'e-learning e alle nuove tecnologie.

2.2.1 I PRIMI PASSI: IL PIANO *eEUROPE*³⁰

Il Consiglio Europeo che si è svolto a Lisbona nel marzo 2000 ha fissato alcuni obiettivi per far divenire l'Europa più competitiva in ambito economico a livello mondiale ed ha rilevato l'esigenza di sfruttare tempestivamente le opportunità offerte dalla nuova economia ed in particolare dalle reti telematiche.

Per raggiungere tali obiettivi di competitività i capi di Stato e di Governo hanno invitato il Consiglio e l'Unione Europea ad elaborare «...un piano d'azione globale *eEurope* (...) avvalendosi di un metodo di coordinamento aperto basato su un'analisi comparativa delle iniziative nazionali combinata con la recente iniziativa della Commissione denominata *eEurope* e la sua comunicazione chiamata "Strategie per l'occupazione nella società dell'informazione"». L'iniziativa *eEurope* è stata varata dall'Unione Europea nel dicembre del 1999, con l'obiettivo di collegare l'Europa online. Poiché

³⁰ Per il **piano d'azione *eEurope***:

http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/00/514&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en#file.tmp_Foot_1 (ultimo accesso 13/01/2016). Per il **piano d'azione *eLearning***:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/00/522&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en> (ultimo accesso 13/01/2016).

l'iniziativa eEurope è stata accolta positivamente dagli Stati Membri, il Parlamento Europeo e i principali responsabili dell'Unione hanno presentato una relazione sullo stato di avanzamento del progetto in occasione del Consiglio Europeo di Feira (giugno 2000) in occasione del quale hanno fissato scadenze ed obiettivi ai fini di promuovere l'iniziativa.

Dal Consiglio è emerso il piano d'azione globale "*eEurope 2002: Una società dell'Informazione per tutti*" nel quale si richiede agli Stati Membri di elaborare prospettive più a lungo termine per un'economica basata sulla conoscenza, che incoraggi l'inclusione nella società dell'informazione e colmi il divario derivante dall'analfabetismo digitale.

Dalle esigenze emerse sono stati individuati alcuni settori d'intervento intorno a tre obiettivi principali:

1. accesso più economico, più rapido e più sicuro ad Internet;
2. investire nelle risorse umane e nella formazione;
3. promuovere l'utilizzo di Internet.

Alla luce di questi obiettivi sono stati stilati dei piani d'azione specifici, tra cui uno dedicato totalmente all'e-learning relativo al periodo 2001-2004. Questa iniziativa dell'Unione Europea *«cerca di mobilitare le comunità educative e culturali così come coloro che si occupano degli aspetti sociali ed economici, al fine di accelerare i cambiamenti nei sistemi di educazione ed insegnamento, affinché l'Europa si muova verso una società basata sulla conoscenza»*.

Lo stesso Romano Prodi, allora Presidente dell'Unione Europea, ha parlato dell'iniziativa eEurope in questi termini: essa *«...è una mappa per modernizzare la nostra economia. Allo stesso tempo, attraverso i suoi componenti di eLearning, offre a tutti, ma in particolare ai giovani, le abilità e i mezzi di cui hanno bisogno per avere successo nella nuova economia basata sulla conoscenza»*.

L'iniziativa "eLearning – pensare all'istruzione di domani" è stata adottata dalla Unione Europea il 24 maggio 2000. In seguito alle conclusioni del Consiglio sono stati presentati i principi, gli obiettivi e le linee d'azione di eLearning, definiti come *«l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento, agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza»*.

Come riportato nel piano d'azione eLearning, *«L'efficacia dei sistemi di istruzione si basa interamente sull'efficacia delle impostazioni didattiche. Per ottenere i risultati sperati, l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazione dovrà essere accompagnata da una profonda riorganizzazione delle strutture d'apprendimento»*. Il piano d'azione eLearning *«mira a mobilitare i soggetti attivi nel campo dell'istruzione e della formazione nonché i protagonisti in ambito sociale, industriale ed economico, per fare dell'apprendimento permanente il motore di una società solidale e armoniosa in un'economia competitiva»*.

Nella risoluzione del 13 Luglio 2001 sull'e-Learning, il Consiglio dell'Unione Europea ha pertanto invitato gli Stati Membri a *«perseverare negli sforzi concernenti l'effettiva integrazione delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) nei sistemi di istruzione e formazione»*, e *«sfruttare pienamente le potenzialità di Internet, degli ambienti multimediali e di apprendimento virtuale per migliori e più rapide realizzazioni di educazione permanente»*.

2.2.2 I2020: UNA SOCIETÀ EUROPEA DELL'INFORMAZIONE PER LA CRESCITA E L'OCCUPAZIONE

Per attivare ulteriori azioni comunitarie in direzione di una società della conoscenza il Consiglio Europeo di Bruxelles (2005)

individua «nella conoscenza e nell'innovazione i motori di una crescita sostenibile» e ritiene sia «indispensabile sviluppare una società dell'informazione basata sull'inclusione e sull'uso generalizzato delle tecnologia dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) nei servizi pubblici, nelle PMI³¹ e nelle famiglie. A tal fine l'iniziativa i2020 pone l'accento sulla ricerca e l'innovazione nel settore delle TIC, sullo sviluppo dell'industria dei contenuti la sicurezza delle reti e dell'informazione, e la convergenza e l'interoperabilità volte a creare uno spazio di informazione senza frontiere³²».

Il piano strategico i2020 «definisce gli orientamenti di massima, promuove un'economia digitale aperta e competitiva e conferisce alle TIC un ruolo di primo piano nella promozione dell'inclusione e della qualità della vita».

I documenti presentati non sono gli unici documenti europei riguardanti gli orientamenti sulle nuove tecnologie³³, ma questi sono stati presentati per far capire la nuova filosofia a livello europeo di considerare la conoscenza come un bene in senso intrinseco e non solo a livello strumentale. Questa concezione consente il passaggio da società contemporanea a società dell'informazione e della conoscenza.

I documenti dell'Unione Europea mettono in evidenza la necessità urgente di riforme in grado di rispondere e affrontare i cambiamenti del nostro tempo testimoniati dai mutamenti tecnologici e dal

³¹ Piccole e Medie Imprese.

³² Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 1-06- 2005, *i2010 Una società europea dell'informazione per la crescita e l'occupazione*. Versione online: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/it/05/st09/st09758.it05.pdf> (ultimo accesso 13/01/2016)

³³ Tutti i documenti dell'Unione Europea sono consultabili online al link: http://europa.eu/index_it.htm.

bisogno di favorire le competenze che possano essere aggiornate continuamente, anche in tarda età.

2.3 IL RUOLO DELLE NUOVE TECNOLOGIE

Lo sviluppo e la diffusione su scala globale delle nuove tecnologie è ciò che ha reso possibile la nascita della società dell'informazione e della conoscenza. Si è giunti quindi a quella che Castells definisce una *networked society*³⁴, ovvero una società rappresentata, grazie allo sviluppo di Internet, da un «sistema di rete» (networking) che consente di ampliare relazioni tra soggetti e tra gruppi senza reali spostamenti o relazioni fisiche.

Internet, ovvero la «rete delle reti» è «*un mezzo tecnologico fondante della società dell'informazione, che rende possibile l'illimitata espansione di reti interattive in ogni settore della nostra esistenza [...]. L'intero mondo attualmente visibile (dall'organizzazione dell'economia ai mercati finanziari, dalla produzione di servizi alla globalizzazione dei mezzi di comunicazione, dalle scienze tecnologiche alla politica) risponde a una logica reticolare*³⁵».

In merito allo sviluppo delle nuove tecnologie non sono mancate le visioni ottimistiche che si sono alternate alla visione di coloro che vedevano nella diffusione e pervasività delle nuove tecnologie dei potenziali pericoli piuttosto che evidenti risvolti positivi.

La posizione contemporanea oscilla tra il guardare positivamente allo sviluppo delle tecnologie come «rimedio per tutti i mali» e un forte senso di preoccupazione per un'evoluzione tecnologica che può presentare rischi e pericoli dietro l'angolo.

Da un punto di vista sociale le nuove tecnologie penetrano e influenzano sempre più il nostro *modus vivendi*. Attraverso esse si può accedere a informazioni e risorse sempre nuove.

³⁴ Castells, M. (1996) *The rise of the Network Society. The Information Age-Economy, Society and Culture*, 1996; trad.it.: *La nascita della società in rete*, EGEA, Milano, 2002.

³⁵ Castells, M. (2004) *La città delle reti*, Venezia, Marsilio Editore.

Lo sviluppo delle tecnologie nel campo delle comunicazioni, della formazione e soprattutto la diffusione sempre più capillare di Internet hanno fatto sì che il ruolo e l'impatto di queste nuove tecnologie diventasse sempre più evidente all'interno della società.

In questa nuova società, trasformata dalle nuove tecnologie, gli aspetti più evidenti sono la centralità della comunicazione e la diffusione delle tecnologie informatiche che consentono la trasmissione e la costruzione di conoscenze.

L'uso delle nuove tecnologie contribuisce alla creazione di un tessuto sociale globale completamente nuovo attraverso una Rete sempre più articolata e fitta di relazioni tra individui e tra gruppi.

Questa rete consente al singolo di rapportarsi con gli altri individui e ciascuno di essi diventa un "nodo" appunto di questa rete che supera i vincoli spaziali e temporali e che permette a ciascuno sia di mantenere la propria "località" (ovvero la propria cultura, le proprie tradizioni e il proprio spazio fisico) e allo stesso tempo poter sperimentare sulla propria pelle l'appartenenza ad uno spazio "globale". Si pensi ad esempio alla definizione della parola "*glocale*", e del processo di "glocalizzazione" a essa riferito, introdotta nella prima metà degli anni novanta dal sociologo inglese Roland Robertson³⁶, e da lui mutuata dall'Oxford Dictionary of New Words, come sinonimo di "*global localization*", localizzazione globale, per indicare i fenomeni derivanti dall'impatto della globalizzazione sulle realtà locali e viceversa. Il globale non viene contrapposto al locale; piuttosto, quello che è generalmente considerato locale è essenzialmente incluso nel globale. In questo senso la globalizzazione include il legame e le connessioni con le dimensioni locali.

³⁶ Robertson, R. (1992) *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage Publications, London.

La comunicazione attraverso le nuove tecnologie apre un nuovo scenario, un nuovo approccio e modo di essere della cultura.

Il tentativo complesso avviato da Robertson è stato quello di mettere in connessione le discussioni sui cambiamenti relativi al rapporto tempo-spazio con quelle tra universalismo-particolarismo. La grande mobilità dell'informazione e del sapere consentito dalle nuove tecnologie ha infatti ridimensionato la tradizionale percezione dello spazio e del tempo, avvicinando tra loro tutte le aree del globo.

Grazie alle nuove tecnologie la comunicazione è reticolare e consente agli individui e gruppi di affermare la propria identità in maniera più attiva, in quanto la Rete permette a chiunque di essere sia emittente che destinatario e in maniera del tutto deterritorializzata, in quanto non viene più considerata l'appartenenza ad uno spazio (un territorio) dato.

Le nuove tecnologie della comunicazione consentono agli utenti di essere più liberi e creativi nell'utilizzo stesso delle informazioni trasmesse permettendo forme nuove di interattività e di allargamento culturale.

Grazie alle nuove tecnologie è possibile diffondere e cercare informazioni, usarle per intrattenimento e divertimento, e per dar vita ad una sempre nuova costruzione di conoscenza e di cultura.

2.4 IL WEB 2.0

Oggi si parla sempre più spesso di Web 2.0 o di seconda generazione. Non è facile descrivere esattamente cosa sia il Web 2.0 e riuscire ad individuare con chiarezza quali siano le applicazioni che ne fanno parte o distinguerle da quelle che erano già parte dell'origine della Rete. Wikipedia definisce il Web 2.0 come «un'espressione utilizzata spesso per indicare uno stato dell'evoluzione del World Wide Web, rispetto a una condizione precedente. Si indica come Web 2.0 l'insieme di tutte quelle applicazioni online che permettono un elevato livello di interazione tra il sito web e l'utente come i blog, i forum, le chat, i wiki, le piattaforme di condivisione di media come Flickr, YouTube, Vimeo, i social network come Facebook, Myspace, Twitter, Google+, LinkedIn, Foursquare, ecc, ottenute tipicamente attraverso opportune tecniche di programmazione Web e relative applicazioni web afferenti al paradigma del Web dinamico in contrapposizione al cosiddetto Web statico o Web 1.0³⁷».

L'espressione “Web 2.0” è stata strettamente associata a Tim O'Reilly a causa della “Web 2.0 conference di O'Reilly Media” che si è tenuta alla fine del 2004. La locuzione 2.0 «pone l'accento sulle differenze rispetto al cosiddetto Web 1.0, diffuso fino agli anni Novanta, e composto prevalentemente da siti web statici, senza alcuna possibilità di interazione con l'utente se non la normale navigazione ipertestuale tra le pagine, l'uso delle e-mail e dei motori di ricerca. [...] Da un punto di vista strettamente di tecnologia di rete, il Web 2.0 è del tutto equivalente al Web 1.0, in quanto l'infrastruttura a livello di rete continua ad essere costituita da

³⁷ Definizione tratta dalla voce “web 2.0” di Wikipedia in versione italiana all'indirizzo https://it.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 (ultima consultazione 13/01/2016).

TCP/IP e HTTP e l'ipertesto è ancora il concetto base delle relazioni tra i contenuti. La differenza, più che altro, sta nell'approccio con il quale gli utenti si rivolgono al Web, che passa fundamentalmente dalla semplice consultazione (seppure supportata da efficienti strumenti di ricerca, selezione e aggregazione) alla possibilità di contribuire popolando e alimentando il Web con propri contenuti».

La differenza sostanziale tra il Web di prima generazione e il Web 2.0 è una differenza di approccio alla Rete fortemente connotata dalla sua dimensione sociale, dalla condivisione e dal concetto di autorialità contro la mera fruizione. Alcuni strumenti seppure restino invariati da un punto di vista tecnologico (come chat, forum e blog già presenti nel Web 1.0), vengono utilizzati in modo differente. Nel Web 2.0 è proprio la modalità di utilizzo della Rete che presenta nuovi scenari in cui l'utente oltre a fruire dei contenuti multimediali del Web, ne è egli stesso autore e creatore.

La possibilità inoltre di accedere a servizi a basso costo che consentano l'editing anche ad un utente non particolarmente evoluto, rappresenta un'importante evoluzione verso una reale interazione e condivisione.

In questa nuova filosofia l'utente diventa partecipante attivo della sua "vita sul Web". Egli infatti, oltre a poter consultare contenuti, grazie agli strumenti facilmente accessibili del Web 2.0, può produrre autonomamente testi e contenuti multimediali destinati alla Rete.

In questa evoluzione la Rete smette di essere fortemente legata alla tecnologia e il suo valore diventa più legato ai contenuti e ai servizi e l'utente assume un ruolo fondamentale.

La Rete diventa quindi una realtà composta da soggetti che partecipano e popolano uno spazio sociale paritetico³⁸. La caratteristica principale del Web 2.0 è quindi proprio la valorizzazione della dimensione sociale della Rete che facilita l'interazione tra individui, rendendoli soggetti attivi e creatori di servizi. La Rete torna ad essere il luogo naturale per lo sviluppo dell'intelligenza collettiva definita da Lévy come «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze³⁹»

Un ruolo importante nel Web 2.0 è quello assunto dai *social media* o *social software*, ovvero quei siti o applicazioni che consentono agli individui di incontrarsi, interagire e collaborare in Rete e di creare vere e proprie comunità online. Tra gli strumenti di collaborazione più diffusi vi sono, oltre ai tradizionali forum e chat, i wiki⁴⁰, i blog⁴¹ e gli spazi per la condivisione di diversi oggetti multimediali come immagini, foto, video o brani musicali (si pensi ad esempio a Youtube).

Per quanto riguarda la dimensione sociale in Rete questa è stata facilitata dalla massiccia diffusione dei *social network*, ovvero di quelle applicazioni il cui fine è quello di favorire la connessione tra le persone e sono veri e propri ambienti web in cui gli utenti possono

³⁸ Bonaiuti, G. (a cura di) (2006), *E-learning 2.0. il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, I quaderni di Form@re, Trento.

³⁹ Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del ciber spazio*, Feltrinelli, Milano.

⁴⁰ Wiki è un sito web nel quale ogni utente può liberamente aggiungere contenuti o proporre di modificare quelli esistenti. Deriva dalla voce hawaiana *wiki*, che significa 'rapido'. (dalla voce wiki del Dizionario Garzanti Linguistica Online: <http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=wiki> (ultima consultazione 13/01/2016).

⁴¹ Vedi paragrafo 3.5.

connettersi, comunicare e condividere informazioni in modo personale. Esempi noti sono Facebook, LinkedIn e Myspace⁴².

L'aspetto quindi più importante di questa fase dell'evoluzione della Rete è che le nuove tecnologie offrono la possibilità all'individuo di potersi affermare ed essere parte attiva e partecipe della Rete e dei fenomeni ad essa connessi.

⁴² Vedi paragrafo 3.4.

CAPITOLO 3 - GLI AMBIENTI DELLA COMUNICAZIONE IN RETE

3.1 INTRODUZIONE

Le innovazioni tecnologiche hanno portato alla creazione e allo sviluppo di nuovi mezzi di comunicazione e, contemporaneamente all'utilizzo di quelli già esistenti in forme nuove: la televisione, ad esempio, da mass medium tradizionale è diventato un medium interattivo (video on demand, pay per view, teleshopping, ecc...).

I telefonini da mezzo esclusivamente telefonico si sono trasformati in smartphone con la possibilità di connettersi ad Internet, effettuare acquisti, inviare e ricevere email, connettersi con la propria banca, condividere immagini e video in tempo reale con i propri amici, ecc.

Queste trasformazioni hanno coinvolto non solo le discipline tecnologiche, ma anche quelle sociali ed educative, quali sociologia, antropologia, linguistica, didattica, e innescato riflessioni di tipo semiotico e filosofico.

Da tempo gli studiosi sostengono che gli strumenti attraverso cui gli esseri umani comunicano influenzano il loro modo di pensare, la loro percezione della realtà e, anche se indirettamente, i modelli culturali e la struttura sociale.

Il presente capitolo intende illustrare alcune caratteristiche attraverso cui si verificano queste trasformazioni a partire da una definizione del cyberspazio⁴³ e delle comunità virtuali, per poi soffermarsi sui social network e i luoghi della condivisione in Rete.

⁴³ Termine utilizzato per la prima volta da William Gibson nel suo "Negromante" – 1984.

3.2 ALCUNE CARATTERISTICHE DEL “CYBERSPAZIO”

Il termine Cyberspazio è una parola di origine americana utilizzata per la prima volta da William Gibson nel suo libro di fantascienza “Negromante” del 1984.

Nella concezione di Gibson, il Cyberspazio era l’insieme delle reti digitali come luoghi di incontri e di avventura, oggetto di conflitti mondiali e occasione per una nuova concezione economica, sociale e culturale.

Secondo una definizione di Pierre Lévy il cyberspazio è:

«l’interconnessione fra tutti i computer del mondo. Sul piano fisico, questa interconnessione passa principalmente per la rete telefonica. (...) il cyberspazio è uno spazio di comunicazione dotato di caratteristiche radicalmente nuove»⁴⁴.

Il cyberspazio costituisce pertanto un ambiente ampio e vasto, non ancora determinato, in continua espansione ed implementazione. Sua caratteristica è quella di mettere in contatto tutti i dispositivi di creazione, registrazione, comunicazione e simulazione.

Le nuove tecnologie, Internet e il Cyberspazio hanno cambiato e continuano necessariamente a cambiare i concetti di tempo e di spazio.

Come sostiene Pierre Levy:

«Non penso che Internet cambi i concetti dello spazio e del tempo, ma cambi esattamente lo spazio ed il tempo»⁴⁵.

⁴⁴ Lévy, P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.

⁴⁵ Vedi nota precedente.

3.3 LE COMUNITÀ VIRTUALI

«Le comunità virtuali o online si riferiscono a gruppi di persone che si associano (elettronicamente) per discutere argomenti specifici che vanno da ricerche accademiche agli hobby. Essi sono tenuti insieme da un interesse comune o da una professione. Non ci sono vincoli geografici alle comunità online e gli utenti possono partecipare da qualsiasi luogo del mondo si trovino»⁴⁶.

Secondo questa definizione di Ann Beamish una comunità virtuale è un gruppo di persone caratterizzato da: un mezzo di comunicazione mediato elettronicamente, condiviso da tutti gli attori della comunicazione; l'informazione comunitaria; la condivisione di interessi su diversi argomenti tra tutti i partecipanti; l'inesistenza di barriere geografiche tra i partecipanti ad una stessa comunità virtuale.

Nella riflessione della Beamish manca però una certa attenzione alle relazioni sociali ed al senso di appartenenza che si sviluppano in Rete.

Su queste riflessioni si sofferma invece Rheingold⁴⁷, secondo il quale il termine *community* è associato proprio al senso di appartenenza, ad un corpo di valori ed un sistema organizzativo condivisi.

Rheingold definisce le comunità virtuali come:

«nuclei sociali che nascono nella Rete quando alcune persone partecipano costantemente a dibattiti pubblici e intessono relazioni interpersonali»⁴⁸.

⁴⁶ Beamish, A. (1995) – *Communities Online*, Tesi di Ph. D.

⁴⁷ Rheingold, H. (1994) – *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel ciberspazio*, Sperling & Kupfer, Milano.

⁴⁸ Vedi nota precedente.

Questa definizione si sofferma sugli aspetti sociali delle comunità virtuali composte da individui che, attraverso mezzi di comunicazione sincrona (chat, videochat, videoconferenza, ecc...) o asincrona (forum, gruppi di discussione, ecc...) sviluppano legami ed intessono relazioni più o meno durature, fondati su interessi comuni.

Le comunità virtuali non sono iscritte in un territorio delimitato e definito, ma l'ambiente geografico che caratterizza queste comunità è il cyberspazio.

3.4 I SOCIAL NETWORK E I LUOGHI DELLA CONDIVISIONE IN RETE

Le *reti sociali* o *social network* sono uno tra gli aspetti più recenti nel panorama del Web del XXI secolo. I social network sono siti che hanno lo scopo principale di mettere (o tenere) le persone in contatto tra loro. In questi siti gli utenti devono registrarsi inserendo alcune informazioni personali e andare in cerca, in modo più o meno guidato, dei propri amici e conoscenti. Dopo questi passi iniziali, l'utente può mettersi in contatto con gli amici della propria rete. Gli strumenti presenti consentono infatti di scambiarsi messaggi personali, inserire i propri aggiornamenti di stato nel proprio diario/bacheca personale, intervenire in gruppi di discussione, ecc. Il sito fornisce poi all'utente, con un'interfaccia organizzata, gli aggiornamenti e gli interventi dei propri contatti o dei gruppi a cui è iscritto.

Un social network si presenta come un sito molto composito, in cui le diverse sezioni (informazioni personali, aggiornamenti di stato, commenti, ecc.) rientrano in generi o microgeneri diversi tra loro che, pur avendo tratti linguistici diversi, condividono la caratteristica di essere brevi per essere scritti e letti molto rapidamente.

Nei social network non tutti i dati sono pubblici, alcuni infatti sono accessibili solo alla cerchia di amici oppure, in base alle restrizioni di privacy impostate, essere visibili soltanto ad una parte di essi o a nessuno.

Alla domanda sul perché gli utenti della Rete utilizzino le reti sociali, una risposta piuttosto diffusa, soprattutto nella cultura americana, è che strumenti del genere permettono di «ridurre al

minimo il tempo che occorre per comunicare con qualcun altro» (Baron, 2008⁴⁹).

In ogni caso non vi è dubbio che la capacità di presentarsi o di richiamare l'attenzione degli altri con una battuta, una storia, un link o qualche breve commento sono componenti importanti del modo in cui le persone interagiscono e questo spesso viene rafforzato dalla capacità di usare un linguaggio creativo.

Per quanto riguarda il concetto di condivisione (*sharing*) esso è sempre più legato a quello di socializzazione poiché, attraverso il racconto del proprio vissuto con la condivisione di fotografie, immagini, video musicali, valori, contenuti informativi, si rafforza sempre più il contatto e la conoscenza tra gli utenti della propria rete.

Prima c'era una maggiore divisione tra quotidianità reale (l'offline, ovvero la scuola, il lavoro, le amicizie) e la vita in Rete (l'online). Oggi si può dire che grazie agli spazi del web caratterizzati da una forte condivisione collettiva, vi è ormai un continuum tra la vita offline e la vita online. La Rete viene quindi ad essere una sorta di spazio "abitato" (Boccia Artieri, 2012⁵⁰) e il confine tra esperienze mediate ed esperienze dirette tende a sbiadire, in quanto le une divengono il prolungamento delle altre.

3.4.1 STORIA DEI SOCIAL NETWORK

I social network hanno avuto uno sviluppo molto rapido ed un'origine piuttosto recente. Da un punto di vista teorico, la

⁴⁹ Baron, N. (2008) *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press. Oxford, UK.

⁵⁰ Boccia Artieri, G. (2012), *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Franco Angeli, Milano.

progettazione dei social network si richiama ad una ricerca di Stanley Milgram, studioso di psicologia sociale ad Harvard che, negli anni Sessanta, riprese una teoria presentata per la prima volta nel 1929 dallo scrittore ungherese Frigyes Karinthy nel racconto intitolato “Catene”. Milgram cercò di verificarla sperimentalmente: la teoria afferma che tra due persone che si conoscono personalmente vi è un grado di separazione, ma che attraverso catene di conoscenti ogni persona è distante al massimo sei gradi da qualsiasi altra. Su questa base teorica egli nel 1967 spedì una serie di pacchetti a persone scelte a caso. I primi destinatari erano invitati a far arrivare i pacchetti ad alcuni destinatari finali (scelti anch’essi a caso). Questo passaggio poteva avvenire direttamente, se i destinatari finali erano già persone conosciute a quelli intermedi, oppure i destinatari intermedi dovevano inoltrare i pacchetti alle persone da loro conosciute che, secondo loro, avevano maggiori possibilità di conoscere i destinatari finali. L’esito dell’esperimento è diventato famoso come teoria dei “sei gradi di separazione”: ovvero ciascun essere umano può essere contattato da ogni altro attraverso non più di sei intermediari che si conoscono personalmente tra di loro.

Secondo danah boyd⁵¹ e Nicole Ellison (2007)⁵², i social network si definiscono per la compresenza di tre elementi:

- la disponibilità di uno spazio virtuale in cui l’utente può costituire ed esibire un proprio profilo accessibile, almeno in parte, agli altri utenti dello spazio;
- la creazione di una lista di contatti con cui comunicare;

⁵¹ Si è deciso di citare la boyd utilizzando le lettere minuscole invece delle maiuscole per rispetto alla posizione dell’autrice sul proprio nome, come si evince dal suo sito: <http://www.danah.org/name.html>. (Ultimo accesso 13/01/2016).

⁵² Boyd, d. e Ellison, N. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, article 11. Disponibile online al link: <http://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf>. (Ultimo accesso 13/01/2016).

- la possibilità di analizzare le caratteristiche della propria rete, in particolare le connessioni con altri utenti.

La presenza di questi tre elementi in un'unica piattaforma online consente all'utente di utilizzarla simultaneamente come strumento di gestione della propria rete sociale, di costruzione della propria identità e di analisi dell'identità sociale degli altri.

Nel 1997 nasceva il primo social network, che portava il nome appunto di *Sixdegrees*⁵³, e si proponeva come sito per incontri online sicuri: era possibile, infatti, creare relazioni solo con persone distanti al massimo tre gradi di separazione, e questo permetteva di verificare le informazioni su nuove amicizie attraverso i contatti comuni, evitando così il rischio di incorrere in false identità o malintenzionati. Il sito è rimasto in piedi solo fino al 2001.

Diverse fonti individuano come vero e proprio anno di origine il 2002 con la nascita del social network *Friendster*⁵⁴. Il modello di social network su cui si basa questo sito è quello del “circolo di amici”. *Friendster* raggiunse in pochi mesi i tre milioni di utenti ed è stato il primo social network fino all'aprile 2004, anno in cui fu superato da *MySpace*⁵⁵, nato insieme a *LinkedIn*⁵⁶ nel 2003. Nel

⁵³ Il sito *sixdegrees.com* ha raggiunto punte di iscritti di 3.500.000 utenti e fu comprata dalla YouthStream Media Networks nel 1999 per 125 milioni di dollari. Si basa sul modello di social network della rete di contatti. (fonte Wikipedia versione inglese al link <https://en.wikipedia.org/wiki/SixDegrees.com>. Ultimo accesso 13/01/2016).

⁵⁴ *Friendster* deriva il proprio nome dall'unione del termine friend (amico) e Napster, un software di condivisione di file musicale molto usato in quegli anni. (fonte Wikipedia versione inglese al link <https://en.wikipedia.org/wiki/Friendster>. Ultimo accesso 13/01/2016). *Friendster*, come da dichiarazione sul sito ufficiale (<http://www.friendster.com/>) il 14 giugno 2015 ha deciso di prendersi una pausa e interrompere i propri servizi.

⁵⁵ *MySpace* è una comunità virtuale e più precisamente una rete sociale, creata nel 2003 da Tom Anderson e Chris DeWolfe. Offre ai suoi utenti blog, profili personali, gruppi, foto, musica e video. L'avvento di social network come *Facebook* e *Twitter* ha, gradualmente, soppiantato *Myspace* come piattaforma utilizzata per profili e blog personali. Nonostante questo, per diverso tempo il sito ha continuato ad essere una vetrina per i gruppi musicali, per via della

2004 nasce invece *Facebook* che è attualmente il social network più diffuso (vedi paragrafo successivo).

Nel 2006 nascono i primi siti di microblogging, o status update, tra cui il più famoso è sicuramente *Twitter*. Si tratta di una forma particolare di social network caratterizzata dalla scrittura e dalla sua brevità. Lo scopo è aggiornare i propri *follower*, ovvero coloro che sono iscritti alla nostra rete e che quindi ci “seguono”, su quanto si sta facendo, utilizzando però soltanto 140 caratteri che si riducono a 120 nel caso in cui si inserisca un link o un’immagine. Gli aggiornamenti di stato possono essere effettuati tramite il sito stesso, via SMS, con programmi di messaggistica istantanea, posta elettronica. Il nome "Twitter" deriva dal verbo inglese *to tweet* che significa "cinguettare". *Tweet* è anche il termine tecnico degli aggiornamenti del servizio⁵⁷.

3.4.2 FACEBOOK

Tra i social network attualmente attivi non vi è dubbio che Facebook sia la rete sociale dominante. La sua evoluzione è stata rapidissima: nato nel febbraio 2004 da Mark Zuckerberg per gli studenti di Harvard, il sito ebbe subito un enorme successo. In un paio di mesi l’accesso fu allargato ad altre università degli Stati Uniti

possibilità di caricare file mp3 che, nei primi tempi, era preclusa ai social network concorrenti (fonte Wikipedia in italiano al link <https://it.wikipedia.org/wiki/Myspace>. Ultimo accesso 13/01/2016).

⁵⁶ *LinkedIn* è un servizio web di rete sociale, gratuito (con servizi opzionali a pagamento), impiegato principalmente per lo sviluppo di contatti professionali. Fondato nel 2002, fu lanciato ufficialmente nel maggio del 2003. La rete di LinkedIn, è presente in oltre 200 paesi, a gennaio 2009 contava circa 30 milioni di utenti, ha superato i 100 milioni di utenti il 22 marzo 2011 e i 200 milioni a gennaio 2013. Diffuso in tutti i continenti cresce a una velocità di 1 milione di iscritti alla settimana. (fonte Wikipedia in italiano al link: <https://it.wikipedia.org/wiki/LinkedIn>. Ultimo accesso 13/01/2016).

⁵⁷ Fonte Wikipedia in italiano al link <https://it.wikipedia.org/wiki/Twitter>. Ultimo accesso 13/01/2016.

orientali ed entro l'anno alla maggior parte degli atenei americani. L'anno successivo fu acquistato il dominio facebook.com, e l'accesso fu ulteriormente esteso prima agli studenti delle scuole superiori americane, in seguito ai dipendenti di molte grandi aziende. Infine nel 2006 viene fissata la politica attuale e l'iscrizione è consentita ad utenti con età minima di 13 anni che dispongano di un indirizzo di posta elettronica.

L'espansione di Facebook è avvenuta in modo molto rapido tanto che nel settembre 2010 alla rete si sono registrate già centinaia di milioni di persone sparse per tutto il mondo e molte di loro accedono al sito di frequente.

Sembra inoltre che, a livello mondiale, Facebook abbia soppiantato via via le altre reti sociali esistenti sul Web. In base alle statistiche ufficiali del proprio sito⁵⁸, aggiornate al settembre 2015, Facebook ha una media di oltre un miliardo di utenti attivi al giorno, 894 milioni di utenti attivi da dispositivi mobili, 1,55 miliardi di utenti attivi al mese, 1,39 miliardi di utenti attivi da dispositivi mobili al mese, approssimativamente l'83,5% degli utenti attivi al giorno si trova al di fuori di Stati Uniti e Canada.

Su Facebook è possibile trovare una grande varietà di testi professionali come testi di giornale, che le stesse testate giornalistiche danno la possibilità di condividere sui social network; è inoltre possibile trovare giochi, gruppi di interesse, applicazioni attive sulla piattaforma, ecc.

In merito alla struttura di Facebook, i tratti principali dal punto di vista dei rapporti sociali possono essere raggruppati in informazioni sull'utente, rapporti sociali e interazione online (Baron,

⁵⁸ Fonte <https://newsroom.fb.com/company-info/> (ultima consultazione 13/01/2016).

2008, p.81). Quest'ultima sembra oggi la più importante, ma non è sempre stato così.

Nella ricerca condotta da Baron nel 2006 l'uso che gli utenti facevano di Facebook sembra essere concentrato maggiormente sulla presentazione di se stessi, piuttosto che sull'uso della messaggistica istantanea.

All'atto di iscrizione, l'utente deve compilare il proprio profilo secondo una procedura guidata. Lo step successivo è la costituzione della propria lista di contatti. Su Facebook gli utenti invitano nella propria cerchia di "amici" altri utenti attraverso una richiesta di amicizia che può essere accettata o rifiutata. In base alle informazioni immesse nel profilo, Facebook suggerisce il nominativo di altri utenti che potrebbero essere conosciuti per diversi motivi quali ad esempio la scuola frequentata, la città di appartenenza, ecc.

Le piattaforme di social networking consentono sia il mantenimento di legami sociali già esistenti, sia la formazione di nuove relazioni. Dalle ricerche effettuate su Facebook, è emerso comunque che gli utenti usano Facebook più per comunicare con amici e conoscenti che per entrare in contatto con sconosciuti (Ellison et al. 2007⁵⁹).

Uno degli strumenti di comunicazione utilizzati all'interno di Facebook è quello dei commenti, che vengono pubblicati nelle bacheche dei propri contatti e risultano quindi visibili a chiunque abbia accesso al profilo.

Le bacheche personali, invece, risultano essere i canali di espressione e di riconoscimento identitario caratteristiche dei social

⁵⁹ Ellison N., Steinfield C. e Lampe C. (2007). *The benefits of Facebook 'friends': Social capital and college students' use of online social network sites*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

network. Leggendo a ritroso i contributi pubblicati nelle bacheche personali, ci si ritrovano una serie di messaggi testuali e multimediali, citazioni, riflessioni, ecc. che si presentano come una sorta di flusso di coscienza individuale.

L'espressione flusso è voluta, proprio ad indicare una serie di testi che non sono omogenei e pianificati tra loro, ma sono pubblicati come una sorta di giustapposizione di informazioni e materiali frammentati senza una coerenza o una continuità.

Dagli studi emersi (boyd, 2006; Ellison et al. 2007), la maggior parte dei contatti attivati all'interno dei social network risultano locali, ancorati ai classici contesti di studio, lavoro e tempo libero.

Le pratiche quotidiane di utilizzo dei social network sembrano quindi superare la dicotomia online-offline. I social network non si stanno quindi sostituendo alle interazioni faccia-a-faccia, piuttosto stanno incorporando e rimediando altre forme di comunicazione online come la chat, l'istant messaging, la creazione di pagine personali e di blog.

Sempre più spesso ormai, infatti, piuttosto che la creazione di un sito, sia esso per obiettivi personali o commerciali, si preferisce creare una pagina Facebook e invitare la propria lista di amici a visitarla e a fare clic su "Mi piace".

Più recente è l'uso dei social network in mobilità che si è affermato grazie alla diffusione degli smartphone, dove è possibile scaricare gratuitamente l'app adatta alla piattaforma del proprio dispositivo. Secondo l'ultimo rapporto Nielsen (2012) sulla situazione americana, il 46% dichiara di connettersi ai social network tramite il proprio smartphone e il 16% attraverso il proprio tablet. Facebook, nata per un uso tramite pc, nel 2011 ha lanciato l'app per l'ottimizzazione della navigazione da dispositivo mobile, nell'aprile 2013 ha lanciato Facebook Home per i dispositivi Android con cui

sostituisce la schermata di blocco con il flusso di aggiornamenti di Facebook⁶⁰. Tra le ultime implementazioni introdotte, Facebook ha rilasciato a novembre 2015, *Notify*, un'app per le notifiche su dispositivo mobile, e a dicembre 2015 la possibilità di effettuare le videochiamate tra utenti.

Grazie all'integrazione tra dispositivi mobili e social network l'utente è diventato ancora di più produttore e diffusore dei contenuti. Al centro di questa evoluzione il cellulare come strumento deputato a registrare e comunicare le proprie esperienze. Sempre più comune è infatti la pratica di fotografare, filmare e condividere sui social momenti di vita e di convivialità, per fissare informazioni o temi di interesse.

Punto di forza dello smartphone è l'essere sempre presente e disponibile in quanto accompagna la persona in tutti i momenti della propria vita.

⁶⁰ <http://newsroom.fb.com/news/2013/04/introducing-home/>

SCHEDA N. 1: LA CONDIVISIONE DEI CONTENUTI, IL VIDEO-SHARING

Un altro elemento importante della comunicazione in Rete è il *video-sharing*, ovvero la condivisione di contenuti audiovisivi, tramite piattaforme come *YouTube*, *Vimeo*, ecc.

YouTube, fondata nel maggio 2005, è in assoluto la piattaforma web più diffusa, e consente la condivisione e visualizzazione in rete di video. Il sito ha acquisito rapidamente popolarità soppiantando immediatamente Google Video fino ad arrivare ad essere uno dei siti web più visitati in assoluto⁶¹.

L'utente può effettuare diverse operazioni: caricare i video (*upload*) o inserire un commento o votare un video esistente su Youtube. Può inoltre iscriversi ai canali preferiti, creare una propria playlist, condividere i video con i suoi amici, ecc.

Con gli smartphone è sempre più facile registrare i propri video, caricarli su YouTube e quindi condividere il link sui social network. YouTube si presenta inoltre come uno strumento in grado di rielaborare le forme tradizionali di diffusione delle notizie.

⁶¹ In base al sito <http://www.alex.com/topsites>, [Youtube.com](http://www.youtube.com) è il terzo sito visitato in assoluto dopo Google.com e Facebook.com (ultima consultazione 13/01/2016).

3.5 I BLOG

Il termine *blog* nasce dalla contrazione di *weblog*. I blog sono uno dei generi testuali più famosi del web. Alcuni li considerano addirittura dei prodotti nati esclusivamente sul web e che non hanno corrispondenza nella scrittura sulla carta.

La storia dei blog si estende per circa una quindicina d'anni durante i quali ha vissuto momenti di massima popolarità e di profonde trasformazioni.

3.5.1 STORIA DEI BLOG

In un primo tempo il termine blog è stato assegnato a prodotti che non hanno nulla a che fare con i blog attuali. Nel dicembre del 1997 John Barger descrisse una lista di link del suo sito RobotWisdom coniando la parola *weblog*, letteralmente “diario di rete”. Su questa base Peter Merholz propose l'abbreviazione *blog* nel 1999. In questa prima fase, quindi, con il termine *blog* ci si riferiva a liste di link, o meglio «link accompagnati da commenti e aggiornati di frequente» (Blood, 2002⁶²).

Nel 2001 è divenuto di moda anche in Italia, con la nascita dei primi servizi gratuiti dedicati alla gestione di blog. Di questi tra i più utilizzati ricordiamo: Blogger, AlterVista, wordpress.com, blogsome, Il Cannocchiale, Io Bloggo, Blogdrops, Noiblogger, Libero, LiveJournal, Windows Live Spaces, MySpace, Skyrock⁶³.

⁶² Blood, R. (2002) *Weblogs: A history and Perspective* in Rodzila, J., (2002) *We've Got Blog. How Weblogs Are Changing Our Culture*. Cambridge, MA: Perseus Publishing, pp.7-16.

⁶³ Fonte Wikipedia in italiano alla voce “blog”: <https://it.wikipedia.org/wiki/Blog> (ultima consultazione 13/01/2016).

I blog hanno goduto di un periodo di eccezionale fortuna comunicativa. Infatti, anche in Italia, nel periodo tra il 2002 e il 2007, il termine è stato usato come se si riferisse ad una rivoluzione completa delle comunicazioni e dei rapporti sociali tanto che Giuseppe Granieri parla addirittura di *Blog Generation* (generazione blog) intitolando così un suo libro⁶⁴. Nel 2004 in Italia viene pubblicato il libro *La notte dei blogger – La prima antologia dei nuovi narratori della rete* (Lipperini, 2004). In realtà, però, è un caso isolato in quanto i post di blog trovano spazio quasi esclusivamente sul web e non vengono riproposti su prodotti cartacei.

Tra il 2009 e il 2010 si avverte o comunque si teme una crisi dei blog, questo soprattutto a causa dell'immenso successo dei nuovi social network. Si pensa infatti, che molte delle esigenze di espressione individuale a cui rispondono i blog possano essere soddisfatte in modo più efficace da siti come Facebook.

In realtà si ritiene che, soprattutto per quanto riguarda i blog tematici, i social network come Facebook e Twitter non siano adatti a rispondere all'esigenza del lettore dei blog in quanto certi tipi di post, caratterizzati da una particolare lunghezza, necessitano di un particolare formato di lettura. Il motivo per cui i blog si siano così diffusi è da ricercare in più fattori: dall'esibizione pubblica della propria vita privata alla creazione di testi complessi e specifici. Alla base della diffusione c'è ad ogni modo la caratteristica della condivisione.

Lenhart e Fox (2006⁶⁵) dichiarano che le principali motivazioni per gli autori di blog negli Stati Uniti sono, da un lato, l'espressione

⁶⁴ Granieri, G. (2005) *Blog Generation*. Ed. Laterza.

⁶⁵ Lenhart, A., Fox, S. (2006) *Bloggers: A portrait of the Internet's New Storytellers*, reperibile online <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2006/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf.pdf> (ultima consultazione 13/05/2016).

creativa, la documentazione delle esperienze personali e il mantenimento di contatti con amici e parenti; dall'altro, la condivisione di informazioni pratiche o teoriche.

Nel caso italiano vi è una distribuzione legata al genere. Gli uomini infatti pare scrivano in prevalenza su blog tematici, mentre le donne in quelli personali.

