

Pl

LIS e sordità a scuola
e nelle università italiane.
La prospettiva linguistica,
educativa e civica

A CURA DI
MARIA TAGARELLI DE MONTE
PAOLO LORUSSO

Pl

Studi e ricerche sul plurilinguismo

11

La collana 'Studi e ricerche sul plurilinguismo' si propone, attraverso pubblicazioni originali, in forma monografica o collettanea, di contribuire alla riflessione intorno alle dinamiche che alimentano il plurilinguismo, in prospettiva sincronica, diacronica e comparata, su scala locale, nazionale e internazionale, e di offrire spunti di carattere applicativo per la formazione e la sperimentazione in ambito educativo.

Direttrice responsabile

Fabiana Fusco (Università di Udine)

Comitato scientifico

Davide Astori (Università di Parma)
Gerald Bernhard (Università di Bochum)
Maira Irina Cavaion (Centro di Ricerche Scientifiche di Capodistria)
Patrizia Cordin (Università di Trento)
Maria D'Agostino (Università di Palermo)
Silvia Dal Negro (Libera Università di Bolzano)
Franco Finco (Università Pedagogica della Carinzia 'Viktor Frankl')
Francesco Goglia (Università di Exeter)
Matejka Grgič (Istituto Sloveno di Ricerche, Trieste, Università di Lubiana)
Laura Linzmeier (Università di Regensburg)
Paolo Lorusso (Università di Udine)
Carla Marcato (Università di Udine)
Antonietta Marra (Università di Cagliari)
Luca Melchior (Università di Klagenfurt)
Martina Ožbot (Università di Lubiana)
Elton Priatti (Università del Saarland)
Paul Videsott (Libera Università di Bolzano)
Ruth Videsott (Libera Università di Bolzano)
Gabriele Zanello (Università di Udine)

Comitato di redazione

Gianluca Baldo (Università di Udine)

La collana si avvale di un sistema di selezione e valutazione delle proposte editoriali con revisori anonimi (referaggio a doppio cieco). Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei revisori.

*La presente pubblicazione è stata realizzata
con il contributo finanziario di*



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE**

hic sunt futura

DIPARTIMENTO DI LINGUE
E LETTERATURE,
COMUNICAZIONE,
FORMAZIONE E SOCIETÀ

*Progetto 'Interculturalità' (Piano
Strategico Dipartimentale 2022-2025)*

Progetto grafico di copertina
cdm associati, Udine

Stampa
Press Up srl, Ladispoli (Rm)

© **FORUM** 2025
Editrice Universitaria Udinese
FARE srl con unico socio
Via Palladio, 8 – 33100 Udine
Tel. 0432 26001
www.forumeditrice.it

ISBN 978-88-3283-477-2

Pl

LIS e sordità a scuola
e nelle università italiane.
La prospettiva linguistica,
educativa e civica

**A CURA DI
MARIA TAGARELLI DE MONTE
PAOLO LORUSSO**

LIS e sordità a scuola e nelle università italiane : la prospettiva linguistica, educativa e civica / a cura di Maria Tagarelli De Monte, Paolo Lorusso. – Udine : Forum, 2025.
(Pl : studi e ricerche sul plurilinguismo ; 11)
ISBN 978-88-3283-477-2

1. Studenti [.:] Sordi - Lingue dei segni - Insegnamento
I. De Monte, Maria Tagarelli II. Lorusso, Paolo

371.912 (WebDewey 2025) – EDUCAZIONE PER STUDENTI CON MENOMAZIONI UDITIVE

Scheda catalografica a cura del Sistema bibliotecario dell'Università degli studi di Udine

Indice

| | |
|--|---|
| <i>Premessa</i> di Maria Tagarelli De Monte e Paolo Lorusso..... | 7 |
|--|---|

| | |
|---|----|
| Paolo Lorusso, Fabiana Fusco <i>La diffusione e il riconoscimento delle lingue dei segni: contesto e prospettive di studio</i> | 11 |
|---|----|

Contributi

| | |
|---|----|
| Davide Astori <i>C'è lingue e Lingua. Per un passaggio dall'isomorfismo all'isofunzionalismo</i> | 35 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Chiara Branchini, Lara Mantovan, Mirko Pasquotto <i>La formazione sulla lingua dei segni italiana all'Università Ca' Foscari di Venezia</i> | 49 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Donata Chiricò <i>La cittadinanza alla prova della sordità. Breve storia ad uso di coloro che vogliono vedere e ascoltare</i> | 69 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Maria Tagarelli De Monte <i>Definire i bisogni linguistici di studenti sordi (e dei loro docenti) nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. Risultati preliminari e prospettive di indagine</i> | 81 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Silvia D'Ortenzio <i>Sordità e frasi complesse: un approccio alternativo per l'insegnamento delle frasi relative</i> | 99 |
|---|----|

Isabel Fischer

Standardizzazione del lessico specialistico in LIS:

il ruolo dell'Università..... 129

Carlo Geraci, Mirko Santoro, Carlo Cecchetto

Politiche di pianificazione linguistica e lingue dei segni.

Il caso italiano alla luce del dibattito internazionale..... 149

Chiara Sipione

La dimensione spaziale nella Lingua dei Segni Italiana tattile (LISt)..... 173

Sara Trovato, Cinzia Meraviglia

L'educazione per le persone con sordità in dieci paesi europei:

equità, accessibilità e responsabilità dei sistemi di istruzione..... 199

Premessa

Il volume, di natura volutamente interdisciplinare, raccoglie le argomentazioni di alcuni tra gli autori più coinvolti nel potenziamento dell'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana (d'ora in avanti LIS) in ambito accademico, mediante l'istituzione di corsi di laurea dal carattere innovativo e la promozione di studi e ricerche, anche sulla formazione dei docenti. Alcuni di loro hanno partecipato ai corsi sulla LIS attivati, a partire dall'anno accademico 2022/2023, dal Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL) dell'Università degli Studi di Udine. Da qui il desiderio di pubblicare i loro lavori, affiancati da altri redatti da esperti del settore, quale testimonianza dell'impegno del DILL verso la popolazione sorda presente nel Nord-Est e la sua inclusione, sociale e culturale. Nel 2023, il DILL ha altresì attivato un assegno di ricerca specifico sulla LIS e sul suo utilizzo nelle scuole del Friuli e ha avviato nuovi progetti con associazioni ed enti presenti sul territorio, grazie ai quali è stato possibile usufruire di un altro assegno di ricerca dedicato allo studio della LIS con l'obiettivo di inserirsi in un dibattito più ampio sulla valorizzazione della LIS.

La miscellanea è introdotta dalle riflessioni di Fabiana Fusco e Paolo Lorusso, entrambi del DILL, che presentano una rassegna sulla diffusione e il riconoscimento delle lingue dei segni, mettendo in luce anche l'esperienza dell'Ateneo udinese nell'insegnamento della LIS e le prospettive che si possono generare sul piano della ricerca. Seguono i vari contributi, in ordine alfabetico.

Apri la sezione Davide Astori dell'Università degli Studi di Parma e presidente, a partire dall'anno accademico 2023-2024, del Corso di Laurea ad orientamento professionale in 'Interprete in Lingua dei Segni Italiana e Lingua dei Segni Italiana tattile'. Nel suo intervento, il linguista chiarisce il valore di un approccio funzionale agli studi sulle lingue dei segni, alla luce delle più consolidate teorie sulla comunicazione.

La discussione torna al ruolo della lingua dei segni nell'università con il contributo di Chiara Branchini, Lara Mantovan e Mirko Pasquotto che presentano l'esperienza di chi, da oltre dieci anni, offre corsi accademici di formazione in LIS all'Università Ca' Foscari di Venezia, nello specifico di interpreti di LIS e assi-

stenti alla comunicazione, figura quest'ultima creatasi anni fa con la Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità (n. 104 del 5 febbraio 1992), cruciale per garantire i diritti dei sordi a scuola.

In prospettiva storica, le riflessioni di Donata Chiricò dell'Università della Calabria sottolineano quanto la definizione di educazione democratica sia messa alla prova dalle difficoltà persistenti di inclusione che le persone sorde mostrano nel sistema scolastico.

Maria T. De Monte, assegnista di ricerca DILL per l'anno accademico 2023-2024, docente LIS e già co-referente del Dipartimento di Progettazione e ricerca dell'Istituto Statale per Sordi di Roma, illustra la ricerca condotta sulla realtà scolastica friulana, ne presenta i risultati e le implicazioni per sviluppi futuri.

Alla scuola è dedicato l'intervento di Silvia D'Ortenzio, assegnista dell'Università di Udine, che approfondisce gli aspetti legati alle competenze con le frasi relative nei bambini sordi, offrendo una visione sulle sfide quotidiane affrontate dai professionisti che lavorano quotidianamente con persone sorde.

Di seguito, Isabel Fischer, dottoranda dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Udine, esamina il ruolo dell'università nella standardizzazione del lessico specialistico in (LIS). L'autrice sostiene che l'ambiente accademico sia ideale per sviluppare e diffondere una terminologia condivisa, mediante un'analisi sia dell'evoluzione storica della LIS sia delle sfide legate alla mancanza di codifica nei contesti universitari.

Nel loro contributo gli studiosi Carlo Geraci, Mirko Santoro e Carlo Cecchetto del CNRS-Institut Jean-Nicod di Parigi descrivono le politiche di pianificazione linguistica relative alle lingue dei segni, concentrandosi sui punti di forza e di debolezza che hanno portato al riconoscimento della (LIS), e illustrano quali elementi dovrebbe includere una pianificazione linguistica efficace per garantire reali benefici alle comunità sorde.

Chiara Sipione, interprete e docente a contratto di LIS tattile all'Università Ca' Foscari di Venezia, invoca la dimensione spaziale delle lingue vocali e della LIS, per completare la definizione di 'spazio condiviso', parametro essenziale della lingua dei segni tattile.

Chiudono Sara Trovato e Cinzia Meraviglia, rispettivamente dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università degli Studi di Milano, che portano alla luce l'educazione delle persone con sordità in dieci paesi europei, esaminando equità, accessibilità e responsabilità dei sistemi scolastici e sottolineando che una scarsa istruzione può limitare lo sviluppo individuale e sociale, creando un circolo vizioso tra disabilità e povertà.