3.5.2 CARATTERISTICHE DEI BLOG

La fortuna dei blog è senz'altro dovuta all'incrocio tra il genere testuale e la disponibilità di strumenti per pubblicare facilmente testi sul web. Un blog può essere gestito in diversi modi: lavorando direttamente su pagine HTML statiche, personalizzando un CMS (Content Management System⁶⁶) creato per altri scopi, ecc. Il modo attualmente più semplice per creare il proprio blog è quello di registrarsi su un sito che permette di creare blog da impostazioni predefinite e impostando pochi parametri di configurazione.

I tratti strutturali comuni ai blog riguardano principalmente il fatto che si tratta di “diari in rete”. I testi pubblicati sono forniti di data e sono presentati sulla pagina web in ordine anticronologico (prima i messaggi più recenti) e la maggior parte delle volte sono introdotti da un titolo.

Nella struttura del blog, il singolo intervento (articolo, pensiero, contenuto multimediale, immagine, file in formato pdf, video, ecc.) inserito dall'autore del blog (*blogger*) si chiama *post* e l'applicazione

⁶⁶ CMS è l'acronimo di *Content Management System*, ovvero “sistema di gestione dei contenuti”, che è uno strumento software, installato su un server web, il cui compito è facilitare la gestione dei contenuti di siti web, anche se il webmaster non ha conoscenze tecniche specifiche di programmazione Web. (fonte [Wikipedia](https://it.wikipedia.org/wiki/Content_management_system) versione italiana https://it.wikipedia.org/wiki/Content_management_system. Ultima consultazione 13/05/2016).

utilizzata permette di creare i nuovi post identificandoli con un titolo *topic*, la data di pubblicazione e alcune parole chiave (*tag*). Qualora l'autore del blog lo permetta, ovvero abbia configurato in questa maniera il blog, al post possono seguire i commenti (moderati o meno) da parte dei lettori del blog.

Solitamente i blog hanno anche un archivio ordinato per mesi o per anni dei messaggi già pubblicati che rende semplice la ricerca di post in base alla data di pubblicazione. Inoltre per agevolare la ricerca di post spesso è anche presente una sezione “categorie” dove effettuare una ricerca in base agli argomenti chiave dei testi.

3.5.3 LINGUAGGIO DEI BLOG

Dal punto di vista linguistico, in linea generale, i blog sono erroneamente considerati raccolte di testi poco sorvegliati. Alcune ricerche come quella condotta nel 2007 da Stubbe, Ringlstetter e Schulz fa ritenere i blog, insieme ai forum, il genere testuale con più alto numero di errori (oltre 6,5 errori ogni mille parole). Questa analisi sembra non riflettere effettivamente la situazione reale ed è probabile che sia determinata dalla scelta degli autori di classificare errore tutto ciò che non compare nei grandi dizionari. Da alcune indagini successive, infatti, questo giudizio ha subito delle revisioni. Tavosanis (2006⁶⁷) conduce uno studio che si basa sull'analisi numerica di “errori più frequenti” dell'italiano scritto ritrovati nel web, nei blog e nei quotidiani online. La lista di parole scelte è il risultato della scrematura eseguita sulla lista di 103 parole

⁶⁷ Tavosanis, M. (2006). *Are Blogs Edited? A Linguistic Survey of Italian Blogs Using Search Engines* in *AAAI Spring Symposium: Computational Approaches to Analyzing Weblogs*, 211-213, consultabile online <http://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2006/SS-06-03/SS06-03-042.pdf> (ultima consultazione 13/01/2016).

comprese nell'elenco ritrovato sotto la voce "errore" del vocabolario Zingarelli (2005). Dopo aver scartato errori di pronuncia, e quindi non utilizzabili per l'analisi che riguarda l'italiano scritto, parole esposte a problemi di codifica e omografi, il numero di errori finale si è ridotto a 19 parole. Queste parole sono state ricercate attraverso Google nel web, su un gruppo di siti che ospitavano blog (blog.excite.it, clarence.it, splinder.it, splinder.com) e su un gruppo di quotidiani online (corriere.it, repubblica.it, ilmattino.caltanet.it, unita.it) e per ciascuno dei tre gruppi è stato calcolato il rapporto fra la forma sbagliata e la corrispondente forma corretta. Il risultato ha messo in luce come la percentuale totale di errori risulti nei blog leggermente superiore a quella dei quotidiani online, ma fortemente inferiore rispetto a quella del web nel suo complesso. In ogni caso considerando i tempi di scrittura, i testi dei blog possono rientrare in tutte e quattro le categorie, ovvero:

- scrittura rapida e non revisionata: testi scritti di getto senza nessun tipo di pianificazione o revisione;
- scrittura rapida e revisionata: testi scritti rapidamente, senza progettazione preliminare, ma con un qualche grado di revisione;
- scrittura convenzionale: testi scritti all'interno di un processo pianificato con revisione accurata;
- scrittura progettata per altri tipi di pubblicazione: testi scritti per altri mezzi (tipicamente, per la diffusione a stampa) e copiati o pubblicati meccanicamente sul web.

Le più adatte a descrivere la maggior parte dei blog sono la seconda e la terza categoria. I blog giornalistici in particolare sono caratterizzati da un linguaggio abbastanza simile a quello dei giornali. La sintassi è articolata, l'ortografia e la sintassi rispettate e in generale il lessico si avvicina a un "uso medio".

3.5.4 I SOTTOGENERI DI BLOG

Classificare i blog non è un'operazione semplicissima proprio perché i blog non sono testi unici, ma raccolte di testi. Se si sceglie un criterio linguistico, considerare le sottocategorie troppo dettagliate non è utile. Sul web infatti è presente un lungo elenco di categorie (in alcuni casi addirittura una tipologia specifica di blog viene etichettata con due nomi diversi). Si parla infatti di social blog, blog collettivo, blog aziendale, blog di attualità, blog tematico, photoblog, blog vetrina, blog politico, m-blog (abbreviazione di mobile-blog), video blog (o vlog), blog letterario, blog didattico, audioblog, blog novel, splog (spam-blog, finti blog riempiti di testi riprodotti solo per dare la sensazione che un determinato argomento sia particolarmente rilevante). Una suddivisione più semplificata (e attendibile) si basa su tre categorie⁶⁸:

- blog diario: in questo tipo di blog, l'autore scrive le proprie esperienze giornaliere, racconti, desideri. I commenti sono graditi. Viene fatto uso di emoticon, di abbreviazioni e di variazioni grafiche vere e proprie.
- blog tematico (inclusi i blog giornalistici): sono blog dedicati ad un argomento specifico e per questo sono accostabili agli articoli di giornale.
- blog letterario: Genericamente i post di tali blog sono caratterizzati dalla presenza, al loro interno, di un lessico letterario che si manifesta in quantità maggiori rispetto ai quotidiani. In questa categoria possono rientrare anche le *fan fiction* ossia blog dedicati ai romanzi, ai cartoni animati, ai telefilm e ai film.

⁶⁸ Tavosanis, M. (2011). *L'italiano del web*. Carocci editore.

CAPITOLO 4 - LA COMUNICAZIONE IN RETE

4.1 ORALITÀ E SCRITTURA

Quando due culture e due lingue entrano in contatto a causa di eventi eccezionali come guerre o colonizzazioni, il sistema linguistico dei colonizzatori non viene assorbito com'è, ma in qualche modo viene semplificato, adattato e modellato alla lingua dei parlanti del luogo. Il risultato di questa semplificazione/adattamento è un linguaggio *pidgin*, ovvero una lingua di contatto, un mix tra le due lingue, che ha caratteristiche sia dell'una che dell'altra lingua e che viene utilizzata per risolvere problemi di comunicazione tra le due culture.

Un esempio è dato dall'italiano che usiamo per parlare con gli stranieri extracomunitari che non conoscono la lingua italiana e con cui per comunicare usiamo una sorta di "italiano maccheronico", una forma di compromesso per arrivare ad una comunicazione efficace. Subito dopo questo evento comunicativo, ognuno ritorna al proprio codice linguistico originario.

Se però questo non fosse possibile e ci si ritrovasse in un contesto di isolamento tale da non poter usare la propria lingua, il pidgin si evolverebbe in una lingua indipendente che progressivamente perderebbe le caratteristiche specifiche delle lingue originarie. Il risultato è la nascita di una nuova lingua, una lingua *creola*. Questa è l'ipotesi portata avanti da Naomi Baron (1998, 2000) riferendosi alla lingua su Internet: la lingua che si parla su Internet può essere considerata una varietà di pidgin, come risultato del contatto fra dimensione orale e dimensione scritta. Secondo la linguista americana, infatti, questo mix può evolversi in una sorta di *creolo elettronico*. La lingua che viene usata in Rete,

infatti, ha delle caratteristiche che vanno ben oltre il semplice gergo informatico.

4.2 LA COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION (CMC)

L'espressione *Computer-Mediated Communication (CMC)* è usata per evidenziare il fatto che la comunicazione su Internet avviene mediante l'intermediazione di un terzo elemento, il computer, che si frappone tra gli attori dello scambio sociale.

Secondo una definizione data da Belloni (2002), la *comunicazione mediata dal computer* è quella comunicazione che «*permette di mettere in connessione, attraverso strumenti informatici, punti tra loro lontani, senza che questa relazione si realizzi secondo un rapporto di tipo gerarchico*» (Belloni, 2002⁶⁹)

La CMC si articola in due diverse modalità temporali: sincrona e asincrona. La comunicazione sincrona, in tempo reale, prevede che entrambi gli interlocutori siano contemporaneamente presenti online (chat, MUD, videoconferenza, ecc.); nello scambio comunicativo in modalità asincrona non è necessario che i protagonisti dell'interazione siano connessi alla Rete nel medesimo istante.

4.2.1 LA COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION (CMC): ASPETTI COMUNICATIVO-RELAZIONALI

La CMC presenta alcune caratteristiche specifiche differenti rispetto ai paradigmi comunicativi dell'interazione classica e della comunicazione di massa.

Nell'interazione classica la comunicazione avviene tra soggetti che hanno la possibilità di incontrarsi tra loro in una collocazione spazio-temporale definita.

⁶⁹ Belloni, M. C. (2002), *La comunicazione mediata*, Roma: Carocci.

Inoltre nello scambio comunicativo in presenza svolgono un ruolo fondamentale tutti gli elementi connessi alla comunicazione non verbale come i movimenti del corpo, l'espressione del volto, la prossemica, il tono della voce, ecc.

Un importante contributo teorico sulla comunicazione interpersonale viene dagli studiosi della Scuola di Palo Alto in California⁷⁰. Il loro approccio parte dal presupposto che ogni interazione comunicativa determina una relazione sociale tra i comunicanti. Ogni individuo comunica a due livelli: uno che riguarda il messaggio come trasmissione dell'informazione e l'altro il livello metacomunicativo che colloca l'informazione in un contesto relazionale.

I due aspetti vengono espressi con modalità diverse il primo con moduli quantitativi e codificabili utilizzando in prevalenza il linguaggio verbale, il secondo in termini qualitativi attraverso il linguaggio non verbale negli aspetti cinesici, prossemici e paralinguistici.

La ricchezza comunicativa dell'interazione faccia a faccia risulta inevitabilmente modificata quando passa attraverso un medium tecnologico che, se da un lato potenzia alcuni aspetti della comunicazione (come l'autonomia spazio/temporale dell'evento comunicativo), da un altro fa perdere o riduce gli elementi caratteristici della relazione faccia-a-faccia.

Anche se la Comunicazione Mediata da Computer sembra un fenomeno relativamente recente, essendosi diffusa nelle case solo con la nascita del World Wide Web, gli studi sistematici su di essa

⁷⁰ Per approfondimenti cfr. Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio.

risalgono agli anni '80, anche se già alla fine degli anni '60 e '70 apparvero alcuni studi pionieristici⁷¹.

Le ricerche sulla CMC si sono inizialmente sviluppate all'interno della psicologia sociale. Uno degli approcci a questi studi è quello denominato *Reduced Social Cues*, in cui si parte da due presupposti fondamentali: che il computer fornisca scarse informazioni sul contesto sociale in cui la comunicazione avviene e che non vi siano norme comunemente accettate per gestire la comunicazione⁷². In quest'orientamento si sostiene che l'interazione faccia a faccia sia arricchita da molteplici canali comunicativi oltre quello puramente verbale e che la CMC, invece, sia povera da un punto di vista sociale e relazionale, non consentendo un'adeguata trasmissione degli indicatori sociali (*social cues*).

Caratteristica di questo tipo di comunicazione è l'incorporeità, intesa come l'eliminazione della fisicità nell'incontro tra esseri umani. Viene pertanto a mancare la mediazione del corpo e di tutti gli indicatori della comunicazione non verbale, che forniscono agli interlocutori elementi molto importanti per cogliere le sfumature del messaggio.

In questo modello viene enfatizzato il pericolo di una progressiva perdita di identità da parte degli individui e un conseguente indebolimento sociale dovuto a fenomeni di isolamento e alienazione.

Un approccio differente che si contrappone a quello dei *Reduced Social Cues*, è un modello che vede la CMC non come stereotipo di

⁷¹ Hiltz e Turoff, (1978), *The Network Nation*, MIT Press e Licklider J.C.R., e Taylor, R.W. (1968) "The Computer as a Communication Device", *Science and Technology*, Vol. 76, (1968), pp. 21-31.

⁷² Kiesler et al., (1984), *Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication*, in "America Psychologist", 39, 10, pp. 1123-1134 disponibile online al link: <http://collablab.northwestern.edu/CollablabDistro/nucmc/KieslerSiegalAndMcGuire-SocialPsychologicalAspectsOfCMC-AmerPsych-1984.pdf> (ultimo accesso 13/01/2016)

comunicazione fredda e impersonale, bensì come un tipo di comunicazione carica di contenuti sociali, tanto da poter essere definitiva “iperpersonale” (*hyperpersonal*).

Questo approccio deriva da una teoria precedente, denominata *Social Information Processing* (SIP)⁷³, la quale sostiene che la CMC non sarebbe affatto meno efficace della comunicazione faccia a faccia, soprattutto dal punto di vista dell’interazione sociale, ma meno efficiente in quanto la trasduzione di codici non verbali sulla tastiera richiede un tempo maggiore.

L’orientamento *hyperpersonal* afferma che nella CMC le interazioni in realtà procedono in modo più socialmente stereotipato di quanto non accada nelle relazioni faccia a faccia, poiché soprattutto nella modalità asincrona, si ha più tempo per progettare e selezionare il proprio messaggio, filtrando eventualmente aspetti della propria personalità o del proprio carattere che si ritengono socialmente non opportune.

La teoria SIP sostiene che gli esseri umani sviluppino lo stesso bisogno di affinità, empatia e riduzione dell’incertezza, qualunque sia il mezzo di comunicazione usato, e adattino le proprie strategie comunicative alle possibilità offerte dal mezzo.

Da un punto di vista teorico, l’approccio *hyperpersonal* ha portato a numerosi passi avanti verso una visione della CMC meno determinista e più completa.

Tra questi il fatto che la dimensione sociale, fatta di universi simbolici, sistemi normativi e codici interpretativi, sia sempre presente nella CMC, in quanto parte del nostro sistema cognitivo.

⁷³ Walther, J. (1996), *Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction*, in *Communication Research*, vol. 23 No. 1, February.

Inoltre la riflessione che gli effetti sociali presenti nella CMC non sono intrinseci alla tecnologia stessa, ma sono dovuti al contesto in cui essa avviene (Mantovani, 1995⁷⁴). Emerge quindi l'importanza del contesto che influenza le interpretazioni e le rappresentazioni che gli attori hanno delle proprie azioni.

4.2.2 LA COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION (CMC): ASPETTI LINGUISTICI

Una delle particolarità della comunicazione online è ad esempio la capacità di prospettare nuovi contesti d'interazione che presentano caratteristiche atipiche: le chat, ad esempio, sono conversazioni che passano attraverso la scrittura, con presa di turno libera, ma non faccia a faccia (anche se è possibile vedersi attraverso le webcam e la videoconferenza). Nelle chat si mescolano quindi aspetti del parlato conversazionale (con relative "regole" di conversazione) e aspetti e limiti imposti dalla scrittura. Si pensi ad esempio alla mancanza di segnali prosodici e paralinguistici, come quelli di ironia o affettivi, i quali vengono sostituiti dalle emoticon⁷⁵. In contesti come le chat è stato osservato che le regole di presa di turno e l'interazione nel suo complesso tendono a definirsi in un modo nuovo e peculiare.

Da un punto di vista linguistico uno dei problemi più spesso discusso riguarda la collocazione della lingua usata nelle varie forme di CMC rispetto alla dicotomia lingua scritta-lingua parlata. La relazione computer-scrittura costituisce infatti una realtà

⁷⁴ Mantovani, G. (1995), *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna.

⁷⁵ Termine nato dall'unione dei termini inglesi *emotion* e *icon*, sono riproduzioni stilizzate di alcune espressioni facciali umane che esprimono un'emozione.

complessa. Una prima distinzione da operare è quella tra videoscrittura e scrittura in rete.

Con il termine videoscrittura ci si riferisce a tutte le operazioni di scrittura tradizionale realizzate attraverso il computer. La scrittura di testi tradizionali realizzata non più con la penna o con la macchina da scrivere, ma con il computer risente dell'uso del nuovo mezzo in maniera evidente e sistematica⁷⁶.

Il termine scrittura in rete si riferisce alla nuova tipologia di testi e di esperienze di scrittura che non esistevano prima della nascita della rete.

La scrittura in rete aggiunge a precedenti situazioni comunicative nuove esperienze di comunicazione scritta, in qualche caso soppiantando le precedenti, in altri affiancandosi a quelle

Nella scrittura in rete si possono individuare testi differenti in base a diverse caratteristiche quali il tempo, la dialogicità, il rapporto uno-a-uno, uno-a-molti tra emittente e destinatario, ecc.

L'aspetto teorico più interessante nell'analisi della scrittura in rete è la discussione della sua collocazione all'interno della variabilità diamesica.

La variabilità diamesica studia il variare della lingua in funzione del mezzo usato nella comunicazione⁷⁷ e si è occupata tradizionalmente dell'opposizione scritto-parlato. La variabilità dovuta al mezzo, al canale della comunicazione è in qualche modo precedente a tutto il resto in quanto implica delle scelte obbligate. Il

⁷⁶ Per una discussione su alcuni effetti che l'adozione del computer ha determinato nella scrittura di testi tradizionali si veda Fiormonte, D., Cremascoli, N. (1998) *Manuale di scrittura*, Bollati Boringhieri, Torino.

⁷⁷ Sulla nozione di variabilità diamesica cfr. Berruto, G. (1993) *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, (pagg. 37-92) in Sobrero, A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.

mezzo usato infatti impone alla comunicazione condizionamenti specifici che si traducono in particolarità linguistiche e testuali.

Vedremo adesso alcune proprietà che oppongono scritto e parlato come sono state esaminate in letteratura.

Ong (1986)⁷⁸ analizza la contrapposizione oralità-scrittura da un punto di vista antropologico. Innanzitutto Ong per espressione orale intende riferirsi alla comunicazione delle culture ad oralità primaria, cioè quelle che non conoscono la scrittura. In ogni caso, le proprietà dell'espressione orale nelle culture ad oralità primaria presentano alcuni punti di contatto anche con l'espressione orale nelle culture che conoscono l'uso diffuso della scrittura.

Secondo Ong, le proprietà dell'espressione orale sono le seguenti:

- Organizzazione paratattica piuttosto che ipotattica. Le strutture dell'oralità, infatti, spesso badano alla pragmatica, cioè la convenienza dell'oratore. Le strutture del discorso scritto invece sono modellate su esigenze sintattiche, cioè l'organizzazione del discorso stesso. Il linguaggio scritto sviluppa una grammatica più elaborata e fissa di quello orale, poiché il significato dipende più dalla struttura linguistica, mancando il contesto, che invece contribuisce a determinarlo nel caso del discorso orale, talvolta anche indipendente dalla grammatica.
- Espressione orale di tipo aggregativo piuttosto che analitico. Il pensiero e l'espressione a base orale tendono a comporsi non tanto di unità discrete, quanto di gruppi di elementi come gli epiteti, i termini paralleli od opposti e le frasi parallele od opposte, elementi che l'alfabetizzazione avanzata invece rigetta come pesi morti dalla ridondanza fastidiosa.

⁷⁸ Ong, W. (1986), *Oralità e Scrittura*. Il Mulino, Bologna.

- Ammette la presenza di ridondanza. Poiché l'espressione orale svanisce appena pronunciata, il pensiero deve procedere più lentamente, mantenendo al centro dell'attenzione gran parte dei contenuti già trattati, di qui la sua ridondanza, la ripetizione del già detto.
- Vicina all'esperienza umana. Le culture orali per concettualizzare ed esprimere la conoscenza devono far riferimento più o meno stretto alla vita dell'uomo, assimilando cioè il mondo alieno, oggettivo, alla più familiare e immediata interazione tra esseri umani.
- Enfatica e partecipativa piuttosto che oggettiva e distaccata. Apprendimento e conoscenza in una cultura orale significano identificazione stretta, empatica, con il conosciuto. La scrittura separa chi conosce da ciò che viene conosciuto, stabilendo così le condizioni per l'oggettività, il distacco personale.

In una prospettiva più linguistica si inquadra il punto di vista di Halliday (1992)⁷⁹ che discute soprattutto due grossi aspetti dell'opposizione scritto-parlato.

La prima differenza è che mentre nella lingua parlata molte funzioni grammaticali sono affidate all'intonazione, nello scritto esse devono essere espresse esplicitamente. In questo caso la punteggiatura corrisponde solo in parte all'intonazione. L'altra grossa differenza riguarda il fatto che lo scritto ha una densità lessicale molto superiore al parlato ed è inoltre caratterizzato dal ricorso a molte nominalizzazioni. Il parlato è meno denso, fa un uso prevalente di verbi come categoria grammaticale. Questa differenza fa sì, secondo Halliday, che la scrittura «presenti una visione

⁷⁹ Halliday, M.A.K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.

sinottica» dell'universo, mentre il parlato «presenti una visione dinamica» (Halliday, 1992, p.175).

Le proprietà indicate da Halliday per il parlato possono essere riassunte in un uso sintattico della prosodia e una scarsa densità lessicale.

Infine Voghera, in un lavoro del 2001⁸⁰, esamina le caratteristiche tipiche del parlato spontaneo in un'ottica contrastiva con lo scritto. Voghera parla soprattutto di proprietà scalari, considerando il fatto che il parlato presenta una variazione interna in base a fattori di maggiore o minore pianificazione di situazione comunicativa.

Le proprietà discusse da Voghera, non fin qui esposte sono:

- l'organizzazione dialogica,
- il massimo uso della ripetizione
- il massimo uso dei segnali discorsivi
- il massimo uso della deissi
- una minima specificazione segmentale del segnale
- il massimo uso di lessico e strutture polisemiche.

Escludendo i tratti squisitamente fonici, varie proprietà appena elencate si ritrovano nella CMC.

Nella CMC infatti il mezzo ha un'enorme potenzialità che consiste nella capacità di ridurre la distanza tra gli scriventi (la riduzione si intende anche in senso sociale e psicologico). Questo avviene perché le dimensioni spazio-temporali risultano in qualche modo "indebolite".

La dialogicità del parlato, ovvero la sua organizzazione in turni, è una diretta conseguenza della compresenza di emittente e

⁸⁰ Voghera, M. (2001), *Teorie linguistiche e dati di parlato*, in *Atti del XXXIII Convegno della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma, pp.75-95.

destinatario. Normalmente la scrittura, invece, in cui emittente e destinatario non sono compresenti, risulta scarsamente o per nulla dialogica.

Nella comunicazione elettronica, invece, vi è una drastica compressione del fattore tempo e l'annullamento della distanza spaziale tra gli interlocutori. Questi due elementi creano un effetto nuovo nella scrittura, creano, cioè, una parvenza di compresenza tra gli interlocutori che avvicina la scrittura al parlato perché dà alla scrittura un orientamento dialogico.

Un messaggio in email, o su un forum, o online con qualsiasi altro mezzo (blog, chat, post su Facebook, ecc.), una volta inviato raggiungerà il destinatario ovunque si trovi e potenzialmente in tempo reale, se è connesso online. Questo amplia le funzioni comunicative della scrittura equiparandole in certi casi a quelle di una comunicazione orale.

In ogni caso la scrittura elettronica non rientra nelle tradizionali forme di scrittura per molti aspetti dovuti a scelte linguistiche e stilistiche più o meno consapevoli.

Riepilogando caratteristica della comunicazione mediata dal computer è il tentativo di riprodurre il parlato con gli strumenti messi a disposizione dallo scritto.

Vi è una continua contaminazione tra il medium orale e quello scritto, ovvero la lingua usata presenta una continua commistione di tratti dell'oralità e della scrittura per cui Baron (1998, 2000) propone di considerarla come una varietà di pidgin che potrà in un futuro, evolversi in un creolo elettronico.

Nella comunicazione online mancano completamente il contesto fisico e inoltre il sistema non offre, per la rapidità dei tempi di elaborazione che impone, la possibilità di strutturare distesamente un contenuto.

Nel passaggio dal parlato allo scritto si perdono alcuni elementi tra cui i principali sono: l'intonazione, i segni paralinguistici che accompagnano il discorso (gesti, espressioni facciali, ecc.), i tratti indicali (ovvero quelli che identificano il singolo parlante come l'estensione di tono e altezza della voce, cadenza, ecc...).

Gli utenti hanno quindi sviluppato dei codici che permettono di evitare le ambiguità o la perdita di senso che si potrebbe determinare in mancanza di questi elementi cercando di sfruttare al massimo le risorse del medium per rendere aspetti che nell'interazione parlata faccia a faccia vengono espressi attraverso modalità non verbali e paralinguistiche.

Primo tra questi è il ricorso massiccio al linguaggio olofrastico (emoticon, interiezioni, ideofoni) che serve a compensare la totale assenza di contatto e ad esprimere in modo sintetico ed efficace uno stato d'animo. Si tratta di forme di compensazione che coniugano in modo funzionale l'esigenza di sintesi con la consapevole simulazione del parlato (Pistolessi, 2004⁸¹).

La mimesi del parlato è realizzata anche da altri espedienti quali l'uso della punteggiatura e in particolare di alcuni segni paragrafematici come il punto esclamativo e quello interrogativo, l'uso del maiuscolo per indicare il parlare a voce alta, l'uso delle interiezioni e degli ideofoni (D'Achille, 2003⁸²), la scrittura continua per indicare in maniera iconica la continuità del flusso del parlato, ed altri usi dello spazio grafico come la spaziatura fra le lettere per indicare che si parla a voce alta e chiara.

⁸¹ Pistolessi, E. (2004). *Il parlare spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Esedra, Padova.

⁸² D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino, Bologna.

La comunicazione in Rete ha dato un'immediatezza nuova alla scrittura e l'aspetto espressivo, per gli utenti, è evidentemente importante di per sé.

È importante evidenziare comunque che i processi descritti sembrano unidirezionali, ovvero è il parlato che modifica la scrittura e non viceversa.

Il calo della differenziazione diamesica sembra concretizzarsi, secondo gli studiosi, unicamente nella diffusione di tratti del parlato nello scritto e mai nel processo opposto.

CAPITOLO 5 - LA COMUNICAZIONE DEI SORDI ATTRAVERSO LE NUOVE TECNOLOGIE

5.1 LA LIS DA LINGUA DEI SEGNI “LOCALE” A LINGUA DEI SEGNI “NAZIONALE”

La lingua dei segni è una lingua che si trasmette faccia a faccia poiché ha solo una forma orale, pertanto i centri di maggiore diffusione per questa lingua sono sempre stati dapprima gli istituti speciali per sordi, fondati già a partire dalla fine del Settecento, e poi i circoli e le associazioni di categoria. Di conseguenza all'interno di uno stesso Paese sono presenti diverse varietà e dialetti.

In Italia vi era infatti la diffusione di diversi dialetti le cui differenze in alcuni casi erano davvero profonde e rendevano difficile la comprensione tra sordi di città differenti, il segnato siciliano infatti era molto diverso dal segnato sardo o veneto.

La situazione era paragonabile a quella dell'Italia con l'italiano e i vari dialetti prima della diffusione della televisione che ha giocato un ruolo fondamentale nella divulgazione di una lingua e una cultura nazionali⁸³.

A favorire la diffusione di una lingua dei segni nazionale, e quindi più omogenea, è stata l'introduzione su Rai 1, avvenuta circa venti anni fa, dell'interprete LIS all'interno di una edizione speciale ridotta del telegiornale.

⁸³ Si ricordi, ad esempio, il programma televisivo del maestro e pedagogo Alberto Manzi “Non è mai troppo tardi” andata in onda dal 1959 al 1968 e pensata con precisi scopi pedagogici. La trasmissione aveva infatti il fine di insegnare a leggere e a scrivere agli italiani che avevano superato l'età scolare, ma che non ne erano ancora in grado. Fonte: [http://it.wikipedia.org/wiki/Non_%C3%A8_mai_troppo_tardi_\(programma_televisivo\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Non_%C3%A8_mai_troppo_tardi_(programma_televisivo)) (ultimo accesso 13/01/2016).

Poiché la sede della Rai è a Roma e i primi interpreti LIS in Rai erano locali, si iniziò a diffondere la lingua dei segni parlata nella capitale.

Inoltre l'invenzione e diffusione del videoregistratore⁸⁴ e dei supporti audiovisivi ha incrementato l'utilizzo della videocassetta per uso domestico.

A partire dai primi anni Novanta il VHS viene utilizzato per registrare videoatti di convegni in LIS⁸⁵, periodici audiovisivi per sordi e udenti⁸⁶, ecc. Ciò ha permesso un'ulteriore standardizzazione della LIS e una condivisione del lessico proveniente da diverse parti dell'Italia.

I contesti d'uso di queste registrazioni in commercio avevano però il difetto di essere tratte da situazioni studiate o aventi specifici obiettivi.

Inoltre il segnato non era nella maggior parte spontaneo o colloquiale, ma risentiva del contesto e degli obiettivi della comunicazione.

Nei videoatti e in altre pubblicazioni divulgative, per esempio, si utilizzavano un registro e un segnato più formali che spesso differivano dalle forme utilizzate nel segnato spontaneo di registro informale.

⁸⁴ Nel 1976 JVC presenta il VHS (Video Home System) che si diffonde in Italia a partire dal 1977.

⁸⁵ I primi video atti di convegni o giornate di studio sulla LIS vengono realizzati dall'Istituto di Psicologia del CNR di Roma già a partire dal 1991.

⁸⁶ La casa editrice Fabula di Milano a partire dal gennaio 1995 realizza il periodico audiovisivo "*Il Mondo dei Segni*".

5.2 LA LIS NELL'ERA DIGITALE

Con lo sviluppo delle nuove tecnologie, la lingua dei segni si è potuta via via affrancare dalla necessità che i due interlocutori interagiscano in presenza.

La diffusione sempre più massiccia di smartphone con connessione dati in mobilità, oltre già all'uso domestico dell'ADSL, hanno consentito un uso sempre più capillare da parte degli utenti sordi della lingua dei segni in modalità non necessariamente in presenza.

La comunicazione in Rete tra sordi si esplica attualmente attraverso modalità sia sincrone che asincrone.

Per quanto riguarda la prima, i sordi usano sempre più diffusamente software di chat e videochat, sia in ambito domestico che attraverso i propri telefonini. Questi strumenti permettono ai sordi di interagire tra loro utilizzando una webcam e una connessione ad internet veloce, ormai possibile anche in mobilità grazie alla tecnologia 3G e 4G⁸⁷. La fluidità delle attuali connessioni, infatti, consente loro di poter dialogare in LIS come se si trovassero nello stesso luogo. Le comunicazioni possono avvenire in modalità uno ad uno, anche aprendo più finestre di dialogo contemporaneamente.

La possibilità di accedere a questi strumenti gratuitamente⁸⁸ ne ha consentito un ampio uso e fruizione tra tutti i sordi dotati di un minimo di alfabetizzazione informatica.

⁸⁷ Con il termine **3G** si intende la telefonia di *terza generazione* in cui è possibile oltre al telefonare, anche l'invio di file audio, video, ecc. Con il termine **4G** si intende la telefonia di *quarta generazione* che grazie ad una maggiore ampiezza di banda consente una navigazione Internet più fluida e possibilità di videochiamate più performanti.

⁸⁸ Per la realizzazione delle video chiamate in genere i sordi usano software gratuiti come Skype.

Per quanto riguarda la modalità asincrona, la possibilità di condivisione di video offerta da siti quali, ad esempio, *youtube*⁸⁹ o la diffusione di blog con la presenza di video⁹⁰ (chiamati “vlog”) ha fatto in modo che la comunicazione via Web tra sordi si esplicasse sempre più in modalità visiva piuttosto che in forma scritta.

Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie e dalla Rete hanno fatto in modo che i luoghi in cui fosse veicolata la lingua dei segni non fossero più soltanto quelli tradizionali della comunicazione in presenza (circoli, bar, associazioni, ecc.), ma anche i luoghi virtuali delle videochat e dei vlog.

Questo ha fatto sì che la lingua dei segni fosse sempre più utilizzata e diffusa, consentendone una maggiore condivisione anche tra utenti sordi di diverse città sia a livello nazionale che internazionale.

Inoltre i sordi oltre ad utilizzare la lingua dei segni in contesti non tradizionali, si trovano ad utilizzare più ampiamente l’italiano scritto fuori dai soliti contesti d’uso e con assoluta maggiore frequenza.

⁸⁹ www.youtube.it. Si veda inoltre la scheda sul video-sharing al Capitolo 3.

⁹⁰ Uno dei blog video più diffusi nella comunità dei sordi italiani per lo scambio di informazioni, comunicazioni e dibattiti a tema è il sito www.vlog-sordi.com creato nel 2007 da Lorenzo Laudo, e che vanta al momento più di 65.000 visite.

5.3 L'ITALIANO SCRITTO DEI SORDI SU INTERNET: QUALI MODIFICHE?

Abbiamo già affrontato in questo lavoro il modo di scrivere dei sordi che può anche essere visto come una forma di semplificazione linguistica nell'interazione tra un madrelingua (in questo caso l'udente) e un non-nativo (in questo caso il sordo la cui lingua naturale è la lingua dei segni).

Negli studi condotti da Orletti (1988⁹¹) emerge come i tratti dell'interlingua prodotta nell'interazione tra madrelingua italiani e stranieri mostrino le seguenti caratteristiche:

- lessico ridotto;
- eliminazione di articoli, preposizioni, ausiliari, ecc.;
- frasi con struttura tema/rema con mancanza della copula o a volte anche del verbo principale;
- limitazione nella morfologia (mancanza di concordanza, uso di forme invariabili, ecc.);
- preferenza per strutture fonologiche meno complesse;
- sostituzione di voci lessicali con costruzioni analitiche;
- uso di raddoppiamenti del predicato per indicare un'azione progressiva o ripetizione del nominale per indicare grandi quantità o per effettuare il plurale.

Per quanto riguarda l'italiano scritto sono state già fatte diverse considerazioni su come questo si modifichi in base al mezzo attraverso cui si esplica. Come già affrontato nel capitolo precedente parlando della comunicazione in Rete e della CMC, i testi trasmessi,

⁹¹ Orletti, F. (1988), *L'italiano dei filippini a Roma*. In Giacalone Ramat G. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione* (pp.143-160). Bologna, Il Mulino.

per riprendere una definizione di D'Achille (D'Achille, P., 2003⁹²), sono quelle comunicazioni che avvengono appunto tramite i sistemi interattivi basati sulla rete Internet.

Caratteristiche tipiche di questi testi sono innanzitutto la perdita di un supporto materiale alla scrittura che non ha più bisogno di carta e matita per realizzarsi, ma di un computer, uno smartphone o un tablet su cui digitare. La scrittura assume quindi un carattere virtuale che non appartiene alla scrittura tradizionale.

Il testo viene inoltre frazionato in stringhe più o meno brevi, che restano sotto gli occhi di chi scrive e chi legge solo per pochi secondi.

Il tempo di elaborazione di questi testi è inoltre molto breve, nel caso delle chat è praticamente immediato in quanto le interazioni avvengono in tempo reale.

La caratteristica comune ai testi scritti trasmessi, inclusi quelli di sms o e-mail, è la ricerca della dimensione dialogica attraverso la simulazione di tratti del parlato e l'adozione di un tono meno formale rispetto alla scrittura tradizionale. Questi testi tendono quindi alla brevità e alla semplificazione con un conseguente abbandono di strutture frasali complesse (le subordinate), già usata raramente dai sordi. Si fa inoltre ricorso a sigle, alcune prese dalle chat in lingua inglese, come LOL⁹³ in uso anche tra i sordi, o abbreviazioni come info al posto di informazioni.

Vengono a volte usati anche espedienti grafici come tachigrafie (*m* o *f* al posto di *maschio* o *femmina*), scritture simboliche come “6” al posto di sei o “+” al posto di “più” o scritture consonantiche come “sn” al posto di “sono”.

⁹² D'Achille, P. (2003) *L'Italiano contemporaneo*. Bologna, Il Mulino.

⁹³ Lot of Laugh.

A questi di aggiungono iconismi grafici di enfasi fonica come “ciaoooooooo”, “nooooooooo”, l’uso della lettera “k” al posto del “ch” ovvero per esempio “ke” invece di “che”. La velocità con la quale si scrive rende inoltre inevitabili gli errori di battitura che si riscontrano nei corpora di questo tipo di testi.

Grazie alle nuove tecnologie anche per i sordi la gamma delle forme possibili di conversazione si è notevolmente ampliata con generi di interazioni comunicative (sms, chat, Facebook, *instant messaging*) che utilizzano la tastiera del computer o del cellulare. Queste nuove modalità di scrittura presentano tratti misti che fanno parte di un continuum tra lingua parlata e lingua scritta (Pistolessi, 2004⁹⁴).

Anche i tempi della conversazione possono variare rispetto a quella faccia a faccia tradizionalmente utilizzata anche per la comunicazione in lingua dei segni.

Pertanto si passa da un livello di quasi sincronia come con sms, chat ed *instant messaging*, ad un tempo che può prolungarsi anche su più giorni come in Facebook o con le email. In ogni caso il livello di interattività rimane decisamente elevato.

Lo scritto delle chat, o spesso anche dei commenti su Facebook, implica limiti temporali nella pianificazione e presentano inoltre la presenza di elementi olofrastici come interiezioni e ideofoni (Orletti, 2004⁹⁵).

Ulteriori caratteristiche ritrovate inoltre tra i testi dei sordi vi sono l’uso di un registro informale e il livello di controllo della forma

⁹⁴ Pistolessi, E. (2004). *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*. Esedra, Padova.

⁹⁵ Orletti, F. (2004). (A cura di) *Scrittura e nuovi media: dalle conversazioni in rete alla web usability*. Roma, Carocci.

di italiano scritto varia e sembra dipendere dal destinatario, dal contenuto del messaggio e dallo scopo.

Anche i sordi fanno uso delle emoticon per aggiungere tratti sovrasegmentali all'interpretazione delle frasi.

Tradizionalmente i sordi, prima dell'avvento degli sms, usavano la scrittura soprattutto in contesti educativi e poi sporadicamente per lasciarsi brevi messaggi su orari di rientro o comunicazioni via fax. Simile alla chat, in termini temporali, era l'uso del DTS, ma l'impiego che se ne faceva era sempre circoscritto anche in considerazione del fatto che in quel periodo non vi erano ancora le tariffe telefoniche flat per cui la durata della chiamata incideva sul suo costo.

La possibilità di utilizzare e di esprimersi con tutta una serie nuova di mezzi di comunicazione ha sicuramente influito positivamente sulla produzione scritta dei sordi.

Inoltre la possibilità per i sordi di accedere alla varietà parlata della lingua italiana attraverso la forma scritta dell'italiano veicolata dalle nuove tecnologie è sicuramente un'occasione per l'acquisizione di nuove strutture e nuove informazioni di contesto che sono normalmente limitate dall'accesso artificiale alla lingua parlata.

I contesti d'uso che sono stati analizzati per verificare come cambiasse l'uso della lingua da parte dei sordi, sia quando utilizzavano l'italiano scritto, sia quando usavano una lingua dei segni, sono stati principalmente "VLOG-Sordi" (www.vlog-sordi.com), Facebook (www.facebook.com) e Whatsapp.

Seppure la comunicazione dei sordi passi anche attraverso siti web molto seguiti come quello istituzionale dell'Ente Nazionale Sordi (ENS www.ens.it) oppure il sito Sordionline (www.sordionline.com), si è deciso di concentrare le proprie osservazioni solo sui contesti sopra indicati in quanto testimoniano un uso più spontaneo e meno controllato della lingua.

Per quanto riguarda **VLOG-Sordi** è una testata non-giornalistica e quindi vi è un uso non filtrato delle informazioni e molti contenuti sono veicolati in LIS. VLOG-Sordi ha inoltre una sua pagina su Facebook.

Per quanto riguarda **Facebook**, sono stati osservati i comportamenti dei sordi in alcuni gruppi come “Sordi Italiani”, “Gruppo Sordi Italiani”, “Amici della LIS=Tutto ciò che Riguarda la Lingua dei Segni Italiana” e nei profili personali di alcuni sordi.

Le osservazioni hanno coinvolto anche l'uso di **Whatsapp** di alcuni utenti sordi sia in dialogo uno ad uno con la sottoscritta sia all'interno di gruppi di conversazione i cui partecipanti erano sia sordi che udenti.

5.4 ALCUNE OSSERVAZIONI SULLE VARIAZIONI LINGUISTICHE NELL'USO DEI SORDI

Da quanto è emerso, i sordi nei commenti scritti usano comunque un registro informale e le strutture utilizzate sono tipiche del parlato e di questa forma ibrida di oralità scritta che abbiamo già discusso in altre parti di questo lavoro. Inoltre ciò che è emerso è che nel caso in cui i commenti si succedano in un botta e risposta tra sordi, spesso, il livello di autocontrollo nella produzione linguistica cambia fino a trovare alcuni commenti che lasciano trasparire una netta interferenza linguistica della lingua dei segni sulla struttura dell'italiano scritto. Riprendendo riflessione di Pistolesi (2010⁹⁶) sul “ritorno alla dimensione orale della lingua”, e in questo caso alla sua “dimensione segnica”, «*a determinare il carattere colloquiale e informale dei testi intervengono più fattori, che vanno oltre la relazione con l'interlocutore. I nuovi media dispongono ad un dialogo costante, sempre attivo nella mente degli attori, indipendente dal divario temporale e spaziale che li separa*» (Pistolesi, 2010).

Sono diverse le circostanze in cui i sordi si rivolgono direttamente a qualcuno che ha pubblicato uno degli interventi precedenti, richiamandolo esplicitamente all'inizio del proprio commento.

Ciò che emerge è inoltre una forte frammentazione del periodo, con frasi brevi e uso della paratassi piuttosto che dell'ipotassi.

Nei commenti analizzati emergono inoltre difficoltà nella flessione dei verbi e nell'accordo, errori noti nelle forme di scrittura dei sordi.

Parlare di ritorno all'oralità per i sordi significa da un lato il ritorno alla dimensione orale della lingua italiana, ma anche e

⁹⁶ Pistolesi, E. (2010). *Lingua e comunicazione nel web 2.0*. Italiani europei n.2/2010. Articolo consultabile online al link: <http://www.italianieuropei.it/5per mille/item/1604-lingua-e-comunicazione-nel-web-20.html> (ultimo accesso 13/01/2016).

soprattutto alla dimensione orale della propria lingua naturale, ovvero la lingua dei segni.