Dalla lettura dei vari saggi emergono le sfide e le opportunità legate alla diffusione e al riconoscimento della LIS, sia come lingua naturale sia come strumento essenziale per l'inclusione delle persone sorde nel contesto educati-

vo e sociale. Le esperienze riportate in questo volume evidenziano l'importanza di un approccio integrato, che coniughi teoria e pratica, linguistica e pedagogia, per garantire una educazione più equa e accessibile. Guardando al futuro, le prospettive aperte dai corsi universitari, dalle attività di ricerca e dalle collaborazioni con le scuole suggeriscono una progressiva affermazione della LIS come elemento chiave per la costruzione di una società realmente inclusiva. I contributi raccolti rappresentano quindi non solo un bilancio delle esperienze maturate, ma anche un punto di partenza per nuove ricerche e progetti, affinché l'educazione e la formazione in LIS possano continuare a svilupparsi e consolidarsi nel panorama accademico italiano.

Maria Tagarelli De Monte
Università degli Studi Internazionali
di Roma (UNINT)

Paolo Lorusso
Università degli Studi di Udine

La diffusione e il riconoscimento delle lingue dei segni: contesto e prospettive di studio

Paolo Lorusso*, Fabiana Fusco*

Abstract

L'obiettivo è di delineare la diffusione e la valorizzazione delle lingue dei segni, attraverso un *excursus* storico. Le persone sorde hanno subito discriminazioni ed emarginazione, poiché ritenute incapaci di comunicare. Gli studi di Stokoe nel XX secolo ne hanno invece dimostrato la complessità grammaticale, equiparandole alle lingue vocali. Oggi molti paesi le riconoscono, ma tecnologie come gli impianti cocleari riaccendono dubbi. La tutela resta cruciale per l'identità culturale sorda e l'inclusione e le università hanno un ruolo chiave nel potenziare il riconoscimento, l'insegnamento e la piena partecipazione sociale.

1. I sordi e le lingue dei segni: breve storia di emarginazione e pregiudizio

La regista Randa Haines nel 1986 con *Figli di un Dio minore* (*Children of a Lesser God*) per la prima volta descrive in un film la condizione della sordità dal punto di vista di una persona sorda. Il film, tratto da una *pièce* teatrale del 1979 del drammaturgo americano Mark Medoff, racconta una storia d'amore tra un logopedista che lavora in un istituto per sordi e la custode dell'istituto, sorda sin dalla nascita. Il mondo dei suoni e della lingua parlata e il mondo del silenzio si scontrano nella tormentata storia d'amore tra i due protagonisti. Sarah, la protagonista femminile, si rifiuta di imparare a parlare o usare suoni della lingua parlata in quanto orgogliosa del suo mondo di silenzio, essendo così relegata a una posizione di subalternità e di apparente incomunicabilità, quasi fosse figlia di un 'Dio minore' che non è stato in grado di dotarla della capacità di comprensione e produzione verbale. L'espressione 'figli di un dio minore', dopo il successo del film, è stata comunemente usata per identificare non solo le persone sorde ma in genere le persone e i gruppi considerati infe-

* Università degli Studi di Udine. Il contributo è frutto della stretta collaborazione degli autori; tuttavia Paolo Lorusso è responsabile dei paragrafi 1 e 2, Fabiana Fusco dei paragrafi 3 e 4, il 5 è da attribuire a entrambi.

riori o emarginati all'interno di una società¹. L'essere figli di un Dio minore, imperfetti, implica l'essere appartenenti a uno status secondario rispetto agli altri, spesso a causa di fattori come etnia, religione, disabilità o classe sociale.

La condizione di 'figli di un Dio minore' per i sordi viene da lontano: le persone sorde, nella storia, sono state sistematicamente escluse dalla società. Venivano considerate incapaci di compiere qualsiasi azione, poiché si riteneva che non avessero né la capacità di udire né quella di parlare. La legislazione romana, per esempio, negava dalla nascita ai sordi il diritto di firmare un testamento, ritenendoli incapaci di comprendere e quindi impossibilitate a imparare a leggere e a scrivere. Lo stesso Agostino d'Ippona, dottore e santo della chiesa cattolica, nel *Contra Iulianum haeresis Pelagianae defensorem*, arrivava a dubitare che le persone sorde potessero accedere alla salvezza del Vangelo:

[...] respondete, quo merito tanta innocentia nonnumquam caeca, nonnumquam surda nascatur? Quod vitium etiam ipsam impedit fidem [...] (*Liber III*,10)².

Agostino interpreta la condizione di sordità come un ostacolo alla fede autentica. Nel suo pensiero, solo chi può percepire direttamente la parola divina raggiunge la fede compiuta, mentre chi ne è escluso deve accontentarsi di un rapporto frammentario con una divinità avvertita come parzialmente inaccessibile.

Nonostante i pregiudizi legati all'equiparazione del deficit sensoriale uditivo all'impossibilità di comunicazione siano stati sempre presenti nel corso della storia e perdurino tuttora, varie attestazioni sulle comunità sorde in diverse epoche avvalorano l'esistenza di sistemi di comunicazione non basati sulla parola ma su segni usati dalle persone sorde: sistemi che possiamo definire come

¹ L'espressione 'Dio minore' in realtà è ripresa dal poemetto epico *The passing of the King* pubblicato dal poeta vittoriano Lord Alfred Tennyson dal 1859 al 1885 nel ciclo dedicato al re Artù e intitolato *Idylls of the King* (Tennyson, 1983):

'[...]As if some lesser god had made the world,
But had not force to shape it as he would,
Till the High God behold it from beyond,
And enter it, and make it beautiful? [...]

Come se un dio minore avesse creato il mondo,
Ma non avesse avuto la forza di plasmarlo come desiderava,
Finché il Dio Supremo lo vide da lontano,
E vi entrò, rendendolo bello? (traduzione propria).

² «Rispondete, perché tanti innocenti talvolta nascono ciechi e talvolta sordi? Questo ultimo difetto può addirittura impedire la fede» (traduzione propria).

i precursori delle lingue dei segni. Per quanto riguarda l'antichità, come riportato nella rassegna storica sulle lingue dei segni di Roccaforte (2018), bisogna segnalare che secondo molti studiosi una primordiale forma di lingua usata dai primi umanoidi possa essere stata segnata e non orale (Napoli e Sutton-Spence, 2014; Burkhardt-Reed *et al.*, 2021). Esistono poi vari riscontri indiretti di gesti e segni tra le persone sorde in molte antiche civiltà. Ad esempio, nell'antica Grecia Platone stesso nel *Cratilo* allude a un sistema di segni che permetteva ai muti di comunicare:

[...] se noi non avessimo né voce, né lingua e volessimo manifestare l'uno all'altro le cose, non cercheremmo, come fanno ora i muti, di significare il nostro intendimento con le mani [...]? (Platone, *Cratilo*, citato in Roccaforte 2018, p. 1).

Sebbene nel Medioevo i sordi fossero relegati a condizione di «[...] persone ai margini della società, come gli ammalati cronici, i mendicanti e le persone colpite da infermità mentale [...]» (Roccaforte, 2018, p. 2), nelle comunità monastiche benedettine si sono sviluppati sistemi di comunicazione abbastanza complessi basati su segni per poter interagire durante i periodi di silenzio (Laurence, 1958; Barakat, 1975). Quindi, nonostante i sordi fossero in una condizione di subalternità, alcuni sistemi di segni vengono sistematizzati in ambito monastico, quindi non certo da figli di un Dio minore.

A partire dal Rinascimento ci sono stati i primi tentativi di creare metodi di comunicazione per le persone sorde. Uno dei contributi più noti è stato quello di Gerolamo Cardano, un medico e filosofo del XVI secolo, che suggerì che i sordi potessero essere istruiti attraverso l'uso di simboli e segnali. Solo nei secoli successivi si assistette alla nascita dell'educazione per sordi: nel XVII secolo il monaco spagnolo Pedro Ponce de León fu tra i primi educatori che lavorò con persone sorde utilizzando metodi basati su segni e gesti. Più tardi, nel XVIII secolo, l'educatore francese Charles-Michel de l'Épée fondò la prima scuola pubblica per sordi a Parigi. L'Épée fu fondamentale nel riconoscere i segni come una lingua naturale per i sordi, contribuendo allo sviluppo della Lingua dei Segni Francese (LSF) (LeMaster e Monaghan, 2004). Finalmente le persone sorde passano ad essere protagoniste di un confronto di idee sulla loro partecipazione sia al sistema educativo sia nella società in generale che sfocerà nel dibattito tra segnisti e oralisti.

Durante il XIX secolo si sviluppò un dibattito tra l'uso delle lingue dei segni e l'oralismo, un metodo educativo che cercava di insegnare ai sordi a parlare e a leggere le labbra, escludendo i segni. Il metodo oralista, per quanto finalizzato all'inserimento nella società degli udenti, racchiude in sé un pregiudizio di fondo: la supremazia della lingua orale sulla lingua segnata. I sordi, ancora una volta, sono 'i figli di un Dio minore' che devono adeguarsi alla lingua parlata.

Sebbene tale metodo indubbiamente garantisca una maggiore interazione con i parlanti di lingue orali, esso non tiene conto della potenzialità dell'uso dello spazio visivo come interfaccia simbolica che permette alle persone sorde di sviluppare a pieno la propria identità e le proprie competenze comunicative.

Uno dei sostenitori più noti dell'oralismo fu Alexander Graham Bell (1884) che esprime la sua preoccupazione riguardo alla possibilità che le persone sorde sviluppino una 'varietà' separata della razza umana attraverso l'endogamia, ovvero il matrimonio tra persone sorde. Bell era contrario alla promozione dell'uso della lingua dei segni e all'educazione separata per i sordi, poiché credeva che ciò avrebbe potuto facilitare l'isolamento sociale e la creazione di una 'razza' di persone sorde. La tesi principale di Bell sostiene che, per evitare la formazione di una comunità isolata di sordi, sarebbe stato preferibile incoraggiare l'oralismo, cioè l'insegnamento della lettura delle labbra e dell'uso della parola, anziché la lingua dei segni. Credeva che aumentare il contatto tra sordi e udenti avrebbe ridotto la frequenza di matrimoni tra persone sorde e, di conseguenza, limitato la nascita di bambini sordi. Le posizioni di Bell si basano su un pregiudizio di superiorità delle persone udenti sulle persone sorde e sulla non accettazione dei sordi nelle loro potenzialità comunicative e culturali. Sebbene tali posizioni siano state duramente criticate dalle comunità sorde, esse hanno comunque influenzato l'educazione impartita ai sordi fino all'epoca contemporanea come si evince dai metodi utilizzati nell'istituto descritto nel film *Figli di un Dio minore*.

Nonostante le pressioni esterne, le comunità sorde hanno preservato l'uso delle lingue dei segni come strumento comunicativo primario, ottenendone infine il riconoscimento ufficiale come lingue a pieno titolo nel corso del Novecento. Negli anni Sessanta, lo studioso americano William Stokoe con il suo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* del 1960 dimostrò che le lingue dei segni, in particolare la Lingua dei Segni Americana (ASL), non erano solo una serie di gesti, ma vere e proprie lingue che prevedevano la presenza dei diversi livelli di rappresentazione linguistica della lingua parlata: fonetica, fonologia (o cherologia nei termini di Stokoe), sintassi e semantica. Questo studio fu rivoluzionario e portò al riconoscimento accademico delle lingue dei segni come lingue naturali.

Molte lingue dei segni sono riconosciute ufficialmente in vari paesi e il loro uso è promosso attraverso l'educazione e i servizi pubblici. Le lingue dei segni rappresentano l'esito di un complesso percorso storico, caratterizzato da battaglie per la legittimazione e la libertà d'uso, ma oggi sono ufficialmente validate come sistemi linguistici pienamente sviluppati, fondamentali per la piena partecipazione sociale delle persone sorde. Nel paragrafo 2 descriveremo brevemente la diffusione delle lingue dei segni tra le comunità sorde e introdurremo

delle riflessioni sul ruolo degli impianti cocleari nella diffusione e nella percezione delle lingue dei segni. Nel paragrafo 3 passeremo in rassegna le politiche linguistiche di riconoscimento della lingua dei segni, con particolare attenzione alla situazione italiana. Il paragrafo 4 sarà dedicato al dibattito contemporaneo e al fermento che, dopo gli importanti riconoscimenti degli ultimi anni, si è creato sulle lingue dei segni.

Lo scopo di questa breve ricognizione è quello di contribuire alla discussione sulle lingue dei segni, sulla loro diffusione e il loro riconoscimento, ribadendone il ruolo centrale nella comunicazione e nell'educazione al fine di garantire l'integrazione e la definizione dell'identità delle diverse comunità di parlanti/segnanti (non solo persone sorde). Questo contributo e i lavori che seguono vogliono essere degli elementi di sostegno allo studio scientifico delle lingue dei segni e al superamento del pregiudizio, purtroppo ancora diffuso, e riproposto sotto nuove forme con il dibattito sulla diffusione degli impianti cocleari, che vede le lingue dei segni come elemento identificativo/discriminatorio di un deficit sensoriale, quindi come metodo di identificazione di 'figli di un Dio minore'.

2. La diffusione delle lingue dei segni: comunità di parlanti e classificazione tipologica

Le lingue dei segni, superando i pregiudizi e le opposizioni che nel corso della storia hanno tentato di impedirne lo sviluppo, si sono diffuse in tutto il mondo ed esistono in molteplici varianti regionali e nazionali. Ogni paese, e a volte anche ogni comunità locale, può avere la propria lingua dei segni, sviluppata nel tempo in modo indipendente e legandosi all'identità e alla storia della comunità di persone sorde e non sorde in cui si è diffusa. Attualmente, si stima che esistano tra le 135 e le 300 lingue dei segni nel mondo.

Secondo il portale di *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2024) le lingue dei segni sono 158, tra queste 129 sono lingue principalmente diffuse in diverse comunità di persone sorde. Le altre 29 sono le così dette *shared sign languages* o *village sign languages*: lingue dei segni condivise o lingue dei segni comunitarie. Si tratta di lingue dei segni diffuse in alcune precise comunità ed utilizzate sia dai non udenti che dagli udenti in un'area con un'elevata incidenza di sordità congenita. Ciò crea un ambiente in cui l'intera comunità, e non solo la minoranza sorda, utilizza la lingua dei segni, facilitando la comunicazione in modo molto più inclusivo rispetto a situazioni in cui la lingua dei segni è esclusiva delle persone sorde (Zeshan, 2007; Meir *et al.*, 2010; Zeshan e de Vos, 2012).

Tali lingue si trovano spesso in comunità isolate rurali dove le relazioni fa-

miliari strette e l'incidenza della sordità ereditaria favoriscono la diffusione della lingua dei segni (Meir *et al.*, 2010; Zeshan e de Vos, 2012). Gli individui sono spesso bilingui, cioè comunicano usando sia una lingua vocale sia una lingua dei segni. La lingua dei segni è impiegata non solo dai sordi, ma anche da una grande percentuale della popolazione udente, rendendo queste lingue altamente condivise e accessibili. Queste lingue dei segni condivise tendono a essere più iconiche e meno morfologicamente complesse rispetto alle lingue dei segni nazionali più formalizzate. Due esempi molto famosi in letteratura di lingue dei segni condivise sono quella estinta di *Martha's Vineyard Sign Language* (MVSL) nello stato del Massachusetts e quella della *Al-Sayyid Bedouin Sign Language* (ABSL) sviluppatasi nel sud di Israele.

La lingua dei segni di Martha's Vineyard è strettamente legata alla storia dell'isola di Martha's Vineyard, Massachusetts (USA): nel corso del XVIII e XIX secolo circa lo 0,7% della popolazione era affetta da sordità, una percentuale di circa venti volte superiore la media nazionale degli Stati Uniti all'epoca (una persona su 155 era sorda, mentre la media degli Stati Uniti all'epoca era di una persona su 5,730). Il responsabile della malattia era l'allele recessivo di un gene per l'udito che determinava la sordità. L'allele si era diffuso tra gli abitanti dell'isola a causa di un fenomeno noto come 'effetto del fondatore'. L'isola era stata inizialmente popolata da un piccolo gruppo di famiglie, i cui membri, sposandosi tra loro, avevano dato origine a una popolazione con una prevalenza insolitamente alta dell'allele recessivo. A causa della consuetudine dei protestanti di sposarsi tra parenti stretti, il numero di persone sorde crebbe considerevolmente. Inoltre, l'isola era completamente autosufficiente e difficilmente accessibile, poiché il mare circostante era spesso pericoloso da attraversare. A Martha's Vineyard moltissimi abitanti conoscevano la lingua dei segni sviluppatasi proprio sull'isola, e la usavano regolarmente anche fra persone udenti cosicché anche i sordi potessero lavorare regolarmente, si sposassero e avessero figli. La MVSL è stata una delle lingue dei segni condivise più documentate e influenzò lo sviluppo della *American Sign Language* (ASL) (per una descrizione dettagliata della MVSL si rimanda a Lane, 1984 e Groce, 1985).

La storia della nascita e diffusione lingua dei segni condivisa di *Al-Sayyid Bedouin Sign Language* (ABSL) attualmente parlata nel villaggio beduino di Al-Sayyid nel sud di Israele ha delle similitudini con la *Martha's Vineyard Sign Language*. Nel 2004 la comunità di Al-Sayyid contava circa 3.000 persone, la maggior parte delle quali faceva risalire le proprie origini al periodo in cui il villaggio fu fondato, a metà del XIX secolo, da una donna locale e un uomo egiziano. Due dei cinque figli di questa coppia fondatrice erano portatori di un gene che causava sordità congenita. I discendenti della coppia fondatrice spesso sposavano i propri cugini a causa del rifiuto da parte delle comunità vicine,

che li consideravano dei *fellah* (contadini) stranieri. La sordità si diffuse ad altre famiglie nelle due generazioni successive; nel 2011 si calcola ci fossero circa 120-150 persone sorde nella comunità. Questa particolare combinazione di circostanze ha creato un ambiente sociolinguistico unico. Le persone sorde non erano solo accettate nella comunità più ampia, ma la lingua dei segni che si sviluppò era utilizzata anche da una parte significativa degli udenti della comunità. Inoltre, la lingua dei segni beduina di Al-Sayyid veniva trasmessa di generazione in generazione in un contesto sociale naturale. La ABSL fu studiata per la prima volta alla fine degli anni Novanta dall'antropologa Shifra Kisch (Kisch, 2012) ed è attualmente oggetto di ricerca linguistica (cfr. Meir *et al.*, 2010).

È importante sottolineare che non esiste una lingua dei segni universale, anche se ci sono alcuni segni che possono essere condivisi in più di una lingua: ogni lingua dei segni oltre ad essere legata alla storia e alla cultura delle comunità in cui si è sviluppata ha delle caratteristiche grammaticali distintive (Lucas, 2001). I criteri principali usati in tipologia per raggruppare le lingue dei segni in base ai loro tratti grammaticali sono (Zeshan, 2007; Brentari, 2010):

1. Ordine delle parole: SVO e SOV sono i due principali ordini delle parole nelle lingue dei segni. Circa il 40% segue l'ordine SVO (come, per esempio, la Lingua dei Segni Americana ASL e la MVSL), mentre il 40% segue SOV (come la Lingua dei Segni Italiana o la ABSL), con alcune lingue che mostrano variazioni o flessibilità.
2. Classificatori: Molte lingue dei segni utilizzano classificatori per rappresentare la forma e il movimento degli oggetti nello spazio.
3. Iconicità: La maggior parte delle lingue dei segni presenta un alto grado di iconicità, dove i segni sono visivamente collegati agli oggetti o concetti che rappresentano. Questa caratteristica è comune a tutte le lingue dei segni, ma il grado di iconicità può variare.
4. Uso dello spazio tridimensionale: Il movimento nello spazio e la morfologia simultanea (uso contemporaneo di espressioni facciali, postura del corpo e segni delle mani) sono caratteristiche comuni in tutte le lingue dei segni, ma con differenze locali.