Ciò può manifestarsi infatti come il ritorno ad un uso di forme comunicative tipiche della LIS che nella scrittura in lingua italiana si possono cogliere come forme di interferenza linguistica della LIS sull'italiano.

Per quanto riguarda l'uso della **lingua dei segni** nei commenti, questa cambia in realtà in base agli obiettivi della comunicazione, ai destinatari del messaggio, e ai tempi in cui questa comunicazione si realizza.

Nel momento in cui viene realizzato un messaggio con una specifica richiesta, in cui sia presente una pianificazione nella realizzazione del testo segnato, ai fini di una migliore comprensione del testo, per esempio a livello nazionale, emergono casi in cui uno stesso segno viene replicato più volte nelle diverse varianti diatopiche. Si veda ad esempio la figura 23 in cui il segnante segna più volte il colore verde per rendere più comprensibile di quale colore



Figura 23 - Screenshot da un video su Youtube postato su Facebook per una raccolta fondi. Il segno del colore "verde" viene ripetuto in due varianti.

sia il pulsante su cui fare clic nel procedimento che sta spiegando.

Nel caso in cui il messaggio sia diretto ad una persona specifica, per cui il mittente del messaggio sa perfettamente quali siano le competenze del destinatario, non vengono presi accorgimenti per evitare fraintendimenti.

Quando il messaggio è diretto ad un utenza che può essere anche internazionale, si riducono le labializzazioni ed aumenta l'uso di segni iconici o addirittura si fa ricorso all'International Sign⁹⁷.

Nel caso in cui, invece, si ritiene che i potenziali destinatari di un messaggio possano essere destinatari di diverse nazioni, sono possibili due scelte, o il messaggio viene segnato in International Sign oppure si sceglie di usare l'American Sign Language che, in taluni casi, viene utilizzata come lingua franca.

Nei messaggi che riguardano campionati o eventi sportivi internazionali, è consolidato l'uso dell'International Sign.

Quando si risponde ad un video proveniente da un sordo straniero, in genere si preferisce rispondere con un altro video in International Sign, in quanto la corrispondente lingua nazionale non sempre è nota al destinatario del messaggio. In alcuni casi, quando gli interlocutori sono a conoscenza di quali siano le competenze linguistiche in lingua scritta e se, per esempio, conoscano l'inglese scritto, a volte la scelta verte sull'uso dell'inglese invece di una risposta in video in International Sign.

Nei post personali, in cui i sordi vogliono essere compresi dai propri amici, siano essi italiani o stranieri, corre spesso l'abitudine di realizzare post direttamente in due lingue (vedi figura 24).

⁹⁷ Il termine "*International Sign*" fa riferimento a una varietà di contatto della lingua dei segni usata nei contesti internazionali come i congressi della World Federation of Deaf (WFD, Federazione Mondiale dei Sordi) oppure alle Deaflympics (Olimpiadi dei Sordi). È una sorta di pidgin di lingua dei segni. Non convenzionale o complessa come una lingua dei segni naturale e ha un lessico limitato che varia tra i segnanti. Per una definizione più dettagliata, si veda la definizione su Wikipedia in lingua inglese: https://en.wikipedia.org/wiki/International_Sign (ultimo accesso 13/01/2016). Per qualche video di esempio si può visitare la pagina della WFD <http://wfdeaf.org/>.

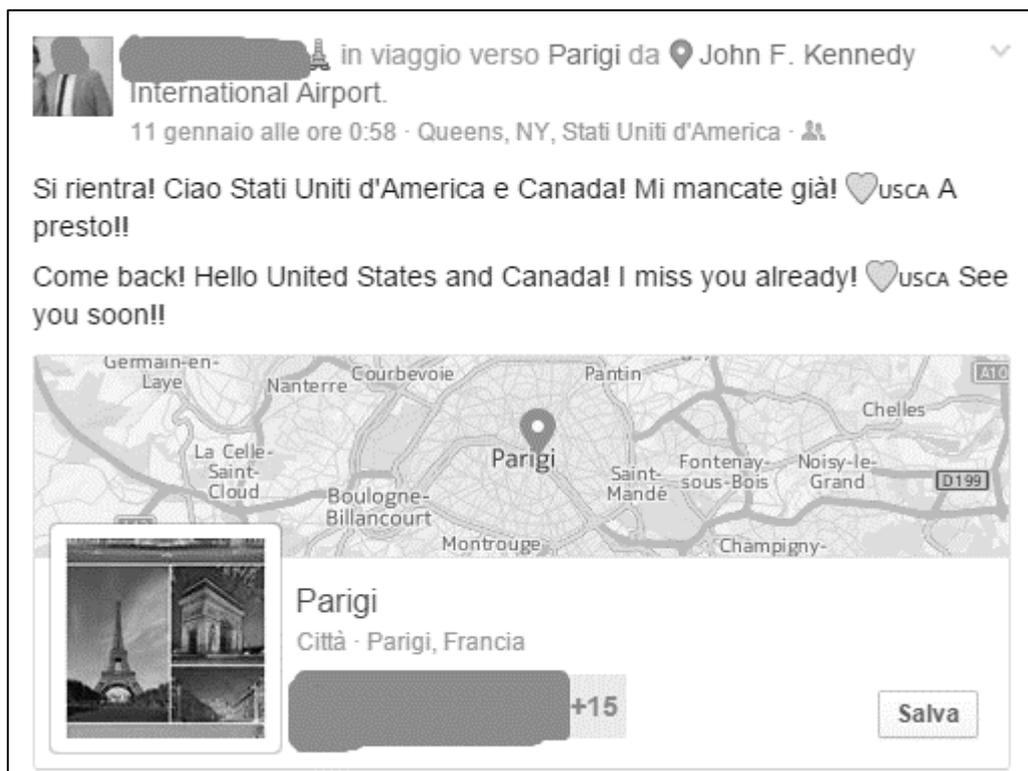


Figura 24 - Esempio di messaggio in due lingue per destinatari italiani e stranieri.

Nell'uso dell'*instant messaging*, spesso si ricorre ai messaggi scritti quando la comunicazione è breve ed inequivocabile, come data e orario per un appuntamento, materiale da portare ad una riunione, ecc. Si ricorre all'invio di un messaggio in video nel caso il messaggio da articolare sia più complesso o nel caso in cui si pensi che l'italiano scritto possa ingenerare qualche fraintendimento tra i partecipanti alla conversazione.

Nel caso di video realizzati tramite il proprio smartphone, spesso vi sono alcuni accorgimenti che vengono trascurati proprio alla luce della dinamicità e velocità della conversazione che magari si traduce in un botta e risposta di messaggi video.

Tra questi vediamo il posizionamento del telefonino per realizzare il videomessaggio. A volte, per essere autonomi, si poggia il telefono su una superficie che non consente di tenere una posizione e un'inquadratura completa e comoda del proprio segnato, per cui bisogna segnare un po' inclinati oppure portando lo sguardo in

basso verso la direzione dell'inquadratura della telecamera del telefono. In alcuni casi non si riesce a posizionare la telecamera in modo da poter avere un segnato ampio e si è costretti a ridurre il proprio spazio segnico.

Talvolta anche le condizioni di luce non sono le più ideali, ma in quel caso è la possibilità di rispondere con la tempistica necessaria che porta il sordo a registrare il proprio video anche in condizioni non proprio idonee.

Inoltre in questi casi non vi è alcuna post produzione, per cui la parte iniziale e finale del video si vede il segnante che avvia e poi interrompe il proprio video avvicinandosi e allontanandosi dal cellulare.

5.5 CONCLUSIONI

In questo capitolo si è evidenziato come anche i sordi sia nell'uso della lingua dei segni che della lingua scritta abbiano vissuto l'influenza dei nuovi strumenti a loro disposizione per la comunicazione.

In ogni caso, nonostante siano stati riscontrati diversi casi di fraintendimenti e di accesi interventi e commenti sui social, è indiscutibile il fatto che i nuovi ambienti in cui si veicola la comunicazione attraverso le tecnologie oggi a disposizione dei sordi abbiano decisamente aumentato i contesti di interazione per una popolazione, quella sorda, che era prima costretta o ad usare una lingua non propria, l'italiano, e nella forma scritta, oppure per l'uso della lingua dei Segni era confinata ai soli incontri in presenza.

Sicuramente maggiori sono anche le occasioni in cui aumentano i diverbi e i problemi di comunicazione e la percezione che le tecnologie non portino sempre a conseguenze positive è inevitabile.

Per una riflessione sulla percezione dei sordi sulle conseguenze linguistiche dell'uso delle nuove tecnologie si rimanda al relativo capitolo.

CAPITOLO 6 - LA FORMAZIONE NELL'ERA DIGITALE

6.1 INTRODUZIONE

Con l'evoluzione dei mezzi tecnologici anche la formazione si è inevitabilmente trasformata ed ha approfittato degli innumerevoli vantaggi offerti dagli strumenti multimediali sempre più alla portata di tutti.

Tra le innovazioni più evidenti, l'affermarsi della formazione a distanza come metodologia didattica è in continua evoluzione. Dall'uso del sistema postale, all'introduzione dei nuovi media, all'uso delle reti telematiche a sostegno dei processi formativi, gli strumenti e i metodi con cui questi sono stati utilizzati sono in continuo divenire.

Gli orientamenti che si sono susseguiti negli ultimi anni hanno cercato di porre al centro delle loro ricerche e sperimentazioni l'allievo in formazione.

Gli approcci didattico-metodologici hanno inizialmente focalizzato la loro attenzione sull'uso della Rete come semplice canale di distribuzione su larga scala di materiale didattico pensato e progettato per essere fruito in autoformazione, per arrivare alla strutturazione di corsi articolati ed interattivi basati sull'apprendimento collaborativo.

Alla luce di questa nuova prospettiva si sono scoperti e implementati i vantaggi e le risorse che un corso in e-learning può offrire alle diverse tipologie di utenza.

6.2 L'EVOLUZIONE DELL'EDUCAZIONE A DISTANZA

Dagli anni Ottanta è emersa in modo sempre più evidente la necessità di estendere la formazione al di là dei limiti spazio-temporali previsti dalla formazione tradizionale. Inoltre negli anni Novanta il concetto di *lifelong learning* diventa sempre più rilevante con il diffondersi delle reti e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Questo processo di trasformazione coinvolge sia aspetti di tipo didattico-metodologico che puramente tecnologici.

In questo panorama si configura l'e-learning che è stato definito come FaD di terza generazione, nata dall'incontro tra tecnologie e formazione. L'e-learning è infatti un complesso di metodologie che utilizzano le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per offrire percorsi di formazione liberi da vincoli di spazio e tempo nonché dispositivi e ambienti di apprendimento studiati e predisposti per favorirne il processo.

Se vogliamo ripercorrere da un punto di vista storico l'evoluzione della formazione a distanza, è importante tener presente che ha avuto uno sviluppo esponenziale soprattutto nell'ultimo trentennio a cavallo con il nuovo secolo.

In ogni caso la formazione a distanza ha comunque origini antiche rintracciabili in Platone o San Paolo⁹⁸. I primi veri e propri corsi per corrispondenza si hanno però intorno alla prima metà dell'Ottocento.

⁹⁸ Si pensi ad esempio agli scambi epistolari a scopo educativo tra Platone e Dionigi di Siracusa, oppure alle lettere di San Paolo alle comunità cristiane.

Sono stati evidenziati quindi diversi periodi in cui viene suddivisa l'evoluzione della formazione a distanza (FaD)⁹⁹. Oggi si preferisce riconfigurare questa classificazione in termini di:

- ◆ **distance learning**, (corrispondente alla FaD di prima generazione) sottolineando il superamento delle barriere soprattutto spaziali tra docenti e discenti quale vantaggio del nuovo sistema di trasmissione della conoscenza. Si afferma nell'Ottocento con la facilitazione di una distribuzione del materiale di insegnamento dovuta allo sviluppo delle reti ferroviarie, basata sulla sola corrispondenza scritta e con la conseguente interazione docente-discente del tipo uno a uno. Si tratta dei corsi spediti attraverso il sistema postale come per esempio i corsi di "Radio Elettra"¹⁰⁰;
- ◆ **e-learning di prima generazione**, (corrispondente alla FaD di seconda generazione) un sistema in grado di applicare le nuove tecnologie alla formazione, allo scopo di produrre materiali didattici multimediali da distribuire su vasta scala. Questa nuova fase comincia intorno agli anni '60-'70. Con la diffusione delle nuove tecnologie telematiche e successivamente informatiche, i sistemi di formazione cominciano ad arricchirsi progressivamente di supporti testuali, audiocassette, video, programmi televisivi tradizionali e satellitari. Rientra in questa fase

⁹⁹ In Italia il maggiore esponente di questa corrente di pensiero è stato Trentin, G. (1998) *Insegnare ed apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna, e (1999) *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Angeli, Milano.

¹⁰⁰ Già dal 1951 la Scuola Radio Elettra organizzava corsi per corrispondenza nel settore elettrico ed elettronico. Oltre alle lezioni in formato cartaceo, agli studenti venivano inviati kit per la creazione di circuiti e per le varie esercitazioni. La Scuola Radio Elettra continua a tutt'oggi ad offrire corsi in formazione a distanza in e-learning. Sito della scuola: www.scuolaradioelettra.it.

anche il periodo in cui nasce e si consolida il mercato del CD-ROM che si propone come prodotto autoformativo, ma che rivela i limiti di una ridotta libertà d'interazione uomo-macchina e limitate possibilità di flessibilità e dinamicità necessarie in un percorso didattico veicolato senza la presenza e il contatto *face to face*. La comunicazione con gli studenti è mantenuta marginale e finalizzata soltanto alla valutazione, all'assistenza telefonica e, successivamente, tramite fax o posta elettronica. L'interazione tra gli studenti è quasi del tutto inesistente e svuotata di un valore didattico o formativo. Ciò che manca, quindi, in questi primi approcci è l'apertura ed il taglio sociocognitivo che caratterizza la didattica di una classe tradizionale in presenza. In questa fase la comunicazione è solo del tipo uno a molti. Vi è comunque una maggiore consapevolezza teorica legata alla comunicazione attraverso i massmedia. L'insegnamento resta ancora di tipo puramente informativo con una strutturazione e distribuzione delle informazioni nella forma di materiale a stampa o televisivo e al discente viene richiesto solo di rispondere in modo corretto alle prove che gli vengono somministrate cui segue il semplice feedback per comunicare l'esito delle risposte fornite.

- ◆ **e-learning di seconda generazione**, (corrispondente alla FaD di terza generazione), dove, a partire dagli anni '90, l'uso di Internet e lo sviluppo delle risorse dell'ICT (*Information and Communication Technology*) hanno integrato e sviluppato con regole nuove il modo di fare formazione, coniugando l'uso di piattaforme tecnologiche con il valore aggiunto del **rapporto umano tra docente e discente** e tra quest'ultimo e i suoi colleghi di studio. Si

tratta di un modello educativo nuovo che coniuga l'uso delle moderne tecnologie con nuove e rinnovate strategie di acquisizione della conoscenza centrate sul discente e sul team di apprendimento. La formazione in Rete riscopre l'importanza dell'**apprendimento come processo sociale** attraverso l'interazione tra i partecipanti e la costituzione di vere e proprie comunità di apprendimento che favoriscano sia il superamento dell'isolamento del singolo (causa della maggior parte dei fallimenti dei corsi on line) che la valorizzazione dei suoi rapporti e delle interazioni con il gruppo che apprende. Così iniziano a costituirsi le **aule virtuali** che consentono al singolo un'attiva partecipazione al processo formativo da qualsiasi luogo egli si connetta alla Rete. La Rete quindi è vista non più come mezzo di trasmissione e di erogazione di informazioni, contenuti e conoscenze, bensì «*come "luogo" dove dar vita ad un processo di apprendimento/insegnamento connotato da un elevato livello di interattività fra tutti gli attori coinvolti (partecipanti, tutor, esperti, ecc...)*» (Trentin, 1999¹⁰¹).

L'e-learning garantisce importanti vantaggi sia a docenti che ad allievi. «*Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ed i nuovi sviluppi nelle scienze dell'apprendimento hanno fornito l'opportunità di creare ambienti di apprendimento ben progettati, learner centered, attraenti, interattivi, economici, efficienti, facilmente accessibili, flessibili, significativi, distribuiti e facilitati*» (Khan, 2001¹⁰²).

¹⁰¹ Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*. Milano, Franco Angeli.

¹⁰² Khan, B.H. (2001) *A framework for E-Learning*. Articolo pubblicato sulla rivista online "E-learning Magazine" e attualmente reperibile (gennaio 2016) al link: <http://lomo.kyberia.net/diplomovka/webdownload/partial/elearningmag.com/E-Learning%20-%20A%20Framework%20for%20E-learning.pdf>

L'e-learning ha una serie di caratteristiche e di vantaggi non indifferenti che cercheremo adesso di tracciare brevemente.

L'e-learning consente un tipo di apprendimento **autentico** poiché gli utenti hanno a disposizione diversi strumenti (forum, chat, sistemi di videoconferenza, lavagna virtuale, ecc.) con i quali possono partecipare a conferenze o gruppi virtuali per la risoluzione di problemi pratici tratti dal mondo reale. I corsi online sono progettati per soddisfare le specifiche esigenze di apprendimento dell'utente in risposta ai propri bisogni. Il Web dissolve concretamente il muro artificiale che sta tra la classe reale e il mondo concreto.

Si basa inoltre su un apprendimento **collaborativo** in quanto, quando si è online, si è connessi a comunità di apprendimento di esperti, colleghi e pari che possono appartenere o non all'organizzazione dell'utente del corso. Inoltre, poiché l'ambiente di apprendimento non è centrato sui docenti, gli studenti hanno una maggiore opportunità di interagire in piccoli gruppi di discussione che stimolano ed incoraggiano la riflessione critica. Per comunicare con i docenti e con gli altri studenti del corso ci si può avvalere di chat e videochat, dell'e-mail, dei forum di discussione e degli altri luoghi di interazione previsti dall'ambiente di apprendimento. E' possibile inoltre formare gruppi virtuali con utenti di luoghi differenti al fine di discutere casi di studio, lavorare su elaborati assegnati e completare i progetti richiesti.

Un corso in e-learning è **completo ed esauriente** poiché l'utente oltre ad essere in grado di accedere alle lezioni dei docenti da tutto il mondo, dalla propria postazione può infatti avere accesso alle risorse della Rete, praticamente inesauribili, utili per il completamento o l'implementazione del proprio percorso formativo. Gli stessi docenti del corso possono ad esempio suggerire siti e link di approfondimento in riferimento ai vari temi trattati o in base alle preferenze espresse dai singoli utenti.

I corsi gestiti online sono **dinamici** in quanto all'allievo può accedere ai materiali più recenti, alle fonti e ai contenuti aggiornati in tempo reale. Il materiale può essere aggiornato facilmente e in tempi rapidi attraverso il network. L'idea su cui si basa l'e-learning è che l'utente possa ottenere le informazioni di cui ha bisogno nel momento in cui ne ha bisogno (formazione *just-in-time*), in qualsiasi momento o luogo.

Il percorso di formazione online è **individualizzato** poiché ogni singolo allievo può controllare i progressi del proprio apprendimento e rivedere il materiale del corso tutte le volte che lo ritiene necessario. Può scegliere i tempi di fruizione visionando rapidamente gli argomenti che già conosce e soffermandosi in modo più approfondito su ciò che ancora non gli è noto. In qualsiasi momento può esaminare le definizioni di un termine, rivedere le risorse disponibili per un corso e gli obiettivi che lo caratterizzano. Grazie alle diverse possibilità offerte dai Learning Object l'utente può apprendere utilizzando le risorse che si rivelano più adatte al suo stile di apprendimento.

Il corso è **interattivo** poiché gli studenti sono dinamicamente impegnati in attività significative di apprendimento, interagendo con docenti, tutor, colleghi e con le risorse online. Docenti e tutor agiscono soprattutto come facilitatori, dando ai corsisti una guida e un feedback sia in modalità sincrona (tramite chat, videochat o sessioni live aperte alla classe virtuale) che asincrona (e-mail, forum, newsgroup e blog).

L'ambiente in cui si svolge l'apprendimento è **amichevole** in quanto vi è la possibilità di essere se stessi in un "luogo virtuale" che è stato creato dagli stessi utenti. E' possibile sperimentare e sbagliare liberamente; si può tornare indietro e apprendere dai propri errori. L'ambiente di e-learning elimina la paura del fallimento e l'imbarazzo di fronte al gruppo dei pari evitando che si inneschi il

filtro affettivo¹⁰³. Anche l'interfaccia della scuola virtuale, entro cui si muove l'allievo, è progettata per essere facilmente comprensibile ed utilizzabile anche da allievi con competenze tecnologiche di base (*user friendly interface*).

¹⁰³ Qui si fa riferimento al filtro affettivo di cui parla Krashen (Krashen, S.D., 1992. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford). In stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che inibisce la produzione della noradrenalina mandando in conflitto l'amigdala e l'ippocampo, ghiandola che ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e favorire il processo di memorizzazione. Il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa che viene innescato da stati di ansia e di stress. Un elaborato autocorretto non è ansiogeno e non innesca il filtro affettivo; lo stesso lavoro, corretto dal docente è ansiogeno e quindi, innescando il filtro affettivo non favorisce il processo di acquisizione dei contenuti.

6.3 ASPETTI TEORICI DELL'E-LEARNING: L'APPRENDIMENTO "CENTRATO SULL'ALLIEVO"

Nei sistemi di formazione tradizionale, il ruolo fondamentale era ricoperto dal docente che era visto come dispensatore di conoscenza e di contenuti. Nella FaD di terza generazione è il singolo allievo ad essere protagonista del proprio percorso formativo. In qualsiasi processo di apprendimento la possibilità di avere un ruolo attivo nella propria formazione è un fattore di stimolo e motivazione che la rende inevitabilmente più efficace.

In un'impostazione teorica *learner-centered* il discente è infatti personalmente coinvolto nella costruzione della conoscenza attraverso processi di discussione ed interazione con gli altri studenti, con gli esperti, i docenti e i tutor.

La conoscenza, quindi, emerge dal dialogo attivo, con la traduzione delle idee in parole. La costruzione dei concetti avviene attraverso reazioni e risposte reciproche.

Da alcune ricerche effettuate sia in America che in Europa è emerso che l'uso ai fini didattici delle tecnologie informatiche e della connessione ad Internet non è sufficiente affinché l'apprendimento sia efficace. Bisogna utilizzare questi mezzi con una nuova metodologia, non più centrata sul docente come dispensatore di contenuti ed informazioni (verticalità dell'informazione), ma sul discente, che deve assumere un ruolo attivo e protagonista del proprio percorso formativo.

In questo nuovo approccio didattico e metodologico è basilare considerare l'importanza degli aspetti motivazionali ed emotivi che influenzano in modo significativo l'apprendimento.

Diventa fondamentale quindi l'accurata progettazione di un ambiente educativo online, che tenga conto di fattori come il

background sociale, le attitudini personali di docenti e studenti, il tipo di gruppo, la natura del compito e la specificità dell'argomento.

Ogni studente è comunque stimolato anche da una motivazione intrinseca, ovvero da creatività e curiosità personali. Queste ultime devono essere opportunamente sollecitate da compiti e attività con un livello ottimale di novità e difficoltà, rilevanti rispetto agli interessi personali e progettati in modo da dare opportunità di scelta e di controllo autonomo.

Chi apprende dev'essere coinvolto in interazioni attive e significative; la motivazione ha, infatti, un impatto non solo sulle conoscenze, ma anche sulla disponibilità a continuare ad apprendere.

L'acquisizione di nuove abilità e conoscenze all'interno di un percorso formativo implica un investimento in termini di tempo ed energie personali. Senza una motivazione la disponibilità ad esercitare tale sforzo è minima o comunque non sufficiente a completare in modo positivo il percorso.

Come individui in sviluppo continuo gli allievi sono caratterizzati ognuno dalle proprie risorse, capacità e limiti; affinché un percorso sia efficace a tutti i livelli è opportuno che queste differenze siano prese in considerazione nella fase di progettazione e strutturazione dei percorsi formativi.

Si apprende meglio inoltre quando il materiale didattico è da un lato appropriato al proprio livello di competenze, dall'altro adatto al proprio stile di apprendimento.

«Ambienti di apprendimento che permettono interazioni sociali e che rispettano la diversità incoraggiano la flessibilità di pensiero e lo sviluppo di competenza sociale» (Gentile, M.¹⁰⁴, 2001).

Gli alunni hanno differenti strategie, approcci e capacità di apprendimento che sono frutto delle personali esperienze, del proprio background sociale e culturale, e di fattori ereditari. Alla luce delle esperienze passate pertanto si sviluppano preferenze personali relativamente al modo e al ritmo con cui si preferisce apprendere.

Nel progettare un intervento formativo è opportuno tener presente tutti questi aspetti al fine di aiutare ogni singolo allievo a migliorare il proprio modo di acquisire ed elaborare nuove conoscenze.

¹⁰⁴ **Maurizio Gentile**, dottore di Ricerca in Psicologia, Professore a contratto IUSM – Roma e Formatore Centro Studi Erickson – Trento. La citazione proviene dal testo *“Apprendimento centrato sull’allunno e successo formativo”* redatto nell’ambito del progetto SPORA nel 14 maggio 2001.

6.4 GLI STRUMENTI DELLA FORMAZIONE IN RETE

La molteplicità degli strumenti di comunicazione interattiva e degli ambienti che le Rete mette a disposizione obbliga i progettisti e tutte le figure che si occupano di strutturazione e realizzazione di corsi online ad un'attenta riflessione nella scelta e nell'uso di uno o l'altro di questi alla luce dell'argomento trattato ed in funzione degli obiettivi formativi e didattici dell'attività in cui vengono impiegati.

La diffusione di Internet, inoltre, ha progressivamente modificato il modo in cui gli individui comunicano tra loro e svolgono le proprie attività in Rete.

Questi cambiamenti hanno inevitabilmente portato ad una trasformazione anche nel modo di apprendere degli utenti.

Ne consegue che è progressivamente cambiato anche il modo in cui i materiali didattici vengono progettati, sviluppati e veicolati ai destinatari dei corsi online.

Proprio per soddisfare le esigenze del nuovo mezzo educativo la didattica è stata articolata secondo nuovi strumenti tecnologici, nuovi "oggetti" per l'apprendimento, i **Learning Object**.

6.4.1 DEFINIZIONE DI LEARNING OBJECT

Per Learning Object s'intende qualsiasi *frammento* "discreto", cioè completo in se stesso, di contenuti educativi, che soddisfi un obiettivo didattico. Il Learning Object è ogni singolo "oggetto" che veicoli informazione: testo, filmato, animazione, presentazione, grafico, videolezione, seminario in aula, simulazione di "micromondi", schemi di lezione, documenti in vari formati, ecc. Per comprendere il concetto di "frammento", bisogna pensare ad un corso non come un insieme monolitico di contenuti educativi, ma

come un insieme strutturato in componenti più piccoli (come i mattoncini della Lego®), con i quali è possibile organizzare un percorso didattico completo.

I Learning Object sono, quindi, le risorse che caratterizzano un'attività formativa online. Rappresentano singole unità contenutistiche complete, oggetti indipendenti della didattica multimediale ed interattiva, che possono essere estratti da un corso e riutilizzati in altri, semplicemente riposizionandoli secondo le specifiche esigenze dell'utente.

Caratteristiche peculiari dei Learning Object sono la **riusabilità**, l'**adattabilità** e la **scalabilità** (Hodgins, 2000¹⁰⁵; Urdan & Weggen, 2000¹⁰⁶; Gibson, Nelson & Richards, 2000¹⁰⁷).

A coniare l'espressione Learning Object è stato il futurologo e ricercatore sull'apprendimento Wayne Hodgins. Nel 1992 Hodgins stava guardando uno dei suoi figli giocare con i mattoncini Lego®, mentre rifletteva sulle strategie di apprendimento. Proprio in quel momento Wayne ebbe l'intuizione che anche l'apprendimento potesse essere scomposto in tanti "mattoncini", in frammenti facili da usare e riutilizzabili, che definì appunto "*Learning Object*".

I Learning Object fanno parte di un sistema di educazione computer-based che si fonda su un paradigma costruito su "oggetti" di formazione.

¹⁰⁵ Hodgins, H. W. (2000). *The future of learning objects*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Object*. Disponibile online (ultimo accesso 13/01/2016): <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc> .

¹⁰⁶ Urdan, T. e Weggen, C. (2000), *Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier*, W.R. Hambrecht & Co. (reperibile sul sito www.wrhambrecht.com).

¹⁰⁷ Gibbons, A.S., Nelson, J. & Richards, R. (2000). *The nature and origin of instructional objects*. In D.A. Wiley (Ed.) *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology (reperibile online al link: www.reusability.org/read/chapters/gibbons.doc - ultimo accesso 13/01/2016).

L'idea sottesa ai Learning Object è che i progettisti della formazione possano costruire piccoli componenti (oggetti) di apprendimento (la cui dimensione sarà in funzione dell'intero corso) che possano essere utilizzati più volte in diversi contesti educativi.

Alcuni teorici considerano il Learning Object come un'entità digitale erogabile attraverso Internet e quindi accessibile e utilizzabile da più utenti contemporaneamente. Questo concetto si oppone ad altri materiali didattici tradizionali che possono essere utilizzati soltanto in un determinato spazio e tempo.

I Learning Object sono inoltre facilmente implementabili e aggiornabili senza un grosso dispendio economico o di lunghi tempi di realizzazione.

Sostenendo il concetto di Learning Object come strumenti formativi piccoli e riutilizzabili, Reigeluth e Nelson (1997)¹⁰⁸, suggerirono ai docenti di "spezzettare" i loro materiali didattici nelle loro parti costituenti in modo che ad ogni "oggetto" corrispondesse un preciso obiettivo formativo.

Per favorire la diffusione dell'approccio ad una didattica basata sui Learning Object, il Learning Technology Standard Committee (LTSC)¹⁰⁹ dell'Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)¹¹⁰ nel 1996 sviluppò e promosse la diffusione di standard.

Senza l'adozione di un modello comune, infatti, sarebbe stato impossibile per università, aziende e altri enti o organizzazioni nel mondo garantire l'interoperabilità delle loro tecnologie didattiche, soprattutto dei Learning Object.

¹⁰⁸ Reigeluth, C. M. & Nelson, L. M. (1997). *A new paradigm of ISD?* In R. C. Branch & B. B. Minor (Eds.), *Educational media and technology yearbook* (Vol. 22, pp. 24-35). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

¹⁰⁹ Sito ufficiale: www.ieeeltsc.org.

¹¹⁰ Sito ufficiale: www.ieee.org.

Numerosi gruppi di ricerca (IMS¹¹¹, ARIADNE¹¹², IEEE) sono stati pertanto coinvolti in un processo di standardizzazione allo scopo di:

- migliorare l'accesso alle risorse educative e la qualità delle documentazioni fornite nei corsi;
- implementare sistemi di sicurezza e identificazione dei Learning Object;
- creare un database per migliorare il processo di distribuzione e di recupero degli stessi;
- rendere semplice la riusabilità, la manutenzione e l'aggiornamento di tutti gli strumenti didattici.

Il LTSC scelse il termine “Learning Object” per descrivere questi piccoli componenti didattici, fondò un gruppo di lavoro e diede una definizione operativa ufficiale: «I Learning Object sono definiti come entità, digitali o non digitali, che possono essere usati, riutilizzati o forniti in un apprendimento supportato dalla tecnologia. Esempi di apprendimento supportato dalla tecnologia sono: sistemi di insegnamento computer based, ambienti di apprendimento interattivi, sistemi intelligenti di istruzione aiutati dal computer, sistemi di apprendimento a distanza e ambienti di apprendimento collaborativo. Esempi di Learning Object sono: i contenuti multimediali e didattici, gli obiettivi di apprendimento, i software didattici, gli strumenti software, e le persone, le organizzazioni o gli eventi forniti durante un apprendimento supportato dalla tecnologia» (LOM, 2000)¹¹³.

¹¹¹ **LIMS**, Instructional Management System, è un consorzio no profits che comprende numerose università ed aziende (Apple, Macromedia, IBM).

¹¹² **ARIADNE** è un progetto di ricerca e sviluppo nel settore “Telematics for Education and Training” sostenuto dall’Unione Europea e dal Governo Svizzero.

¹¹³ LOM (2000). *LOM working draft v4.1*.

6.4.2 PROGETTARE UN CORSO ONLINE CON I LEARNING OBJECT

Due caratteristiche fondamentali dei Learning Object da esaminare nella progettazione e strutturazione di un corso on line sono la possibilità di essere combinati tra loro e la loro granularità.

Negli aspetti che riguardano la standardizzazione dei Learning Object ai fini della progettazione didattica, un ruolo importante hanno i “metadati”. Questi ultimi letteralmente sono i “dati sui dati”, sono, cioè, le informazioni descrittive di una risorsa.

In una biblioteca, ad esempio, l’insieme delle schede dei libri contenenti titolo, nome dell’autore, data di pubblicazione, eccetera, è una raccolta di “metadati”.

Grazie ai metadati è possibile rintracciare un elemento compiendo poche e rapide operazioni. Per trovare un libro, ad esempio, già catalogato secondo tutte le sue caratteristiche, sarà sufficiente cercarlo in ordine alfabetico per autore, per titolo o per anno di pubblicazione, per risalire velocemente alla sua posizione senza dover cercare in ogni scaffale della biblioteca.

Il Learning Object Metadata Working Group (un gruppo di lavoro del LTSC) ha lavorato con l’obiettivo di creare dei metadati per i Learning Object (come titolo, autore, versione, formato, ...) in modo da poter trovare gli oggetti in base ad un criterio di ricerca senza essere costretti a sfogliare tutta l’intera biblioteca digitale che si ha a disposizione.

Un altro aspetto importante dei Learning Object è la “**granularità**”, ovvero determinare quanto debba essere grande un Learning Object. Secondo la definizione del LTSC, anche un intero curriculum può essere considerato un Learning Object, ma se fosse realmente un oggetto così ampio ne verrebbe compromessa la possibilità di essere riutilizzabile.

Pertanto proprio la caratteristica della “**riutilizzabilità**” è il cuore del concetto di Learning Object.

Poiché i Learning Object richiedono la creazione di metadati, da un punto di vista dell'efficienza, la decisione riguardante la granularità dei Learning Object dovrà essere vista come un equilibrio tra i possibili benefici del riutilizzo e le spese dovute alla catalogazione.

Da un punto di vista didattico la decisione in merito alle dimensioni del Learning Object dev'essere solo un problema di opportunità.

Come si può leggere nel rapporto di Urdan & Weggen (2000): «*I software autore dovranno operare su piattaforme differenti e comunicare con altri strumenti usati per costruire sistemi di apprendimento. I contenuti e i corsi dovranno essere riutilizzabili, interoperabili e facilmente gestibili a differenti livelli di complessità nell'ambiente di apprendimento online.*».

Per la sua struttura il sistema dei Learning Object è flessibile, dinamico e profondamente inserito negli ambienti basati sulla tecnologia. Grazie a queste caratteristiche, questo sistema può riuscire a trarre vantaggio dalla natura dei processi di apprendimento degli esseri umani “orientati all'obiettivo (*goal oriented*)”, e consentire agli allievi di associare i contenuti didattici alle loro conoscenze ed esperienze individuali precedenti.

Rispetto ai tradizionali approcci di progettazione didattica, le teorie sull'apprendimento associate al costruttivismo hanno assunti di base molto differenti in merito a “come” si acquisisce la conoscenza. Le applicazioni delle teorie e modelli connessi potrebbero fornire una nuova prospettiva sullo sviluppo dei sistemi dei Learning Object e dei relativi strumenti didattici.

Il costruttivismo è una prospettiva o filosofia didattica che comprende un'ampia gamma di modi di vedere, di teorie e di modelli didattici. Questi sembrano convergere su almeno due principi: che l'apprendimento è un processo attivo di costruzione piuttosto che un'acquisizione di conoscenze e che l'istruzione è un sostegno a quella costruzione piuttosto che una semplice comunicazione di conoscenze.

Molti costruttivisti sostengono che uno studente interpreti individualmente la propria esperienza, costruendo una rappresentazione interna personale e unica della conoscenza.

Secondo il costruttivismo la maggior parte dei domini dell'apprendimento sono complessi, i risultati dell'apprendimento sono di natura ampiamente metacognitiva e agli allievi è richiesto di partecipare attivamente nel processo di costruzione delle conoscenze significative piuttosto che nell'acquisizione in un modalità predefinita di un set già stabilito di abilità.

Il costruttivismo rifiuta la figura del docente come fornitore di informazioni, non condivide il distacco della scuola dalla vita e il carattere fin troppo passivo della conoscenza che gli allievi dovrebbero acquisire.

In un ambiente di apprendimento basata sui presupposti teorici del costruttivismo è fondamentale:

- una costruzione attiva della conoscenza e non una sua semplice riproduzione;
- una costruzione cooperativa e collaborativa del sapere;
- favorire la riflessione;
- preferire come ambiente di apprendimento casi reali piuttosto che astrazioni;

- nel materiale didattico presentare compiti ed esercitazioni quanto più aderenti al reale ed evitare le eccessive semplificazioni che non ne rispecchiano la complessità.

I modelli didattici che si basano su questi presupposti teorici dovranno quindi:

- Mettere in risalto l'ambiente di apprendimento piuttosto che l'istruzione in quanto tale.
- Usare differenti learning object.
- Utilizzare le risorse tecnologiche come strumenti per amplificare la comunicazione, la condivisione di informazioni, la collaborazione e l'integrazione nell'aula virtuale.
- Dare forte risalto e importanza alle differenti prospettive attraverso cui si può vedere la conoscenza.
- Realizzare una didattica *learner-centered*.
- Sottolineare il ruolo dell'apprendimento collaborativo.

È importante poi, che ogni singolo allievo sia in grado di calare ogni Learning Object all'interno del contesto reale d'uso, che riesca, cioè, a contestualizzare in un'applicazione reale ciò che viene teoricamente espresso da un Learning Object.

La teoria apprendimento situato sostiene che l'apprendimento avviene in modo più efficace in un contesto, e quel contesto diviene una parte importante della base della conoscenza associata a quell'apprendimento (Brown, Collins, and Duguid, 1989)¹¹⁴.

Pertanto piuttosto che memorizzare concetti in modo astratto, è opportuno porre l'attenzione sull'acquisizione di conoscenza utile attraverso la comprensione di come quella cognizione è usata da un gruppo o dai membri di una comunità. Brown et al. (1989)

¹¹⁴ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

sostengono infatti che la conoscenza è come una cassetta degli attrezzi di cui si comprende appieno la funzione solo attraverso l'uso.

Affinché un Learning Object sia un oggetto di conoscenza efficace, è importante anche che sia contestualizzato, ovvero che lo studente possa trovare e leggere in quell'oggetto la trasposizione nella vita e nella pratica reale.

6.4.3 LEARNING OBJECT E APPRENDIMENTO INDIVIDUALIZZATO

Il Web fornisce una serie di strumenti e ambienti tecnologici adatti alla realizzazione di percorsi formativi individualizzati. I progressi dello studente possono essere inoltre monitorati, supportati e valutati. Nella realizzazione di percorsi formativi purtroppo spesso l'attenzione si è focalizzata sull'aspetto tecnico e tecnologico, trascurando due importanti considerazioni:

- La comprensione globale della persona in riferimento agli aspetti psicologici che influenzano il modo in cui gli individui apprendono online;
- L'integrazione degli obiettivi didattici con i valori e le strategie, nella progettazione, sviluppo e presentazione dei contenuti.

Finora, cioè, ci si è fin troppo concentrati sugli aspetti tecnologici della formazione online tralasciando l'impatto che le emozioni e le intenzioni hanno nell'apprendimento.

Pertanto una progettazione che si ponga come obiettivo la realizzazione di percorsi formativi efficaci deve inevitabilmente centrare la propria attenzione sui fattori psicologici chiave nell'apprendimento (fattori cognitivi, sociali, affettivi e conativi) ed elaborare le linee guida per soluzioni ed ambienti di supporto che si adattino al modo in cui gli individui acquisiscono al meglio nuove conoscenze.

Nella realizzazione dei Learning Object risulta quindi opportuno tenere in debita considerazione le differenze individuali e il peso che queste hanno in ambito didattico.

Il fallimento di molti progetti formativi online sottolineano le limitazioni di un approccio puramente cognitivo. I corsi che mancano di un adeguato supporto alle diverse modalità di apprendimento degli individui finiscono con l'essere più informativi che realmente formativi.

È importante ricordare, infatti, che nella didattica tradizionale sono i docenti a gestire in aula le emozioni, le intenzioni, i problemi cognitivi e sociali degli individui o del gruppo classe. Fino all'avvento dell'apprendimento online sembrava sufficiente distribuire soluzioni didattiche di approccio fondamentalmente cognitivo e lasciare al docente la gestione dell'approccio personale.

Il Web fornisce un'ottima condizione per l'apprendimento personalizzato soprattutto grazie all'uso dei Learning Object. Per la personalizzazione è necessario utilizzare strategie che possano soddisfare i bisogni dei singoli e favoriscano il successo individuale.

La tecnologia dev'essere utilizzata ai fini di presentare i vari oggetti adattandoli alle necessità e caratteristiche degli allievi.

La personalizzazione può prendere svariate forme utilizzando diverse tipologie di esercizi, di feedback, di navigazione del corso in relazione ai progressi e alle modalità di approccio differenti.

Per un sistema il più grande beneficio che si può trarre dall'apprendimento personalizzato è quello di essere in grado di rendere più semplice un argomento complesso presentando all'allievo soltanto le informazioni che vuole o di cui ha bisogno nei modi e tempi più opportuni.

Assemblare Learning Object per la creazione di ambienti di apprendimento personalizzati è certamente una sfida, ma per essere efficaci i LO devono essere progettati tenendo in considerazione le differenze e le esigenze individuali.

Bisogna, cioè, creare ambienti che emulino un docente esperto in grado di riconoscere i differenti stili di apprendimento e di modulare la didattica favorendo l'interesse e un apprendimento valido, efficace, divertente e indipendente.

Se si progettano i Learning Object per un utente tipo, si rischia di creare corsi anonimi, didatticamente non validi e destinati al fallimento.

Pertanto prevedere soluzioni flessibili e dinamiche, che possano facilmente adattarsi ai diversi target di utenti dev'essere l'obiettivo primario per ogni corso on line ai fini di poter realizzare percorsi realmente formativi.

6.5 ASPETTI METODOLOGICI NELL'USO DEGLI STRUMENTI NELLA FORMAZIONE IN RETE

Un corso di e-learning progettato in funzione delle metodologie collaborative ed interattive del modello formativo di riferimento, dovrà necessariamente prevedere all'interno del sistema di gestione dell'apprendimento una serie di strumenti e di luoghi di "incontro" ed interazione attraverso i quali veicolare un corso. Questi strumenti saranno sia di tipo sincrono che asincrono.

Nell'articolazione di un corso, la scelta sulla modalità da preferire sarà funzione dei contenuti da veicolare, degli obiettivi generali e specifici del corso, delle esigenze contingenti emerse durante lo svolgimento dello stesso. La varietà e versatilità degli strumenti disponibili in Rete per la comunicazione interattiva e per la formazione a distanza, costringono necessariamente ad una riflessione teorico-metodologica sull'uso di questi all'interno di percorsi formativi online.