Le lingue dei segni hanno delle differenze geografiche sostanziali rispetto alle lingue vocali. Proviamo a fare una breve panoramica delle lingue dei segni più diffuse classificandole per numero di utenti o posizione geografica (Sandler, Lillo-Martin, 2006; Zeshan, 2007; Brentari, 2010):

1. *American Sign Language* (ASL) diffusa negli Stati Uniti, in Canada e in parti dell'Africa occidentale e dell'Asia meridionale. Numero di segnanti: circa 250.000-500.000. Ha una grammatica unica e distinta dall'inglese parlato. È ampiamente insegnata e riconosciuta in diversi stati degli Stati Uniti e in Canada.

2. *British Sign Language* (BSL) diffusa in Regno Unito. Numero di segnanti: circa 125.000-150.000 persone. Presenta variazioni regionali marcate ed è ufficialmente riconosciuta come lingua a sé stante rispetto all'ASL. È distinta dall'ASL e dalla Lingua dei Segni Irlandese (ISL).
3. *Langue des Signes Française* (LSF) diffusa in Francia, parti dell'Europa, dell'Africa e del Canada (specialmente Québec). Numero di segnanti: circa 100.000. La LSF ha influenzato molte lingue dei segni in tutto il mondo in particolare ha influenzato l'*American Sign Language* (ASL) principalmente a causa della storia della sua introduzione negli Stati Uniti da parte del fondatore dell'*American School for the Deaf*, Thomas Hopkins Gallaudet, e del suo collega francese Laurent Clerc che era un insegnante sordo della scuola per sordi di Parigi. Gallaudet, pastore americano, visitò l'Europa per trovare metodi di insegnamento per i sordi. A Parigi, incontrò Laurent Clerc, che era insegnante di LSF. Clerc si trasferì con Gallaudet negli Stati Uniti e insieme fondarono la *American School for the Deaf* a Hartford, nel Connecticut. Clerc portò con sé la LSF, che fu utilizzata nella nuova scuola per insegnare agli studenti sordi americani: la LSF ha fornito gran parte della grammatica e del vocabolario di base della ASL, tuttavia oggi la ASL e la LSF sono considerate lingue diverse, ma condividono ancora molte somiglianze lessicali e grammaticali (Lane 1984; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).
4. *Lingua dei Segni Cinese* (CSL) diffusa in Cina. Numero di segnanti: circa 1-2 milioni di persone. La CSL ha una storia meno documentata rispetto ad altre lingue dei segni come la ASL o la LSF. Le origini della CSL, infatti, non sono completamente chiare, ma si ritiene che, come molte lingue dei segni, sia emersa naturalmente tra le comunità sorde della Cina: le prime scuole per sordi in Cina risalgono all'inizio del XX secolo, ma l'educazione formale per i sordi era limitata e spesso inadeguata. La CSL ha subito diverse influenze esterne, in particolare da missionari stranieri e dalle lingue dei segni usate in altre parti del mondo. Durante il XX secolo, missionari provenienti dagli Stati Uniti e da altri paesi portarono metodi di insegnamento per sordi, introducendo vari elementi di altre lingue dei segni, come l'*American Sign Language* (ASL) (per descrizioni più accurate rimandiamo a Fischer e Gong, 2010; Yang, 2012; Shi e Zhang, 2016).
5. *Lingua dei Segni Brasiliana* (Libras) diffusa in Brasile. Numero di segnanti: 3 milioni. La Libras è ufficialmente riconosciuta dal governo brasiliano come lingua nazionale nel 2002 con la Legge federale n. 10.436 e utilizzata nel sistema educativo e nelle istituzioni pubbliche. La Libras ha una forte influenza dalla *Langue des Signes Française* (LSF), poiché la sua introduzione formale in Brasile è avvenuta nel XIX secolo grazie al lavoro del pioniere sordo francese Eduard Huet, che ha fondato la prima scuola per sordi in

Brasile nel 1857 a Rio de Janeiro. Questo ha portato a una stretta connessione tra la LSF e Libras, anche se nel tempo la lingua si è evoluta in modo indipendente. Nonostante la standardizzazione, esistono variazioni regionali all'interno della Libras, riflettendo la diversità culturale del Brasile (Capovilla e Raphael, 2001; Quadros e Karnopp, 2004; Souza e Lodi, 2014).

6. *Lingua dei Segni Giapponese* (JSL) diffusa in Giappone. Numero di segnanti: 100.000-200.000. La storia della JSL inizia nel XIX secolo con i primi tentativi di educare i bambini sordi in Giappone. La prima scuola per sordi giapponese, la *Tokyo School for the Deaf*, fu fondata nel 1878. Inizialmente, l'educazione si basava sull'oralismo, una metodologia che insisteva sull'insegnamento della lettura delle labbra e sull'uso della parola, escludendo l'uso della lingua dei segni. Nonostante l'oralismo fosse la norma per molti decenni, i bambini sordi iniziarono a sviluppare e usare spontaneamente segni per comunicare tra di loro. Nel XX secolo, con l'apertura del Giappone agli influssi stranieri, la comunità sorda giapponese fu influenzata da lingue dei segni provenienti dall'estero. Tuttavia, la JSL si è sviluppata principalmente in modo indipendente, pur condividendo alcune similitudini con la struttura grammaticale del giapponese parlato (come la tendenza all'ordine SOV - Soggetto Oggetto Verbo) (cfr. Nakamura, 2006).
7. *Lingua dei Segni Tedesca - Deutsche Gebärdensprache* (DGS) diffusa in Germania. Numero di segnanti: circa 80.000-100.000. La DGS è ufficialmente riconosciuta in Germania, con un forte supporto per l'educazione nelle scuole e nell'ambito culturale. La DGS iniziò a emergere nelle scuole per sordi fondate nel XIX secolo. Le prime scuole per persone sorde in Germania iniziarono a utilizzare metodi educativi che includevano le lingue dei segni. In particolare, nel 1778, Samuel Heinicke fondò la prima scuola per sordi a Lipsia, ma promuoveva principalmente il metodo orale, scoraggiando l'uso della lingua dei segni. Ciononostante la comunità sorda sviluppò un sistema di segni che si diffondeva tra gli studenti. Durante la Seconda Guerra Mondiale, le persone sorde in Germania subirono discriminazioni a causa delle politiche eugenetiche naziste. Molti sordi furono sterilizzati forzatamente come parte delle leggi razziali. Questo periodo rappresentò una battuta d'arresto per i diritti delle persone sorde e per la diffusione della DGS. Dopo la guerra, le comunità sorde in Germania iniziarono a ricostruirsi. Negli anni Settanta ci fu una rinascita dell'uso della DGS grazie all'attivismo delle persone sorde che chiedevano il riconoscimento della loro lingua (Schermer e Harder, 2001; Pfau *et al.*, 2012).
8. *Lingua dei Segni Italiana* (LIS) diffusa in Italia. Numero di segnanti: circa 40.000-90.000 persone. La Lingua dei Segni Italiana (LIS) ha una storia complessa che si sviluppa tra esclusione, repressione e progressiva valoriz-

zazione, culminata con il riconoscimento ufficiale. Le prime tracce documentate dell'uso della lingua dei segni in Italia risalgono alle scuole per sordi (XIX secolo). La prima scuola per sordi, la *Pio Istituto dei Sordi* di Milano, fu fondata nel 1854 e utilizzava inizialmente la lingua dei segni per l'istruzione. Tuttavia, come in altri paesi europei, l'insegnamento per le persone sorde si concentrava sul metodo oralista, che scoraggiava l'uso della lingua dei segni a favore della lettura labiale e dell'uso della voce. Nel settembre 1880, Milano ospitò la II Conferenza internazionale sull'educazione dei sordomuti (6-11 settembre), passata alla storia con la dizione 'Congresso di Milano'. Durante questo evento cruciale, pedagogisti e educatori provenienti da diversi paesi votarono per l'adozione ufficiale del metodo oralista a livello globale, determinando di conseguenza la proibizione dell'insegnamento della lingua dei segni nelle scuole italiane (Almini, Venier, 2020). Questo segnò una lunga fase di repressione della LIS, che fu bandita dalle scuole e marginalizzata in molti ambiti sociali. Nonostante il divieto, la lingua continuò a essere utilizzata nelle comunità sorde. Durante il XX secolo, le associazioni di sordi, come l'Ente Nazionale Sordi (ENS), fondato nel 1932, giocarono un ruolo chiave nel preservare l'uso della LIS. Negli anni Sessanta e settanta, ci fu una riscoperta della lingua dei segni come mezzo di comunicazione naturale per le persone sorde, grazie anche agli studi linguistici che iniziarono a considerare le lingue dei segni come lingue complete, con grammatica e struttura proprie. Solo nel XXI secolo la LIS ha iniziato a ottenere il riconoscimento ufficiale (cfr. par. 3). Dopo decenni di attivismo e sensibilizzazione, nel 2021 la Lingua dei Segni Italiana è riconosciuta come lingua in Italia, insieme alla LIS tattile, utilizzata da persone sordocieche. Tale riconoscimento ha permesso l'integrazione della LIS nei contesti istituzionali, scolastici e mediatici. Come altre lingue dei segni, la LIS si caratterizza per: modalità visivo-gestuale, struttura sintattica prevalentemente SOV e ampio sfruttamento dello spazio tridimensionale a fini espressivi (per approfondimenti si veda Volterra, 2004; Pizzuto *et al.*, 2008).

È importante notare due fattori per quanto riguarda la diffusione delle diverse lingue dei segni: 1) l'autonomia rispetto alle lingue vocali e 2) la convivenza con l'oralismo.

Le lingue dei segni si differenziano dalle lingue vocali sia per la diffusione geografica che per la classificazione storico-genealogica. La diffusione geografica delle lingue dei segni non è sovrapponibile alla diffusione delle lingue vocali presente nella stessa area: ad esempio la ASL e la BSL son due lingue dei segni distinte, per storia e caratteristiche grammaticali, seppur diffuse rispettivamente negli Stati Uniti e nel Regno Unito in cui l'inglese è l'unica lingua parlata. Per quanto concerne il secondo punto la classificazione storico-genea-

logica, bisogna sottolineare che la variazione diacronica delle lingue dei segni è completamente autonoma rispetto alle famiglie linguistiche delle lingue parlate: la *Langue des Signes Française* ha un ruolo fondamentale e documentato tanto per la nascita e lo sviluppo della ASL che per la nascita della Libras, mentre per le lingue vocali parlate in Nord America e in Brasile bisogna fare riferimento alle lingue dei colonizzatori rispettivamente all'inglese e al portoghese ma non al francese.

Anche a livello tipologico le lingue dei segni non riprendono sistematicamente le caratteristiche delle lingue vocali diffuse nelle stesse aree. Tranne il caso del giapponese e della JSL che condividono l'ordine SOV per motivi di contatto della prima sul secondo dovuto alla prevalenza dei metodi oralistici in Giappone (Nakamura, 2006), in genere il fatto che una lingua dei segni presenti l'ordine SOV o SVO non ha alcuna relazione con l'ordine di parole nelle lingue parlate nella stessa area come: per esempio, l'italiano e la LIS che presentano rispettivamente l'ordine SVO e l'ordine SOV.

Nella breve descrizione sia della storia (par. 1) che della diffusione delle lingue dei segni (questo paragrafo) emerge un elemento chiave: la tradizione oralista ha avuto un ruolo centrale nel mancato sviluppo e riconoscimento delle lingue dei segni. Il voler educare i sordi alla lingua vocale, tramite la lettura delle labbra e la scrittura, non ha permesso che le persone sorde sviluppassero a pieno le loro competenze linguistiche e comunicative: l'interfaccia sensorimotoria a loro disposizione (lo spazio visivo) permette solo parzialmente la comprensione della trasposizione delle lingue che usano come interfaccia il canale uditivo. La diffusione delle idee di Bell negli Stati Uniti nel XIX secolo e le conclusioni del 'Congresso di Milano' del 1880 (che ebbe influenza in tutta Europa) hanno determinato un cambio nei metodi educativi per sordi favorendo il metodo oralista. I sordi quindi, non potendo sviluppare a pieno la propria competenza linguistica, sono stati costretti a adeguarsi a sistemi linguistici non perfettamente fruibili da loro. Smettendo di essere insegnate, le lingue dei segni emergenti nel XIX e XX hanno subito una battuta d'arresto nella loro diffusione e di conseguenza anche nel riconoscimento da parte di istituzioni e sistemi statuari. Attualmente la diffusione della tecnologia degli impianti cocleari potrebbe determinare un rallentamento simile nella diffusione delle lingue dei segni, ma approfondiremo questa tematica nel paragrafo seguente.

2.1. La diffusione degli impianti cocleari e le lingue dei segni

L'impianto cocleare rappresenta una delle principali innovazioni tecnologiche per il trattamento della sordità profonda, permettendo a molte persone sorde di acquisire una percezione uditiva e sviluppare competenze linguistiche orali. Tuttavia, il suo utilizzo solleva una serie di problematiche complesse. Uno degli

aspetti più dibattuti riguarda l'impatto dell'impianto sull'identità e sulla cultura sorda. La comunità sorda, che si identifica attraverso una lingua visivo-gestuale e una cultura propria, spesso percepisce l'impianto cocleare non solo come uno strumento medico, ma anche come un intervento che potrebbe compromettere l'integrazione dei bambini sordi nella cultura sorda. Alcuni studi (Volterra *et al.*, 2019) evidenziano che i bambini precocemente sottoposti a impianto tendono a sviluppare competenze linguistiche orali più marcate, ma rischiano di essere privati dell'opportunità di apprendere la LIS, una lingua essenziale per la loro piena inclusione sociale e cognitiva.

Inoltre, la variabilità nei risultati dell'impianto cocleare costituisce un elemento chiave da considerare. Non tutti i soggetti ottengono una percezione uditiva funzionale per la comunicazione esclusivamente orale, poiché i fattori che influenzano l'efficacia dell'impianto includono l'età di attivazione, la plasticità cerebrale, la qualità del supporto riabilitativo e la presenza di altre condizioni neurologiche o cognitive (Marschark e Spencer, 2010). Questo significa che alcuni bambini, pur avendo ricevuto l'impianto, possono incontrare difficoltà nell'acquisizione del linguaggio parlato e nella comprensione del parlato in ambienti rumorosi o complessi. In questi casi la LIS potrebbe rappresentare una risorsa fondamentale per garantire un accesso pieno alla comunicazione e all'apprendimento.

L'approccio educativo e familiare gioca un ruolo cruciale nella gestione dell'acquisizione linguistica dei bambini con impianto cocleare. Alcuni studi (Lillo-Martin *et al.*, 2016) sottolineano l'importanza di un'educazione bilingue che integri sia la LIS sia la lingua parlata, per massimizzare le opportunità comunicative dei bambini sordi. Un modello bilingue permette non solo di supportare l'acquisizione del linguaggio parlato attraverso l'udito residuo o l'impianto, ma anche di fornire una base solida per lo sviluppo cognitivo e sociale attraverso una lingua accessibile sin dai primi mesi di vita. Tuttavia, molte famiglie di bambini sordi, specialmente quelle udenti, possono essere riluttanti ad adottare la LIS, spesso a causa della scarsa informazione sulla sua utilità o per la pressione sociale a privilegiare unicamente la comunicazione orale.

Un ulteriore aspetto da considerare è il ruolo delle istituzioni educative e sanitarie, che spesso promuovono l'impianto cocleare come unica soluzione, senza fornire un supporto adeguato all'apprendimento della LIS. Questa prospettiva monolingue può portare a situazioni in cui i bambini sordi, se l'impianto non si rivela efficace o se incontrano difficoltà nella comunicazione orale, rimangono privi di un accesso linguistico adeguato, con conseguenze negative sullo sviluppo scolastico e sociale.

In conclusione, mentre l'impianto cocleare offre importanti opportunità per lo sviluppo linguistico, è essenziale considerare un approccio che integri la LIS

per garantire un accesso pieno alla comunicazione e alla socializzazione. Solo attraverso un'educazione inclusiva e informata sarà possibile fornire ai bambini sordi tutte le risorse necessarie per una crescita armoniosa e una piena partecipazione alla società.

3. La comunità e la cultura dei sordi: riconoscimento e diritti

Il lavoro pionieristico di William C. Stokoe (2021) e la successiva riflessione linguistica, dimostrando come il codice gestuale adoperato dai sordi possieda le caratteristiche di una lingua a tutti gli effetti, hanno creato le basi per un approccio diverso della sordità (cfr., a titolo esemplificativo, Pfau *et al.*, 2012; Baker *et al.*, 2016; Hill *et al.*, 2019; Volterra *et al.*, 2019). I sordi, infatti, un tempo considerati come soggetti da normalizzare e mimetizzare, e pertanto costretti all'apprendimento della lingua orale e scritta, per renderli quanto più simili agli udenti, diventano finalmente persone che appartengono a una minoranza culturale fondata sulle capacità visive piuttosto che uditive. Tale cambio di paradigma implica che la sordità non sia più intesa come un *deficit* o come una patologia da curare, ma semmai come una peculiare modalità di esistenza tale da generare un insieme di valori e di abitudini comunicative, socialmente condiviso dal gruppo.

Questa nuova coscienza ha permesso l'affermazione del concetto di comunità sorda rispettato tanto per il suo patrimonio linguistico e culturale esprime quanto per la sua diversità³. La comunità è infatti il luogo in cui agiscono l'appartenenza e la compartecipazione di interessi e stili di vita, di bisogni e attese da parte di un gruppo di individui, che si avvale di uno stesso codice linguistico, cioè la lingua dei segni (nel nostro caso la LIS). Ma la comunità sorda è anche la sede in cui si discutono e si affrontano le difficoltà di comunicazione con gli udenti, le frustrazioni quotidiane, l'incomprensione e l'esclusione sociale di cui talora i suoi componenti soffrono. Il profilo delle persone sorde che fanno parte della comunità (e più estesamente della comunità segnante) è necessariamente eterogeneo, perché si tratta di persone, che, pur non avendo una precisa collocazione geografica, manifestano diverse condizioni di sordità (ad es. sordi segnanti nativi, segnanti sordi tardivi); ma a queste tipologie si affiancano anche gli udenti che conoscono la lingua dei segni e che per varie ragioni

³ Assai convincente è il dibattito su LIS, come minoranza linguistica, e diritti linguistici, quali strumento essenziale per favorire il ricorso alla lingua nativa e rendere così possibile l'espressione del proprio pensiero in una prospettiva di sensibilizzazione della società nei confronti del valore della diversità linguistica e culturale: cfr. Marziale e Volterra (2016).

partecipano ad attività comuni: ad es. gli udenti figli o parenti di sordi, che hanno appreso la lingua dei segni nel corso della loro vita che sono quasi sempre persone bilingui (competenti cioè nella lingua vocale e nella lingua dei segni) e udenti con interessi e legami disparati (per lo più professionali, quali interpreti di lingua dei segni, assistenti alla comunicazione, insegnanti, logopedisti, ecc.) (Calderone, 2022, pp. 51-57).

Il potenziamento della rappresentazione dei sordi come comunità che condivide quotidianamente l'esperienza della sordità ha permesso alla lingua dei segni di diventare centrale all'interno della collettività e nel contempo più visibile all'esterno della comunità. In virtù di tali significativi cambiamenti la comunità ha altresì potuto avviare un percorso di rivendicazione e autodeterminazione mostrando una forte consapevolezza dei propri bisogni e dei propri diritti, cioè di potersi esprimere nella propria lingua (vocale o visivo-gestuale), di accedere ai servizi e di reclamare un ruolo fattivo nella vita sociale, culturale, politica ed economica del proprio paese⁴. L'adozione di questa nuova prospettiva segna finalmente il passaggio da un modello assistenzialistico e paternalistico a uno orientato a garantire una più netta emancipazione, unita a un miglioramento del benessere della comunità. Detto altrimenti, le persone sorde, vinta la battaglia per affermare il proprio diritto all'autodeterminazione contro le persone udenti che tenderebbero a decidere che cosa sia bene per loro, si prendono la rivincita anche contro il cosiddetto *audismo*, ovvero contro quell'insieme di discriminazioni basate sulla supremazia della parola e dell'udire (cfr. Lucas, 2001)⁵.