Sarà quindi conveniente valutare con cura le possibilità di utilizzo, la loro validità, l'opportunità di un uso integrato di più strumenti per il raggiungimento di obiettivi complessi che prevedono il conseguimento di diverse abilità e competenze.

Le piattaforme di e-learning consentono diverse tipologie e modalità di comunicazione che coinvolgono lo studente in interazioni sincrone e asincrone.

Sarà preferibile un'interazione sincrona quando:

- È importante che il messaggio sia trasmesso il più rapidamente possibile.
- È importante che tutti gli studenti ricevano contemporaneamente il messaggio.

- È necessario avere una risposta immediata circa la soluzione di un problema, la risposta ad un quesito o un veloce scambio di idee.
- È importante che l'intera comunità virtuale degli studenti sia al corrente di ciò che pensano, fanno o dicono tutti gli altri.

Sarà preferibile un'interazione asincrona quando:

- È importante che ognuno abbia il tempo che ritiene necessario per produrre un messaggio, un intervento in un forum, in un blog o in un documento.
- Gli studenti hanno tempi e stili di apprendimento differenti ed è necessario rispettare questa diversità.
- E' necessario riflettere a fondo sul contenuto di un messaggio o di un intervento.
- E' necessario dare agli studenti il tempo sufficiente a portare a termine un compito procedendo all'analisi di materiali e risorse.
- Ci sono difficoltà oggettive nell'organizzazione di un "appuntamento" in Rete.
- E' importante che tutti ricevano i messaggi, gli interventi o i documenti, ma non è necessario che ciò avvenga in tempo reale.

L'efficacia e il funzionamento di una comunità di apprendimento dipendono in gran parte dall'equilibrio tra il sistema sociale, che vi si sviluppa e che fa riferimento alla costituzione dei gruppi, ai flussi di comunicazione, alle dinamiche relazionali e al sistema tecnologico utilizzato.

I sistemi di comunicazione sincrona e asincrona da un lato cambiano i tradizionali concetti di spazio e di tempo, dall'altro contribuiscono alla nascita di un ambiente non più reale, ma

virtuale e sociale, nel quale si trasferiscono i rapporti e si intessono le relazioni sociali tra gli utenti che vi partecipano.

In questo nuovo ambiente, vero e proprio “luogo” di apprendimento e formazione, giocano un ruolo da protagonista tutti gli attori del processo formativo (docenti, tutor, esperti).

La possibilità di integrare le due modalità di interazione sincrona ed asincrona consente l’instaurarsi di modalità comunicative che si avvicinano molto a quelle della comunicazione *face to face*. Nella comunicazione online si è andato sempre più riscontrando l’esigenza di “colorire” la comunicazione di aspetti simbolici ed affettivi che nella comunicazione in presenza sono espresse da manifestazioni gestuali, prossemiche, visive, eccetera. Da qui nasce ciò che i cyberpsicologi hanno chiamato il *text talking* (o *written speech*) caratterizzato da modalità comunicative che molto si avvicinano al parlato con elementi distintivi di forte contrazione e con l’uso sempre più massiccio delle *emoticon*¹¹⁵ ai fini di una connotazione emotiva e affettiva (Cardaci, 2002¹¹⁶).

Nell’ambiente formativo vengono inoltre sviluppate forme di *feedback* immediato conseguenti alla rapidità di comunicazione, anche asincrona, e alle possibilità di analisi retrospettiva che consentono una riflessione e una metacognizione.

¹¹⁵ Gli **emoticon** (detti anche **smileys** o **faccine**) sono segni grafici (ruotati a sinistra di 90 gradi) che rappresentano facce stilizzate utili per arricchire la comunicazione telematica tra persone (posta elettronica, forum, chat ecc.) con un linguaggio non verbale altrimenti inesprimibile. Il nome nasce dall'accostamento delle parole "emotional" e "icon" e sta ad indicare proprio un'icona che esprime emozioni.

¹¹⁶ Cardaci, M. (2002). *Cyper-psicologica. Esplorazioni cognitive di Internet*. Roma, Carocci Editore.

6.5.1 STRUMENTI ASINCRONI

Gli strumenti di formazione a distanza sono asincroni quando non è necessario che le figure coinvolte nella formazione siano contemporaneamente collegate in Rete. La comunicazione può avvenire, pertanto, in momenti differiti per consentire agli allievi i tempi necessari per la ricerca delle informazioni, l'elaborazione dei contenuti e la realizzazione di un'esercitazione, sia essa individuale o di gruppo.

In una metodologia, infatti, fondata su un apprendimento attivo e collaborativo in cui ogni allievo è chiamato alla costruzione della propria conoscenza attraverso l'interazione con gli altri elementi del gruppo, alcuni strumenti si rivelano particolarmente utili e didatticamente efficaci.

Nella progettazione di un corso in formazione a distanza gli strumenti da prevedere devono quindi essere scelti per favorire quanto più possibile le interazioni e la collaborazione tra gli studenti.

6.5.1.1 Forum o Newsgroup

I forum, detti anche newsgroup o tavoli di discussione, sono una sorta di bacheche virtuali dove gli utenti possono leggere i messaggi lasciati da altri o inserirne di propri.

In genere un forum è strutturato in modo didatticamente funzionale, ovvero, è solitamente diviso secondo moduli e attività previste nel corso.

All'interno poi di ciascun'area gli allievi sono liberi di inserire i messaggi inerenti il relativo *topic* di discussione.

In genere i forum usati con fini didattici sono sempre moderati e le opzioni con cui viene gestito possono essere differenti.

È possibile, infatti, impedire che i messaggi possano essere direttamente “postati” sul forum, prevedendo che vengano prima inviati in e-mail al tutor il quale vaglierà l’opportunità o meno della pubblicazione di quell’intervento. Ciò ha come obiettivo di impedire episodi di *flaming*, episodi, cioè, in cui vi è un intervento “sgarbato” o non corretto da un punto di vista sociale che potrebbe avere conseguenze negative e reazioni nel gruppo in formazione. In questi casi il tutor può rispondere all’allievo che ha scritto quel messaggio e ammonirlo sull’opportunità di interventi “pesanti”.

Il forum può anche prevedere un’inibizione della pubblicazione di parole ritenute volgari e offensive. Quando si tenta di inserire questi termini, essi vengono riconosciuti dal database che automaticamente ne impedisce la comparsa online.

È possibile, ma non sempre didatticamente preferibile, dare la possibilità agli utenti di scrivere e pubblicare liberamente messaggi nel forum. In questo caso tutti gli eventuali ammonimenti e critiche del tutor saranno fatte pubblicamente, affinché dall’errore di uno apprendano tutti.

All’interno di un tavolo di discussione è spesso opportuno inserire un regolamento che spieghi con chiarezza le modalità e le regole di funzionamento al fine di evitare fraintendimenti se qualcosa viene rimosso o direttamente non pubblicato.

Il tavolo di discussione è un utile strumento d’interazione asincrona tra allievi, tutor e docenti, nel quale è possibile chiedere informazioni, fare domande, ottenere risposte, mantenersi semplicemente in contatto, “rendersi presente e visibile” all’interno del gruppo.

Gl’interventi presenti nel forum sono pubblici e offrono un’ottima occasione di scrittura collaborativa tra gli allievi.

Con questo strumento, che costringe alla comunicazione scritta, in realtà il vincolo diventa stimolo per una più profonda riflessione, una condivisione di conoscenze, lo sviluppo di senso critico.

Uno stesso messaggio può inoltre generare reazioni differenti, interpretazioni multiple favorendo riflessioni e commenti spesso utili per un ulteriore approfondimento e lettura critica degli argomenti trattati.

6.5.1.2 Mailing List

Le mailing-list sono liste di indirizzi e-mail, appunto, di persone accomunate da interessi comuni. Nel caso di un corso online questo strumento viene principalmente usato dal tutor per inviare comunicazioni ed informazioni a tutti gli studenti appartenenti alla stessa aula virtuale.

Se uno studente vuole inviare un messaggio a tutta la mailing-list deve spedirlo al list-server (il programma che gestisce le mailing-list) che automaticamente lo inoltrerà a tutti gli iscritti.

La valenza didattica di questo strumento è data dalla possibilità di poter spedire uno stesso messaggio contemporaneamente a tutti gli utenti e che ogni messaggio sia automaticamente riinviato a tutti.

Nel forum per visionare le informazioni che vi si trovano, è richiesto all'allievo un comportamento attivo, lo studente, cioè, decide di prendere visione di quelle informazioni e si collega con la pagina del tavolo di discussione.

Nelle mailing-list il tipo di comunicazione è detto "a pioggia", gli utenti, cioè, non decidono di andare in cerca delle nuove informazioni pubblicate, ma queste vengono loro automaticamente recapitate nelle loro casella di posta elettronica, senza che ci sia una volontà attiva dietro questa azione.

6.5.1.3 L'e-mail

Questo strumento è stato tra i primi servizi offerti dalla Rete e quello all'inizio più usato anche nella formazione a distanza.

Nella prima generazione di e-learning, che non prevedeva una didattica collaborativa ed interattiva, lo strumento di comunicazione tra docenti, tutor e allievi era la posta elettronica.

Oggi, alla luce delle nuove metodologie e dei presupposti teorici, questo mezzo viene ancora utilizzato dagli studenti, ma il peso didattico che ricopre in un percorso formativo non è più così rilevante, né esclusivo.

Con questo strumento gli studenti possono interagire tra loro, scambiarsi file, inviare comunicazioni al tutor o ai docenti, chiedere informazioni in modo più privato e personale, entrare in contatto più stretto con i propri colleghi di corso.

A questi strumenti si aggiungono:

- **Puzzle interattivi, Giochi di Ruolo, Questionari di verifica:** test a risposta breve, a scelta multipla, del tipo vero/falso, sì/no, a completamento di frase, di ordinamento, di abbinamento, prelevati in modo random da un database. I test possono prevedere che il report finale sia a disposizione esclusiva di docenti e tutor, o visibile anche all'utente con la valutazione complessiva del test (esatto/sbagliato), le risposte corrette ed errate, il link all'attività connessa alla domanda sbagliata. Quest'opportunità è utile se si vuole dare all'allievo la possibilità di autovalutare la propria preparazione ed eventuali lacune. Si può inoltre prevedere che per ogni test venga mantenuto uno storico delle prove già effettuate indipendentemente dal risultato.
- **Esercitazioni, file di esempio e modelli di file** ("template"): creati da docenti e tutor possono essere semplici temi da

svolgere, file da completare o da rielaborare. Si possono prevedere esercitazioni in forma individuale o collettiva, in piccolo o grande gruppo.

- **Ambienti simulati:** ricostruzioni tridimensionali in realtà virtuale navigabili interattivamente. Questi strumenti possono essere utilizzati a scopo esclusivamente valutativo o per far sperimentare all'allievo in modo attivo, l'argomento di cui è oggetto l'ambiente simulato.
- **Blog e Vlog:** Sono rispettivamente l'abbreviazione di web-log e Video-log e indica entrambi un sito web autogestito, dove vengono pubblicate in tempo reale notizie, informazioni, opinioni o storie di ogni genere, visualizzate in ordine cronologico inverso. Il blog è uno strumento di libera espressione, una via intermedia tra la homepage personale e il forum di discussione, che tiene traccia (log) degli interventi dei partecipanti. Un blog può essere personale, un diario online costantemente aggiornato che tutti possono leggere, oppure può essere utilizzato come un forum, ovvero come uno spazio sul web attorno al quale si aggregano utenti che condividono interessi comuni. Nel Vlog i contributi sono quasi esclusivamente in formato video.

6.5.2 STRUMENTI SINCRONI

Gli strumenti di interazione sincrona prevedono che gli utenti, i tutor e i docenti siano presenti nello stesso momento in Rete. L'utilità dell'essere connessi contemporaneamente sta nel fatto di poter esprimere dubbi e poter ricevere risposta in tempo reale da tutor o docenti.

Tra le attività di ciascun modulo può essere inserita una "**Lezione Live**" o "**Videoconferenza**". Un'**aula virtuale** consente la

contemporanea partecipazione di più utenti ad una lezione in modalità sincrona. La Lezione Live è in grado di supportare le attività di più docenti ovunque connessi i quali dispongono di strumenti didattici per l'interazione con tutti gli allievi a più livelli.

In genere gli strumenti disponibili in una Lezione Live sono:

- ◆ Una **chat testuale pubblica**, visibile da tutti gli utenti anche se non sono in possesso di alcuna autorizzazione, o **privata** (il contenuto dei messaggi è visibile solo a mittente e destinatario e ad altri utenti solo se invitati nella chat privata).
- ◆ Una **lavagna condivisa** accessibile da qualsiasi computer attraverso un browser di navigazione e un collegamento Internet. La lavagna consente al docente di scrivere, disegnare a mano libera col mouse o con una tavoletta grafica, disegnare oggetti predefiniti. Si possono inoltre visualizzare immagini o presentazioni digitali realizzate con strumenti di presentazione (come slide di Microsoft PowerPoint, ...). Se autorizzati dal docente, gli utenti possono interagire e trasmettere il proprio audio e video (diffusi a tutti gli utenti), possono utilizzare gli strumenti didattici e lavorare sul software del docente anche se non lo hanno installato nella propria postazione. Il docente può condividere una risorsa del proprio computer (avviare un qualsiasi applicativo presente nel proprio computer e mostrarne l'uso, aprire e mostrare un file o condividere tutto o una parte del proprio desktop, eccetera...).
- ◆ Il docente può inviare anche dei **questionari estemporanei** per valutare il grado di attenzione o comprensione degli allievi. Le tipologie previste sono le stesse utilizzate nei questionari somministrati in forma asincrona. Il docente, quindi, durante una sessione live, può inviare una domanda a tutti gli allievi, visionarne il risultato sia a livello globale, che individuale,

vedendo le risposte di ogni singolo allievo, può anche consentire agli altri studenti di vedere il risultato con le percentuali di risposte esatte e sbagliate di tutti i componenti dell'aula virtuale.

6.6 L'IPERTESTO

Nella formazione a distanza e nell'architettura dei testi in Rete un ruolo fondamentale è quello ricoperto dall'ipertesto.

Il termine "ipertesto" è la traduzione italiana dell'inglese "hypertext" coniato negli anni '60 dal Theodor Holm Nelson¹¹⁷. È composto da due parole: "hyper" che deriva dal greco hyper 'sopra', il quale serve solitamente a connotare un termine di qualità particolare, di un grado superiore al normale o eccessivo. Sembra però che Nelson intendesse riferirsi all'uso che del termine si fa in geometria dove ciò che è "hyper" è esteso in uno spazio tridimensionale.

Il termine "text", dal latino textum o textus, indica «l'insieme delle parole che compongono uno scritto o un discorso»¹¹⁸.

Un ipertesto quindi è un testo "tridimensionale", un insieme, cioè, di blocchi o frammenti testuali collegati elettronicamente fra loro secondo una rete di interconnessioni semantiche non sequenziali.

Sul Web il testo acquista quindi una nuova dimensione: cresce e si espande in profondità invece che in lunghezza.

Gli ipertesti ammettono una lettura non lineare: è possibile tornare indietro, riprendere un percorso laterale o fare dei salti ipertestuali tra un testo e un altro. Il lettore naviga da un punto all'altro di questa struttura senza seguire una sequenza precisa e ben definita, ma seguendo i vari percorsi proposti dal progettista dell'ipertesto.

¹¹⁷ Il termine "Hypertext" fu citato da Nelson nell'articolo "*The Hypertext.*" Proceedings of the World Documentation Federation, (1965)

¹¹⁸ Testo: lemma tratto dalla versione online del Dizionario Garzanti Linguistica. (link: <http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=testo%201> – ultimo accesso 13/01/2016).

L'organizzazione dell'informazione in un ipertesto è pertanto multilineare, reticolare, trasversale, ed ha una potenziale infinità di sequenze differenti legate alle scelte del fruitore.

Per sfruttare la struttura reticolare che lo caratterizza, l'ipertesto ha un sistema d'interfaccia particolare: per informare il lettore, infatti, della presenza di un collegamento o link alcune parole o intere frasi sono evidenziate con artifici grafici (cambio di colore, presenza di una sottolineatura, cambio della forma del puntatore, ecc...) in modo da segnalare una zona attiva, agendo sulla quale è possibile aprire un altro frammento testuale.

Dalla definizione di ipertesto emerge come esso sia caratterizzato da un insieme di blocchi o frammenti testuali collegati elettronicamente fra loro, secondo una rete di connessioni semantiche non sequenziali. Pertanto gli elementi essenziali che costituiscono un ipertesto sono le interconnessioni e i nodi generati dai link elettronici e l'architettura reticolare e multisequenziale che ne consegue.

La costruzione dei nodi intratestuali andrebbe organizzata in base ad una rete di blocchi d'informazione completi e indipendenti; ogni nodo andrebbe pensato come un'unità di significato autonoma e indipendente.

La struttura ipertestuale rispecchia il funzionamento della mente umana, la quale *«opera per associazione. Con una sola informazione in suo possesso, essa scatta immediatamente alla prossima che viene suggerita per associazione di idee, conformemente ad un'intricata rete di percorsi sostenuta dalla cellule del cervello»* (Bush, 1945)¹¹⁹.

¹¹⁹ Bush, V. *As We May Think*, in *The Atlantic Monthly*, 176 (July, 1945) (trad. it. *Come possiamo pensare*, in Theodor Nelson, *Literary Machines 90.1*, Padova, Muzzio, 1992).

Sempre in riferimento a queste riflessioni *Giuseppe Mantovani*, psicologo e studioso delle riflessioni uomo-computer, osserva che «*gli ipertesti e gli ipermedia, in quanto adottano il paradigma non sequenziale, si propongono come più aderenti e fedeli alle caratteristiche dei processi del pensiero*», pertanto essi consentono «*di superare la frattura, propria del funzionamento cognitivo umano, tra processi di pensiero, non sequenziali, e modalità di trasmissione dell'informazione, sequenziali e vincolate da un ordine*» (Mantovani, 1995)¹²⁰.

Nella strutturazione ipertestuale sorgono diverse problematiche: la possibilità di perdere il senso logico, provocata dal salto da un *link* all'altro non previsto dal programmatore; la perdita di tempo dovuta al fatto che si diventa consapevoli del *link* soltanto dopo averlo attivato, ecc.

Sul Web l'informazione dev'essere strutturata e rappresentata in modo specifico, pertanto un documento nato per il supporto cartaceo trasportato nella dimensione elettronica dev'essere completamente trasformato: deve diventare più fruibile (con l'inserimento di indici interattivi o altri strumenti che vengano incontro alle esigenze del lettore) e più leggero (con rappresentazioni che diano molto rilievo al colore e alle immagini).

Il rapporto tra testo ed ipertesto oscilla tra una posizione dicotomica che vede i due termini contrapposti in nome dell'omogeneità del testo, e una posizione integrativa che considera l'ipertesto come un sottoinsieme del testo.

Se analizziamo i due termini secondo la posizione dicotomica è importante sottolineare alcune differenze strutturali profonde: da una parte un'organizzazione lineare-sequenziale, dall'altra una rete

¹²⁰ Mantovani, G. (1995) *L'interazione uomo-computer*. Bologna, Il Mulino.

di nodi intratestuali; nel testo i rimandi e le interconnessioni semantiche sono implicite nel testo stesso, nel secondo caso la possibilità di creare collegamenti ipertestuali esplicita tutti i nessi esistenti.

La prospettiva integrativa considera i legami tra testualità ed ipertestualità sulla base di codici comuni e di una diversa visione della fruizione testuale. George Landow afferma, infatti, che «non si possono realmente giustapporre, opporre diametralmente, testo stampato ed ipertesto, o testo stampato e testo digitale e considerarli come bianco e nero, come due cose opposte, poiché esse si compenetrano». ¹²¹

D'altra parte l'ipertesto è strutturato come insieme di frammenti e blocchi di testo, che hanno pur sempre una loro autonomia rispetto alla struttura globale dell'ipertesto e mantengono codici strettamente "testuali".

L'ideale comunque è l'integrazione tra le due posizioni, ovvero un approccio all'ipertestualità che evidenzi la novità della struttura, della scrittura e della fruizione, ma che, allo stesso tempo, non dimentichi gli elementi comuni con la testualità.

¹²¹ Landow, George P. *Hypertext, the convergence of contemporary critical theory and technology*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1992 (tr. it. di Bruno Bassi, *Ipertesto. Il futuro della scrittura*, Bologna, Baskerville, 1993).

CAPITOLO 7 - E-LEARNING E APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

7.1 INTRODUZIONE

Le tecnologie multimediali e informatiche forniscono oggi un'enorme varietà di rappresentazioni del mondo attraverso testi, suono, voci, musica, colori, immagini, video, ecc... Grazie a queste possibilità gli ambienti di apprendimento si arricchiscono e diventano ambienti virtualmente autentici nel quale le tradizionali abilità di leggere, ascoltare, parlare e scrivere sono integrate come nella vita reale. Queste nuove risorse hanno come caratteristica saliente la capacità di esaltare l'azione del fruitore, la possibilità di "costruire senso", di essere attore protagonista del proprio percorso formativo operando delle scelte.

L'interattività è una caratteristica cardine della nuova didattica ed è un concetto imprescindibile nell'ambito della multimedialità. Grazie a questi strumenti infatti, il discente può in autonomia scegliere i propri percorsi seguendo itinerari reticolari non lineari, caratteristiche su cui, come abbiamo visto nel capitolo precedente, si basa l'ipertesto.

7.2 L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE NELLO SCENARIO ATTUALE

L'apprendimento tradizionale delle lingue a scuola avviene per lo più attraverso il libro di testo grazie al quale lo studente sviluppa sia la propria competenza linguistica, attraverso l'apprendimento di regole, ecc..., sia la propria competenza comunicativa attraverso le attività di ascolto, lettura, parlato e scrittura.

Al fine di rendere l'apprendimento significativo e le lezioni più interessanti, si fa ricorso a sussidi di vario tipo come documenti o strumenti tecnici.

Con il diffondersi dell'approccio comunicativo¹²², si è data via via più attenzione ai documenti autentici del paese di cui si studia la lingua in modo da rendere il contesto di realistico e da favorire l'avvicinamento del discente alla realtà linguistica e alla cultura del paese oggetto di studio.

Sono esempi di documenti autentici i quotidiani, le brochure turistiche, i volantini di spettacoli e attività, ecc...

L'uso di questi documenti si rivela prezioso poiché consente allo studente di avvicinarsi alla lingua e a capire i vari contesti d'uso, a dare più senso a quello che si studia e a cogliere informazioni culturali.

Il docente di lingua nel corso degli anni, oltre a poter fare affidamento su questi materiali "poveri", si è avvalso di materiali e strumenti più "sostanziosi" e costosi quali il laboratorio linguistico, le diapositive accompagnate da audio, il videoregistratore, il cd-rom e i dvd.

¹²² Per una trattazione dell'approccio comunicativo, si veda Balboni, P.E. (2002).

Oggi grazie alle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione (TIC), grazie al computer e soprattutto a Internet e al Web, è possibile essere in contatto con il mondo da qualsiasi parte ci si trovi. Inoltre sul web è possibile trovare un ricco assortimento di materiali utilizzabili in campo educativo e soprattutto nell'ambito dell'apprendimento delle lingue.

Per quanto riguarda l'uso delle nuove tecnologie in ambito didattico, possiamo distinguere un primo periodo caratterizzato dalla diffusione di software didattici multimediali (uso di audio, videoregistratore, cd-rom e dvd) e un secondo periodo rappresentato dall'uso di Internet e del web come nuovi strumenti di accesso alle informazioni e dall'uso di chat, email, blog, forum e mailing list come strumenti di comunicazione.

L'impatto di questi nuovi strumenti di informazione e di comunicazione è fondamentalmente cognitivo, infatti, questi dispositivi si presentano come il prolungamento e un'estensione del proprio sé così come lo sono stati a suo tempo la penna e il foglio di carta per la scrittura.

Inoltre la presenza contemporanea di più canali percettivi (testo, audio, video) influenza inevitabilmente le modalità di pensiero e incide quindi sull'organizzazione formale della lingua attivando processi simultaneo-globali caratteristici della lettura in Rete basati su intuizione, analogia che si differenziano da processi di tipo sequenziale-analitico caratteristico della scrittura tradizionale.

Di conseguenza l'apprendimento diventa multisensoriale con un estremo vantaggio sulla memorizzazione. Noi infatti riusciamo a memorizzare circa il 20% di un messaggio letto o ascoltato, ma la percentuale sale al 50% se il messaggio è veicolato attraverso l'immagine (Nobili, 2006).

Inoltre grazie alle nuove tecnologie cambiano anche le modalità cognitive di fruizione dell'ascolto, della lettura e dell'organizzazione della scrittura. Cambiano inoltre le tipologie testuali e si arricchiscono di nuove tipologie. Internet, infatti, non riduce l'uso della lingua scritta, ma ne modifica gli usi e così compaiono nuovi contesti quali l'email, gli SMS, la chat.

Inevitabilmente cambiano anche le peculiarità del linguaggio scritto che, prodotto sempre con maggiore rapidità, rispecchia sempre di più le caratteristiche dell'oralità. La struttura sintattica si semplifica, si prediligono costruzioni paratattiche piuttosto che ipotattiche, si fa ampio uso di abbreviazioni ed emoticon (Cardaci, 2002) (vedi Capitolo 4 sulla Comunicazione in Rete).

Internet inevitabilmente ha avuto un forte impatto non solo sul modo di conoscere, ma sul modo di organizzare le conoscenze.

L'atteggiamento nei confronti delle nuove tecnologie e del loro impatto a livello cognitivo, educativo, ecc... ha visto correnti di pessimisti e ottimisti rispetto alle conseguenze che la loro diffusione possa portare.

Da una parte Simone (2000)¹²³ parla di "terza fase" (la prima è la fase dell'invenzione della scrittura, la seconda dell'invenzione della stampa e la terza quella della scoperta dell'immagine) e dubita del fatto che il codice iconico possa davvero stimolare a capire e vede negativamente il suo diffondersi in quanto questo promuoverebbe lo sviluppo di un'intelligenza simultanea a discapito dello sviluppo di un'intelligenza sequenziale e analitica derivante dall'uso estensivo del codice alfabetico attraverso la lettura e la scrittura.

¹²³ Simone, R. (2000) *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza, Roma-Bari.

Contrapposta a questa visione vi è quella più ottimistica (per esempio quella di Calvani, 1999¹²⁴) che considera i nuovi media come tecnologie cognitive che si rivelano un'occasione per aprire nuovi spazi alle funzioni della mente. Pertanto le nuove tecnologie vengono considerate come una nuova ricchezza di risorse che coinvolgono i processi interni e proprio alla luce di ciò bisogna introdurre l'uso a scuola in modo graduale e oculato, attraverso fasi di sensibilizzazione e familiarizzazione per stimolare infine un uso proficuo e creativo del mezzo multimediale.

Le risorse presenti in Rete consentono all'insegnante di riconfigurare il proprio ambiente di lavoro, ma allo stesso tempo lo mettono davanti alla necessità di riorganizzare la didattica secondo le esigenze di una nuova progettualità.

Le evidenti potenzialità quindi di questi strumenti per l'apprendimento di una L2 sono indiscutibili. Grazie alla Rete, infatti, il docente di lingue ha a propria disposizione un'infinità di materiali e di risorse (articoli, filmati, frammenti audio, ecc...) che in passato era tenuto a reperire personalmente.

Oltre a questi documenti, la Rete può essere utilizzata per lo scambio di informazioni e contatti culturali attraverso l'email, le chat, i forum o i blog. Grazie a software gratuiti e di facile accesso è possibile mettersi in contatto con utenti di tutto il mondo con i quali poter esercitare la lingua.

In questi nuovi contesti del comunicare e dell'apprendere è di fondamentale importanza tener conto delle caratteristiche e dei punti di forza di questi strumenti al fine di farne un uso proficuo in un contesto di didattica delle lingue.

¹²⁴ Calvani, A. (1999), *I nuovi media nella scuola*. Carocci, Roma.

Tra le caratteristiche principali vi sono la multimedialità, la multimodalità e l'interattività. Infatti da una parte il discente è messo davanti alla presenza simultanea di più canali che facilitano la ricezione e l'elaborazione di messaggi verbali e scritti, dall'altro le possibilità offerte dall'interattività esaltano l'aspetto esperienziale della conoscenza impegnando lo studente in prima persona e rendendolo protagonista del proprio apprendimento.

La possibilità di poter accedere direttamente ad un numero di materiali praticamente illimitato, mette lo studente al centro del proprio processo di apprendimento e lo responsabilizza dandogli inoltre la possibilità di muoversi in Rete con un certa autonomia e con la possibilità di personalizzare il proprio percorso in base alle proprie preferenze individuali.

7.3 LA NECESSITÀ DI NUOVE COMPETENZE

In questo nuovo contesto le tradizionali abilità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere devono essere esercitate non con il solo obiettivo di aumentare un bagaglio di conoscenze (dimensione del “sapere”) o di sviluppare l’operatività (dimensione del “saper fare”), ma devono essere orientate soprattutto allo sviluppo di capacità e competenze individuali per essere in grado di fronteggiare le nuove sfide proposte dai nuovi ambienti cognitivi (dimensione del “sapere essere”) al fine di raggiungere una maggiore coscienza critica dei nuovi strumenti in un’ottica del “saper imparare”. Di fondamentale importanza risulta quindi la competenza metacognitiva che fornisce gli strumenti per un utilizzo consapevole dei nuovi strumenti e ne contrasta un uso superficiale e non opportuno.

Orientati già allo sviluppo delle competenze sono d’altronde alcuni documenti ufficiali di riferimento quali il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (QCER¹²⁵ – Consiglio d’Europa, 2002) per la L2 o il quadro sotteso alle prove internazionali di comprensione scritta IEA-PIRLS¹²⁶ e PISA¹²⁷ per la L1 (si veda anche il sito delle prove INVALSI www.invalsi.it).

Le nuove tecnologie offrono indiscutibili vantaggi, ma è di fondamentale importanza lo sviluppo di un approccio consapevole

¹²⁵ Per una definizione del CEFR (in italiano QCER, Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza della lingue), si veda alla voce Wikipedia: https://it.wikipedia.org/wiki/Quadro_comune_europeo_di_riferimento_per_la_conoscenza_delle_lingue. Link ufficiale del Consiglio di Europa sul QCER: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

¹²⁶ Il progetto **IEA-PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) è uno studio promosso dall’*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) per misurare i livelli di comprensione della lettura dei bambini tra i nove e i dieci anni.

¹²⁷ Il progetto **PISA** – *Programme for International Student Assessment* – ha come obiettivo principale la verifica di competenze ed abilità, compresa quella alfabetica, degli studenti nel momento di passaggio dal mondo della scuola al mondo del lavoro.

che preveda l'attivazione di strategie per esplorare lo spazio della Rete, lo sviluppo di capacità di analisi critica dei contenuti, di capacità di navigazione, di produzione multimediale in un ambiente ricco di stimoli cognitivi e fatto non solo di parole, ma di suoni e di immagini. Diventa quindi necessario lo sviluppo di competenze tra cui saper trovare risorse in Rete, saperle leggere con spirito critico, saper produrre messaggi in base allo strumento utilizzato, ecc...

A queste si aggiungono competenze dinamiche indispensabili in un mondo che viaggia a ritmi così rapidi da restarne travolti: essere flessibili, accettare punti di vista diversi dal proprio, essere in grado di stabilire priorità e avere capacità decisionali e di scelta.

7.4 NUOVO RUOLO DI DOCENTE E DISCENTE

In questo nuovo panorama la posizione del discente è nettamente diversa che in passato: è decisamente avvantaggiato rispetto all'uso delle nuove tecnologie e sa muoversi con disinvoltura nel nuovo ambiente digitale con una competenza spesso maggiore di quella dell'insegnante. Gli studenti di oggi sono dei "nativi digitali" ovvero ragazzi che sono nati e cresciuti immersi nelle nuove tecnologie dei computer, di Internet, dei telefonini, degli MP3.

L'insegnante da parte sua stavolta si trova ad essere meno esperto dello studente nella gestione delle risorse informatiche e quindi anche il suo ruolo inevitabilmente deve cambiare. Non deve più offrire e trasmettere saperi di cui è l'unico depositario, bensì diventa un facilitatore, un tutor che guida e aiuta lo studente nell'acquisizione delle nuove conoscenze a partire dal proprio bagaglio conoscitivo.

La nuova didattica di prospettiva costruttivista riconosce al discente un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento e nella costruzione delle conoscenze. Come esposti da Dolci (2004¹²⁸), riprendiamo i concetti principali su cui si basa l'approccio costruttivista che sono:

- l'apprendimento è un **processo attivo**: apprendimento non significa quindi accettazione passiva di conoscenze trasmesse da altri, ma elaborazione attiva e costruzione di nuova conoscenza partendo dalle proprie esperienze.
- l'apprendimento è un'**attività sociale**: è cioè strettamente connesso alla qualità e quantità dei nostri rapporti e delle nostre relazioni con altri, con i colleghi, i docenti, ecc...La

¹²⁸ Dolci, R. (2004) *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Libreria, Torino, pp.83-104.

collaborazione e la cooperazione sono aspetti fondamentali dell'apprendimento.

- l'apprendimento è **situato e in contesto**: non si apprendono fatti e teorie in modo isolato, ma l'apprendimento si inserisce nel nostro mondo di conoscenze, di credenze, di pregiudizi e di paure.

Per far fronte a questo nuovo panorama il docente deve necessariamente essere in grado di assumere nuove funzioni, tra cui quella di mediazione, creando ambienti in cui i discenti siano in grado di apprendere in modo attivo, e di regia, aiutando gli studenti a partire dal proprio bagaglio di conoscenze per realizzare nuovi collegamenti, acquisire nuove conoscenze e costruire nuovi significati.

Viene quindi chiesta al docente la capacità di rivedere la propria professionalità al fine di insegnare a studenti che sono sempre più distanti dalla cultura classica del libro e dalla cultura tradizionalmente trasmissiva del ruolo dell'insegnante.

L'insegnante non perde il "potere" di detentore del sapere, ma è chiamato a svolgere la funzione di fornire agli studenti i mezzi critici per l'uso dei nuovi strumenti. Deve cioè lavorare in un'ottica di ricerca aiutando gli studenti nella selezione critica dei materiali, ormai ampiamente disponibili in Rete, piuttosto che essere egli stesso il fornitore delle informazioni e delle conoscenze.

7.5 L'USO DEL TESTO AUDIOVISIVO IN AMBITO GLOTTODIDATTICO

Per insegnare le lingue in una società complessa e in continuo e rapido mutamento è necessario arricchire i propri metodi di insegnamento con nuovi strumenti per la comprensione della realtà.

Nella didattica delle lingue è infatti fondamentale prevedere l'uso coerente di tutti quegli strumenti utili a veicolare messaggi prodotti da una società complessa per la comunicazione.

Tra questi strumenti si rivela di particolare rilevanza l'uso del testo audiovisivo¹²⁹ che ha la caratteristica di coniugare in un solo mezzo i linguaggi sonoro, verbale e visivo.

In qualsiasi comunicazione linguistica è sempre presente un testo. La comunicazione attraverso un testo audiovisivo dev'essere comunque considerata un processo interattivo che avviene sempre tra due interlocutori di cui uno è implicito e l'altro può essere presente o virtuale (Chiurazzi, 2004).

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* adotta un approccio

“...orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come «attori sociali», vale a dire come membri di una società, che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione” (2002, p.11).

Alcuni esempi di testo audiovisivo vengono trasmessi attraverso la televisione, il computer, lo smartphone, la videochat.

¹²⁹ Si farà uso qui del termine “testo audiovisivo” nell'accezione sottolineata da Ballarin (2007) che enfatizza un uso costruttivo del supporto.

Le tipologie testuali veicolate attraverso questi strumenti possono essere film, videoconferenze, annunci pubblicitari, conferenze, videotelefonate, discorsi pubblici, dibattiti su diverse tematiche, lezioni, ecc...

Nella scelta dei canali e dei tipi di testo da utilizzare a fini didattici, il docente deve calibrare con attenzione il messaggio linguistico con le competenze del discente.

Chi sta apprendendo una lingua straniera ha già una propria conoscenza del mondo e sta invece acquisendo la conoscenza socioculturale della società che parla la lingua oggetto di studio. Il contrasto tra la propria conoscenza del mondo e la conoscenza socioculturale genera la consapevolezza interculturale (Ballarin, 2007).

Nell'effettuare un'opportuna scelta didattica, il docente deve tener conto dell'ambiente culturale del discente, del suo livello di conoscenza socioculturale acquisita e del grado di consapevolezza interculturale sviluppata. Nel calibrare inoltre la scelta del testo audiovisivo deve inoltre considerare la competenza lessicale, grammaticale, semantica e fonologica del discente.

Nella selezione del testo audiovisivo da proporre, tutti i materiali prodotti spontaneamente da una comunità che comunica verso l'esterno o al suo interno costituiscono testi autentici. Tra questi quelli più rilevanti a fini didattici sono brani di film, trasmissioni televisive, testi di tipo giornalistico (telegiornali, documentari, dossier), videoclip, dibattiti, discorsi (Ballarin, 2007).

Un testo autentico è didatticamente efficace in quanto rappresenta per il discente un modello originale della cultura, della società e della lingua oggetto di studio. Un testo audiovisivo deve inoltre avere alcune caratteristiche affinché possa davvero risultare uno strumento formativo utile. Esso dev'essere, infatti, attuale e non

proporre modelli ormai visibilmente datati e non congruenti con la realtà attuale; dev'essere graduato da un punto di vista linguistico per evitare che il discente incontri eccessive difficoltà di comprensione se la competenza richiesta è di troppo superiore al livello già raggiunto dall'allievo; dev'essere significativo linguisticamente affinché sia possibile rintracciare aspetti morfosintattici per una riflessione metalinguistica; non dev'essere doppiato, ma dev'essere in lingua originale per garantire la corrispondenza tra suono della parola e immagine della bocca che produce il suono.

L'uso del testo audiovisivo nella didattica offre indiscutibili vantaggi tra cui quello avere la possibilità di essere esposto ad una lingua autentica e di potersi avvalere nella comprensione di tutte le componenti extralinguistiche che si accompagnano al parlato (gestualità, mimica facciale, vestemica, prossemica, ecc...), inoltre grazie ad un input linguistico contestualizzato il discente può attivare un processo di formulazione di ipotesi linguistiche che lo aiuti nella comprensione. Il testo audiovisivo è inoltre uno stimolo per il confronto interculturale fra la cultura del discente e i modelli culturali del testo proposto.

In ogni caso l'uso del testo audiovisivo può presentare alcune difficoltà quali il fatto che non sempre è facile prevedere fino a che punto le competenze linguistiche raggiunte dall'allievo sono sufficienti per la comprensione del testo o a volte i rumori di sottofondo presenti nei filmati possono rendere più difficoltosa la comprensione.

L'uso del testo audiovisivo e delle risorse multimediali favoriscono il miglioramento delle capacità recettive e produttive, ma aiutano contemporaneamente nello sviluppo della competenza grammaticale e nell'arricchimento lessicale.

Un ruolo di fondamentale importanza nell'apprendimento è giocato dalla memoria. Ogni individuo si avvicina alla realtà attraverso l'insieme di più canali sensoriali: olfatto, tatto, gusto, udito e vista. Il modo in cui percepiamo la realtà è frutto quindi della nostra personale percezione sensoriale. (Borello, Baldi, 2003, pagg. 18-19) Pertanto un input ricco che stimoli più di un canale sensoriale crea nella nostra memoria una traccia più persistente. Secondo Begley (1994¹³⁰), infatti, l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta e l'80% di ciò che vede, ascolta e fa. L'uso del testo audiovisivo, quindi, unito ad un certo grado di interazione, possono garantire una memorizzazione più rapida ed efficace.

Il testo audiovisivo si rivela utile sia nello stimolo della comprensione sia di produzione. Sono esercizi che stimolano la comprensione quelli riguardanti l'analisi del testo, la divisione in sequenze, l'estrapolazione e analisi dei personaggi, la sintesi delle sequenze narrative. Sono efficaci attività volte a migliorare la comprensione, la ricostruzione della trama, la descrizione dei personaggi, la critica personale, ecc...

Sono diverse le tipologie di testo audiovisivo utili in un contesto didattico. I testi di tipo giornalistico come i telegiornali, i documentari sono strumenti attraverso cui è possibile effettuare un'analisi da un punto di vista lessicale (attraverso lo studio del lessico specifico dei vari ambiti: sportivo, politico, economico, cronaca, ecc...), morfosintattico per i particolari fenomeni linguistici, sui vari registri (formale vs informale) e fonetico (velocità dell'eloquio, intonazioni, ecc..). Le trasmissioni televisive sono invece fortemente connotate da un punto di vista sociolinguistico e sono un'ottima occasione per riflessioni inerenti gli aspetti extralinguistici che

¹³⁰ Begley, S. (1994) Teaching Minds to fly with Discs and Mice. «Newsweek».

influenzano la comunicazione come l'uso della gestualità, la mimica facciale, l'elemento prossemico. I film, telefilm e i testi teatrali consentono un'analisi da un punto di vista dei generi narrativi (giallo, fantascienza, romantico, ecc...). Offrono diverse occasioni di dibattito e analisi in merito ad analisi e rielaborazione delle sequenze narrative, delle caratteristiche dei personaggi, dell'eventuale "morale" dell'opera e offrono spunti per il dibattito in classe e le riflessioni personali. L'analisi dello spot pubblicitario si rivela un po' più complessa in quanto è un insieme ancora più sofisticato di immagini, suoni e parole che assumono delicati equilibri al fine di colpire l'utente finale.

Ogni tipologia di testo audiovisivo si presta a diversi scopi didattici. I film, i telefilm e i testi teatrali consentono un lavoro sull'analisi dei generi narrativi, sui ruoli dei singoli personaggi e le situazioni caratteristiche. Dopo aver quindi stimolato lo studente ad una riflessione sul genere testuale del testo presentato, si può procedere con l'individuazione del tipo di personaggi presenti e sull'analisi del ruolo ricoperto da ognuno di essi e le varie situazioni in cui si ritrovano. Inoltre possono essere proposte attività di arricchimento lessicale sfruttando inoltre l'aspetto iconico e l'utilizzo della memoria visiva per fissare i concetti chiave.

Per stimolare la produzione, si possono creare occasioni di dibattito in classe in lingua su analisi critica dei personaggi o riflessioni personali sulle tematiche affrontate da diversi testi proposti. In un contesto di dibattito, se il docente lascia che a moderare la discussione sia uno studente e resta in disparte con il ruolo di semplice spettatore, l'atmosfera risulta più rilassata e la conversazione più autentica (Ballarin, 2007).

È possibile inoltre ipotizzare l'utilizzo del testo audiovisivo anche in un ambiente di autoapprendimento, soprattutto nei casi di

formazione degli adulti dove non sempre i tempi di disponibilità del docente e del discente coincidono.

Sono ormai presenti in tutti i Centri Linguistici delle università italiane laboratori multimediali destinati all'autoapprendimento delle lingue e questi laboratori sono in genere dotati di mediateche e videoteche ben fornite. È possibile per il docente predisporre delle schede e dei materiali di analisi per una fruizione in autonomia del testo audiovisivo. Il docente può ad esempio preparare una raccolta di più spezzoni di film che affrontino in modo differente uno stesso tema oppure possono predisporre test e schede per l'analisi critica dei personaggi la rielaborazione di alcuni temi, ecc....