Queste conquiste avrebbero avuto un iter ancora più tortuoso senza la ferma presa di posizione di alcune istituzioni di livello internazionale, tra le quali va di certo menzionata l'Assemblea generale delle Nazioni Unite, che il 13 dicembre 2006 adotta la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (entrata in vigore il 3 maggio 2008)⁶. Tale testo, ratificato dall'Italia con la legge n. 18 del 3 marzo 2009, pone infatti fra i suoi principi fondamentali «il rispetto

⁴ Sulle posizioni, anche controverse, assunte durante il dibattito sul riconoscimento giuridico della LIS, rimandiamo a Geraci (2012) e Calderone (2022, pp. 81-100).

⁵ Il termine, di diffusione recente, deriva dalla proposta del ricercatore americano Tom L. Humphries che, nel 1975 parlando di *audism*, alludeva proprio alle discriminazioni «nei confronti delle persone sorde, a partire dalla convinzione che la capacità di sentire renda una persona, in qualche modo, superiore. Il termine inglese è stato più volte ripreso in ambito accademico, entrando poi nel lessico dell'attivismo e della comunità sorda, e infine affacciandosi anche nella lingua italiana, a indicare le azioni e gli atteggiamenti discriminatori nei confronti delle persone sorde» (<https://accademiadellacrusca.it/it/parole-nuove/audismo/18495>).

⁶ Altrettanto significativa è stata l'approvazione da parte del Parlamento Europeo della *Risoluzione* sulle lingue dei segni del 17 giugno 1988, reiterata il 18 novembre 1998, e quella del 23 novembre 2016 sulle lingue dei segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti.

per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa» (art. 3, comma 1, lettera d) e il riconoscimento delle lingue dei segni e la promozione del loro uso (art. 21, comma 1, lettera e) e, in particolare, raccomanda l'adozione di misure adeguate per «[...] agevolare l'apprendimento della lingua dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei sordi» (art. 24, comma 3, lettera b) sostenendo che «le persone con disabilità hanno il diritto, su base di uguaglianza con gli altri, al riconoscimento e al sostegno della loro specifica identità culturale e linguistica, ivi comprese la lingua dei segni e la cultura dei sordi» (art. 30, comma 4). In questa mutata visione della disabilità, un segno importante è lasciato anche dal ripensamento sulle denominazioni, che, sollecitando una presa di distanza dalle etichette *non udente*, *sordomuto*, *audioleso/ipoacusico*, focalizzate sul *deficit* uditivo, lasciano lo spazio a *sordo*. Tale riflessione è stata peraltro recepita anche nell'ordinamento italiano con la legge n. 95 del 20 febbraio 2006, che, all'articolo 1, comma 1, recita: «in tutte le disposizioni legislative vigenti, il termine 'sordomuto' è sostituito con l'espressione 'sordo'». La rivendicazione sul piano lessicale del termine sottolinea ciò che le persone sorde sono e non ciò che ad esse manca o ciò che potrebbero recuperare, attraverso un percorso riabilitativo (terapia logopedica, protesizzazione, ecc.)⁷.

I contenuti di tale provvedimento attribuiscono quindi un deciso rilievo al tema dell'identità linguistica e culturale dei sordi che, di fatto, è strettamente collegato alla questione del riconoscimento giuridico delle lingue dei segni, divenuta oggi di stretta attualità. La conquista dell'affermazione di una comunione di interessi e di comportamenti che salda un insieme di soggetti, oltre a cementare la comunità, ha infatti prodotto anche una cultura sorda, generata anzitutto dai sordi figli di sordi, cioè da coloro che hanno una competenza nativa nella lingua dei segni, una lingua trasmessa di generazione in generazione nelle famiglie, fondata per l'appunto sui legami di appartenenza alla comunità sorda. L'espressione cultura sorda tratteggia, a detta di Marziale (2018, p. 60), «il modo in cui le persone sorde che utilizzano le lingue dei segni, e si identificano in una comunità di minoranza, descrivono sé stesse e la realtà in cui vivono: una costellazione di rappresentazioni del mondo, comportamenti, usanze, credenze e valori associati ai vissuti tipici dei sordi». I sordi si identificano socialmente e linguisticamente in questa cultura, rivendicando la legittimazione e il diritto all'uso della loro lingua naturale, quella in cui codificano il mondo, nonché una particolare modalità di esistenza e di rappresentazione della stessa incentrata sul codice visuale (cfr. Fontana, 2017).

⁷ Di rilievo sono anche le considerazioni attorno ai termini *deafhood* e *deaf gain*, per i quali rimandiamo a Calderone (2022, pp. 58 ss.)

Una peculiarità della cultura sorda è data dal fatto che è altresì condivisa dalle comunità locali, dalle associazioni che si occupano di sordità (principalmente l'Ente Nazionale Sordi; <https://www.ens.it>), dagli enti sportivi, sorti in passato attorno alle scuole residenziali per sordi: insomma tutti quei contesti in cui si diffonde la lingua dei segni, essenziale strumento identitario di questa cultura e punto fermo della comunità di sordi. Con la lingua dei segni, i sordi rappresentano altresì canzoni, creano produzioni artistiche, poesie basate su una percezione visiva e cinestetica, narrazioni visive, cantilene, filastrocche, *performance* teatrali, manifestazioni diverse delle potenzialità espressive e creative di questa lingua. Poesia e narrazioni in lingua dei segni si configurano come espressioni artistiche dell'identità sorda, ancorate anche a storie quotidiane e a vissuti personali (cfr. Calderone, 2022, pp. 61-69)⁸. Esse sono testimoni della varietà di modi in cui la creatività linguistica si esprime in lingue diverse, sia fonico-acustiche sia visivo gestuali.

Va tuttavia segnalato che i concetti di comunità e cultura sorda non vanno intesi in contrapposizione alla comunità degli udenti e non possono prescindere da quest'ultima. È vero che lo sforzo di sottrarsi ai tentativi di controllo e normalizzazione esercitati dagli udenti e l'opposizione alla lingua dei segni nella comunità udente hanno favorito la nascita della comunità sorda e l'identificazione reciproca dei sordi di tutti il mondo. Tuttavia il rapporto tra le due comunità è necessariamente reciproco, basato anche sulla coesistenza. Anche se ogni paese in cui vi sia una comunità di sordi ha la propria cultura sorda (italiana, francese, americana, ecc.), l'identità del sordo si costruisce sulla cultura del paese udente in cui cresce, ma, va sottolineato che tale compresenza non esclude l'esistenza di una cultura sorda sovranazionale, i cui i tratti tipici sono universalmente condivisi.

Quanto fin qui discusso costituisce la premessa per un altro tema rilevante che è quello dell'educazione linguistica dei bambini sordi. Sulla scorta di quanto puntualizzato dianzi anche la questione educativa è stata affrontata, assecondando due prospettive teoriche distinte: l'una che indulge all'aspetto medico-riabilitativo e l'altra a quello psicolinguistico.

Puntando l'attenzione sul *deficit* acustico da curare attraverso l'impiego di protesi – da quelle analogiche e digitali agli impianti cocleari – e sulla terapia logopedica tesa alla rieducazione oralista, la prima presuppone che lo sviluppo affettivo-cognitivo del sordo e l'inclusione nella società degli udenti, come pure nella famiglia di origine, si possa realizzare solo se i sordi diventano quanto più possibili 'udenti' e quindi 'normali' nelle abitudini e nei compor-

⁸ Un proficuo approfondimento su accessibilità e inclusione nella traduzione audiovisiva è rintracciabile nei contributi contenuti nel volume curato da Carbonara e Raffi (2011).

tamenti: per raggiungere tale condizione è indispensabile l'apprendimento della lingua vocale, parlata e scritta, e della lettura delle labbra. È opportuno inoltre potenziare le interazioni con gli udenti, lasciando in disparte quelle con altri sordi, tendenzialmente inclini a esprimersi con la gestualità. Detto altrimenti, l'accettazione sociale della persona sorda passa solo dalla sua capacità di parlare e di assomigliare il più possibile a un udente. Imparare i segni non solo non è necessario, ma può essere uno svantaggio per l'apprendimento della lingua vocale.

Grazie alle ricerche scientifiche che hanno inserito a pieno titolo le lingue dei segni tra le lingue naturali, si è ripensato alla sordità in termini diversi e si è diffusa la seconda prospettiva più compatibile con un approccio socioculturale della sordità, ovvero come una diversa modalità di esistenza: insomma, una risorsa capace di generare cultura. All'interno di quest'ottica il sordo viene considerato perciò nella sua identità di sordo, come parte integrante di una comunità di minoranza e di una cultura che si esprime attraverso una lingua visivo-corporea, collocandone così il potenziamento linguistico in un contesto più ampio all'interno del quale il sordo viene considerato non per come parla, ma piuttosto per quello che è e per quello che conosce. Da qui la promozione della lingua dei segni, la lingua naturale con cui il sordo può esprimersi pienamente, che fa leva sulle sue capacità visivo-gestuali, su una struttura cognitiva e su una cultura prevalentemente visive. La costruzione dell'identità e lo sviluppo armonico di tutti gli aspetti della personalità del bambino sordo sono affidati, pertanto, a un approccio educativo che mira a stimolare e ad arricchire la capacità visiva all'acquisizione della lingua dei segni e all'insegnamento della lettura e della scrittura. Per il raggiungimento di questi obiettivi il bambino sordo deve accrescere le occasioni di interazione con i coetanei e gli adulti sordi, anche in termini quantitativi, preparandosi così a confrontarsi anche con il mondo degli udenti.

Nel contesto dell'educazione linguistica dei sordi, l'esposizione alla lingua dei segni fin dalla più tenera età permette naturalmente la maturazione della competenza linguistica, delle abilità cognitive e sociali, la formazione dell'identità personale, e rende più semplice e rapida l'acquisizione delle conoscenze e la trasmissione dei contenuti culturali (anche mediate dalle nuove tecnologie, cfr. De Martino, 2023). Tali sono le ragioni per le quali si parla di diritto del sordo ad adoperare la propria lingua materna e a ricevere una educazione nella stessa lingua. Negare il diritto del bambino sordo a crescere bilingue e biculturale ne mette a rischio la crescita personale e cognitiva (Grosjean, 1999). La ricerca scientifica, dimostrando che le possibilità di apprendimento, di interazione e di comunicazione dei sordi sono agevolate dall'acquisizione precoce della modalità linguistica per loro più naturale, ha reso possibile, accanto al metodo orale in

tutte le sue varianti, la propagazione di metodi educativi misti e/o bilingui. In questo nuovo approccio educativo la lingua vocale e la lingua dei segni non sono scelte alternative ma coesistono, offrendo al sordo maggiori occasioni di scambi comunicativi, di accesso alle conoscenze e di sviluppo emotivo, cognitivo, culturale e sociale – partecipando con successo alla vita di due mondi culturali cui inevitabilmente appartiene: comunità sorda e comunità udente.