7.6 USO DEL TESTO AUDIOVISIVO NELLA VALUTAZIONE

È auspicabile che un processo di verifica sia realizzato con prove che rispondano a requisiti di validità rispetto agli aspetti qualitativi delle prove. È necessario, infatti, che un test di verifica sia effettivamente in grado di saggiare le abilità e le competenze che s'intendono misurare. Devono inoltre essere attendibili, devono cioè utilizzare sistemi di misura omogenei e criteri di interpretazione non ambigui. Devono infine essere funzionali, devono cioè con chiarezza esprimere ciò che l'utente deve fare nel compito e allo stesso tempo esprimere con chiarezza la relativa valutazione del compito (Ballarin, 2007).

L'uso di un testo audiovisivo può essere efficace anche in fase di verifica. Attraverso il video è possibile, infatti, realizzare esercizi di comprensione orale, ma anche la verifica di competenze extralinguistiche, come essere in grado di riconoscere e valutare gli aspetti legati alla prossemica, alla gestualità all'espressione facciale. Si possono verificare inoltre le competenze sociolinguistiche come il

riconoscere per esempio le varianti regionali rispetto ad un modello di lingua standard.

Si possono inoltre strutturare test per la verifica della competenza linguistica, come ad esempio il riconoscimento di fenomeni morfosintattici caratteristici, o di precisi scopi comunicativi del testo preso in esame.

7.7 USO DEL TESTO AUDIOVISIVO: IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Durante la fruizione di materiale audiovisivo “l’immagine aiuta la parola”, ovvero tutto ciò che affianca i dialoghi (l’ambiente, i personaggi, i colori, i movimenti, ecc...) aiutano nella contestualizzazione e consentono di anticipare ciò che viene detto attivando uno dei meccanismi alla base della comprensione, la cosiddetta *Expectancy Grammar* proposta da Oller (1979¹³¹). Si tratta della “grammatica” che all’interno di una situazione comunicativa ci consente di prevedere: cosa accadrà, quale sarà il lessico utilizzato, quale il tipo di testo e quale il genere comunicativo si realizzeranno e infine quale sintassi verrà usata.

L’ *Expectancy Grammar* prende avvio da due insiemi complessi di conoscenze che ognuno di noi possiede: la cosiddetta enciclopedia, ovvero la conoscenza del mondo posseduta dai parlanti, i copioni di comportamento previsti in determinate condizioni, le espressioni caratteristiche per le specifiche situazioni, ecc.; la competenza comunicativa nella lingua del testo, che nel caso della lingua straniera è ancora in fase di costruzione.

¹³¹ Oller, J.W., (1979). *Language Tests*, Longman, Londra.

L' *Expectancy Grammar* è un meccanismo naturale che governa l'acquisizione linguistica.

Secondo gli studi del neurolinguista Danesi (1988¹³²), l'apprendimento del linguaggio è legato al funzionamento degli emisferi cerebrali secondo il principio della bimodalità, ovvero l'emisfero destro è deputato alla sintesi globale dei significati e alla valutazione complessiva degli aspetti non verbali della comunicazione, l'emisfero sinistro analizza sequenzialmente i dettagli, segue percorsi logici e si focalizza sulla dimensione verbale della lingua. Secondo Danesi, apprendere una lingua significa attivare gli emisferi cerebrali secondo una sequenza ben precisa, da una comprensione globale (emisfero destro) ad una comprensione analitica (emisfero sinistro).

Proprio per le proprie peculiarità il testo audiovisivo favorisce e rispetta la direzionalità dell'apprendimento indicata da Danesi.

¹³² Danesi, M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*. Liviana, Padova.

CAPITOLO 8 - E-LEARNING: CASE STUDY

8.1 INTRODUZIONE

Il presente capitolo descrive a titolo di esempio uno dei progetti che sono stati realizzati in Italia con il supporto delle nuove tecnologie e della formazione a distanza, il Progetto DEAL e la sua prosecuzione DEAL-TOI.

Si è deciso di esporre questo progetto in quanto si presenta come molto articolato e attento ai reali bisogni formativi dei sordi. Attraverso questo progetto si intende infatti evidenziare come la predisposizione di approcci e di strumenti per la formazione a distanza, specificatamente concepiti in funzione dei bisogni e delle risorse degli apprendenti sordi, possa costituire uno straordinario elemento di rafforzamento dell'offerta formativa rivolta a questo specifico gruppo di utenti.

Ulteriori progetti degni di nota, ma che non tratteremo nel dettaglio in questa sede, sono il progetto FIRB-VISEL e il progetto OPEN di cui presenteremo solo due brevi schede a fine di questo capitolo. Entrambi i progetti condividono la stessa filosofia e lo stesso target di utenti che saranno ampiamente esposti per il progetto DEAL e la sua prosecuzione DEAL-TOI.

8.2 L'E-LEARNING PER LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEI SORDI

Nel campo della formazione, le esperienze che vivono i sordi sono molto spesso di isolamento, con insufficienti interventi adatti al loro stile di apprendimento e realizzati in contesti formativi pensati e progettati esclusivamente per udenti.

In quest'ottica nasce quindi l'esigenza che le persone sorde possano disporre di opportunità formative specifiche, tali da poter coinvolgere intorno ad un progetto formativo la comunità dei sordi in formazione e catalizzare le motivazioni e le potenzialità della condivisione e delle cooperazione.

In questo contesto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione si rivelano estremamente utili per gli apprendenti sordi in quanto costituiscono una risorsa che già molti sordi quotidianamente utilizzano (vedi capitolo successivo) con competenza ed entusiasmo ed è caratterizzata dalla presenza di contenuti visivi, ovvero rivolti al canale integro dei sordi.

Per tali ragioni esse appaiono particolarmente ricche di potenzialità nella configurazione di esperienze formative rivolte all'utenza sorda.

Costruire pertanto adeguati percorsi formativi online consente di realizzare opportunità formative differenti e tali da promuovere un reale salto qualitativo nel panorama dell'offerta formativa.

I sordi usano con confidenza i nuovi strumenti di comunicazione scritta quali la chat, gli sms, e questo depone a favore della possibilità che quella digitale possa essere la dimensione di insegnamento/apprendimento linguistico particolarmente efficace per gli apprendenti sordi.

Osservando la situazione in un'ottica glottodidattica, le nuove forme della comunicazione digitale configurano una dimensione di interazioni autentiche nella lingua nazionale scritta nella quale le persone sorde si immergono spontaneamente e con forti motivazioni.

Ciò significa che attraverso le interazioni stesse essi acquisiscono competenze linguistiche. Si configura, quindi, per la prima volta un dominio in cui i sordi, con competenze linguistiche medio-basse nella lingua scritta, possono migliorarle attraverso l'implicazione in fenomeni comunicativi reali e non solo attraverso lo studio in contesti guidati. Possono cioè sviluppare vera e propria "acquisizione" e non solo "apprendimento".

La forma di scrittura propria delle forme di comunicazione in Rete diventa quindi la prima occasione in cui quella italiana può smettere di essere una lingua estranea, che si studia con fatica e frustrazione, per diventare invece una risorsa comune. Questa prospettiva segnerebbe un passo decisivo verso un autentico bilinguismo.

Si tratta quindi di progettare il setting formativo in modo da integrare dinamicamente al proprio interno queste risorse comunicative, come base e fondamento di un'organizzazione didattica orientata al consolidamento e all'ampliamento delle relative competenze linguistiche e testuali.

L'integrazione di strumenti comunicativi all'interno in un percorso formativo può portare all'interno del sistema le opportune spinte comunicativa che tendono a prevalere sulla frustrazione connessa alla difficoltà linguistiche.

Nei contesti guidati questa frustrazione è connessa alla paura di mostrarsi incompetenti che provoca l'attivazione del filtro affettivo, la cui riduzione è fondamentale per il successo dell'intervento formativo.

Pertanto la realizzazione di un sistema di insegnamento/apprendimento della lingua scritta integrato nell'ambito della comunicazione digitale per i sordi non è soltanto un arricchimento delle possibilità formative, bensì la prima vera opportunità di basare il fulcro della formazione sulla comunicazione autentica, setting ideale per un reale ed efficace apprendimento linguistico.

8.3 I PROGETTI DEAL (2006 - 2008) E DEAL-TOI (2009 - 2011)

I progetti DEAL e DEAL-TOI sono due progetti entrambi finanziati dalla Commissione Europea nel quadro dei finanziamenti “Leonardo da Vinci”. DEAL è la prima fase del progetto che ha avuto durata triennale (2006-2008). Il progetto è stato quindi nuovamente finanziato per il biennio 2009-2011 con un fondo per il trasferimento dell’innovazione (Transfer of Innovation - TOI) nel quadro dei finanziamenti della Commissione Europea “Leonardo da Vinci” per i Progetti Multilaterali), prendendo quindi il nome DEAL-TOI. Entrambi i progetti hanno come obiettivo di base l’apprendimento delle lingue straniere per sordi attraverso piattaforme di formazione a distanza. Verranno illustrati in breve entrambi i progetti.

8.3.1 LA PRIMA FASE DEL PROGETTO: IL PROGETTO DEAL (2006-2008)

Il progetto DEAL, Acquisizione Linguistica in Sordi Europei attraverso l’e-learning, (*Deaf People in Europe Acquiring Languages through E-Learning*, www.deal-leonardo.eu¹³³) ha avuto inizio nell’ottobre del 2006 e si è concluso nel settembre del 2008. Nel 2008 ha vinto l’*European Label 2008 for Innovative Projects in Language Teaching and Learning*.

L’obiettivo del progetto è stato l’elaborazione di un modello di e-learning e dei relativi strumenti per l’apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti sordi di comunicazione aziendale provenienti da Italia, Austria e Spagna, Paesi partner del progetto.

¹³³ Questo è il sito ufficiale del progetto che però non risulta più raggiungibile.

Il target del progetto sono stati studenti sordi di scuola media superiore, in particolare quelli impegnati in percorsi professionalizzanti per le mansioni di segreteria in azienda. Il progetto è scaturito dalla riflessione che gli studenti sordi generalmente non riescano a trovare strumenti, approcci o materiali per l'apprendimento delle lingue progettati per i loro specifici bisogni educativi e, anche quando le risorse ci sono, non riescono ad utilizzarle pienamente.

Le ricerche inoltre dimostrano che una percentuale molto rilevante di studenti (e adulti) sordi ha, a tutt'oggi, problemi nella comprensione di testi di media difficoltà nella lingua scritta nazionale e a produrre testi, anche semplici, comunicativamente efficaci e sufficientemente strutturati da un punto di vista morfosintattico. A maggior ragione, risultano estremamente basse le competenze riguardanti le lingue straniere.

La sordità di per sé non implica alcun limite cognitivo, e l'esperienza dimostra che i sordi, se dispongono di un setting di insegnamento/apprendimento adeguati ai loro bisogni formativi, sviluppano le competenze linguistiche esattamente come gli udenti.

Il processo di sviluppo dei prodotti è stato preceduto da una fase di ricerca che, nei tre Paesi partner (Italia, Austria, Spagna), ha individuato gli ostacoli prevalenti allo sviluppo delle competenze linguistiche delle persone sorde, le caratteristiche delle *best practices* esistenti, le esigenze degli studenti sordi e le aspettative delle aziende.

Dalla lettura dei risultati delle ricerche effettuate, sulla base delle esperienze pregresse dei partner, è stato quindi strutturato un approccio e-learning e un modello didattico che fossero in grado di rispondere ai bisogni emersi. L'approccio è stato frutto di un'elaborazione realmente condivisa a livello transnazionale.

Il progetto ha quindi cercato di elaborare un ambiente formativo, utilizzando un modello didattico e strumenti ad esso coerenti specificatamente costruiti in rapporto ai bisogni formativi e alle risorse d'apprendimento delle persone sorde. È stato quindi sviluppato un ambiente e-learning che potesse sfruttare la lingua dei segni degli apprendenti nell'interazione didattica. I materiali prodotti hanno contenuti strutturati in maniera fortemente visiva, e focalizzano l'attenzione sugli aspetti linguistici più difficili per le persone sorde, sia da un punto di vista lessicale che morfosintattico e testuale.

Gli aspetti ritenuti fondamentali nello sviluppo del processo di apprendimento sono stati:

- La centralità delle lingue dei segni nazionali come perno della comunicazione tra gli apprendenti e i docenti, cioè come strumento dei processi di ricerca, *problem setting* e *problem solving*, di costruzione delle competenze linguistiche nelle lingue target;
- La centralità delle procedure di cooperazione nell'apprendimento nelle quali gli apprendenti sordi sono chiamati a collaborare attivamente e creativamente nello svolgimento di compiti;
- Il ruolo dei docenti concepito nella prospettiva della facilitazione del lavoro dei singoli e dei gruppi e dell'integrazione dei suoi risultati.

Da un punto di vista della tecnologia, l'approccio e il modello didattico creati dal progetto sono stati realizzati in un effettivo sistema di formazione basato sull'ottimizzazione di una piattaforma di formazione a distanza open source¹³⁴ (Moodle¹³⁵) e lo sviluppo di

¹³⁴ **Open source** (termine inglese che significa "sorgente aperta"), in informatica, indica un software di cui gli autori (più precisamente i detentori dei diritti)

un sistema di videoconferenza funzionale alla comunicazione didattica in lingua dei segni.

Il sistema di videoconferenza è stato appunto concepito come elemento centrale di una rete di strumenti di comunicazione. La possibilità di interagire in lingua dei segni per mettere di regolare l'uso degli strumento basati sulla scrittura, i quali divengono ambienti esercitativi a disposizione dei docenti.

La struttura della videoconferenza integra una lavagna interattiva e una chat. Questo ambiente consente di utilizzare più linguaggi contemporaneamente (segni, lingua scritta, immagini, emoticon, ecc.) e di spostarsi immediatamente da un canale all'altro in base all'esigenza comunicativa del momento.

All'interno della piattaforma, lo studente trova tutti gli altri elementi del sistema:

- Animazioni con sottotitoli nella lingua target, che fungono da input delle unità didattiche;
- Video nella lingua dei segni dei destinatari (per esempio video in LIS per il corso di lingua spagnola);
- Attività didattiche interattive;
- Forum didattico nel quale gli studenti possono porre per iscritto domande ai docenti;

rendono pubblico il codice sorgente, favorendone il libero studio e permettendo a programmatori indipendenti di apportarvi modifiche ed estensioni. Definizione tratta da Wikipedia: https://it.wikipedia.org/wiki/Open_source (ultima consultazione 13/01/2016).

¹³⁵ **Moodle** (acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, Ambiente per l'Apprendimento Modulare, Dinamico, Orientato ad Oggetti) è un ambiente informatico per la gestione di corsi, basato sull'ideologia costruzionista secondo la quale ogni apprendimento è facilitato dalla produzione di singoli oggetti combinabili tra loro. È realizzato con una tecnologia open source per cui chiunque la utilizzi può personalizzarla secondo le proprie esigenze. Fonte: Wikipedia (<https://it.wikipedia.org/wiki/Moodle> ultimo accesso 13/01/2016). Sito ufficiale: <https://moodle.org/?lang=it>

- Forum aperto nel quale gli studenti possono comunicare liberamente.

In questo modo sono possibili cinque diversi tipi di interazione:

- In autoapprendimento con le risorse della piattaforma;
- In cooperazione tra pari tramite il forum;
- In cooperazione tra pari tramite la videoconferenza;
- Con il team docente, attraverso il forum;
- Con il team docente, attraverso la videoconferenza.

Da un punto di vista didattico, è previsto l'uso della lingua dei segni sia in modalità asincrona e monodirezionale, con i video preregistrati e presenti in determinati punti delle unità didattiche, che sincrona e bidirezionale, attraverso il sistema di videoconferenza.

Per la modalità asincrona monodirezionale, sono previsti, quattro tipi di supporti (realizzati in video da esperti sordi):

- un breve filmato introduttivo all'inizio di ogni unità che serva a contestualizzarla e a focalizzare gli aspetti comunicativi più importanti dell'unità;
- microfinestre lessicali sul dialogo, che dopo essere stato affrontato dall'animazione sottotitolata, viene proposto una seconda volta come testo scritto, con la possibilità di ricorrere ad un glossario in lingua dei segni su termini chiave;
- "spiegazioni" di tipo grammaticale, sintattico e pragmatico e sui principali obiettivi dell'unità;
- Traduzione integrale del dialogo, come strumento di verifica della comprensione.

Da un punto di vista sincrono bidirezionale sono previsti due tipi di interazione:

- Videoconferenza tra pari;

- Videoconferenza con il team docente.

All'interno del progetto sono stati realizzati dei percorsi didattici costituiti da 10 unità rivolti a principianti assoluti nelle lingue scritte target (Italiano, Spagnolo e Tedesco) e mirati al raggiungimento di competenze comunicative nel contesto aziendale di livello A2 del Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEFR). Ogni corso è costruito nella lingua target, ma offre dei supporti nella lingua dei segni dei destinatari.

Il progetto è stato realizzato nell'ottica della trasferibilità ad altre lingue target e a studenti di diversa nazionalità, ad altri contesti professionali, altri livelli di competenza linguistica di partenza e di arrivo, ad altri target di utenti.

Gli strumenti sono infatti concessi in uso gratuito a chi ne faccia documentata richiesta.

Ulteriori dettagli sull'articolazione didattica dei corsi saranno indicati nel successivo paragrafo che tratta della prosecuzione del progetto DEAL in DEAL-TOI.

8.3.2 LA SECONDA FASE DEL PROGETTO: IL PROGETTO DEAL-TOI¹³⁶ (2009-2011)

Il progetto è stato anch'esso co-finanziato dalla Comunità Europea nell'ambito del programma "Leonardo da Vinci". I partner del progetto sono state istituzioni e associazioni che lavorano nel campo della sordità di Italia, Spagna, Austria e Regno Unito, tra queste l'Istituto Statale per Sordi di Roma (capofila del progetto), il

¹³⁶ Il sito ufficiale del progetto è toi.deal-leonardo.eu attualmente non più raggiungibile.

DCAL Research Centre di Londra, l'Università di Barcellona (Spagna), l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR di Roma, LYNX s.r.l. di Roma, l'E.N.S. (Ente Nazionale Sordi) e l'Istituto di Istruzione Specializzata per Sordi "Magarotto" di Roma.

Gli obiettivi principali di questo secondo progetto sono stati il trasferimento del modello didattico messo a punto nella prima fase del progetto al Regno Unito, con l'obiettivo appunto di creare un corso di inglese commerciale scritto per studenti sordi italiani e spagnoli e un set di video in British Sign Language (BSL) per l'insegnamento ai sordi inglesi dell'italiano e dello spagnolo.

Il secondo obiettivo è stato quello di testare in modo approfondito i corsi, in maniera tale da poterli far diventare degli elementi permanenti nell'istruzione degli studenti sordi dei paesi partner.

La scelta di ampliare il progetto includendo la lingua inglese è stata effettuata in risposta alle domande provenienti da enti formativi e da associazioni di sordi. La lingua inglese è infatti una lingua essenziale nella formazione professionale dei giovani sordi e il suo apprendimento risulta essere di fondamentale importanza anche nell'inserimento lavorativo.

Pertanto gli obiettivi della seconda fase del progetto DEAL (DEAL-TOI) sono:

- la piena funzionalità degli strumenti e-learning progettati per gli studenti sordi,
- la piena funzionalità dei corsi di italiano, inglese e spagnolo per studenti sordi,
- la creazione di un gruppo di insegnanti e formatori, in ognuno dei paesi partner, addestrati all'uso di questi strumenti e di questi corsi,

- l'inserimento permanente delle metodologie, degli strumenti e dei corsi realizzati nei percorsi di formazione professionale dei sordi,
- l'inclusione in maniera permanente di tutto questo nelle politiche educative sia delle associazioni per sordi che degli enti.

L'obiettivo strategico era quindi quello di ampliare e rafforzare il ruolo dell'e-learning nella didattica delle lingue straniere per gli studenti sordi.

Anche per questo progetto è stata utilizzata una piattaforma di e-learning che integrasse più canali comunicativi, ovvero testo, video ed immagini.

Nella prima fase è stata utilizzata la piattaforma Moodle, mentre per la seconda fase è stato scelto un altro sistema open source, ADA¹³⁷, il quale consentiva una personalizzazione approfondita dello strumento per riuscire a raggiungere tutti gli obiettivi. Le sue caratteristiche tecniche hanno consentito una personalizzazione più semplice dell'interfaccia e la realizzazione degli adattamenti studiati per soddisfare le esigenze del gruppo target.

L'interfaccia è stata ridisegnata da un grafico sordo in collaborazione con esperti di comunicazione per tener maggiormente conto degli stili di apprendimento specifici delle persone sorde. Pertanto colori, font, icone e la disposizione degli elementi della pagina sono stati scelti con attenzione per facilitare l'individuazione, da parte dello studente sordo, di tutte le funzioni e le informazioni presenti sullo schermo.

I video realizzati nelle varie lingue dei segni sono stati progettati come dei veri e propri Learning Object integrati all'interno dei

¹³⁷ Per il software **ADA** si veda il link <http://ada.lynxlab.com> .

contenuti. Questo ha permesso di realizzare un solo corso base sia per gli studenti sordi spagnoli che per gli studenti sordi inglesi. In base alla provenienza dello studente, quest'ultimo può infatti visualizzare i video nella propria lingua dei segni nazionale. Ciò consente ulteriori implementazioni per lo stesso corso inserendo un nuovo set di video nella lingua dei segni opportuna in base alla nazionalità dello studente sordo.

Nella piattaforma è stato integrato un sistema di videoconferenza funzionante su qualsiasi sistema operativo utilizzato dagli utenti.

Il progetto ha portato alla messa a punto di un modello di e-learning e alla realizzazione di alcuni corsi per imparare l'italiano, lo spagnolo e l'inglese (esiste anche un parziale corso di tedesco) rivolto a studenti sordi iscritti in percorsi di formazione professionale principianti assoluti nella lingua di destinazione.

I corsi sono stati strutturati in 10 unità didattiche con l'obiettivo di raggiungere il livello A2 del QCER¹³⁸.

I prodotti hanno incluso anche una guida per il loro corretto utilizzo e le indicazioni per realizzare delle attività di formazione a distanza che hanno come obiettivo l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera scritta da parte di studenti sordi.

La scelta delle tematiche affrontate, degli elementi culturali da inserire e l'organizzazione generale dei contenuti linguistici inseriti non miravano solo all'apprendimento linguistico, ma anche alla promozione delle competenze professionali in prospettiva transnazionale, come nella filosofia dei progetti europei.

¹³⁸ Vedi nota 103.

Gli strumenti e i contenuti a cui lo studente può avere accesso sono:

- animazione del dialogo oggetto dell'unità didattica con sottotitoli nella lingua target;
- video nella lingua dei segni di appartenenza (British Sign Language BSL, Lingua dei Segni Italiana LIS e la Lengua de Signes Catalana LSC);
- attività didattiche interattive;
- videoconferenza.

I video nella lingua dei segni dello studente servono a supporto del loro apprendimento. Questo tipo di supporto è di tipo unidirezionale e bidirezionale.

Sono di tipo unidirezionale i video che presentano le singole unità didattiche, le finestre lessicali all'interno di un dialogo, i video di spiegazione grammaticale, sintattica e pragmatica di alcuni concetti chiave dell'unità didattica, e la traduzione completa dei dialoghi nella lingua dei segni dello studente.

Con supporto bidirezionale si intendono le videoconferenze e le chat testuali che lo studente può intraprendere con i propri colleghi di corso o con il team di insegnamento.

Ogni corso di lingua straniera prevede il supporto dei video in lingua dei segni delle altre due rispettive lingue dei segni, come si

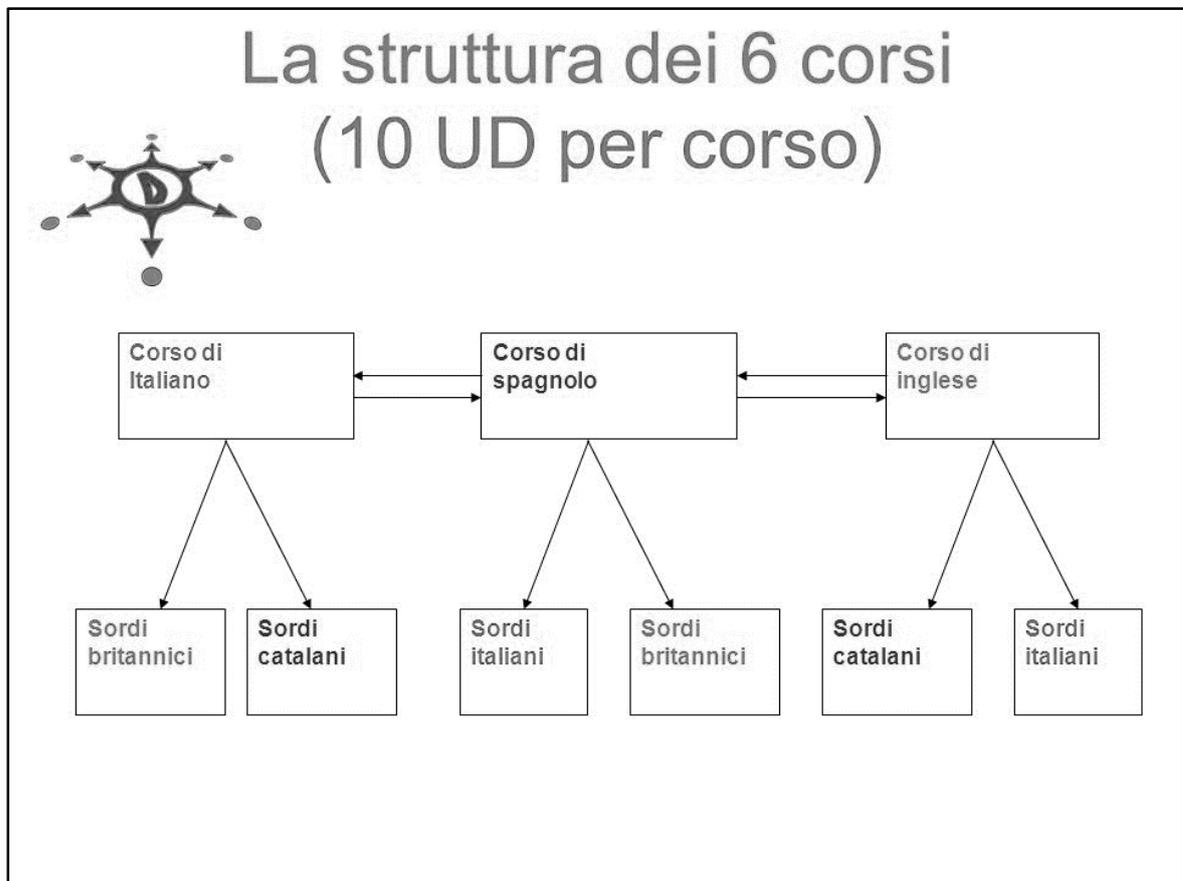


Figura 25 - Struttura generale dei corsi

evince nel seguente schema:

Ogni percorso didattico prevede una prova di verifica intermedia e una finale.

Ogni unità didattica ha come fulcro un tema che costituisce il contenuto attraverso cui vengono veicolate le regole grammaticali e i tipi di testo presentati.

Nella tabella seguente vengono presentate le 10 unità didattiche dei corsi di Italiano, Spagnolo e Inglese.

STRUTTURA DELLE UNITÀ DIDATTICHE		
Corso di Italiano	Curso de español	English Course
1. Arriva un nuovo collega	1. Llega un nuevo colega	1. A new colleague arrives
2. Fissiamo un appuntamento?	2. Concertamos una cita	2. Arranging business appointments
3. Pausa al ristorante	3. Pausa en el restaurante	3. A break at the restaurant
4. Lettera formale e informale	4. Cartas formales y informales	4. Writing a formal letter
5. Un cambio di programma	5. Un cambio de programa	5. Re-arranging meetings
Prova di valutazione intermedia	Test de evaluación intermedio	Midpoint Assessment
6. Rinnovo del contratto	6. La renovación del contrato	6. Employment: terms and conditions
7. Una festa di pensionamento	7. Una festa de jubilación	7. Celebration to say goodbye to a retiring colleague
8. Conoscere l'azienda	8. Conocer la empresa	8. Departments and their responsibilities
9. Un compito importante	9. Una tarea importante	9. Company information for a power-point presentation
10. Prenotare un viaggio	10. Reservar un viaje	10. Arranging business trips
Prova di valutazione finale	Test de evaluación final	Final Assessment

Ogni Unità Didattica è articolata nel modo seguente:

1. Contestualizzazione del topic e degli argomenti grammaticali dell'unità (Video in lingua dei segni);
2. Dialogo di stimolo (Animazione con dialogo);
3. Testo del dialogo con finestre in lingua dei segni (opzionali);
4. Attività per la comprensione del dialogo (presente il supporto opzionale in lingua dei segni);
5. Attività strutturate e semi-strutturate per la rielaborazione del dialogo;
6. Traduzione integrale del dialogo in lingua dei segni (opzionale);
7. Attività per la comprensione e la rielaborazione dei vari tipi di testo presenti nel dialogo e rilevanti a livello professionale;
8. Attività semi-strutturate e aperte per la produzione dei tipi di testo proposti.

Il funzionamento del sistema è mediato da tre figure: un insegnante madrelingua della lingua target del corso ed esperto in didattica in L2, un mediatore della comunicazione didattica esperto della lingua dei segni nazionale, un facilitatore di sistema di supporto agli studenti per la gestione delle loro interazioni in piattaforma.

A queste figure si affiancano il team degli autori che realizza le Unità e, ove necessario, opera le opportune integrazioni al materiale didattico all'interno delle Unità Didattiche, e il team redazionale che gestisce la piattaforma su cui è impiantato il sistema DEAL-TOI.

Il progetto ha come prospettiva quello di allargare questa metodologia a tutti i Paesi dell'Unione Europea, aumentando le lingue target e adattando i corsi ad altre lingue dei segni.

Questa operazione è ipotizzabile grazie all'unificazione dei curricula, alla gestione e al controllo dei processi di apprendimento e alla misurazione dei risultati a livello europeo.

I partner stanno infatti diffondendo i prodotti realizzati (piattaforma, corsi, syllabus, guide) in licenza gratuita a tutti coloro (enti o associazioni) che ne faranno richiesta.

È possibile personalizzare i corsi in base agli utenti semplicemente implementando i video nella rispettiva lingua dei segni, mentre i corsi, così come sono stati creati, con i rispettivi contenuti, la piattaforma e le animazioni possono essere riutilizzati così come sono.

Le varie fasi del progetto hanno stimolato la ricerca di soluzioni equilibrate e hanno portato a realizzare un'indagine approfondita e un'identificazione chiara di quali siano i punti cruciali del modello ai fini di soddisfare le esigenze specifiche degli utenti sordi e che riguardano i seguenti punti individuati:

1. La definizione all'interno della piattaforma di e-learning di una struttura comunicativa in grado di gestire nel modo più efficace la pluralità dei codici utilizzati (video, testi, immagini, animazioni);
2. Una definizione attenta di compiti e ruoli delle tre figure coinvolte nel processo formativo;
3. La gestione dei flussi di comunicazione all'interno dell'ambiente di apprendimento rendendo possibile l'uso di tutti i codici anche in contemporanea;
4. La gestione della comunicazione sincrona e asincrona del corso;
5. La garanzia di una quantità minima di video di alta qualità nelle varie lingue dei segni;
6. La gestione dei feedback provenienti dal corso;
7. La configurazione e personalizzazione degli strumenti standard al fine di adattarli agli stili di apprendimento degli utenti.

Oltre ai punti emersi nelle varie fasi di realizzazione del progetto, ne sono emersi altri quali, ad esempio, la necessità di definire protocolli di registrazione, archiviazione e condivisione delle interazioni comunicative nel sistema, soprattutto per quelle in lingua dei segni. Questo consentirebbe quindi la possibilità di creazione di glossari, grammatiche e materiali generati dalle domande degli apprendenti sordi.

Il concetto fondamentale, che si ritiene importante ribadire, è che per le persone sorde progetti di e-learning come questi potrebbero costituire la prima vera possibilità di disporre di un setting d'insegnamento/apprendimento linguistico efficiente, ovvero che sia realmente in grado di attivare il circolo virtuoso di acquisizione e apprendimento.

SCHEDA 2 - IL PROGETTO FIRB-UISEL (2009-2012)

Il progetto FIRB-UISEL, ovvero Finanziamento alla Ricerca di Base – Visione, Sordità, Segni ed e-learning (Vision, Deafness, Signs and E-learning), si pone l'obiettivo, di iniziare a mettere luce sui problemi di comprensione e produzione dell'italiano scritto in giovani e adulti apprendenti sordi, segnanti e non segnanti, che frequentino la scuola superiore e l'Università.

Per raggiungere questo obiettivo sono state approfondite le modalità con cui realizzare un sistema di insegnamento a distanza per il potenziamento dell'italiano scritto basato sulla modalità visiva, in cui sia i materiali didattici che l'intero percorso curricolare siano disponibili sia in italiano scritto che nella Lingua dei segni Italiana (LIS).

Obiettivo principale del progetto è una riduzione delle barriere comunicative che attualmente ostacolano l'accesso delle persone sorde a importanti opportunità formative.

Per ulteriori informazioni è possibile visitare il sito del progetto all'indirizzo www.visel.cnr.it

Coordinamento del progetto: Ivano Spano e Giuseppe Nuccetelli

Ricerca e sviluppo prodotti: Giuseppe Nuccetelli, Maria Tagarelli De Monte, Katherine M. Groves.

Fonte: <http://www.issr.it/FIRB-UISEL.html> (ultima visita 13/01/2016).

SCHEDA 3 - IL PROGETTO OPEN (2013 – 2015)

Open Learning to Sign Language (OPEN) è un progetto finanziato dall'Unione Europea per il Trasferimento dell'Innovazione del programma "Leonardo da Vinci". I partner di progetto sono Spagna (capofila), Cipro, Svezia, Italia e Polonia.

L'obiettivo del progetto è quello di facilitare la comunicazione tra le persone sorde provenienti da diversi paesi, e quindi la loro mobilità, consentendo loro di apprendere gli elementi di altre lingue dei segni e della lingua inglese.

Nei Paesi dell'Unione Europea vi è un crescente bisogno da parte delle persone di essere in grado di comunicare in più lingue. Pertanto anche le persone sorde dovrebbero avere l'accesso aperto all'apprendimento delle lingue, in modo da essere favoriti nelle relazioni con diverse culture abbattendo il più possibile le barriere comunicative.

L'obiettivo del progetto OPEN è quello di progettare, implementare e testare una piattaforma d'apprendimento linguistico per persone con deficit uditivi.

La piattaforma multilingue OPEN è uno strumento educativo per apprendere la lingua inglese in combinazione con 6 differenti lingue/sistemi basati su dei video-corsi in: Lingua Inglese, International Sign (IS), Lingua dei segni italiana (LIS), Lingua dei segni polacca (LSP), Lingua dei segni greca (GSL), Lingua dei segni svedese (SwSL) e Lingua dei segni spagnola (SpSL).

I video sono sottotitolati in inglese e in tutte le lingue dei partner di progetto (Spagnolo, Greco, Polacco, Svedese e Italiano) e strutturati in unità d'apprendimento che riproducono differenti situazioni della vita quotidiana, così da avere accesso alle espressioni ed alle parole più utilizzate. Tutte le unità sono divise in

livelli d'apprendimento in accordo con il CEFR (*Common European Framework of Reference*), recentemente adottato anche dalla maggior parte delle lingue dei segni europee.

Fonte: <http://opensignlanguage.eu/progetto/> (ultima visita 13/01/2016)

CAPITOLO 9 - LA PERCEZIONE DEI SORDI SULL'USO DELLE NUOVE TECNOLOGIE

9.1 PRESENTAZIONE DELLA RICERCA: L'IPOTESI

Nell'ultimo ventennio le nuove tecnologie hanno invaso in modo sempre più dirompente la vita del sordo modificandola di fatto in modo significativo.

I mezzi di comunicazione come sms, chat, email, videochiamata, social network, hanno stravolto la società in modi che tutt'ora sono in fase di analisi.

Questa ricerca ha avuto come obiettivo la verifica dell'impatto delle nuove tecnologie sulla vita del sordo, anche da un punto di vista relazionale e sull'uso della lingua. Una parte di questo capitolo è inoltre dedicata al confronto di questa ricerca con una ricerca analoga effettuata da Cracolici (2009¹³⁹) nel 2006.

L'ipotesi di ricerca ha avuto origine dall'osservazione dell'uso che fanno i sordi dei nuovi strumenti per il comunicare sia tramite pc che tramite dispositivo mobile come smartphone o tablet.

Dalle osservazioni effettuate i sordi hanno seguito l'evoluzione della Rete e l'introduzione massiccia dell'uso dei Social Network o delle app per i dispositivi mobili.

Questa ricerca ha voluto indagare quale sia la percezione che i sordi hanno dell'uso di questi strumenti come mezzo di comunicazione e della ricaduta da un punto di vista linguistico dell'uso assiduo di tali strumenti.

¹³⁹ Cracolici, R. (2009) *L'impatto sociale dei nuovi mezzi di comunicazione nella vita sociale della persona sorda* in *I segni raccontano* pp.237-248, Franco Angeli.

Nel confronto con la ricerca effettuata nel 2006 l'ipotesi è stata che le tendenze individuate in quelle circostanze si siano evolute verso un massiccio uso delle tecnologie attualmente a disposizione e il progressivo totale abbandono di tecnologie ormai obsolete, come il DTS.

Rispetto alla ricerca effettuata nel 2006, in questo campione si è deciso di concentrarsi soltanto su sordi.

9.2 GLI STRUMENTI INSERITI NELL'INTERVISTA

Di seguito vengono brevemente presentati individualmente alcuni strumenti tecnologici inseriti nel questionario non altrove descritti nel presente lavoro di tesi. Per ognuno ne viene tracciato un breve profilo.

9.2.1 DTS

Il DTS (Dispositivo Telefonico per Sordi) è un dispositivo che consente ai sordi di accedere alle telecomunicazioni attraverso la comune linea telefonica.

Il DTS in una delle versioni più diffuse, era uno strumento costituito semplicemente da una tastiera alfanumerica simile a quella della macchina da scrivere e da un display a cristalli liquidi che permetteva di leggere due righe alla volta in tempo reale, mentre l'utente all'altro capo le telefono digitava il testo.

Con questa macchina si può comunicare attraverso la rete telefonica soltanto con altri utenti in possesso di DTS. I caratteri digitati sulla tastiera viaggiano sotto forma di impulsi elettrici attraverso la rete telefonica, vengono trasformati quindi in formato digitale sullo schermo del DTS ricevente.

Il primo DTS italiano è stato realizzato dalla SIP nel 1985 nell'ambito dei progetti denominati "Telefonia per il Sociale". Questo primo dispositivo era molto ingombrante e costoso, disponibile solo a noleggio, poco pubblicizzato, non ebbe una gran fortuna e sparì dal mercato nel giro di pochissimo tempo.

All'epoca della sua invenzione pur se fosse un dispositivo dotato sicuramente di grandi potenzialità e di assoluta utilità per l'utenza

sorda, a causa del suo eccessivo prezzo e della complessità di ottenerne uno, impiegò un po' di tempo a diffondersi.

Fu soltanto quando fu incluso nel nomenclatore tariffario delle protesi fornite gratuitamente a tutti i "titolari di minorazione" che si diffuse e iniziò a divenire d'uso comune tra i sordi italiani.

Il limite principale del DTS era ed è tuttora quello della scarsa diffusione al di fuori del mondo dei sordi e dunque della sua inefficacia nella comunicazione tra sordi e udenti, e tra sordi e istituzioni pubbliche o enti privati che quasi mai hanno avuto la sensibilità di dotarsi di una linea con DTS.

I limiti che il DTS ha avuto in Italia sono sostanzialmente tre: diffusione circoscritta al mondo dei sordi, scarsa usabilità dell'interfaccia come dispositivo mobile, incompatibilità con altri modem e fax.

Gli alti costi dei DTS ne hanno limitato gli acquisti da parte di quegli udenti, parenti o amici dei sordi che non potendo usufruire delle agevolazioni garantite ai sordi dalla legge, devono pagare la tariffa intera, ma in questi casi non si trattava di una libera scelta, bensì di una necessità per potersi mettere in comunicazione con il parente sordo.

Il DTS è uno strumento pesante e scomodo da trasportare, inoltre ha una scarsa autonomia perché probabilmente non è stato pensato per essere un dispositivo portatile da utilizzare senza la connessione alla rete elettrica.

9.2.2 FAX

Il telefax, più comunemente noto con il termine abbreviato fax, è uno strumento di telecomunicazione in grado di trasmettere copie (facsimile) di documenti attraverso la comune rete telefonica.

In realtà con il termine “fax” si indica sia lo strumento con cui si invia il documento, sia quest’ultimo inviato o ricevuto attraverso il mezzo telefax.

L'apparecchio è costituito sostanzialmente tra tre tecnologie che lavorano per fasi: lo scanner, la stampante e il modem, combinati in un unico sistema. Lo scanner acquisisce l'immagine dal foglio di carta e lo trasforma in dati digitali che vengono inviati dal modem attraverso la linea telefonica all'utente finale. L'apparecchio del destinatario riceve i dati attraverso il modem del suo telefax e con la stampante stampa l'immagine ricevuta su carta. Al giorno d'oggi vi sono degli apparecchi, chiamati multifunzione, che, collegati ad un computer, possono essere usati per effettuare scansioni, stampare immagini e fare fotocopie.

Fino agli anni '90 i telefax utilizzavano stampanti termiche, che stampavano su rotoli di carta sensibilizzata al calore che col tempo però si deteriorava con facilità. Successivamente sono state utilizzate stampanti a trasferimento termico, a getto d'inchiostro e laser che utilizzavano la carta comune. Molti telefax dotati di stampante ink-jet a colori supportano l'invio di fax a colori, ma sfortunatamente produttori non si sono mai messi d'accordo su unico standard da utilizzare e quindi fax di marche differenti sono incompatibili tra loro per la trasmissione a colori.

Il telefax si è diffuso solamente verso la metà degli anni '70 quando le tre tecnologie che lo compongono (scanner, stampante e modem) hanno raggiunto un sufficiente livello di sviluppo e soprattutto di economia. Il sistema si è inizialmente diffuso maggiormente in Giappone in quanto è più semplice e veloce scrivere gli ideogrammi e inviarli via fax piuttosto che digitarli su una macchina tipo telex. Successivamente, negli anni '80, la tecnologia è divenuta più affidabile e si è diffusa in tutto il mondo. Attualmente, il fax sta diventando uno strumento obsoleto, soppiantato sempre di

più dalle possibilità offerte dal computer, dagli smartphone e da Internet.

9.2.3 SMS

Il termine SMS deriva dall'acronimo dell'inglese: Short Message Service, Servizio di Messaggi Brevi, ed è comunemente usato per indicare un breve messaggio di testo di 160 caratteri¹⁴⁰, inviato da un telefono cellulare ad un altro, con un costo esiguo attualmente di una decina di centesimi di euro¹⁴¹.

In verità il termine corretto sarebbe per indicare i messaggi sarebbe l'acronimo SM (Short Message), ma ormai è rimasto l'uso di indicare anche il singolo messaggio col nome del servizio.

Il primo SMS della storia fu inviato il 3 dicembre del 1992 da un ingegnere inglese di Vodafone, Neil Papworth, per augurare Buon Natale al suo superiore. Il servizio era stato originariamente sviluppato per la rete GSM, tuttavia è ora possibile utilizzarlo anche su altre reti, come la rete UMTS e le reti 4G. L'invio degli SMS è possibile anche da un computer tramite Internet e da telefoni della rete fissa, ma quest'opportunità ha avuto scarsa diffusione. Tra i principali vantaggi dell'SMS vi è il basso costo rispetto ad una lunga telefonata e soprattutto la possibilità di ricevere o leggere il messaggio anche in un momento successivo al ricevimento sul proprio cellulare.

¹⁴⁰ Oggi è possibile inviare messaggi di lunghezza superiore ai 160 caratteri, in base alle caratteristiche tecniche del dispositivo mobile da cui ci si collega.

¹⁴¹ Per gli SMS ormai sono sempre più diffuse da parte dei vari gestori di telefonia mobile, tariffe flat con le quali pagando una quota mensile sono inclusi un certo numero di sms o, in alcuni casi, il numero è illimitato. Per i sordi le compagnie di telefonia mobile prevedono tariffe offerte per esempio con invio gratuito di sms o di videochiamate oppure di traffico internet a prezzo conveniente.

9.2.4 SERVIZIO PONTE

Il Servizio Ponte ha origine nel 1993 quando l'associazione Orgoglio Sordo propone nella città di Torino questo servizio, che si rifà all'esperienza americana del *Telecommunication Relay Service*, formato da un DTS, un telefono, due linee telefoniche e un operatore udente, a partire dalla fine del 1993 Orgoglio Sordo lo propose nella città di Torino ribattezzandolo "Servizio Ponte".

Tramite questo servizio, se il sordo vuole mettersi in contatto con un udente, chiama il centralino del servizio, comunica il numero di telefono da chiamare. L'operatore si mette quindi in contatto con l'udente attraverso un'altra linea telefonica. Il sordo comunica con l'operatore tramite DTS, i messaggi trasmessi sul DTS vengono riferiti a voce all'interlocutore udente, il quale risponde e l'operatore digita il messaggio di risposta sul DTS.

In questo servizio l'operatore è ovviamente legato al rispetto del segreto professionale.

Nel corso degli anni il servizio si è arricchito della possibilità di comunicare con l'operatore anche con sms, email, o messaggi con la chat di MSN Messenger.

Attualmente attraverso l'ENS (Ente Nazionale Sordi), vi è il servizio Comunic@Ens che, come si può leggere nello stesso sito del servizio¹⁴², «vuole essere un servizio al passo con la tecnologia, che abbatte le barriere della comunicazione utilizzando le tecnologie più avanzate». Nel 2012 il Servizio Comunic@Ens si è rinnovato con una nuova piattaforma, la video-chat, il video interpretariato (non ancora attivo) e l'accessibilità da qualsiasi browser e da qualsiasi ausilio tecnologico. Con una semplice APP ci si può mettere in contatto anche da uno smartphone o tablet e i sordi possono essere quindi

¹⁴² <http://www.comunicaens.it/ens/jsp/portail.jsp>

liberi di comunicare senza alcuna difficoltà in situazioni di emergenza o di quotidiano bisogno.

Nonostante il servizio si sia ampliato usufruendo delle nuove tecnologie disponibili, il sordo, quando è possibile, cerca sempre più una comunicazione diretta e non tramite operatore come nel Servizio Ponte.

9.2.5 CHAT – VIDEOCHAT

Il termine **chat** (in inglese, letteralmente, “chiacchierata” o “chiacchierare”), viene usato per riferirsi a un'ampia gamma di servizi erogati via Internet. Caratteristica fondamentale comune a tutte le chat esistenti è il fatto che la comunicazione avviene in modalità sincrona, ovvero in tempo reale. Gli utenti devono, cioè, essere contemporaneamente connessi (essere online) per poter comunicare tra loro.

Attraverso questi servizi è possibile conoscere persone di tutte le parti del mondo ed intraprendere con loro rapporti di amicizia virtuale.

Per utilizzare questi strumenti si può restare anonimi e non si è obbligati a dare informazioni personali.

Lo spazio virtuale in cui la chat si svolge è chiamato solitamente *chatroom* (letteralmente "stanza delle chiacchierate"), detto anche *channel* (in italiano *canale*), spesso abbreviato *chan*.

La chat con la storia e la tradizione più importanti è certamente la *Internet Relay Chat* (IRC), fondamentalmente basata sullo scambio di messaggi testuali.

IRC era un tempo l'unico servizio di chat disponibile su Internet, ma oggi sono presenti in Rete numerose altre tecnologie quali ad

esempio, le webchat (spesso in java) ospitate da server autonomi; molto diffusi attualmente sono, in particolare, le applicazioni di *instant messaging* come Messenger di Facebook, ma anche WhatsApp, Skype, ecc., che integrano la possibilità di inviare e ricevere foto, effettuare videochiamate, inviare o ricevere file, ecc.

9.2.6 WHATSAPP

WhatsApp¹⁴³ è un'applicazione basata sulla messaggistica istantanea multiplatforma per smartphone creata nel 2009 da Jan Koum e da Brian Acton, due ex-impiegati della società informatica Yahoo! Inc. Il nome deriva dall'unione dell'espressione inglese “*What’s up*”, che significa “Come va?”, e “*App*”, ovvero applicazione. Inizialmente l'applicazione fu sviluppata per il sistema operativo iOS¹⁴⁴, per poi essere diffusa su tutti i principali sistemi operativi per smartphone.

L'applicazione ha avuto subito un incredibile successo e diffusione, infatti, il 12 giugno 2012, la società ha annunciato tramite Twitter di aver superato i 27 miliardi di messaggi giornalieri scambiati. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, ciò non ha comportato una diminuzione del traffico SMS, che invece nel 2013 è comunque aumentato.

Il 19 febbraio 2014 Mark Zuckerberg, CEO (Chief Executive Officer) di *Facebook*, annuncia l'acquisizione di *WhatsApp* per 19 miliardi di dollari, assicurando però l'assenza di pubblicità nel software.

¹⁴³ Fonte: Definizione su Wikipedia al link <https://it.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> (ultima consultazione 13.01.2016).

¹⁴⁴ iOS è il sistema operativo per i telefonini Apple, ovvero gli iPhone.

Nel gennaio del 2015 un nuovo aggiornamento, *WhatsApp Web*, permette di usare l'app anche sul desktop del proprio pc. Questa versione permette di collegarsi al proprio smartphone (inquadrandolo un QR Code¹⁴⁵) e di utilizzare le normali funzionalità di messaggistica utilizzando i più diffusi browser su computer tradizionali, sfruttando la connessione di rete Wi-Fi dove sono collegati entrambi i dispositivi.

Con *WhatsApp*, oltre allo scambio di messaggi testuali, è possibile inviare immagini, video, file audio, condividere la propria posizione geografica (grazie all'uso di mappe integrate nel dispositivo) e fare chiamate VoIP¹⁴⁶ con chiunque abbia uno smartphone dotato di connessione a Internet e abbia installato l'applicazione.

Oltre alla messaggistica istantanea di testo uno a uno, che costituisce la funzione base dell'applicazione, gli utenti *WhatsApp* possono creare chat di gruppo in cui ogni volta che qualcuno scrive un messaggio esso viene visto da tutti nel gruppo (fino a 100 partecipanti), condividere immagini, video, file audio, contatti della rubrica e dati relativi alla propria posizione geografica.

Secondo dati ufficiali, ad aprile 2014, *WhatsApp*, dopo soli 5 anni dalla sua creazione, poteva contare su 2 miliardi di utenti attivi che ogni giorno scambiano 700 milioni di fotografie e circa 10 miliardi di messaggi di testo, dopo 6 anni dalla creazione.

¹⁴⁵ QR Code (abbreviazione di Quick Response Code): è un codice a barre bidimensionale (o codice 2D)[2], ossia a matrice composto da piccoli moduli bianchi e neri disposti all'interno di una cornice rettangolare, che permette di memorizzare informazioni leggibili da un telefono cellulare o da uno smartphone mediante un apposito programma.

¹⁴⁶ Chiamata VoIP (*Voice over IP*), che può essere tradotto letteralmente come "voce tramite protocollo internet". In pratica, le informazioni vocali non viaggiano lungo la linea telefonica analogica tradizionale, ma attraverso una qualunque rete basata su un protocollo IP. Ciò significa che la fonia digitale può sfruttare Internet, ma anche altri tipi di network come, ad esempio, la LAN (Local Area Network) che connette i computer di un ufficio o di un insieme di edifici. Questa funzione è stata implementata nell'app nel marzo 2015.

Il 25 agosto 2014 alle 4:08 del mattino, Jan Koum, il CEO di *WhatsApp*, ha annunciato su Twitter il superamento della soglia di 600 milioni di utenti attivi mensilmente con un incremento del 20% in appena quattro mesi. A gennaio 2015 l'applicazione ha raggiunto gli 800 milioni di utenti attivi.

9.2.7 SKYPE

Skype è un software proprietario gratuito di messaggistica istantanea e VoIP. Esso unisce caratteristiche presenti nei client più comuni (chat, salvataggio delle conversazioni, trasferimento di file) ad un sistema di telefonate basato su un network Peer-to-peer. Gli sviluppatori dell'idea sono Niklas Zennström e Janus Friis e il prodotto è stato introdotto nel 2002.

Il programma dà la possibilità di acquistare un servizio a pagamento,

SkypeOut, che permette di effettuare chiamate a telefoni fissi, a prezzi competitivi rispetto ai costi della telefonia tradizionale, soprattutto per le chiamate internazionali e intercontinentali. Con Skype è possibile anche inviare sms a basso costo verso tutti gli operatori di rete mobile.

Skype fa uso di un protocollo VoIP proprietario (cioè non formalizzato in alcuno standard internazionale) per trasmettere le chiamate.

In merito alla diffusione di Skype, nel settembre 2011 sono 663 milioni di utenti registrati a livello mondiale. Dall'8 aprile 2013 Skype ha sostituito Windows Live Messenger, che ha così cessato di esistere.

Al giorno d'oggi sono comuni i colloqui, le riunioni o le lezioni private online tramite l'uso della video conferenza e la chat di Skype.

9.2.8 E-MAIL

L'e-mail è l'abbreviazione di *Electronic Mail*, posta elettronica. È un servizio disponibile su Internet gratuitamente grazie al quale ogni utente può inviare o ricevere dei messaggi ai quali si possono aggiungere file di qualsiasi tipo. La sua nascita risale al 1972, quando Ray Tomlinson installò su ARPANET un sistema in grado di scambiare messaggi fra le varie università.

Il servizio di posta elettronica si contrappone alla posta tradizionale chiamata *snail mail* proprio per evidenziare la lentezza di questo strumento cartaceo. La consegna dei messaggi inviati in forma digitale, infatti, avviene in pochi secondi indipendentemente dalla distanza a cui si manda il messaggio di posta elettronica. Il suo utilizzo si rivela quindi molto vantaggioso anche da un punto di vista economico essendo un servizio gratuitamente disponibile su Internet tramite registrazione.

Attualmente inoltre si è diffusa anche la PEC, posta elettronica certificata, che ha valore legale e può sostituire l'invio fisico di documenti soprattutto nel rapporto con le Pubbliche Amministrazioni¹⁴⁷. Il governo ha concesso ad ogni cittadino una casella di posta elettronica gratuita. È possibile inoltre acquistare una casella di posta personale a pagamento da provider di servizi come Aruba¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Per completare la registrazione di una pec e renderla quindi attiva è necessario, infatti, inviare al provider di servizi che concede la casella, un documento di identità valido del titolare della casella richiesta.

¹⁴⁸ Aruba è un'azienda che fornisce diversi servizi online come acquisto di domini, caselle pec, firme digitali ecc. (www.aruba.it)

9.3 METODO

Ai soggetti è stato somministrato un questionario anonimo riportato in Appendice.

Si è scelto di utilizzare un questionario per avere la possibilità di analizzare interviste strutturate che potessero soddisfare le ipotesi iniziali.

Nel formulare il questionario si sono preferite le risposte chiuse e non aperte per avere la possibilità di farne un'attendibile analisi statistica.

Si è preferito comunque lasciare la possibilità di una domanda con risposta libera per non escludere la possibilità di raccogliere commenti e osservazioni che non fossero vincolate da una risposta già prevista.

La somministrazione dei questionari analizzati nella ricerca è stata effettuata presso i locali della Sezione Provinciale dell'Ente Nazionale Sordi di Palermo.

9.3.1 SOGGETTI

I soggetti sordi che hanno partecipato a questa ricerca sono soci della Sezione Provinciale dell'Ente Nazionale Sordi di Palermo.

Nella scelta del campione si è cercato di intervistare sordi con differente grado di alfabetizzazione informatica, diversa scolarità e impiego.

Rispetto al grado di sordità la maggior parte dei sordi intervistati aveva una sordità profonda, la parte restante del campione presenta gradi di sordità tra grave, media e lieve, la quasi totalità con un'insorgenza della sordità entro i primi 2 anni di età.

Dal punto di vista del genere vi è stata un'equa ripartizione tra soggetti di sesso maschile e femminile.

Tra i soggetti intervistati vi sono studenti, lavoratori, pensionati e non occupati.

Sono state richieste informazioni riguardanti inoltre, l'uso di protesi o la presenza di impianto cocleare, la presenza o meno di altri sordi/udenti in famiglia, l'età di apprendimento della LIS.

I questionari sono stati somministrati in forma scritta. Per la compilazione la maggior parte dei soggetti intervistati ha richiesto la spiegazione e/o traduzione delle domande in LIS.

9.3.2 MATERIALE

Per la ricerca è stato utilizzato un questionario anonimo composto da 33 domande, di cui 11 riguardanti l'anagrafica; 21 i mezzi di comunicazione e 1 domanda a risposta libera.

Non è stato possibile valutare tutte le domande dei questionari somministrati poiché in alcune casi non si è rispettata la consegna richiesta (indicare UN SOLO strumento oppure fare una classifica) oppure sono state lasciate in bianco.

Nello stilare il questionario si è scelto per quanto riguarda la parte anagrafica di analizzare i seguenti elementi:

1. Fascia di età del soggetto

Sono state previste le fasce 8-10 (ultimi anni della scuole elementari), 11-13 (anni della scuola media inferiore), 14-18 (scuola media superiore), 19-30 (periodo post-diploma/laurea o ricerca di prima occupazione), 31-45 e 46-60 (età adulta), 61 e oltre (età pensionabile).

2. *Istruzione*

Licenza elementare, Licenza media, Diploma e Laurea.

3. *Occupazione*

Si è deciso di inserire come voci “Studente”, “Lavoratore”, “Pensionato”, “Disoccupato/Inoccupato”.

4. *Sesso*

Maschio o Femmina

5. *Grado di sordità*

Sono state previste le seguenti voci: sordità lieve, sordità media, sordità grave, sordità profonda, scelte in base alla classificazione tradizionale.

6. *Età di insorgenza della sordità*

Si è deciso di scegliere una divisione in fasce di età considerando, dalla nascita, una fascia che fosse precedente all’acquisizione del linguaggio (0 - 2), una che si collocasse nel periodo precedente alla scuola elementare (2 - 5), una del periodo della scuola elementare (5 - 10), una successiva quando si presuppone che il linguaggio sia stato ampiamente appreso in tutte le sue sfumature (10 anni e oltre).

7. *Componenti sordi del nucleo familiare*

8. *Componenti udenti del nucleo familiare*

Queste due domande sono state inserite per verificare se la composizione del nucleo familiare influenzasse le modalità di utilizzo dei vari strumenti.

9. *Presenza di protesi*

10. *Presenza di impianto cocleare*

Sono state previste queste due ipotesi per verificare se incidessero sulla scelta dello strumento, potendo con la protesi o l'impianto cocleare avere un recupero del residuo uditivo a vari livelli.

11. *Età di apprendimento della LIS*

Anche questa domanda mirava a capire se l'apprendimento più o meno precoce e la relativa padronanza della LIS potessero influenzare la preferenza di uno strumento piuttosto che un altro.

12. *Quali strumenti di comunicazione usa?*

Questa domanda mirava a verificare quali fossero gli strumenti usati in generale dai sordi. Gli strumenti previsti in questa domanda sono stati: DTS, fax, SMS, Servizio Ponte, e-mail, WhatsApp, Facebook, Skype.

13. *In media quanti **SMS** invia al giorno?*

14. *In media quanti **FAX** invia al giorno?*

15. *In media quante **e-mail** invia al giorno?*

16. *In media quanti minuti di conversazione effettua con il **DTS** al giorno?*

17. *In media quanti minuti di conversazione in **chat** effettua al giorno?*

18. *In media, quanti minuti di conversazione in **videochiamata** effettua al giorno?*

Si sono poste queste domande per analizzare il livello di utilizzo medio dei vari strumenti.

19. *Se potesse avere **un solo** strumento di comunicazione, quale preferirebbe utilizzare?*

Questa domanda è stata pensata proprio per verificare quale fosse lo strumento preferito nel caso si potesse disporre soltanto di uno. Gli strumenti indicati sono stati: DTS, fax, SMS, Servizio Ponte, e-mail, WhatsApp, Facebook, Skype.

20. *Se dovesse contattare un **sordo**, quali strumenti preferirebbe utilizzare?*

In questa domanda si è chiesto ai soggetti di indicare i tre strumenti preferiti ordinandoli per importanza. Gli strumenti indicati sono stati: DTS, fax, SMS, Servizio Ponte, e-mail, WhatsApp, Facebook, Skype.

21. *Se dovesse contattare un **udente**, che strumenti preferirebbe utilizzare?*

Questa domanda è analoga alla precedente, ma riferita agli udenti.

22. *Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con i **sordi italiani**?*

La domanda mira a verificare, secondo la percezione del soggetto intervistato, se gli strumenti tecnologici abbiano contribuito in modo positivo ai rapporti con i sordi italiani. Le risposte previste sono state quattro: *Sì, molto; Sì, poco; Sono rimasti uguali; No, sono peggiorati*. Si è deciso di inserire la differenza tra sordi italiani e stranieri, e udenti sordi e stranieri in quanto grazie all'uso dei social network è più facile restare in contatto non solo con utenti del territorio italiano, ma anche con sordi e udenti stranieri, sia con la lingua scritta che con una lingua dei segni.

23. *Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con gli **udenti italiani**?*

La domanda è analoga alla precedente, ma riferita agli udenti italiani.

24. *Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con i **sordi stranieri**?*

La domanda è analoga alla precedente, ma riferita ai sordi stranieri.

25. *Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con gli **udenti stranieri**?*

La domanda è analoga alla precedente, ma riferita agli udenti stranieri.

26. *Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato la sua **indipendenza**?*

Il quesito mira a verificare, secondo la percezione del soggetto intervistato, se gli strumenti tecnologici abbiano avuto un'influenza positiva sulla propria indipendenza. Le risposte previste sono analoghe alle domande precedenti.

27. *Per comunicare con una **persona segnante** preferisce: Inviare un messaggio scritto; Inviare un messaggio video in lingua dei segni; Effettuare una videochiamata in lingua dei segni.*

Questa domanda mira a verificare quale sia la modalità preferita dai sordi per contattare un'altra persona segnante¹⁴⁹.

Tra le possibilità inserite vi sono quelle che prevedono la

¹⁴⁹ Volutamente si è scelto di scrivere "Persona segnante" e non "sordo segnante", per sottolineare che la caratteristica che interessava mettere in evidenza era la capacità di comunicare in lingua dei segni, indipendentemente dal fatto che fosse sorda o meno.

lingua scritta e quelle che prevedono la lingua dei segni, in modalità sincrona o asincrona.

28. Per **comunicazioni pubbliche** tramite Internet (esempio: annunci, commenti, opinioni, ecc..) preferisce: *Inviare un messaggio scritto, Inviare un messaggio video in lingua dei segni*

Questa domanda mira a verificare quale sia la modalità preferita dai sordi per fare una comunicazione pubblica come, per esempio, su un social network come Facebook o su un Vlog. Tra le possibilità inserite vi sono quelle che prevedono la lingua scritta e quelle che prevedono la lingua dei segni.

29. *Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nella **lingua italiana scritta**?*

Questa domanda si pone l'obiettivo di verificare la percezione che ha la persona sorda rispetto al fatto che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione possano aver migliorato la propria competenza nella lingua italiana scritta, visto che attraverso sms, social network, programmi di *instant messaging* fanno un uso continuo e spontaneo dell'italiano scritto, più massiccio di quanto non ne facessero in precedenza.

30. *Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **lingue straniere scritte**?*

Questa domanda si pone l'obiettivo di verificare la percezione che ha la persona sorda rispetto al fatto che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione possano aver migliorato la propria competenza nelle lingue straniere scritte, visto che attraverso sms, social network, programmi di *instant messaging* fanno un uso continuo e spontaneo delle lingue straniere (soprattutto inglese scritto, ma a volte compare l'uso di altre lingue).

31. *Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia ampliato la sua conoscenza della **Lingua dei Segni Italiana**?*

Questa domanda si pone l'obiettivo di verificare la percezione che ha la persona sorda rispetto al fatto che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione possano aver ampliato la propria conoscenza della Lingua dei Segni Italiana perché si fa sempre più largo uso di videomessaggi in lingua dei segni e quindi si è maggiormente esposti alle varianti diatopiche di lingue dei segni presenti in Italia.

32. *Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **Lingue dei Segni straniere**?*

Questa domanda si pone l'obiettivo di verificare la percezione che ha la persona sorda rispetto al fatto che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione possano aver migliorato la propria competenza nelle Lingue dei Segni Straniere, poiché i sordi nell'affrontare diverse tematiche a volte si confrontano anche con sordi stranieri usando l'International Sign, l'American Sign Language o la propria lingua dei segni.

33. *Se lo desidera può scrivere cosa pensa riguardo le nuove tecnologie di comunicazione a disposizione dei sordi.*

Questa era l'unica domanda a risposta totalmente libera in cui il soggetto interpellato poteva esprimere, se lo desiderava, un commento sulla tematica affrontata.

9.3.3. MODALITÀ DI SVOLGIMENTO DELLA RICERCA

Per quanto riguarda i sordi intervistati all'E.N.S. si è innanzitutto chiesta l'autorizzazione ufficiale al Presidente della Sezione Provinciale di Palermo, Sergio Palumbo, e all'intero Consiglio per la somministrazione del questionario di cui si è allegata copia nella lettera di richiesta all'interno dei locali della Sezione.

Il Presidente ha manifestato immediatamente interesse nella ricerca rendendo subito partecipi gli altri consiglieri presenti. Ha inoltre dato la disponibilità alla somministrazione dei questionari all'interno della Sezione rilasciando tempestivamente l'autorizzazione necessaria.

Si è chiesto di volta in volta a singoli soggetti o a piccoli gruppi la disponibilità a partecipare ad una ricerca sull'impatto delle nuove tecnologie impiegando pochi minuti del proprio tempo.

Ricevuta la disponibilità, gli obiettivi e gli scopi della ricerca sono stati spiegati ai sordi in modo più ampio utilizzando per tutti la LIS.

Nella maggior parte dei casi, il sordo ha preferito essere affiancato nella compilazione del questionario, chiedendo di avere tradotte tutte le domande in LIS o di averle maggiormente chiarite. Solo in alcuni casi i sordi hanno compilato il questionario in autonomia, chiedendo solo alcuni chiarimenti in LIS.

Diversi sordi hanno dimostrato di essere lusingati dal fatto che si fosse chiesta la loro opinione e hanno partecipato con interesse e disponibilità, altri si sono mostrati curiosi e, appreso della ricerca, hanno chiesto loro stessi di prendervi parte. In altri casi sono stati gli stessi sordi a coinvolgere altri sordi nella compilazione del questionario.

Degno di nota è il fatto che abbiano partecipato con più disponibilità i sordi anziani perché ci tenevano ad esprimere il proprio parere sulle differenze che aveva provato sulla loro pelle prima e dopo l'avvento delle nuove tecnologie¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Considerazione emersa da conversazioni con i sordi della Sezione in occasione della somministrazione dei questionari e della presentazione della ricerca.

9.4 RISULTATI

9.4.1 RACCOLTA DEI DATI

I questionari somministrati sono stati raccolti in modo anonimo, senza indicare alcun segno di riconoscimento.

Tutte le schede non sono state controllate e sono state scartate le risposte incoerenti con la domanda o quelle di dubbia interpretazione, o quelle vuote. Il dato è stato immesso nel calcolo indicandolo con il simbolo “#”.

Le schede valide sono state numerate in modo progressivo in modo da essere agevolmente rintracciate in caso di una successiva verifica.

9.4.2 ELABORAZIONE DEI DATI

I dati dei singoli questionari sono stati caricati manualmente scheda per scheda su Microsoft Excel, poiché questo software consente l'agevole analisi di dati e la realizzazione di grafici esplicativi di diversa tipologia.

Ogni questionario è stato inserito in una riga del foglio di calcolo, indicandone chiaramente il numero progressivo di riferimento.

Una volta terminato l'inserimento dei dati nel foglio di lavoro, sono stati creati diversi fogli di lavoro che raggruppassero i risultati relativi ad ogni domanda e relativi grafici.

Per il calcolo dei risultati sono state utilizzate alcune funzioni di MS Excel:

1. *Funzione CONTA:*

conta il numero di celle corrispondenti ad un certo criterio in un dato intervallo. Questa funzione è stata utilizzata, per esempio, per contare quanti soggetti erano appartenenti ad una determinata fascia di età. Esempio: “B5 = CONTA.SE(Raccolta!B:B;A5)”. In questo caso la funzione conta nel foglio “Raccolta”, nella colonna “B” tutte le celle che corrispondono al valore presente nella cella A5 (in questo caso il valore è “8-10”) e restituisce il risultato ottenuto nella cella B5.

2. *Funzione MEDIA:*

indica la media dei valori per un dato intervallo. Esempio: “P5 = MEDIA(Raccolta!X:X)”. La funzione calcola la media dei valori presenti nel foglio “Raccolta”, nella colonna “X” e restituisce il valore calcolato nella cella P5.

3. *Funzione SOMMA:*

effettua la somma dei valori contenuti nelle celle di un dato intervallo. Esempio: “N8 = SOMMA(N5:N7)”. La funzione calcola la somma dei valori nell’intervallo di cella da N5 a N7 e li restituisce nella cella N8.

Dopo aver effettuato tutti i conteggi in un foglio di lavoro chiamato “Risultati” sono state effettuate delle somme tra i dati immessi e le celle nulle per verificare che il numero complessivo fosse uguale al numero di schede caricate: quest’operazione è stata compiuta per verificare eventuali errori di immissione. Questo metodo si è rivelato utile nei casi in cui le somme ottenute non corrispondessero al numero totale di schede caricate.

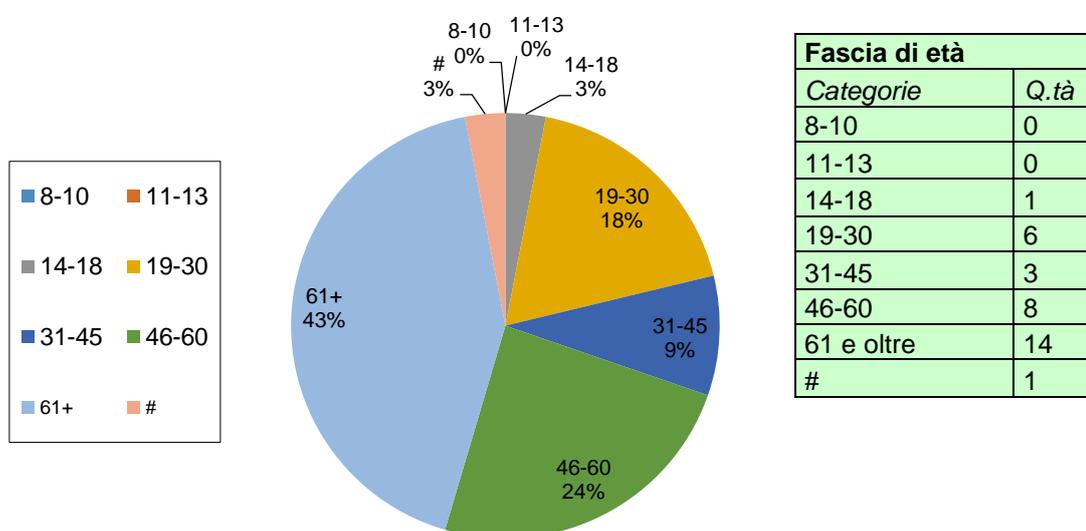
Per analizzare visivamente e in modo più immediato alcuni dati rilevanti, si è scelto di utilizzare dei *grafici a torta*, degli *istogrammi* e delle *curve di distribuzione*.

9.4.3 ANALISI DEI RISULTATI

Di seguito un'analisi dettagliata delle risposte date dagli intervistati alle domande più rilevanti.

1. Fascia di età:

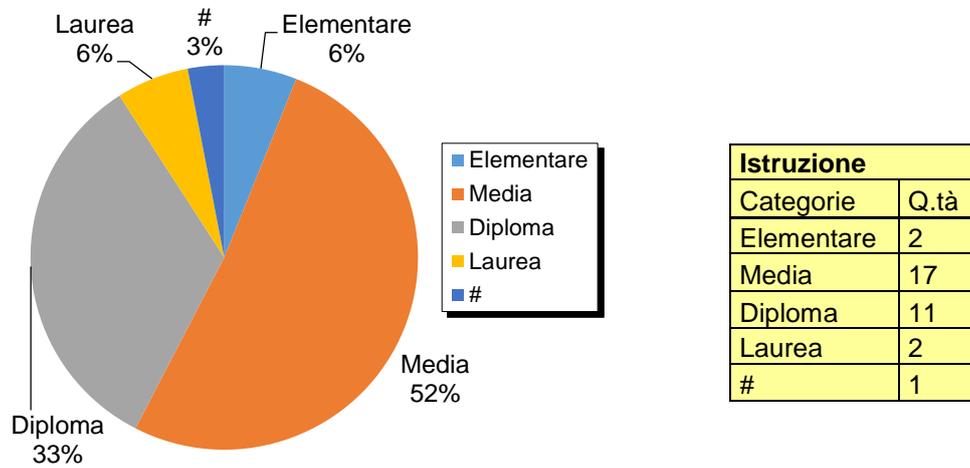
□ 8-10 □ 11-13 □ 14-18 □ 19-30 □ 31-45 □ 46-60 □ 61 e oltre



Il grafico mostra i risultati complessivi delle risposte. La distribuzione del campione risulta maggiormente orientata alla fascia di età dai 46 anni in su, in quanto proprio questa fascia di sordi si è resa maggiormente disponibile a compilare il questionario e a partecipare alla ricerca.

2. Istruzione:

Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea

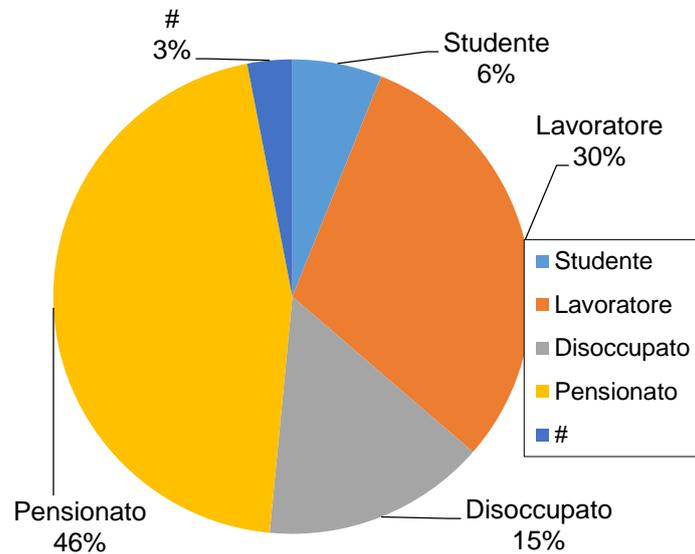


Circa la metà del campione ha un'istruzione di livello di scuola media, il 33% ha un diploma, e soltanto il 6% ha il livello di laurea o di scuola elementare.

3. Occupazione:

Studente Lavoratore Disoccupato Pensionato
 #

Occupazione	
Categorie	Q.tà
Studente	2
Lavoratore	10
Disoccupato	5
Pensionato	15
#	1

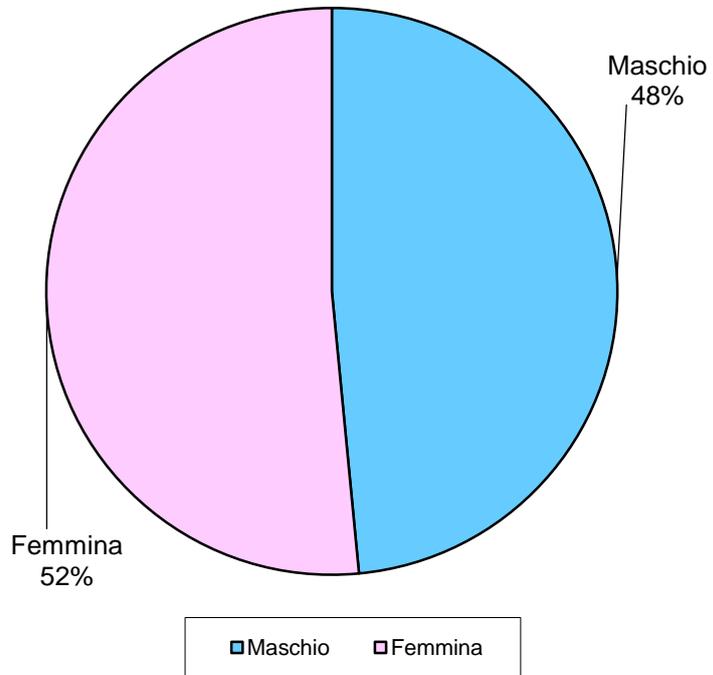


Possiamo notare, come già detto all'inizio, che la percentuale più rilevante del campione è composta da persone pensionate che hanno partecipato di buon grado alla ricerca. Subito dopo il 30% sono lavoratori, 15% disoccupati e solo il 6% studenti.

5. Sesso:

☐ Maschio ☐ Femmina

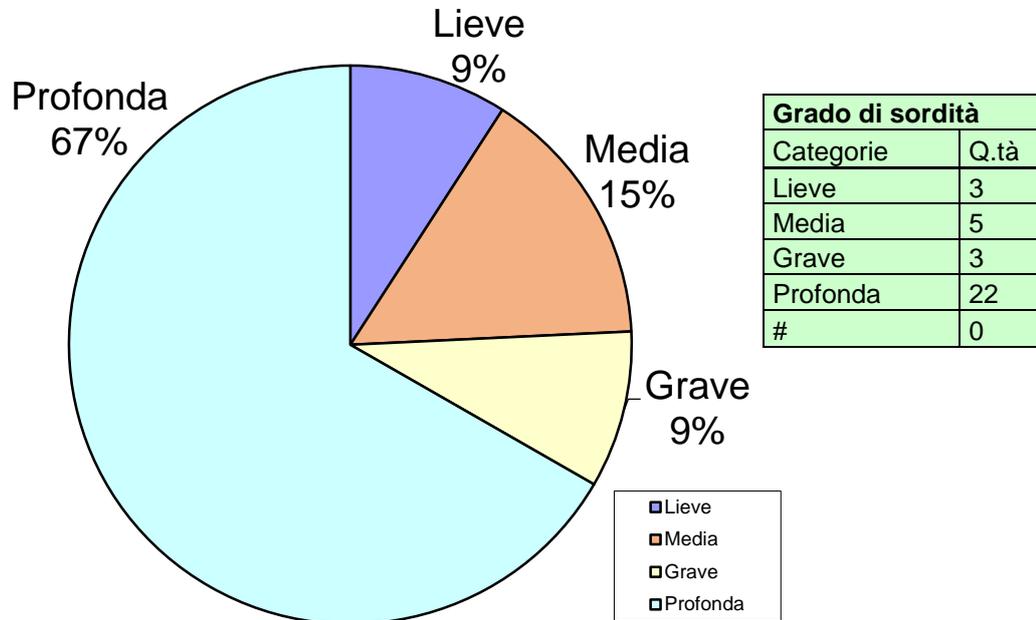
Sesso	
Categorie	Q.tà
Maschio	16
Femmina	17
#	0



Da un punto di vista del genere, il campione è equamente distribuito tra i due sessi.

6. Grado di sordità:

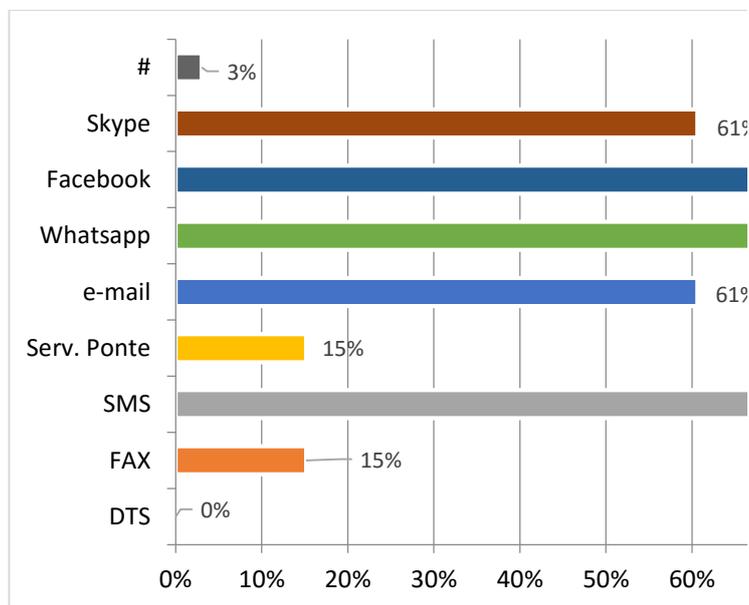
Lieve Media Grave Profonda



Dall'analisi di queste risposte risulta evidente che il 67% ha una sordità profonda. La sordità media rappresenta il 15% del campione, mentre, sordità grave e lieve sono rappresentate entrambe dal 9% del campione.

12) Quali strumenti di comunicazione usa? (è possibile indicare più di una risposta)

- DTS Fax SMS Servizio ponte
 e-mail WhatsApp Facebook Skype



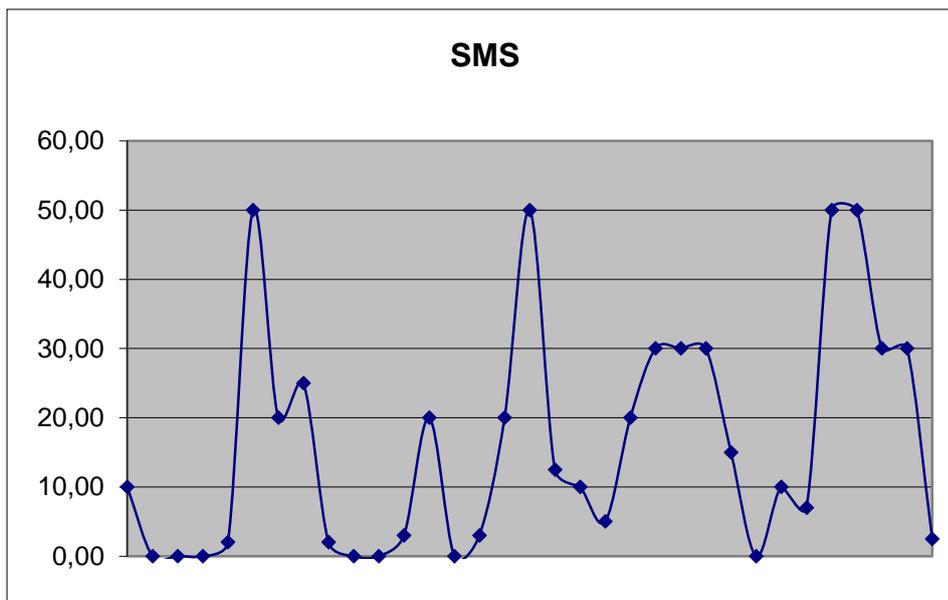
Nell'analizzare le risposte a questa domanda risulta confermata l'ipotesi fatta a monte ovvero che le tecnologie più obsolete non vengono più utilizzate. Infatti nessuno nel campione ha indicato di usare il DTS e solo 5 utenti su 32 (15% del campione) hanno indicato di usare il fax o il servizio ponte.

Gli strumenti di gran lunga più utilizzati sono WhatsApp con 28 risposte su 32 (85%), gli SMS (27 su 32 – 82%), Facebook (22 su 32 – 67%), e-mail e Skype (20 su 32 – 61%).

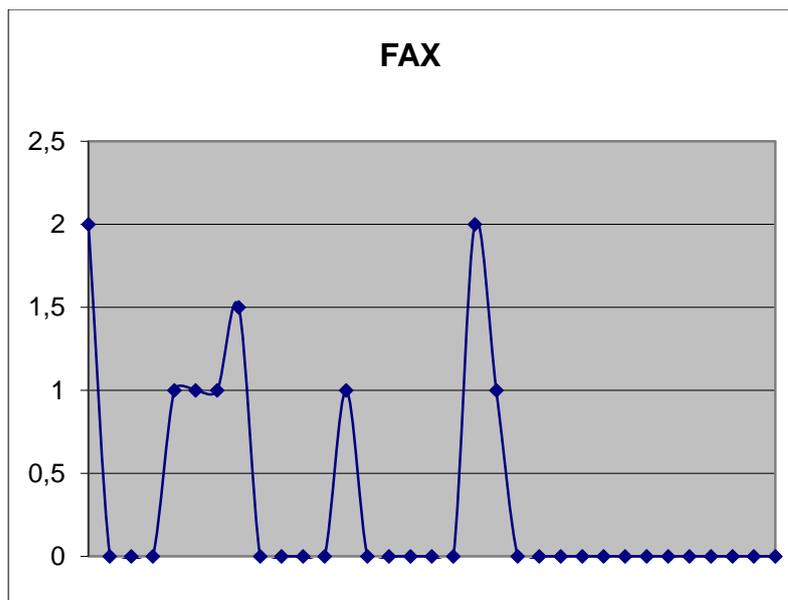
Strumenti Usati	
Categorie	%
DTS	0%
FAX	15%
SMS	82%
Serv. Ponte	15%
e-mail	61%
WhatsApp	85%
Facebook	67%
Skype	61%
#	3%

Questo dato è ancora più significativo se si pensa che il campione è composto maggiormente da una popolazione di persone pensionate e over 61.