L'educazione bilingue – maturata con la progressiva legittimazione dello *status* linguistico della lingua dei segni – esprime perciò una concezione positiva del sordo, riconoscendone le reali potenzialità, al di là di una ottica assistenzialistica e medica (che purtroppo ancora resiste) a favore di una visione socio-antropologica e psicolinguistica che vede nel bambino (poi adulto) sordo il componente di una comunità che, avvalendosi del canale visivo-gestuale, usa la sua lingua naturale e cresce dal punto di vista linguistico e cognitivo al pari dei suoi coetanei udenti.

4. LIS e prospettive educative: il ruolo dell'Università

Il quadro tratteggiato nel paragrafo precedente, ma ben presente nei contributi del volume, lascia intuire quanto sia rilevante il ruolo che le lingue dei segni possono e devono svolgere non solo per l'educazione dei bambini sordi, ma anche per la piena partecipazione alla vita comunitaria di tutte le persone sorde. Emerge inoltre con chiarezza quanto sia ancora imprescindibile una più diffusa informazione su che cosa siano le lingue dei segni a tutti i livelli, incluso quello accademico, dove le lingue dei segni sono talora affrontate in modo episodico nell'ambito dei corsi di scienze del linguaggio⁹. Va però sottolineato che il dibattito relativo alla promozione delle lingue dei segni, della loro struttura e del loro utilizzo è stato portato avanti dal (e grazie al) mondo accademico, che ha prodotto didattica, ricerca e divulgazione sostenendo le istanze dell'associazionismo¹⁰. Anche in Italia tale proficua collaborazione ha dato i suoi frutti. Con la Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità (n. 104 del 5 febbraio 1992), si disciplina all'art. 13 l'«integrazione scolastica», che consente alle famiglie di poter usu-

⁹ Si legga Geraci (2020) che dimostra con efficacia come le lingue dei segni rappresentino una risorsa preziosa per la linguistica generale e come l'inserimento di un percorso di linguistica delle lingue dei segni possa arricchire le prospettive della disciplina.

¹⁰ Una rassegna dettagliata sull'insegnamento della LIS nelle università italiane, sulla didattica universitaria per gli interpreti LIS è contenuta, tra gli altri, in Mantovan (2021), Nofri (2021), Calderone (2022, pp. 89-94) e Terziani (2024), che ne sottolineano altresì le solide basi scientifiche alimentate dalla ricerca e dalla partecipazione a progetto nazionali e internazionali.

fruire, nelle scuole di ogni ordine e grado, di attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati; mentre all'Università si prevede la figura dell'interprete di lingua dei segni (art. 13, comma 1, lettera d) con la funzione di facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti. Tuttavia solo dopo qualche decennio, cioè nel 2021 (legge n. 69 del 21 maggio) e nell'ambito dei lavori di conversione in legge del cosiddetto 'Decreto Sostegni' la Repubblica italiana riconosce giuridicamente la LIS, colmando il grave ritardo che l'aveva a portata a esser l'ultimo dei paesi europei a non aver ancora legittimato la propria lingua dei segni nazionale. L'articolo 34-ter (*Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva*) del testo coordinato del decreto legge n. 41 del 22 marzo 2021 al primo punto recita infatti: «la Repubblica riconosce, promuove e tutela la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e la Lingua dei Segni tattile (LIS_t) [la variante di LIS utilizzata dalle persone sordocieche]»; al secondo punto invece riconosce le figure professionali dell'interprete LIS e LIS_t e delega a un provvedimento successivo i percorsi formativi e le norme transitorie che regolamenteranno le medesime professioni¹¹. Al punto tre e quattro, si specifica che le pubbliche amministrazioni verranno incentivate ad attivarsi per la promozione di progetti sperimentali volti alla diffusione dei servizi di interpretariato in LIS e LIS_t e che la Presidenza del Consiglio dei Ministri si farà carico di promuovere campagne di comunicazione finalizzate all'inclusione sociale delle persone sorde.

Tale percorso normativo, seppur lento e accidentato, è stato garantito anche grazie ai progressi negli studi linguistici e psicolinguistici di matrice accademica che hanno permesso di dimostrare che la LIS è una lingua naturale e che la comunità sorda se ne deve avvalere (e così è) con orgoglio nella comunicazione quotidiana e non solo in ambiente domestico, acquisendo consapevolezza dei propri diritti. La prova della maggior consapevolezza del ruolo non trascurabile della LIS è altresì testimoniata dall'aumento di figure professionali qualificate sulla lingua dei segni (docenti di lingua, interpreti, mediatori culturali e educatori) e di strumenti e sussidi per l'apprendimento¹².

¹¹ Il 10 gennaio 2022 è stato pubblicato il decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri (*Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile*) in attuazione della predetta normativa sul riconoscimento della LIS, che disciplina per l'appunto le figure dell'interprete LIS e LIS_t, quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione delle due lingue (art. 1) e l'istituzione del corso di laurea sperimentale ad orientamento professionale in interprete in LIS e in LIS_t (art. 2).

¹² Vale la pena ricordare alcune recenti grammatiche di riferimento, dall'impianto metodologico diverso, ma comunque pregevoli ed essenziali, quali Branchini e Mantovan (2022) e Celo (2024); altrettanto decisivo è l'inserimento dei descrittori per le lingue dei segni nel *QCER* – Vo-

In quest'ottica, sensibile alla diffusione della conoscenza e al rispetto dei diritti linguistici, si colloca una serie di iniziative in favore della promozione della LIS messe in campo da Paolo Lorusso, docente di Linguistica presso il DILL che ha beneficiato del supporto, anche finanziario, del Progetto Strategico Dipartimentale (2022-2025). Nello specifico si tratta di corsi di approfondimento (venti ore ciascuno), che hanno visto la luce nell'a.a. 2022/2023 e sono proseguiti con le stesse modalità nel 2023/2024 e nel 2024/2025¹³. Tali interventi formativi si inseriscono all'interno delle ormai consolidate attività di formazione e di ricerca che vedono impegnato il DILL nel campo dell'educazione linguistica, sia nella ricerca sia nella prassi didattica in ambito scolastico ed extrascolastico¹⁴. Alla base di queste attività si pone infatti la stretta collaborazione tra il Dipartimento, l'Ufficio scolastico regionale, le scuole del territorio e le diverse realtà educative e formative, anche nella prospettiva dell'apprendimento permanente.

I titoli e gli obiettivi formativi dei corsi sono i seguenti:

- **L'ALLIEVO CON SORDITÀ A SCUOLA E LA LIS:** l'obiettivo è di trasmettere una serie di conoscenze e di formare alcune competenze di base relativamente all'utilizzo della Lingua italiana dei segni e all'inclusione scolastica di alunni e alunni con sordità. Tale obiettivo risponde anche alla richiesta del mondo della scuola di disporre di competenze specifiche relative a quest'ambito dei bisogni educativi speciali. Spesso, infatti, un'inadeguata gestione dell'alunno con sordità ha ripercussioni non solamente sugli apprendimenti curriculari ma anche sul suo inserimento sociale e sul suo benessere emotivo. Il corso consente pertanto di acquisire le conoscenze e le competenze di base, anche per orientarsi in un campo a lungo caratterizzato da contrapposizioni tra impostazioni teoriche e metodologiche diverse (es. tra oralisti e segnanti). Il Corso si rivolge agli insegnanti di ogni ordine di scuola, con particolare attenzione a quelli di scuola dell'infanzia e primaria, che per primi si trovano a gestire situazioni di sordità da parte dei propri allievi. Inoltre, esso è aperto anche a studentesse e studenti del Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), che possono arricchire e completare il loro bagaglio con metodi e strumenti operativi adeguati per l'educazione dei bambini sordi.

lume Complementare (Consiglio d'Europa, 2020), commentato con cura da Cardinaletti, Manton (2022) e Roccaforte (2022).

¹³ È doveroso menzionare i relatori e le relatrici, il cui sapiente contributo ha determinato il successo delle varie edizioni: Davide Astori, Chiara Branchini, Carlo Cecchetto, Caterina Donati, Maria Tagarelli de Monte, Francesco Pavani, Chiara Sipione, Giada Scussolino.

¹⁴ Si segnala che sono stati organizzati altri due eventi di formazione sul tema: l'uno di presentazione dei corsi, che si è tenuto il 6 dicembre 2022, promosso da Paolo Lorusso, e l'altro il 24 aprile 2024 (dal titolo *L'insegnamento della LIS nelle scuole e nelle università del Nord Italia*), espressione anche del progetto di ricerca, svolto presso il DILL, della dottoressa Maria Tagarelli De Monte, che qui desideriamo ringraziare per la generosa collaborazione.

- **APPROCCI NEUROLINGUISTICI E CULTURALI ALLA LIS:** l'obiettivo è di introdurre i concetti fondamentali sulla nascita, evoluzione ed acquisizione delle Lingue dei segni in generale (LS), con particolare riferimento alla Lingua dei Segni Italiana (LIS), soffermandosi sugli aspetti neurologici, cognitivi, linguistici, sociologici e culturali determinanti per la definizione e l'analisi della competenza linguistica dei segnanti. Le differenze nel canale percettivo del segnale linguistico e le diverse reti neuronali coinvolte nel processamento e nella produzione delle lingue dei segni implicano una complessità strutturale e concettuale comparabile a tutti i livelli di rappresentazione linguistica con le lingue parlate. L'obiettivo è di evidenziare e di far prendere coscienza dei tratti esclusivi (e non) delle lingue dei segni per capirne l'evoluzione, l'apprendimento e la relazione con le lingue parlate. Spesso le lingue dei segni sono considerate come gesti che accompagnano il linguaggio orale, solo affrontandone la complessità e le implicazioni psicolinguistiche sarà possibile favorire l'inclusione dei segnanti nei diversi contesti sociali. Il Corso si rivolge prioritariamente a studentesse e studenti dei corsi di laurea dell'area di Lingue e Mediazione e del Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (LM-85bis). Ulteriori destinatari sono gli insegnanti e gli operatori culturali che operano a stretto contatto con le comunità dei sordi.