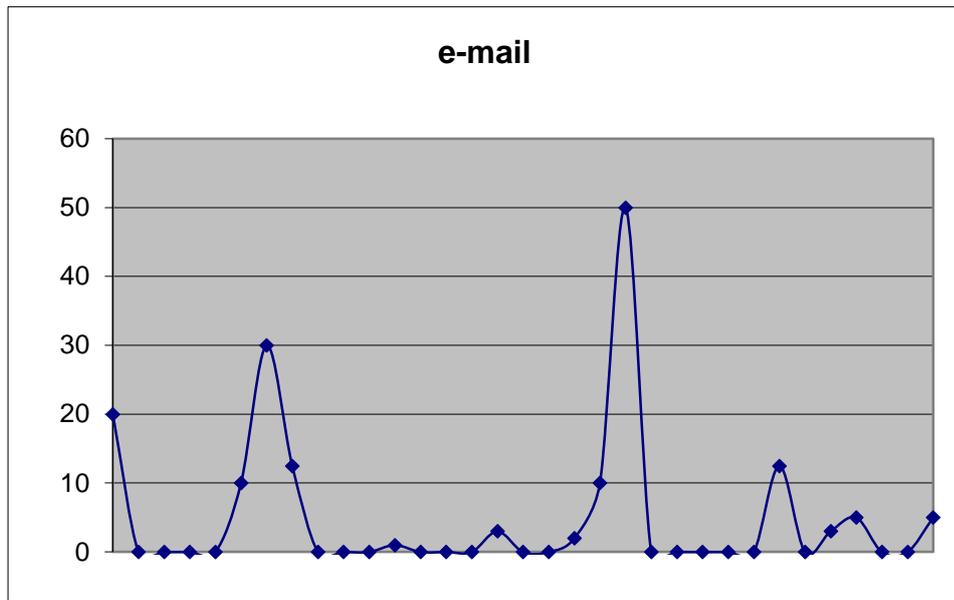
13. In media, quanti **SMS** invia al giorno? ____



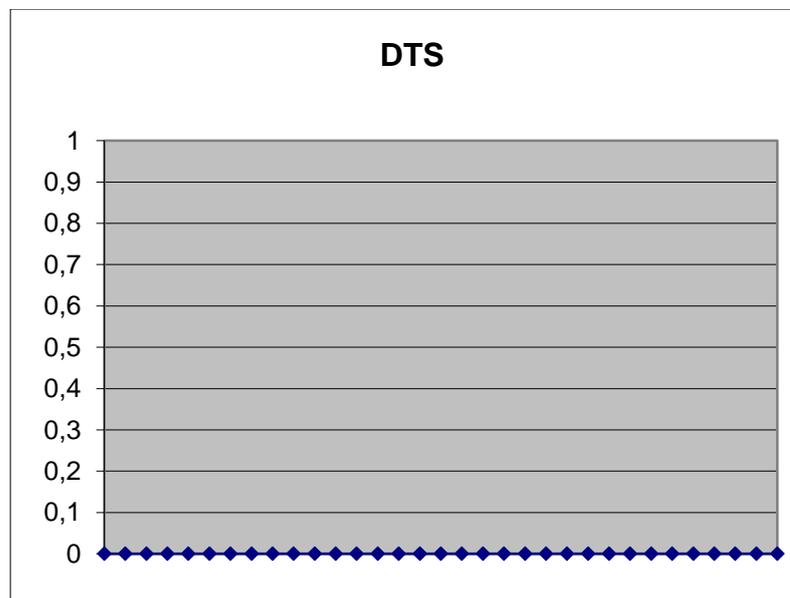
14. In media, quanti **FAX** invia al giorno? ___



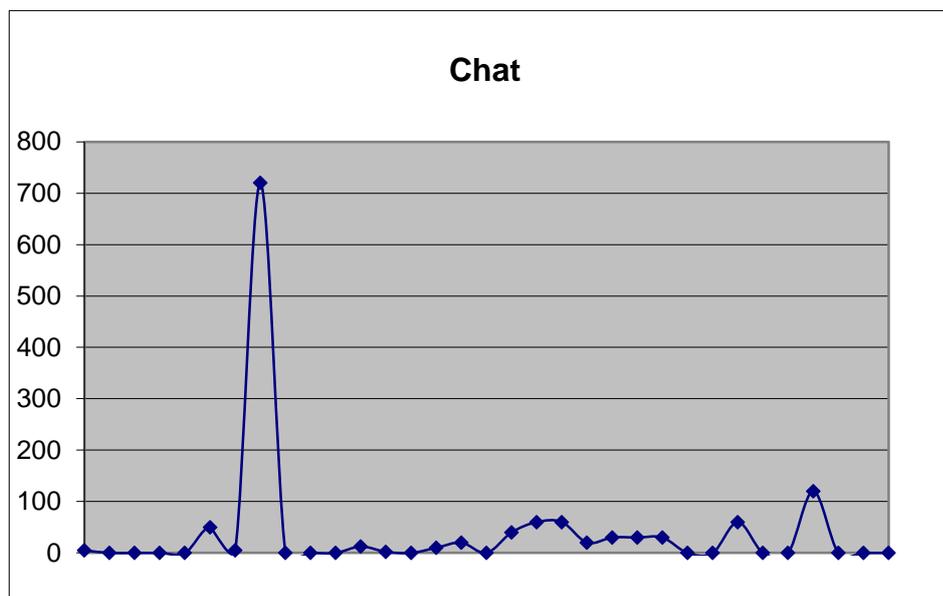
15. In media, quante **e-mail** invia al giorno? ___



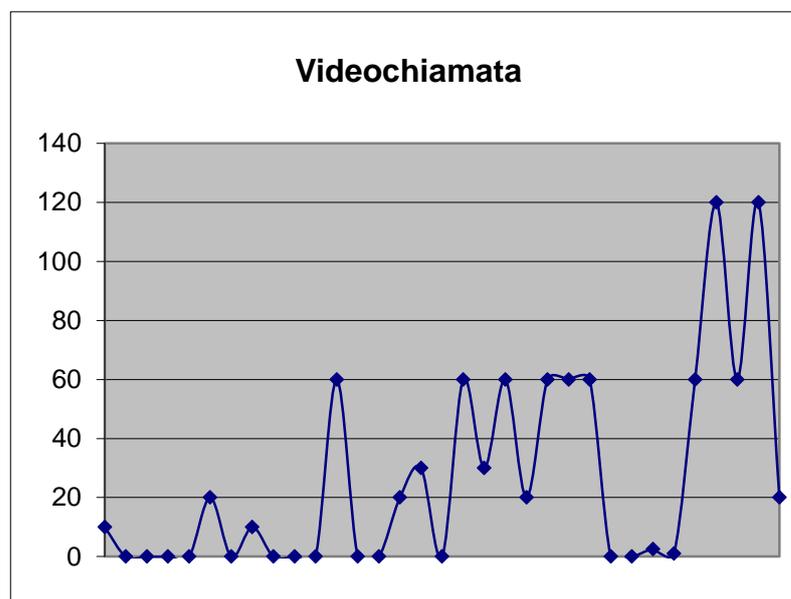
16. In media, quanti minuti di conversazione effettua con il **DTS** al giorno? ___



17. In media, quanti minuti di conversazione in **chat** effettua al giorno? ___



18. In media, quanti minuti di conversazione in **videochiamata** effettua al giorno? ___



Utilizzo quotidiano						
	SMS	FAX	e-mail	DTS	Chat	Videochiamata
	Quantità media			Minuti in media		
Media	20,7	0,4	7,5	0,0	51,0	40,2
Risposte	26	25	22	28	25	22
#	7	8	11	5	8	11

Le risposte dal n° 13 al n° 18 sono presentate con grafici in cui sono state inserite le risposte individuali.

Da notare come il **DTS** sia stato ormai decisamente abbandonato come già emerso nella risposta 12, per cui non sono state inserite risposte in questa domanda. L'unica scheda che indicava un valore in questa domanda, indicava 10 minuti, ma precisava che lo utilizzava prima. Pertanto è stata annullata.

È curioso rilevare che qualche sordo più giovane, durante la somministrazione del questionario, ha chiesto alla sottoscritta che cosa fosse il DTS, questo a testimonianza di quanto sia ormai uno strumento tecnologico obsoleto seppur, tra gli strumenti presentati, esso sia l'unico progettato e realizzato specificatamente per i sordi.

Anche il **fax** viene utilizzato piuttosto raramente. Le 25 persone che dichiarano di utilizzarlo, infatti, mandano una media di 0,4 fax al giorno, che si traduce in 2,8 fax alla settimana, ma analizzando il grafico notiamo che la maggiore concentrazione di risposte indica un valore non superiore a 2 fax al giorno. Poiché la domanda prevedeva una risposta di tipo quantitativo, non sono state prese in considerazione le risposte come "raramente", "ogni tanto". In ogni caso, sicuramente non è uno strumento utilizzato per la comunicazione.

Gli **SMS** hanno una punta massima di 50 messaggi al giorno, ma la media si attesta a poco più di 20 messaggi al giorno. Anche in questo caso sono state escluse le risposte date in modo non numerico, che comunque erano o di semplice affermazione (Sì), oppure espresse con un avverbio di frequenza (“a volte”).

In merito all’invio di **e-mail**, la media si attesta intorno a 7,5 e-mail al giorno con picchi anche di 50 invii. Se si escludessero i due valori più alti di 50 e 30 invii al giorno, la media si abbasserebbe notevolmente.

Anche in questo caso si sono escluse le risposte non numeriche come “sì”, “ogni tanto”, “qualche volta”, “poco”.

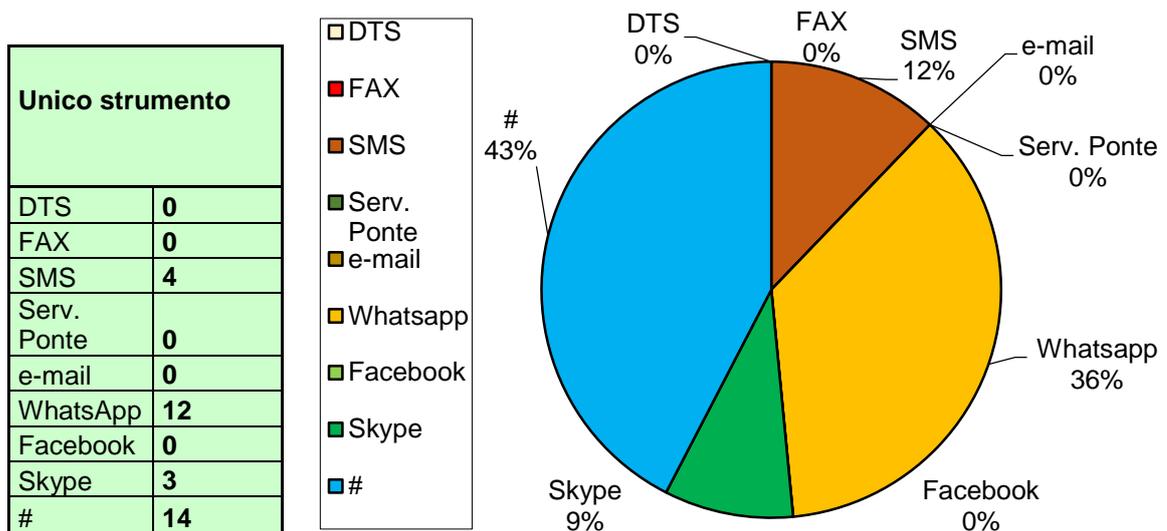
In merito alla **chat**, a parte un valore di picco di 12 ore al giorno, le restanti risposte si attestano su valori abbastanza bassi. Sono state anche qui escluse le risposte non numeriche come “raramente”, “ogni tanto”, “troppo”, “tutto il giorno”.

Per la **videochiamata**, vi sono valori che si attestano tra le due ore o un’ora al giorno. Anche qui sono state eliminate le risposte non numeriche come “sì”, “ogni tanto”, “poco”.

19) Se potesse avere **UN SOLO** strumento di comunicazione, quale preferirebbe utilizzare? (Indicare **una sola** risposta)

DTS Fax SMS Servizio ponte

E-mail WhatsApp Facebook Skype



Come si evince dal grafico la scelta preferita dai sordi è senza dubbio WhatsApp, che è stato scelto come unico elemento da 12 sordi su 19 risposte ritenute valide. Le altre scelte si concentrano sugli SMS e su Skype ed escludono totalmente altri strumenti ormai considerati obsoleti.

Oltre ai dati qui riportati, è da segnalare che in 8 casi (3 nella fascia 46-60 e 5 nella fascia 61+), la risposta è stata annullata, in quanto venivano indicati due o più strumenti. In tutte queste risposte, erano sempre presenti WhatsApp e gli SMS.

Questo dimostra che le nuove tecnologie per la comunicazione sono ampiamente utilizzate non solo dai “nativi digitali”, ma anche da una popolazione di sordi anziani, che risultano molto più aperti alle nuove tecnologie di quanto non lo siano i coetanei normoudenti. Ciò trova spiegazione nel fatto che le nuove tecnologie di comunicazione sono strumenti che abbattano le barriere della

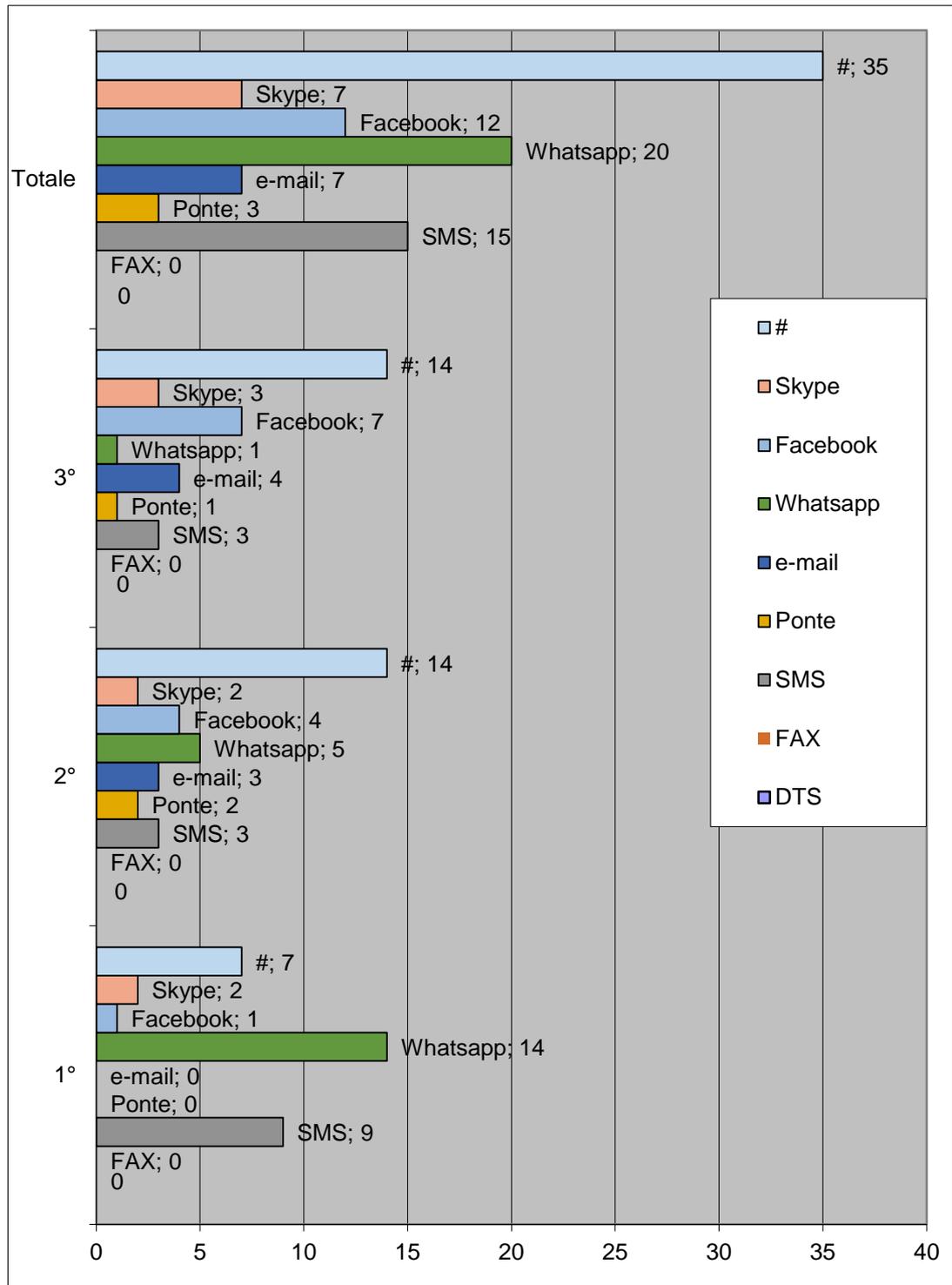
comunicazione e ciò ha spinto gli anziani ad apprenderne comunque l'uso, anche se in età avanzata. Significativo inoltre è il fatto che, nonostante l'età, nessuno dichiara di utilizzare uno strumento tradizionale, usato per decenni in modo assiduo fino a pochi anni fa, come il DTS.

20) Se dovesse contattare un sordo, quali strumenti preferirebbe utilizzare?

1° (___); 2°(___); 3°(___)

A) DTS B) Fax C) SMS D) Servizio ponte

E) E-mail F) WhatsApp G) Facebook H) Skype



In questa domanda i soggetti intervistati potevano esprimere fino a tre preferenze che dovevano classificare come 1°, 2°, 3°.

La maggior parte delle preferenze è andata anche in questo caso a WhatsApp, che detiene il primato sia al primo posto, sia contando la somma di prima, seconda e terza preferenza.

Dopo WhatsApp, a seguire con 15

risposte gli SMS, Facebook con 12 ed e-mail, che compare solo come seconda o terza scelta, e Skype con 7 preferenze, equi distribuite tra le tre posizioni. In coda il servizio ponte scelto solo da 3 utenti, ma solo come seconda o terza scelta.

Nessuno, dovendo indicare solo tre strumenti, ha inserito tra questi il fax o il DTS.

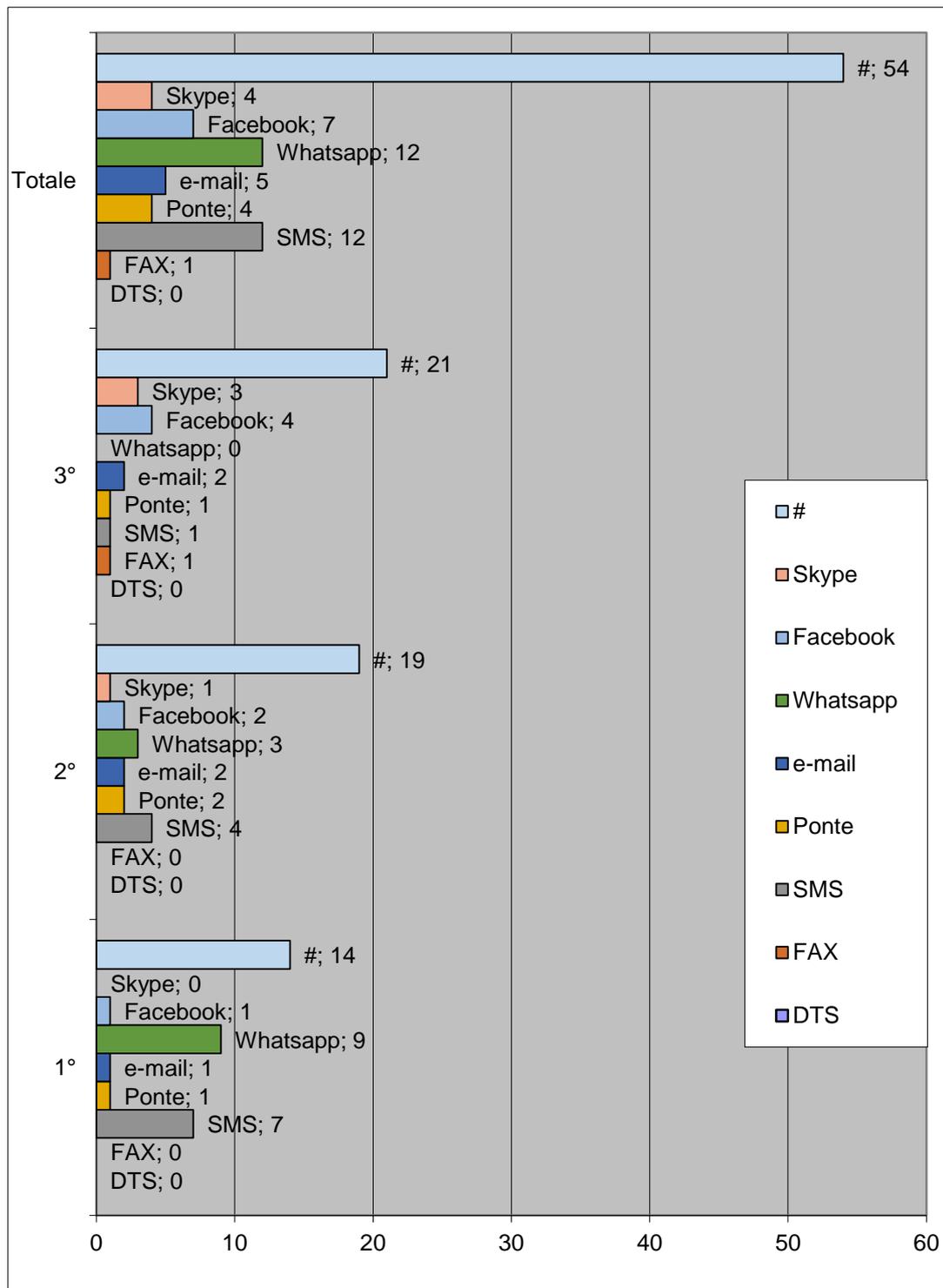
	Contattare sordi			
	1°	2°	3°	Totale
DTS	0	0	0	0
FAX	0	0	0	0
SMS	9	3	3	15
Ponte	0	2	1	3
e-mail	0	3	4	7
WhatsApp	14	5	1	20
Facebook	1	4	7	12
Skype	2	2	3	7
#	7	14	14	35

**21) Se dovesse contattare un _____
udente, quali strumenti preferirebbe utilizzare?**

1°(____); 2°(____); 3°(____)

A) DTS B) Fax C) SMS D) Servizio ponte

E) E-mail F) WhatsApp G) Facebook H) Skype



Per contattare un **utente**, la prima opzione rimane sempre WhatsApp, scelto da 9 utenti su 19 schede valide per questa domanda. Sommando il totale degli strumenti scelti, WhatsApp rimane in testa con 12 utenti che lo hanno scelto, a pari merito con SMS. Da notare che WhatsApp rimane comunque tra la prima e la seconda posizione e mai come terza scelta.

	Contattare utenti			
	1°	2°	3°	Totale
DTS	0	0	0	0
FAX	0	0	1	1
SMS	7	4	1	12
Ponte	1	2	1	4
e-mail	1	2	2	5
WhatsApp	9	3	0	12
Facebook	1	2	4	7
Skype	0	1	3	4
#	14	19	21	54

Facebook viene inserito da 7 utenti tra la seconda o la terza posizione e solo in un caso come prima opzione. Il fax compare solo come terza scelta e soltanto da parte di un utente. L'email viene scelta nel complesso solo da 5 utenti e a seguire servizio ponte e Skype con 4 preferenze totali. Skype compare soltanto come seconda o terza scelta.

22) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con i sordi italiani?

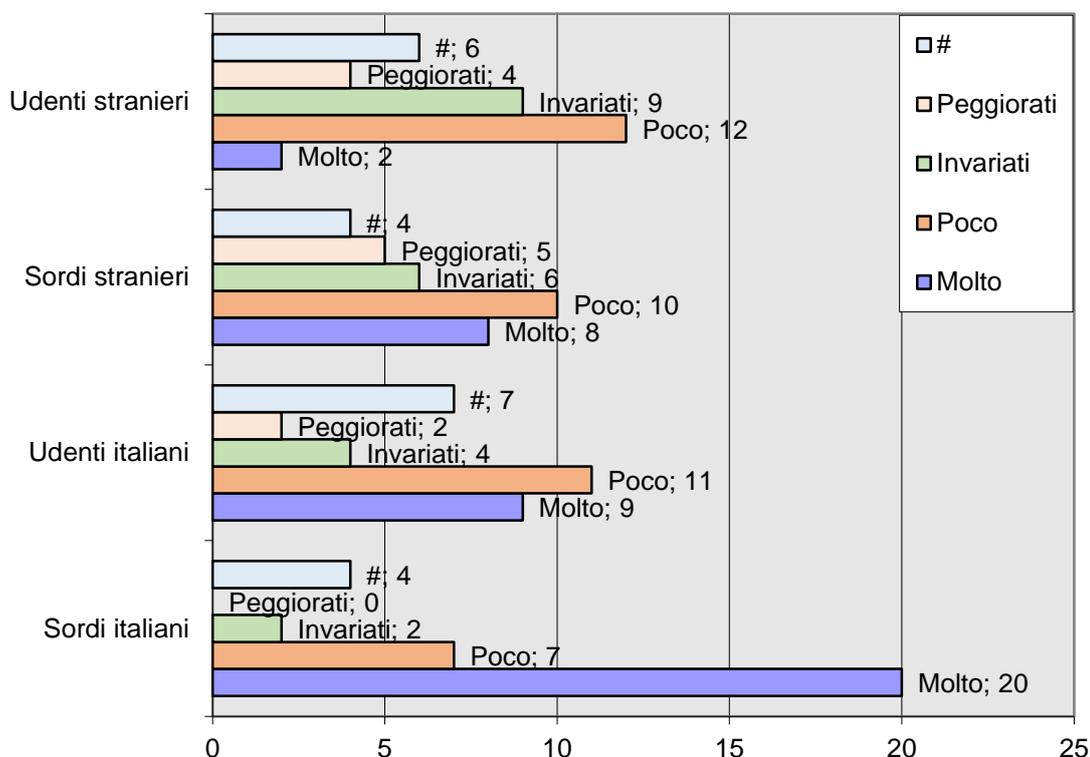
23) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con gli udenti italiani?

24) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con sordi stranieri?

25) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi rapporti sociali con udenti stranieri?

Sì, molto Sì, poco Sono rimasti uguali No, sono peggiorati

	22 Rapporti sordi ital. con	23 Rapporti udenti ital. con	24 Sordi stranieri	25 Udenti stranieri
Molto	20	9	8	2
Poco	7	11	10	12
Invariati	2	4	6	9
Peggiorati	0	2	5	4
#	4	7	4	6



La maggior parte del campione indica che le nuove tecnologie hanno migliorato di molto i rapporti con i **sordi italiani** (20 risposte

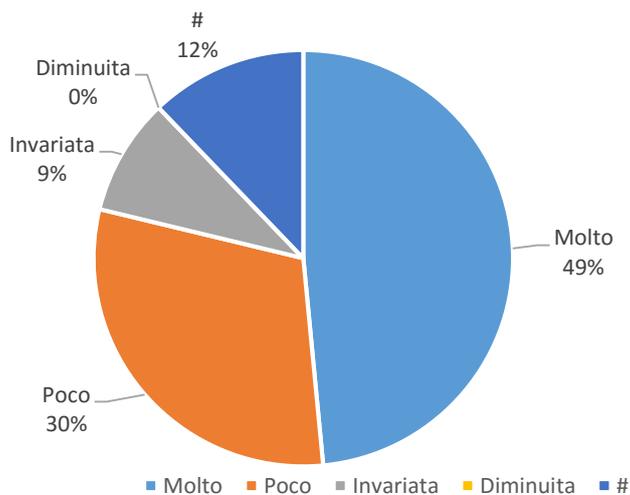
su 29 valide). Nel caso di **udenti italiani** il campione si è distribuito tra rapporti migliorati di *molto* (7 su 26 valide) e di *poco* (11 su 26). 2 sordi del campione hanno dichiarato che sono *peggiorati*. Per quanto riguarda i **sordi stranieri** 8 sordi su 29 hanno detto che sono migliorati di *molto*, 10 su 29 hanno detto che sono migliorati di *poco*. Da indagare le motivazioni per cui una parte del campione ha risposto che con le nuove tecnologie i rapporti con i sordi stranieri sono *peggiorati* (5 risposte su 29). I rapporti con gli **udenti stranieri** sono migliorati di *molto* solo per 2 sordi su 27 risposte valide, di *poco* per 12 sordi su 27, e sono rimasti *invariati* per 9 sordi su 27. Anche in questo caso nel campione 4 sordi su 27 hanno risposto che i rapporti sono *peggiorati*.

Da una più approfondita analisi dei dati non è comunque emersa una precisa correlazione che possa chiarire quale sia la motivazione che stia dietro alla percezione di rapporti *peggiorati*. In ogni caso, nessun sordo del campione ha indicato la voce *peggiorati* per quanto riguarda i rapporti con i **sordi italiani**.

26) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia *migliorato la sua indipendenza?*

Si, parecchio *Si, di poco* *non ho notato differenza*

no, è diminuita

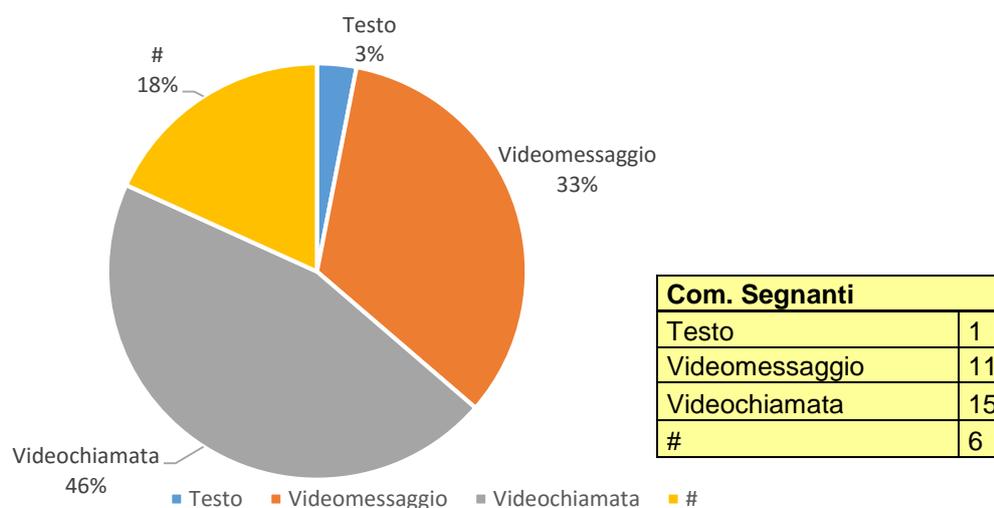


Indipendenza	
Molto	16
Poco	10
Invariata	3
Diminuita	0
#	4

Anche in questo caso il risultato indica che quasi la metà del campione (49%) dichiara che le nuove tecnologie hanno migliorato di *molto* la propria indipendenza e un ulteriore 30% dichiara ugualmente migliorata la propria indipendenza, anche se di *poco*. Solo il 9% dichiara che la propria indipendenza è rimasta *invariata*. Nessuno dichiara che sia *diminuita*.

27) Per comunicare con una persona segnante preferisce:

- Inviare un messaggio scritto
- Inviare un messaggio video in Lingua dei Segni
- Effettuare una videochiamata in Lingua dei Segni

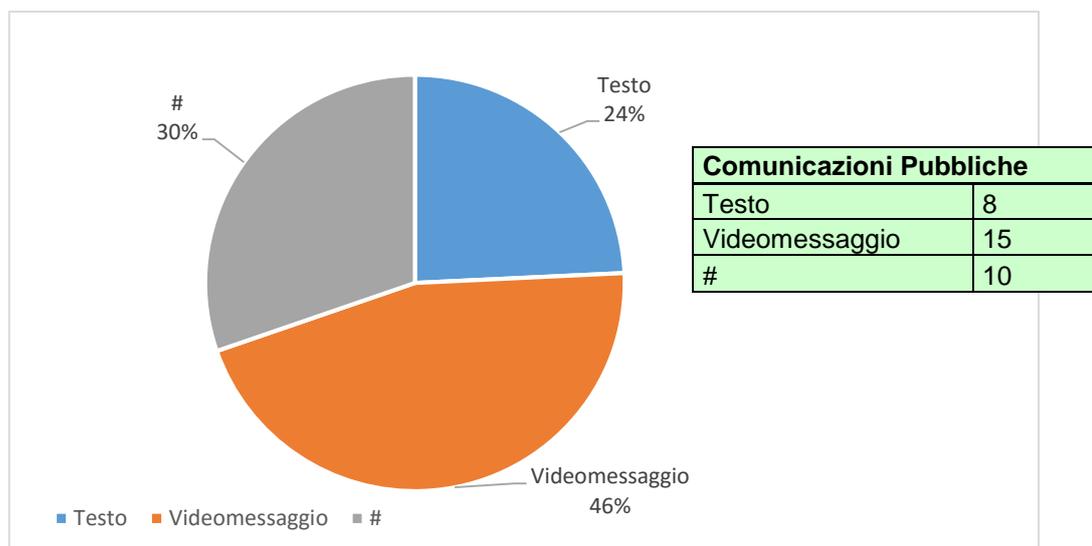


Da quanto emerge quasi la totalità del campione per parlare con una persona segnante, preferisce usare la lingua dei segni sia in modalità asincrona, e quindi con un videomessaggio, che in modalità sincrona con una videochiamata. Tra le due quest'ultima è preferita dal 46% contro il 33% del videomessaggio.

Sono state considerate nulle tutte le domande in cui sono state segnate più di una risposta oppure quelle lasciate vuote. In più di un caso, il sordo durante la compilazione ha evidenziato l'impossibilità nel fare una scelta in quanto l'uso di una delle opzioni disponibili dipendeva dalla competenza in italiano scritto dell'interlocutore.

28) Per comunicazioni pubbliche tramite Internet (esempio: annunci, commenti, opinioni, ecc..) preferisce:

- Inviare un messaggio scritto
- Inviare un messaggio video in Lingua dei Segni



In questa domanda su 23 risposte valide, 15 sordi, ovvero il 65%, hanno scelto il videomessaggio (e quindi di conseguenza l'uso della lingua dei segni) nei messaggi pubblici come annunci, commenti e opinioni. Sono stati ritenuti non validi i casi in cui sono state segnate entrambe le risposte perché la domanda chiedeva esplicitamente di fare una scelta tra una delle due opzioni.

29) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nella **lingua italiana scritta**?

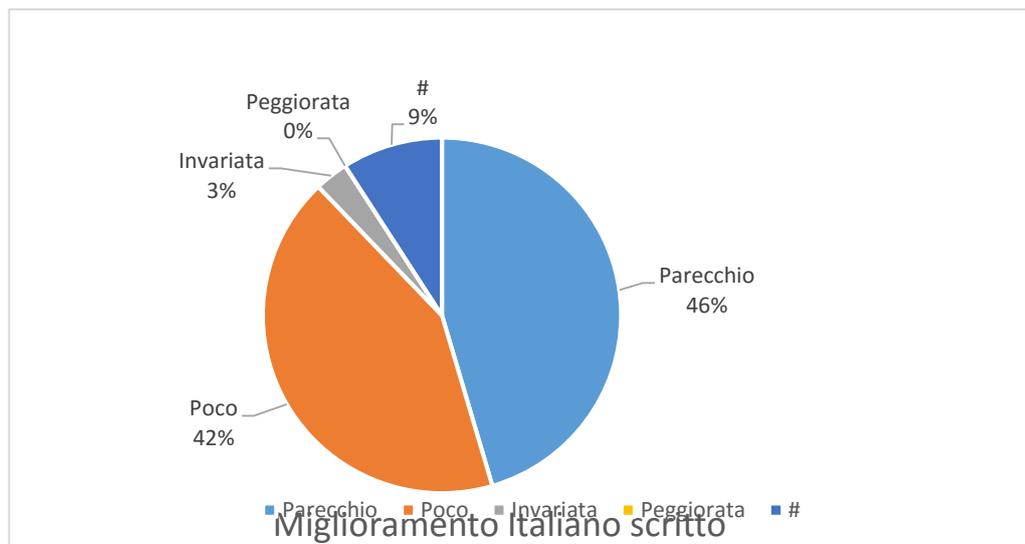
30) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **lingue straniere scritte**?

31) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia ampliato la sua conoscenza della **Lingua dei Segni Italiana**?

32) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **Lingue dei Segni straniere**?

Sì, parecchio Sì, poco Non ho notato differenza No, è peggiorata

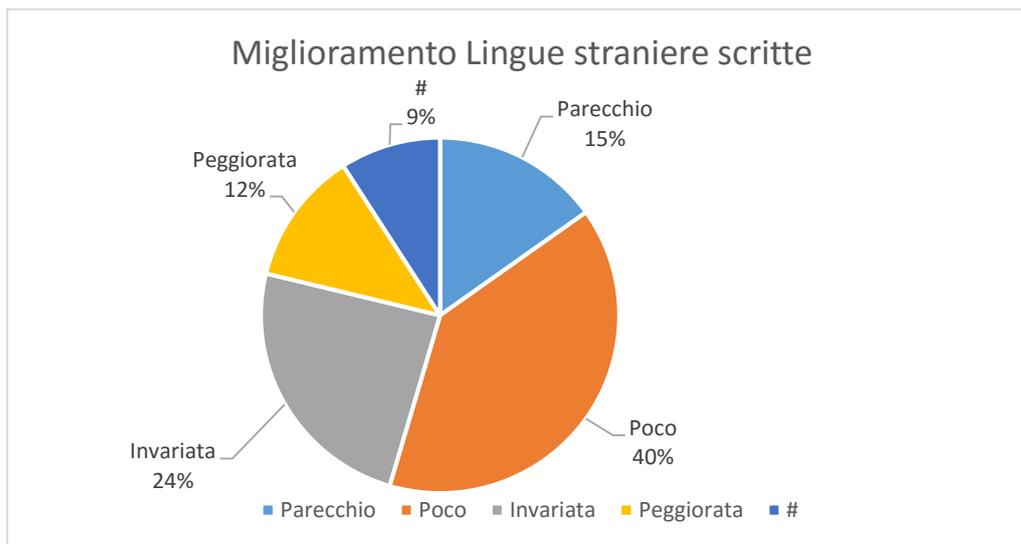
Migl. Ital. Scritto		Migl. Ling. Stran. Scritte		Migl. LIS		Migl. LS straniere	
Parecchio	15	Parecchio	5	Parecchio	18	Parecchio	7
Poco	14	Poco	13	Poco	8	Poco	13
Invariata	1	Invariata	8	Invariata	3	Invariata	5
Peggiorata	0	Peggiorata	4	Peggiorata	0	Peggiorata	3
#	3	#	3	#	4	#	5



Come si evince dal grafico, il 46% del campione ritiene che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione migliori di *parecchio* le proprie competenze nell'**italiano scritto**; a questa percentuale si aggiunge il 42% che ritiene che migliori le proprie competenze, anche se di *poco*. Soltanto il 3% ritiene che la propria competenza sia rimasta *invariata*.

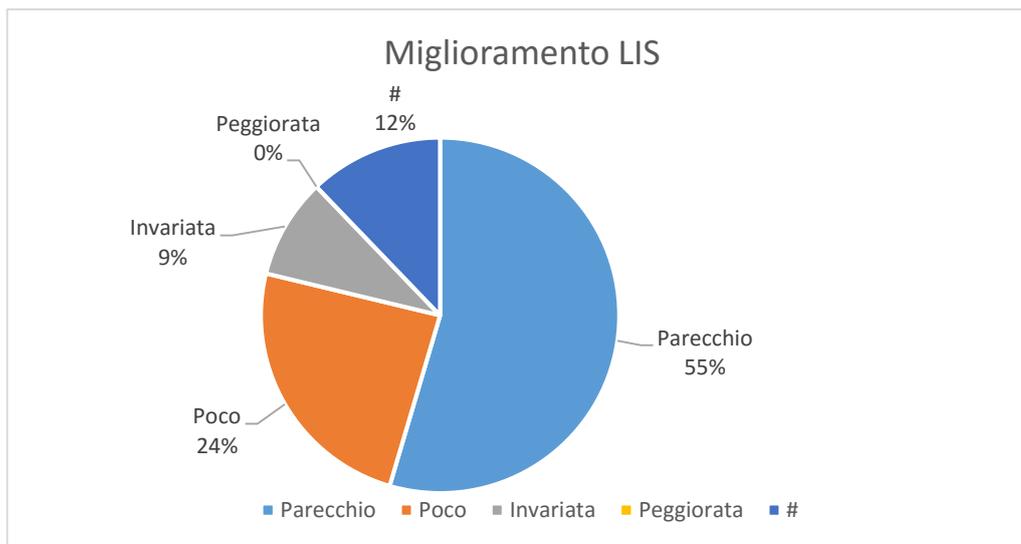
Questa consapevolezza è importante anche alla luce del fatto che l'apprendimento dell'italiano scritto è un punto fondamentale del percorso educativo della persona sorda, che deve acquisire competenze in una lingua, l'italiano, che si esplica attraverso un canale non integro. Inoltre l'apprendimento dell'italiano scritto è sempre stato realizzato in contesti di tipo educativo e raramente di tipo spontaneo. Le nuove tecnologie come mezzo di comunicazione consentono al sordo di utilizzare l'italiano scritto in contesti autentici e con obiettivi di reale comunicazione piuttosto che di apprendimento fine a se stesso.

Quest'uso così massiccio delle nuove tecnologie e quindi di conseguenza anche dell'italiano scritto, ha generato anche la consapevolezza di questo effettivo aumento di competenza.



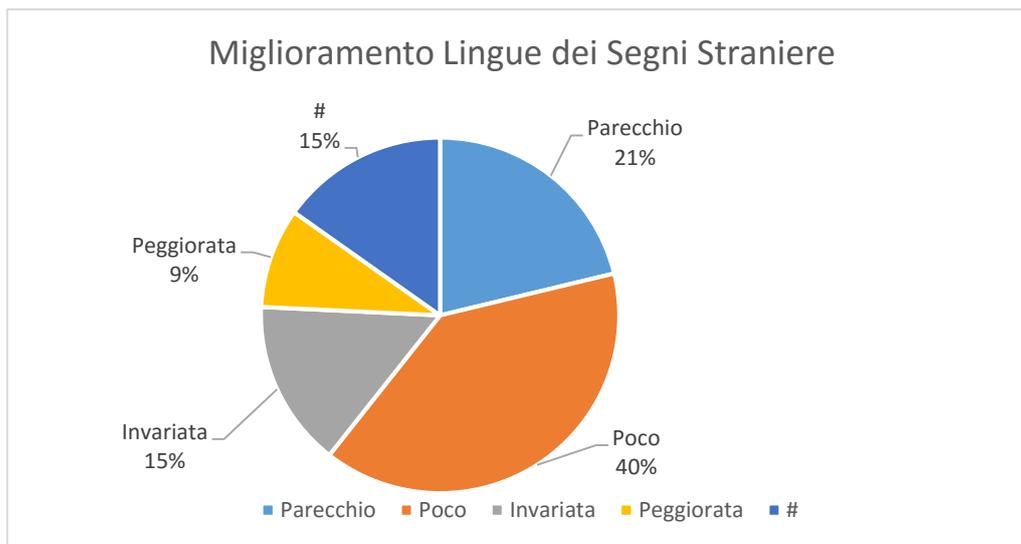
Questa domanda ha l'obiettivo di verificare, visto l'ampio contesto d'uso delle nuove tecnologie e dei social network, se questo uso ha creato occasioni per migliorare le competenze dei sordi anche nelle lingue straniere scritte, usate spesso dai sordi per tenersi in contatto online con amici sordi stranieri di diverse parti del mondo. Dal grafico si evince che solo il 5% del campione dichiara che la propria competenza sia migliorata di parecchio, mentre il 40% ritiene che sia migliorata di *poco*. Per un 24% del campione la competenza è rimasta *invariata*, mentre un 12% ritiene la propria competenza addirittura *peggiorata*.

Anche qui sarà necessario effettuare ulteriori indagini per capire le motivazioni che stanno dietro a questa percezione di peggioramento delle proprie competenze linguistiche.



Alla richiesta se l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia ampliato la propria conoscenza della Lingua dei Segni Italiana, il 55% dei sordi coinvolti nella ricerca ritiene che la propria conoscenza si sia ampliata *parecchio* e un ulteriore 24% dichiara che si sia ampliata di *poco*. Soltanto il 9% ritiene che sia rimasta *invariata*. È interessante notare che queste risposte sono state date la maggior parte da segnanti esposti alla LIS in modo molto precoce per cui con una competenza LIS a livello di madrelingua¹⁵¹. Ciò significa che i nuovi mezzi di comunicazione, ampliando le occasioni di uso della Lingua dei Segni Italiana mettendo in contatto sordi da più parti d'Italia, ha contribuito ad un ampliamento delle conoscenze linguistiche anche nella propria lingua madre.

¹⁵¹ Tra coloro che hanno risposto "sì, parecchio", solo un sordo ha appreso la LIS dopo i 10 anni.



Anche qui la maggior parte dei sordi considera le proprie competenze migliorate: il 21% del campione ritiene che siano migliorate *parecchio*, il 40% pensa che siano migliorate seppur di *poco*. La restante parte del campione valuta la propria competenza *invariata* (il 15%) o addirittura *peggiolata* (il 9%).

Anche in questa occasione la possibilità di stare in contatto con sordi di diverse parti del mondo e di poter interagire con loro in modalità visive e quindi attraverso una lingua dei segni, sia essa la propria, o una lingua dei segni straniera o l'International Sign, ha inevitabilmente portato ad un uso diverso delle lingue dei segni, non più solo in presenza, ma attraverso gli strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie.

Verificando le risposte, è possibile notare che a dare le risposte negative in merito sia al miglioramento dei rapporti con i sordi che alla percezione di miglioramento della propria competenza linguistica, siano tre sordi della fascia 19-30 anni, che hanno indicato come positivi sia i rapporti con i **sordi italiani** (migliorati di *molto*) e sia le proprie conoscenze/competenze sull'**italiano scritto** che della **LIS** (migliorate di *parecchio* in due casi e di *poco* nell'altro caso). Nel caso invece di **udenti**, sia **italiani** che **stranieri**, due hanno lasciato in bianco la domanda e uno ha detto che i rapporti

sono *peggiorati*. Per quanto riguarda i **sordi stranieri** tutti e tre indicano che i rapporti sono *peggiorati* così come considerano *peggiorate* le competenze in **lingua straniera scritta** e **segnata**.

33) *Se lo desidera può scrivere cosa pensa riguardo le nuove tecnologie di comunicazione a disposizione dei sordi.*

Di seguito le risposte date dai sordi, riportate esattamente per come sono state scritte:

“Inserire negli ospedali, vari uffici ed anche la presenza degli interpreti”

“Inserire tutti i mezzi di comunicazione nei vari uffici”

“Tecnologia OK, manca servizi pubblici.”

“Tecnologia OK, solo no servizi udenti per sordi”

“Tecnologia OK solo servizi pubblici mancano strumenti”

“L'importante è che gli strumenti di comunicazione possa essere ampliata negli uffici pubblici (ospedale, scuola, INPS, ecc...)”

“Servizio ponte,”

“Tecnologia OK, servizio pubblico negativo.”

“VRS (in America servizio ottimo come servizio ponte in Italia ma qualità, servizi, prodotti, accessibilità ottima.”

Come si evince dalle risposte, la richiesta dei sordi è di inserire i mezzi messi a disposizione dalla tecnologia negli uffici pubblici come ospedali, scuola, INPS, ecc. Ritorna quindi il tema per i sordi della mancanza di accessibilità.

9.5 L'IMPATTO DEI MEZZI DI COMUNICAZIONE... 10 ANNI DOPO

Nel 2006 è stata effettuata una ricerca che aveva come obiettivo verificare l'uso che i sordi facessero delle nuove tecnologie e l'impatto che queste avessero avuto nella vita sociale del sordo (Cracolici, 2009).

Da un confronto tra quella ricerca e la ricerca presentata in questo lavoro, vi sono alcuni aspetti interessanti da mettere in evidenza.

La prima considerazione da fare è in merito agli strumenti più utilizzati dieci anni fa rispetto ad ora.

Il **DTS** viene utilizzato ancora da 17 persone su un campione di 59 soggetti intervistati (29%). L'utilizzo che ne viene fatto è già abbastanza basso, circa 50 minuti a settimana, con solo qualche picco d'uso di 300 minuti settimanali, e un paio di casi di 120 e i 140 minuti. Il resto del campione ne fa un uso che si attesta tra i 10 e i 30 minuti a settimana.

Il **Fax** viene utilizzato da 22 persone su 59 del campione (37%) con un uso medio settimanale di 11,5 invii a settimana. Seppur vi sia un caso di 50 fax a settimana, e il 7% del campione faccia da 20 a 35 invii a settimana (solo 4 casi), è possibile notare come il 20% del campione non invii più di 5 fax a settimana (12 casi sul totale del campione).

Gli **SMS** vengono utilizzati dall'83% del campione (49 casi) con un numero medio di SMS alla settimana di 93,8 SMS. Tra questi 18 casi su 49 che ne fanno uso (il 31% del campione totale) inviano dai 100 ai 250 SMS a settimana, con un picco di un caso che dichiara di inviarne 1000.

Per quanto riguarda la **Chat**, solo 17 persone su 59 del campione (29%) dichiara di farne uso. Tra questi vi è un picco di 1680 minuti e un altro di 1500 a settimana (una media di 4 ore al giorno), mentre la media del restante campione si attesta su circa 25 minuti al giorno con una media di 164 minuti a settimana.

Nella scelta di **un solo strumento di comunicazione** vi è il netto emergere degli **SMS** con 30 casi su 51 risposte date (il 59% di coloro che hanno risposto alla domanda).

Nella scelta degli strumenti per **contattare un sordo** emerge anche qui la netta preferenza per gli **SMS** (38 su 48 persone che hanno risposto alla domanda, ovvero il 79% rispetto a coloro che hanno dato almeno una risposta e il 64% rispetto al totale del campione). Come seconda scelta la preferenza viene data al videotelefono (7 scelte), al DTS (6 scelte) e all'email e alla videochat (5 casi). Gli stessi strumenti si contendono il terzo posto.

Anche nella scelta degli strumenti per **contattare un udente**, vincono gli **SMS** scelti da 31 persone su 48 risposte date (65% di coloro che hanno risposto, il 53% del totale del campione). A seguire l'email al secondo posto tra le scelte.

Netta è la percezione di un miglioramento di **rapporti sociali** con i sordi (50 su un totale di 56 risposte date – 89% - dichiarano che sono migliorati *parecchio*), con gli udenti (34 su 51 risposte date – 67%), anche stranieri (31 su 48 - 65% per i sordi e 26 su 46 – 57% per gli udenti).

Da questa analisi emerge la conferma che l'evoluzione delle nuove tecnologie ha portato all'abbandono totale di alcune tecnologie ormai obsolete, quali il DTS, e l'utilizzo sempre più ridotto di altre, come il fax, che come uso è quasi scomparso.

Da un punto di vista di preferenze dell'uso della scrittura piuttosto che del video e quindi dell'uso della lingua dei segni, emerge la tendenza ad utilizzare sempre più spesso il video nelle occasioni possibili, soprattutto nei casi di persone competenti in questa Lingua.

Anche gli SMS cedono il passo all'istant messaging e ad applicativi che usano la telefonia mobile, quali WhatsApp che risulta essere al momento lo strumento preferito poiché consente l'uso di diversi canali quali la scrittura, l'invio di immagini e di video.

CONCLUSIONI

Le nuove tecnologie giocano un ruolo fondamentale nella vita di ogni giorno e si dimostrano strumento indispensabile per migliorare la comunicazione dei sordi tra loro e tra gli udenti.

Da quanto è emerso in questo lavoro, le nuove tecnologie possono essere uno strumento estremamente utile e funzionale per favorire sia il miglioramento delle competenze linguistiche sia l'abbattimento delle barriere della comunicazione.

La lingua dei segni, le cui caratteristiche sono state presentate nel primo capitolo, ha come aspetto fondamentale quello di esplicitarsi attraverso un canale visivo-gestuale e quindi fino ad ora i contesti d'uso erano stati fondamentalmente quelli in presenza.

Con lo sviluppo delle nuove tecnologie e gli ambienti della comunicazione in Rete, le cui caratteristiche e peculiarità sono state esposte nel secondo e nel terzo capitolo, è emerso che la Rete offre anche ai sordi svariate occasioni d'uso sia per la lingua scritta che per la lingua dei segni.

Nel quarto capitolo sono quindi state presentate le caratteristiche della comunicazione in Rete e successivamente la specificità della comunicazione dei sordi (capitolo 5).

Evidenti potenzialità ancora da sviluppare sono quelle riguardanti la formazione e nello specifico l'e-learning presentato in dettaglio nelle sue caratteristiche generali (capitolo 6) e nello specifico dell'apprendimento delle lingue (capitolo 7).

Si è scelto quindi di presentare nel dettaglio un progetto europeo di formazione per l'apprendimento delle lingue straniere in e-learning ideato e realizzato per apprendenti sordi di diverse nazionalità con il supporto delle rispettive lingue dei segni (capitolo

8) al fine di fare emergere concretamente quali siano le potenzialità tutte ancora in divenire della formazione per i sordi attraverso le nuove tecnologie.

A chiusura di questo lavoro, oltre a voler presentare come possa cambiare la comunicazione tra i sordi attraverso le nuove tecnologie e quali siano le potenzialità per la formazione e la comunicazione, si è voluta verificare quale fosse la percezione da parte dei sordi stessi in merito allo sviluppo delle nuove tecnologie.

Da quanto è emerso nella ricerca, l'uso delle nuove tecnologie non solo è funzionale al miglioramento dei rapporti sociali e quindi per il miglioramento dell'autonomia della persona sorda nella vita di ogni giorno, ma grazie al fatto di aumentare le occasioni e i contesti d'uso sia dell'italiano scritto che della propria lingua dei segni, emerge la netta percezione da parte degli utenti di un miglioramento delle proprie competenze linguistiche in entrambe le lingue.

RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo mio percorso accademico sento di voler ringraziare di vero cuore coloro che hanno contribuito in diversa maniera alla mia crescita accademica, professionale e personale.

In primo luogo mi sento di ringraziare il prof. Franco Lo Piparo per aver creduto fin dal primo momento in me e nelle mie capacità di portare a termine questo Dottorato spronandomi e incoraggiandomi nei momenti di sconforto.

Congiuntamente un sincero e profondo grazie va alla mia tutor, la prof.ssa Elena Mignosi, che si è mostrata sempre disponibile in tutte le fasi di ideazione, progettazione, elaborazione e stesura del presente lavoro, e mi ha supportato sempre con preziosi e utili suggerimenti.

Un grazie alla prof.ssa Francesca Piazza per aver creduto anche lei in me e nelle mie capacità e ad avermi supportato nella conclusione del mio percorso formativo.

Un grazie sincero va al Presidente della Sezione Provinciale di Palermo dell'Ente Nazionale Sordi, l'amico Sergio Palumbo, per la sua massima disponibilità nell'autorizzarmi alla somministrazione dei questionari all'interno della Sezione e per il supporto accordatomi in tutte le sue fasi.

Un ulteriore grazie a tutti componenti del Consiglio Provinciale della Sezione ENS di Palermo per avermi anche loro prontamente supportato nella realizzazione della ricerca.

Un sincero grazie ai miei amici sordi, a partire da Rosaria Giuranna, grazie alla quale hanno avuto inizio le mie riflessioni sulla

lingua dei segni, per continuare con tutti i sordi diventanti amici in questi quasi venti anni di esperienza con loro.

Ringrazio inoltre i sordi che tra questi si sono prestati di buon grado a partecipare alla ricerca e a dare il loro contributo e il loro punto di vista.

Un ringraziamento di cuore va a Gabriele Gianfreda per essere stato capace delle parole giuste al momento giusto e per avermi supportato durante le ultime fasi di realizzazione di questo lavoro.

Un grazie speciale va ai miei figli, Gaia e Gabriele, perché loro malgrado hanno accettato gli impegni e le assenze della loro mamma, ma nonostante tutto mi sono stati vicini con la loro dolcezza e il loro supporto.

Un altro grazie speciale per la mia mamma, la speciale nonna Piera, che è riuscita ad essere per me supporto e per i miei figli presenza assidua nell'ultimo frenetico periodo di completamento del presente lavoro.

Ultimo, ma non per ultimo, un grazie molto molto speciale a mio marito Vincenzo che nonostante tutto il mio nervosismo e la mia intrattabilità mi è stato sempre accanto in tutti i momenti di questo percorso accademico, mi ha supportato e incoraggiato, nonché mi ha tecnicamente aiutato nella fase di realizzazione grafica di questo lavoro.

BIBLIOGRAFIA

Alberici A., (2002) *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.

Ajello, R., Mazzoni, L., Nicolai, F (1997). *Gesti linguistici: la labializzazione in LIS. Quaderni della sezione di glottodidattica e linguistica dell'Università G. D'Annunzio di Chieti* p.5-45.

Bagnara, C., Chiappini, P., M.P. Conte e M. Ott (a cura di), *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni. Genova, 25-27 settembre 1998*. Pisa, Edizioni del Cerro.

Balboni, P.E. (2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET Università.

Ballarin, E. (2007) *Materiale audiovisivo e glottodidattica* in Cardona M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare*. Novara, De Agostini Scuola. Pp. 7-25.

Belloni, M. C. (2002), *La comunicazione mediata*, Roma: Carocci.

Beronesi S., Massoni P., Ossella T. (1991) *L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*, Omega, Torino.

Boccia Artieri, G. (2012), *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Franco Angeli, Milano.

Bonaiuti, G. (a cura di) (2006), *E-learning 2.0. il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, I quaderni di Form@re, Trento.

Borello, E., Baldi, B. (2003) *Teorie della comunicazione e glottodidattica*. Torino, Utet.

Boscolo, P. (1991). *Contexts for Writing, Writing in Context*, in "European Journal of Psychology of Education", VI (2), pp. 167-174.

Bush, V., (1945) *As We May Think*, in *The Atlantic Monthly*, 176 (July 1945) (trad. it. *Come possiamo pensare*, in Theodor Nelson, *Literary Machines* 90.1, Padova, Muzzio, 1992).

Calvani, A. (1999), *I nuovi media nella scuola*. Roma, Carocci Editore.

Cardaci, M. (2002). *Cyber-psicologica. Esplorazioni cognitive di Internet*. Roma, Carocci Editore.

Cardona M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare*. Novara, De Agostini Scuola.

Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e Sordità. Parole e segni nell'educazione dei sordi*. Firenze, La Nuova Italia.

Caselli, M.C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e Sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna, Il Mulino.

Castells, M. (1996) *The rise of the Network Society. The Information Age-Economy, Society and Culture*, 1996; trad.it.: *La nascita della società in rete*, EGEA, Milano, 2002.

Castells, M. (2004) *La città delle reti*, Venezia, Marsilio Editore.

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Edizione italiana: RCS Scuola, Milano - La Nuova Italia - Oxford, 2002.

Cracolici, R. (2009). *L'impatto sociale dei nuovi mezzi di comunicazione nella vita della persona sorda*. In C. Bagnara, S. Fontana, E. Tomasuolo & A. Zuccalà (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Milano: Franco Angeli, pp. 237-248.

D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino, Bologna.

Danesi, M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova, Liviana.

Dolci, R. (2004) *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET, Libreria, pp.83-104.

Fabbretti, D., Tomasuolo E., (a cura di) (2006) *Scrittura e Sordità*. Carocci, Roma.

Fontana, S., Fabbretti, D. (2000). *Classificazione e analisi delle forme labiali della LIS in storie elicitate*. In C. Bagnara, G. Chiappini, M.P. Conte, & M. Ott (a cura di), *Viaggio nella città invisibile: atti del 2° convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni* (pp. 103-110). Pisa, Edizioni Del Cerro.

Granieri, G. (2005) *Blog Generation*. Ed. Laterza.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gruppo SILIS e Mason Perkins Deafness Fund (1997). *Metodo VISTA per l'insegnamento della lingua dei segni italiana. Primo livello*. Volume per gli insegnanti (con DVD). Roma, Edizioni Kappa.

Halliday, M.A.K. (1985), *Spoken and Written Language*, Deakin University, Victoria (trad. it. *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1992).

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980) *Identifying the Organization of Writing Process*, in L.W. Gregg. E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Process in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (HJ), pp 3-30.

Landow, George P. (1992) *Hypertext, the convergence of contemporary critical theory and technology*, Baltimore, The Johns

Hopkins University Press, (tr. it. di Bassi, B., 1993. *Ipertesto. Il futuro della scrittura*. Bologna, Baskerville,).

Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cibernazio*, Feltrinelli, Milano.

Mantovani, G. (1995). *L'interazione uomo-computer*. Bologna, Il Mulino.

Maragna, S. (2000). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano, Hoepli.

Massoni P. e Maragna S. (1997) *Manuale di Logopedia per bambini sordi*, Franco Angeli, Milano.

Maxwell, M.M. (1985). *Some functions and Uses of Literacy in teh Deaf Community*, in "Language and Society", 14, pp. 205-21.

Morcellini, M. e Sorice, M. (a cura di) (1998). *Futuri immaginari*, Roma, Logica university press.

Nobili, P. (a cura di) (2006). *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma, Carocci Editore.

Oller, J.W., (1979). *Language Tests*, Londra, Longman.

Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Trad. it. *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola*. (1986) Il Mulino, Bologna.

Orletti, F. (2004). (A cura di) *Scrittura e nuovi media: dalle conversazioni in rete alla web usability*. Roma, Carocci.

Pistoiesi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Esedra, Padova.

Rheingold, H. (1994). *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cibernazio*, Sperling & Kupfer, Milano.

Romeo, O. (1997). *Grammatica dei segni: la lingua dei segni in 1300 immagini e 150 frasi*. Zanichelli, Bologna.

Romeo, O. (2004). *Il Dizionario tematico dei Segni. Alfabeto manuale, 3000 immagini in 180 raggruppamenti*. Zanichelli, Bologna.

Russo Cardona, T. (2004). *La mappa poggiata sull'isola. Iconicità e metafora nelle lingue dei segni e nelle lingue vocali*. Arcavacata di Rende (CS), Centro Editoriale e Librario.

Russo, T., Volterra V. (2007). *Le lingue dei Segni. Storia e semiotica*. Roma, Carocci Editore.

Selinker, L (1972). "Interlanguage". *IRAL International Review of Applied Linguistics* (10). P. 209-241.

Simone, R. (2000) *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari, Laterza.

Taeschner, T. (1985), *Alcune definizioni relative al bilinguismo*, in "Età evolutiva", 20, pp. 89-92.

Taylor, J. R. (2003). *La categorizzazione linguistica: i prototipi nella teoria del linguaggio*. Macerata: Quodlibet.

Tavosanis, M. (2011). *L'italiano del web*. Carocci editore.

Titone, R. (1993). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Armando, Roma.

Trentin, G. (1998) *Insegnare ed apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.

Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*. Milano, Franco Angeli.

Volterra, V. (a cura di), (1987). *La Lingua Italiana dei Segni La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna, Il Mulino. (Nuova Edizione 2004).

ARTICOLI ONLINE

Balboni, P.E. *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*. Reperibile al link: <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf> (ultimo accesso 13/01/2016).

Chiurazzi, M. (2004) *Neo televisione e postmodernità: l'approccio discorsivo come possibilità d'analisi del testo audiovisivo* (articolo sulla rivista elettronica M@gm@ al link: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0202/articolo_05.htm - ultimo accesso 13/01/2016).

Boyd, d. e Ellison, N. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, article 11. Disponibile online al link: <http://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf>. (Ultimo accesso 13/01/2016).

Gibbons, A.S., Nelson, J. & Richards, R. (2000). *The nature and origin of instructional objects*. In D.A. Wiley (Ed.) *The Instructional Use of Learning Objects*. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology (reperibile online al link: www.reusability.org/read/chapters/gibbons.doc - ultimo accesso 13/01/2016).

Hodgins, H. W. (2000). *The future of learning objects*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Object*. Consultato online nel all'indirizzo: <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc> (ultimo accesso 13/01/2016).

Khan, B.H. (2001) *A framework for E-Learning*. Articolo pubblicato sulla rivista online "E-learning Magazine" e attualmente reperibile al link:

<http://lomo.kyberia.net/diplomovka/webdownload/partial/elearninggmag.com/E-Learning%20-%20A%20Framework%20for%20E-learning.pdf> – (ultimo accesso 13/01/2016).

Kiesler et al., (1984), *Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication*, in “*America Psychologist*”, 39, 10, pp. 1123-1134 disponibile online al link: <http://collablab.northwestern.edu/CollabolabDistro/nucmc/KieslerSiegalAndMcGuire-SocialPsychologicalAspectsOfCMC-AmerPsych-1984.pdf> (ultimo accesso 13/01/2016).

Landow, G. (1996). *Il confine aperto del testo*. Reperibile al link: <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/1/landow.htm> (ultimo accesso 13/01/2016).

Landow, G. (1997). *La grande potenza del testo quando diventa ipertesto*. Reperibile al link: <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/1/landow02.htm> (ultimo accesso 13/01/2016).

Lenhart, A., Fox, S. (2006) *Bloggers: A portrait of the Internet's New Storytellers*, reperibile online <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2006/PIP%20Bloggers%20Report%20July%2019%202006.pdf.pdf> (ultima consultazione 13/05/2016).

Nielsen, J. (1995). *The future of Hypertext*. Reperibile al link: <https://www.nngroup.com/articles/hypertext-future/> (ultimo accesso 13/01/2016).

Pistolessi, E. (2010). *Lingua e comunicazione nel web 2.0*. Italiani europei n.2/2010. Articolo consultabile online al link: <http://www.italianieuropei.it/5permille/item/1604-lingua-e-comunicazione-nel-web-20.html> (ultimo accesso 13/01/2016).

Tavosanis, M. (2006). *Are Blogs Edited? A Linguistic Survey of Italian Blogs Using Search Engines* in *AAAI Spring Symposium: Computational Approaches to Analyzing Weblogs*, 211-213, consultabile online <http://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2006/SS-06-03/SS06-03-042.pdf> (ultima consultazione 13/01/2016).

Urdan, T. e Weggen, C. (2000), *Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier*, W.R. Hambrecht & Co. reperibile sul sito http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Corporate%20e-learning.pdf (ultimo accesso 13/01/2016).

APPENDICE A - IL QUESTIONARIO

Gentile signora/e, la preghiamo di dedicare qualche minuto del suo tempo alla compilazione del presente questionario che ci permetterà di realizzare un'importante ricerca sul rapporto tra i sordi e le nuove tecnologie. I dati saranno raccolti in forma assolutamente anonima e potrà rifiutarsi di rispondere a qualche domanda qualora non intendesse esprimere la propria opinione.

Grazie per la sua collaborazione.

.....
1) Fascia di età:

8-10 11-13 14-18 19-30 31-45 46-60 61 e oltre

2) Grado di Istruzione:

Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea

3) Occupazione:

Studente (indicare la classe) _____
 Lavoratore *Non occupato/Disoccupato* *Pensionato*

4) Sesso: *Maschio* *Femmina*

5) Grado di sordità:

Sordità lieve *Sordità media* *Sordità grave* *Sordità profonda*

6) Età di insorgenza della sordità:

Dalla nascita *0-2 anni* *3-5 anni* *6-10 anni* *oltre 10 anni*

7) Componenti **sordi del nucleo familiare:**

Padre *Madre* (___) *Fratelli* _____

8) Componenti **udenti del nucleo familiare:**

Padre *Madre* (___) *Fratelli* _____

9) Protesi: *Sì* *No*

10) Impianto cocleare: *Sì* *No*

11) A che età ha appreso la LIS (Lingua dei Segni Italiana)?: _____

12) Quali strumenti di comunicazione usa? (è possibile indicare più di una risposta)

DTS Fax SMS Servizio ponte
 e-mail Whatsapp Facebook Skype

13) In media, quanti **SMS** invia al giorno? _____

14) In media, quanti **FAX** invia al giorno? _____

15) In media, quante **email** invia al giorno? _____

16) In media, quanti minuti di conversazione effettua con il **DTS** al giorno? _____

17) In media, quanti minuti di conversazione in **chat** effettua al giorno?

18) In media, quanti minuti di conversazione in **videochiamata** effettua al giorno? _____

19) Se potesse avere **UN SOLO** strumento di comunicazione, quale preferirebbe utilizzare? (*Indicare **una sola** risposta*)

DTS Fax SMS Servizio ponte
 E-mail WhatsApp Facebook Skype

20) Se dovesse **contattare un sordo**, quali strumenti preferirebbe utilizzare?

1° (___); 2°(___); 3°(___)

A) DTS B) Fax C) SMS D) Servizio ponte
E) E-mail F) WhatsApp G) Facebook H) Skype

21) Se dovesse **contattare un udente**, quali strumenti preferirebbe utilizzare?

1° (___); 2°(___); 3°(___)

A) DTS B) Fax C) SMS D) Servizio ponte
E) E-mail F) WhatsApp G) Facebook H) Skype

22) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi **rapporti sociali con i sordi italiani?**

Sì, molto Sì, poco Sono rimasti uguali No, sono peggiorati

23) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi **rapporti sociali con gli udenti italiani?**

Sì, molto Sì, poco Sono rimasti uguali No, sono peggiorati

24) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi **rapporti sociali con sordi stranieri?**

Sì, molto Sì, poco Sono rimasti uguali No, sono peggiorati

25) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato i suoi **rapporti sociali con udenti stranieri?**

Sì, molto Sì, poco Sono rimasti uguali No, sono peggiorati

26) Pensa che l'uso delle nuove tecnologie abbia migliorato **la sua indipendenza?**

Sì, molto Sì, poco Non ho notato differenza No, è diminuita

27) Per **comunicare con una persona segnante** preferisce:

- Inviare un messaggio scritto
- Inviare un messaggio video in Lingua dei Segni
- Effettuare una videochiamata in Lingua dei Segni

28) Per **comunicazioni pubbliche** tramite Internet (esempio: annunci, commenti, opinioni, ecc..) preferisce:

- Inviare un messaggio scritto
- Inviare un messaggio video in Lingua dei Segni

29) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nella **lingua italiana scritta?**

Sì, parecchio Sì, poco Non ho notato differenza No, è peggiorata

30) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **lingue straniere scritte**?

Sì, parecchio Sì, poco Non ho notato differenza No, è peggiorata

31) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia ampliato la sua conoscenza della **Lingua dei Segni Italiana**?

Sì, parecchio Sì, poco Non ho notato differenza No, è peggiorata

32) Pensa che l'uso dei nuovi strumenti di comunicazione abbia migliorato la sua competenza nelle **Lingue dei Segni straniere**?

Sì, parecchio Sì, poco Non ho notato differenza No, è peggiorata

33) Se lo desidera può scrivere cosa pensa riguardo le nuove tecnologie di comunicazione a disposizione dei sordi.

GRAZIE PER LA SUA DISPONIBILITÀ E IL SUO TEMPO!

Rita Cracolici

APPENDICE B - RISPOSTE

ID	1 Fascia di età	2 Istruzione	3 Occupazione	4 Sesso	5 Grado di sordità
1	61+	Media	Pensionato	Femmina	Profonda
2	31-45	Diploma	Lavoratore	Maschio	Grave
3	61+	Media	Pensionato	Femmina	Profonda
4	14-18	Diploma	Studente	Maschio	Lieve
5	61+	Media	Lavoratore	Femmina	Profonda
6	46-60	Diploma	Pensionato	Maschio	Profonda
7	46-60	Diploma	Lavoratore	Maschio	Profonda
8	19-30	Media	Studente	Maschio	Media
9	#	Diploma	Pensionato	Maschio	Profonda
10	19-30	Diploma	Disoccupato	Maschio	Profonda
11	19-30	#	#	Femmina	Profonda
12	19-30	Diploma	Disoccupato	Femmina	Media
13	61+	Media	Pensionato	Maschio	Profonda
14	61+	Media	Pensionato	Maschio	Profonda
15	61+	Diploma	Pensionato	Femmina	Grave
16	31-45	Laurea	Disoccupato	Femmina	Profonda
17	19-30	Diploma	Disoccupato	Maschio	Profonda
18	61+	Media	Pensionato	Femmina	Profonda
19	61+	Media	Pensionato	Femmina	Lieve
20	19-30	Laurea	Lavoratore	Femmina	Profonda
21	61+	Diploma	Pensionato	Maschio	Grave
22	46-60	Media	Disoccupato	Femmina	Media
23	46-60	Media	Lavoratore	Maschio	Profonda
24	46-60	Media	Lavoratore	Femmina	Profonda
25	61+	Media	Pensionato	Femmina	Profonda
26	61+	Media	Pensionato	Maschio	Lieve
27	46-60	Media	Lavoratore	Femmina	Profonda
28	61+	Elementare	Pensionato	Femmina	Profonda
29	46-60	Media	Lavoratore	Maschio	Media
30	46-60	Media	Lavoratore	Femmina	Profonda
31	61+	Media	Pensionato	Maschio	Profonda
32	61+	Elementare	Pensionato	Femmina	Media
33	31-45	Diploma	Lavoratore	Maschio	Profonda

6 Età insorgenza	7 Comp. sordi	8 Comp. udenti	9-10 Protesi/Imp. Cocleare	11 App. LIS
Nascita	1 fratello	2 fratelli	Nessuno	5
0-2			Nessuno	16
Nascita		Genitori, fratelli	App. acustico	#
0-2	#	#	App. acustico	9
Nascita	2 fratelli e 3 sorelle	#	Nessuno	#
0-2	Fratelli	Genitori	Nessuno	#
0-2	#	Madre	App. acustico	#
Nascita	Genitori, fratello	0	Nessuno	0
#	5 fratelli	0	#	#
Nascita	Tutti	#	Nessuno	0
0-2	#	Tutti	Nessuno	12
0-2	0	genitori, sorella	App. acustico	4
3-5	#	#	#	#
0-2	#	#	Nessuno	#
Nascita	0	genitori, sorella	App. acustico	37
Nascita	0	Genitori, fratello	Nessuno	29
Nascita	0	Genitori, fratelli	App. acustico	#
Nascita	0	#	Imp. Cocleare	0
0-2	0	Genitori	App. acustico	2
Nascita	0	Genitori, fratello	App. acustico	9
0-2	Fratello	Genitori	App. acustico	40
0-2	fratello	4 fratelli	Nessuno	5
Nascita	5 fratelli	3 fratelli	Nessuno	8
0-2	2 fratelli	2 fratelli	Nessuno	5
Nascita	0	#	Nessuno	#
0-2	0	#	App. acustico	#
0-2	0	genitori, fratelli 2	Nessuno	#
#	0	Genitori	Nessuno	#
Nascita	0	Genitori	App. acustico	0
0-2	2 fratelli	2 fratelli	Nessuno	#
0-2	2 fratelli	3 fratelli	Nessuno	2
10+	2 fratelli	2 fratelli	App. acustico	20
Nascita	Genitori, fratello	0	Nessuno	0

12 Strumenti utilizzati								13-18 Quantità					
DTS	FAX	SMS	Serv. Ponte	e-mail	WhatsApp	Facebook	Skype	SMS	FAX	e-mail	DTS	Chat	Videochiamata
0	1	1	0	1	1	1	1	10,00	2	20	0	5	10
0	0	1	0	0	1	0	0	#	#	#	0	#	#
0	0	0	0	1	1	1	1	#	#	#	#	#	#
0	0	0	0	0	1	0	0	#	0	0	0	#	#
0	1	1	0	1	1	1	1	2,00	1	#	0	#	#
0	1	1	0	1	1	1	1	50	1	10	#	50	20
0	0	0	0	1	1	1	1	20	1	30	0	5	#
0	0	0	1	1	1	1	1	25	2	13	0	720	10
#	#	#	#	#	#	#	#	2	#	#	#	#	#
0	0	1	0	1	1	1	1	#	#	#	#	#	#
0	0	1	0	0	1	1	0	#	#	#	#	#	#
0	0	0	0	1	1	1	1	3	0	1	0	13	60
0	0	1	0	0	0	1	0	20	1	0	0	2	0
0	0	1	0	0	0	0	0	#	#	#	0	0	#
0	1	1	0	1	1	1	1	3	0	#	0	10	20
0	0	1	1	1	1	1	1	20	0	3	0	20	30
0	0	1	0	1	1	1	0	50	0	0	0	0	#
0	0	1	0	1	1	1	1	12,5	#	#	0	40	60
0	0	1	0	0	0	0	0	10	2	2	0	60	30
0	1	1	1	1	1	1	1	5	1	10	0	60	60
0	0	1	0	1	1	1	1	20	0	50	0	20	20
0	0	1	0	1	1	1	1	30	0	0	0	30	60
0	0	1	0	0	1	1	1	30	0	0	0	30	60
0	0	1	0	0	1	0	1	30	0	0	0	30	60
0	0	1	0	1	1	0	0	15	0	#	0	0	#
0	0	1	0	0	1	0	0	#	0	#	0	0	0
0	0	1	0	1	1	1	1	10	#	13	0	60	3
0	0	1	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	1
0	0	1	0	1	1	1	1	50	0	3	0	0	60
0	0	1	1	1	1	0	1	50	0	5	0	120	##
0	0	1	0	0	1	0	0	30	0	0	0	0	60
0	0	1	0	0	1	1	0	30	0	0	0	0	##
0	0	1	1	1	1	1	1	2,50	0	5	0	#	20

19 Unico strumento	20 Contattare sordi			21 Contattare udenti		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°
#	SMS	e-mail	WhatsApp	e-mail	SMS	Fax
WhatsApp	WhatsApp	SMS	Facebook	SMS	WhatsApp	Facebook
#	#	#	#	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	Facebook	Ponte	Ponte	SMS	Facebook
#	#	#	#	#	#	#
#	#	#	#	#	#	#
WhatsApp	Facebook	WhatsApp	e-mail	Facebook	WhatsApp	e-mail
Skype	Skype	Ponte	e-mail	WhatsApp	e-mail	SMS
#	#	#	#	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	SMS	Facebook	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	Facebook	SMS	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	Facebook	Skype	SMS	WhatsApp	Facebook
SMS	#	#	#	#	#	#
SMS	SMS	e-mail	Facebook	SMS	Ponte	e-mail
WhatsApp	SMS	WhatsApp	Facebook	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	SMS	Facebook	WhatsApp	SMS	Facebook
#	SMS	#	#	#	#	#
Skype	Skype	WhatsApp	Facebook	#	#	#
#	#	#	#	SMS	#	#
WhatsApp	WhatsApp	Skype	SMS	WhatsApp	SMS	Skype
WhatsApp	WhatsApp	e-mail	Skype	WhatsApp	Facebook	Skype
#	SMS	#	#	SMS	#	#
#	WhatsApp	#	#	SMS	#	#
#	WhatsApp	#	#	SMS	#	#
SMS	SMS	#	#	#	#	#
#	SMS	WhatsApp	e-mail	#	#	#
#	#	#	#	#	#	#
SMS	SMS	#	#	#	#	#
WhatsApp	WhatsApp	Facebook	Skype	WhatsApp	Facebook	Skype
WhatsApp	WhatsApp	Ponte	SMS	WhatsApp	Ponte	#
#	WhatsApp	#	#	WhatsApp	#	#
#	SMS	WhatsApp	Facebook	WhatsApp	Skype	#
Skype	WhatsApp	Skype	e-mail	WhatsApp	e-mail	Ponte

22 Rapporti con sordi	23 Rapporti con udenti	24 Sordi stranieri	25 Udenti stranieri	26 Indipendenza
Poco	Invariati	Molto	Invariati	Molto
Molto	Peggiorati	Molto	Peggiorati	Poco
Poco	Poco	Invariati	Invariati	Poco
#	Poco	Molto	Invariati	Poco
#	#	#	#	Poco
Molto	Molto	Molto	Poco	Molto
Invariati	Invariati	Invariati	Poco	Molto
Invariati	Poco	Molto	Poco	Invariata
#	#	#	Poco	Poco
Molto	#	Peggiorati	#	#
Molto	#	Peggiorati	#	#
Poco	#	Poco	#	Poco
Molto	Poco	Poco	Invariati	Poco
Molto	Molto	Invariati	Peggiorati	Poco
Molto	#	#	#	Molto
Molto	Molto	Molto	Poco	Molto
Molto	Peggiorati	Peggiorati	Peggiorati	#
Molto	Invariati	Invariati	Peggiorati	Molto
Molto	Molto	Invariati	Invariati	Poco
Poco	Invariati	Invariati	Invariati	Molto
Molto	Molto	Molto	Molto	Molto
Molto	Poco	Poco	Poco	Molto
Molto	Poco	Poco	Poco	Molto
Molto	Poco	Poco	Poco	Molto
Poco	Poco	Peggiorati	Invariati	Molto
Molto	Molto	Poco	Poco	Poco
Molto	Molto	Poco	Invariati	Molto
#	#	#	#	#
Molto	Molto	Poco	Invariati	Invariata
Molto	Poco	Peggiorati	Poco	Molto
Molto	Poco	Poco	Poco	Invariata
Poco	Poco	Poco	Molto	Molto
Poco	Molto	Molto	Poco	Molto

27 Comunic. Segnanti	28 Comun. Pubbliche
Videochiamata	Videomessaggio
Videomessaggio	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
Videomessaggio	#
Videochiamata	Videomessaggio
#	#
Videochiamata	Testo
#	#
Videochiamata	#
Videomessaggio	#
Videomessaggio	#
Videochiamata	Testo
Videomessaggio	Testo
Videochiamata	Videomessaggio
Videochiamata	Testo
Videomessaggio	Testo
Videomessaggio	#
Videochiamata	Testo
Videomessaggio	Videomessaggio
Videomessaggio	Testo
#	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
Videomessaggio	Videomessaggio
videomessaggio	Testo
#	#
#	#
Videochiamata	Videomessaggio
Testo	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
Videochiamata	Videomessaggio
#	#

29 Migl. Italiano	30 Migl. L. straniera	31 Migl. LIS	32 Migl. L. Segni Straniere
Parecchio	Poco	Parecchio	Parecchio
Poco	Poco	Parecchio	Parecchio
Poco	Poco	Parecchio	Poco
#	Poco	Parecchio	Parecchio
Poco	Parecchio	Poco	#
Parecchio	Poco	Parecchio	Parecchio
Poco	Invariata	#	#
Poco	Poco	Parecchio	Parecchio
#	#	#	#
Parecchio	Peggiorata	Parecchio	Peggiorata
Poco	Peggiorata	Poco	Peggiorata
Poco	Invariata	Parecchio	Poco
Poco	Invariata	Poco	Poco
Poco	Invariata	Parecchio	Poco
Invariata	#	Invariata	#
Parecchio	Parecchio	Parecchio	Parecchio
Parecchio	Peggiorata	Parecchio	Peggiorata
Parecchio	Peggiorata	Poco	Poco
Parecchio	Invariata	Poco	Invariata
Poco	Poco	Parecchio	Poco
Parecchio	Poco	Parecchio	Poco
Parecchio	Invariata	Parecchio	Poco
Parecchio	Invariata	Parecchio	Poco
Parecchio	Poco	Parecchio	Poco
Parecchio	Parecchio	Poco	Invariata
Poco	Parecchio	Parecchio	Invariata
Parecchio	Invariata	Poco	Poco
#	#	#	#
Poco	Poco	Poco	Poco
Parecchio	Poco	#	Parecchio
Poco	Poco	Invariata	Invariata
Parecchio	Poco	Parecchio	Invariata
Poco	Parecchio	Invariata	Poco

Domanda 33 - Commenti degli intervistati:

“Inserire negli ospedali, vari uffici ed anche la presenza degli interpreti”

“Inserire tutti i mezzi di comunicazione nei vari uffici”

“Tecnologia OK, manca servizi pubblici.”

“Tecnologia OK, solo no servizi udenti per sordi”

“Tecnologia OK solo servizi pubblici mancano strumenti”

“L'importante è che gli strumenti di comunicazione possa essere ampliata negli uffici pubblici (ospedale, scuola, INPS, ecc...)”

“Servizio ponte,”

“Tecnologia OK, servizio pubblico negativo.”

“VRS (in America servizio ottimo come servizio ponte in Italia ma qualità, servizi, prodotti, accessibilità ottima.”

1 Fascia di età		2 Istruzione		3 Occupazione		4 Sesso		5 Grado di sordità	
Categorie	Q.tà	Categorie	Q.tà	Categorie	Q.tà	Categorie	Q.tà	Categorie	Q.tà
8-10	0	Elementare	2	Studente	2	Maschio	16	Lieve	3
11-13	0	Media	17	Lavoratore	10	Femmina	17	Media	5
14-18	1	Diploma	11	Disoccupato	5	#	0	Grave	3
19-30	6	Laurea	2	Pensionato	15			Profonda	22
31-45	3	#	1	#	1			#	0
46-60	8								
61+	14								
#	1								

APPENDICE C - RISULTATI

6 Età insorgenza		9-10 Protesi		12 Strumenti Utilizzati	
Categorie	Q.tà				
Nascita	14	Nessuno	18	DTS	0
0-2	15	App. acustico	12	FAX	5
3-5	1	Imp. Cocleare	1	SMS	27
6-10	0	#	2	Ponte	5
10+	1			e-mail	20
#	2			WhatsApp	28
				Facebook	22
				Skype	20
				#	14

13-18 Utilizzo settimanale							19 Unico Strumento	
	SMS	FAX	e-mail	DTS	Chat	Videochiamata		
	Quantità media			Min. media				
Media	20,7	0,4	7,5	0,0	51,0	40,2	DTS	0
							FAX	0
							SMS	4
Risposte	26	25	22	28	22	1	Ponte	0
#	7	8	11	5	11	14	e-mail	0
							WhatsApp	12
							Facebook	0
							Skype	3
							#	14

	20 Contattare sordi				21 Contattare udenti			
	1°	2°	3°	Totale	1°	2°	3°	Totale
DTS	0	0	0	0	0	0	0	0
FAX	0	0	0	0	0	0	1	1
SMS	9	3	3	15	7	4	1	12
Ponte	0	2	1	3	1	2	1	4
e-mail	0	3	4	7	1	2	2	5
WhatsApp	14	5	1	20	9	3	0	12
Facebook	1	4	7	12	1	2	4	7
Skype	2	2	3	7	0	1	3	4
#	7	14	14	35	14	19	21	54

	22 Rapporti sordi con	23 Rapporti udenti con	24 Sordi esteri	25 Udenti esteri
Molto	20	9	8	2
Poco	7	11	10	12
Invariati	2	4	6	9
Peggiorati	0	2	5	4
#	4	7	4	6

26 Indipendenza		27 Com. Segnanti		28 Com. Pubbliche	
Molto	16	Testo	1	Testo	8
Poco	10	Videomessaggio	11	Videomessaggio	15
Invariata	3	Videochiamata	15	#	10
Diminuita	0	#	6		
#	4				

29 Miglior. Ital. Scritto		30 Miglior. Ling. Stran. Scritte		31 Miglior. LIS		32 Miglior. LS Straniere	
Parecchio	15	Parecchio	5	Parecchio	18	Parecchio	7
Poco	14	Poco	13	Poco	8	Poco	13
Invariata	1	Invariata	8	Invariata	3	Invariata	5
Peggiorata	0	Peggiorata	4	Peggiorata	0	Peggiorata	3
#	3	#	3	#	4	#	5