L'intendimento dei colleghi di linguistica e di altri docenti del DILL è di fare in modo che tali progetti formativi abbiano continuità nel tempo e possano essere il preludio per la costruzione di un percorso universitario solido e completo, in risposta al notevole interesse testimoniato dalle scelte della comunità studentesca udinese e ai promettenti progetti di ricerca finanziati negli ultimi anni. Possiamo quindi chiudere, ricordando le parole di Marziale (2018, p. 64), che rappresentano una decisiva bussola di orientamento per il nostro lavoro sulla LIS, a fianco della comunità sorda:

il riconoscimento giuridico della LIS (e in generale delle Ls), non è una 'questione di gusti', un problema ideologico, né può fondarsi unicamente sulle acquisizioni della ricerca linguistica o, dall'altra parte, sugli avanzamenti della medicina. Esso attiene, piuttosto, all'essere umano, coinvolge i suoi diritti fondamentali, come quello di esprimere sé stessi nella propria lingua, vocale o segnica, identificandosi positivamente con essa. Tale riconoscimento, pertanto, dovrebbe essere visto come uno strumento di cittadinanza e divenire per tutti – udenti, sordi 'oralisti' e persone sorde 'bilingui' che utilizzano anche la lingua dei segni – un traguardo condiviso.

5. Considerazioni conclusive

In questo contributo è stato delineato sommariamente il percorso storico, culturale e linguistico delle comunità sorde e delle lingue dei segni, evidenziando come queste siano state a lungo oggetto di emarginazione e pregiudizi. Parten-

do dalla rappresentazione cinematografica della sordità in *Figli di un Dio minore*, abbiamo esplorato la condizione di subalternità delle persone sorde, spesso considerate incapaci di comunicare o di integrarsi pienamente nella società. Nonostante ciò, le comunità sorde hanno sviluppato sistemi di comunicazione basati su segni confluiti delle moderne lingue dei segni. Con il Rinascimento e l'Illuminismo, si sono fatti i primi passi concreti verso l'educazione dei sordi, culminati nel XIX secolo con il dibattito tra oralisti e segnist. L'oralismo, sostenuto da figure come Alexander Graham Bell, ha cercato di imporre l'uso della lingua parlata, negando il valore delle lingue dei segni. Tuttavia, nel XX secolo, grazie al lavoro di linguisti come William Stokoe, le lingue dei segni sono state riconosciute come lingue naturali, complete e complesse.

Attualmente, le lingue dei segni sono ufficialmente riconosciute in molti paesi e rappresentano un elemento fondamentale per l'identità e l'inclusione delle persone sorde. Tuttavia, persistono sfide, come la diffusione degli impianti cocleari, che, se da un lato offrono opportunità di accesso alla lingua parlata, dall'altro rischiano di marginalizzare ulteriormente i segnanti delle lingue dei segni. L'educazione bilingue, che integra sia la lingua dei segni che quella parlata, si presenta come una soluzione per garantire uno sviluppo linguistico e cognitivo completo. Fondamentale è quindi il riconoscimento giuridico e culturale delle lingue dei segni, come la Lingua dei Segni Italiana (LIS), e il ruolo delle istituzioni educative e accademiche nel promuovere la ricerca e la diffusione di queste lingue, che rappresentano una ricchezza che va valorizzata e tutelata. Il DILL, avviando corsi e progetti per formare insegnanti e operatori culturali, intende contribuire al processo di completa inclusione delle persone sorde nella società.

Il futuro si prospetta come un'opportunità per superare i pregiudizi e garantire a tutte le persone sorde il diritto di esprimersi nella propria lingua, contribuendo a una società più inclusiva e rispettosa delle diversità senza l'intervento di nessun Dio minore.

Bibliografia

- ALMINI F., VENIER F. (2020), *Il congresso di Milano, tra suono e segno*, in «Italiano LinguaDue», 11, 2, pp. 600-613.
- BAKER A. et al. (eds.) (2016), *The Linguistics of Signs Languages. An Introduction*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- BARAKAT, R. (1975), *Cistercian Sign Language: A Study in Nonverbal Communication*, in «Sign Language Studies», 11, 1, pp. 1-10.
- BELL A. G. (1884), *Upon the formation of a deaf variety of the human race*, National Academy of Sciences, Washington, DC.
- BRANCHINI C., MANTOVAN L. (a cura di) (2022), *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

- BRENTARI D. (ed.) (2010), *Sign Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BURKHARDT-REED M. et al. (2021), *The origin of language and relative roles of voice and gesture in early communication development*, in «Infant Behavior and Development», 65, 101624, pp. 1-13.
- CALDERONE C. (2022), *Contesto storico-sociale*, in Branchini e Mantovan (2022), pp. 37-118.
- CAPOVILLA F. C., RAPHAEL W. D. (2001), *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CARBONARA L., RAFFI F. (a cura di), (2021), *Traduzione è accessibilità. Tradurre le immagini in suono e il suono in segno*, numero speciale di «Lingue e Linguaggi», 43.
- CARDIALETTI A., MANTOVAN L. (2022), *Le lingue dei segni nel Volume Complementare e l'insegnamento della LIS nelle Università italiane*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2, pp. 113-128.
- CELO P. (2024), *La lingua dei segni italiana. Grammatica di base*, Cesati, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*, Strasbourg (trad. it. di M. Barsi, E. Lugarini, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, 2020).
- DE MARTINO R. (2023), *L'approccio multisistemico della lingua dei segni. LIS: una comunicazione alternativa alla disabilità*, Aracne, Genzano di Roma.
- EBERHARD D.M.C. et al. (eds.) (2024), *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition*, SIL International, Dallas, Texas. Online version: <http://www.ethnologue.com>
- FISCHER S.D., GONG Q. (2010), *Variation in East Asian Sign Language Structures*, in Brentari (2010), pp. 347-366.
- FONTANA S. (2017), *Esiste la cultura sorda?*, in F. CALZOLAIO et al. (a cura di), *In limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- GERACI C. (2012), *Language Policy and Planning: The Case of Italian Sign Language*, in «Sign Language Studies», 12, 4, pp. 494-518.
- GERACI C. (2020), *La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni*, in A. SANSÒ (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*, Officinaventuno, Milano, pp. 115-130.
- GROCE N. (1985), *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*, Harvard University press, Cambridge MA.
- GROSJEAN F. (1999), *The right of the deaf child to grow up bilingual*, in «Deaf worlds», 15, 2, pp. 29-31.
- HILL J.C. et al. (eds.) (2019), *Sign Languages. Structures and Contexts*, Routledge, London-New York.
- KISCH S. (2012), *Demarcating generations of signers in the dynamic sociolinguistic landscape of a shared sign-language: The case of the Al-Sayyid Bedouin*, in U. ZESHAN, C. DE VOS (eds.), *Sign Languages in Village Communities: Anthropological and Linguistic Insights*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 87-126.
- LANE H. (1984), *When the Mind Hears: A History of the Deaf*, Random House, New York.
- LANE H. (1992), *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*, Alfred A. Knopf, New York.
- LAURENCE G. (1958), *Silent Language of the Monks*, Benedictine Publications, Atchison, KS.
- LANE H. et al. (1996), *A Journey into the Deaf-World*, DawnSignPress, San Diego, CA.
- LEMASTER, B., MONAGHAN, L. (2004), *Variation in Sign Language*, in A. DURANTI (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, Malden, MA, pp. 141-165.
- LILLO-MARTIN D. et al. (2016), *The Development of Bimodal Bilingualism: Implications for Linguistic Theory*, in «Linguistic Approaches to Bilingualism», 6, 6, pp. 719-755.
- LUCAS C. (ed.) (2001), *The Sociolinguistics of Sign Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

- MANTOVAN L. (2021), *Insegnare la lingua dei segni italiana all'Università: esperienze consolidate e direzioni future*, in «Quaderni CIRD», 22, pp. 33-49.
- MARSCHARK M., SPENCER P. E. (eds.) (2010). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Oxford University Press, Oxford.
- MARZIALE B. (2018), *Sordità: una disabilità in diverse prospettive. La lingua dei segni come strumento di cittadinanza*, in «Questione giustizia», 3, pp. 56-63.
- MARZIALE B., VOLTERRA V. (a cura di) (2016), *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma.
- MEIR I. et al. (2010), *Emerging Sign Languages*, in Marschark, Spencer (eds.), pp. 267-280.
- NAKAMURA K. (2006), *Deaf in Japan: Signing and the Politics of Identity*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- NAPOLI D.J., SUTTON-SPENCE R. (2014), *Order of the major constituents in sign languages: implications for all language*, in «Frontiers in Psychology», 12, 5, p. 376.
- NOFRI C. (a cura di) (2021), *Inclusione scolastica degli studenti sordi e formazione universitaria degli interpreti delle lingue dei segni*, Cesati, Firenze.
- PIZZUTO E. et al. (2008), *Sign Languages: A Cross-Linguistic Perspective*, De Gruyter, Berlin.
- PFAU R. et al. (eds.) (2012), *Sign Language. An International Handbook*, De Gruyter, Berlin.
- QUADROS R.M., KARNOPP, L.B. (2004), *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*, Artmed Editora, Porto Alegre.
- ROCCAFORTE M. (2018), *Le componenti orali della lingua dei segni italiana*, Sapienza Università Editrice, Roma.
- ROCCAFORTE M. (2022), *Verso la definizione di un sillabo per la valutazione della competenza linguistica nella lingua dei segni italiana (LIS)*, in «Bollettino di italianistica», 2, pp. 175-189.
- SANDLER W., LILLO-MARTIN D. (2006), *Sign Language and Linguistic Universals*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHERMER T., HARDER R. (2001), *The Status of Sign Languages in Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- SHI H., ZHANG J. (2016), *Sign Language Use and Attitudes among the Chinese Deaf Community: A Survey of Deaf People in China*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 21,4, pp. 391-401.
- SOUZA A.G., LODI A.P.B. (2014), *Libras em Contexto: Ensino e Aprendizagem*, Editora Vozes, Petrópolis.
- STOKOE W.C. (1960), *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, in «Studies in Linguistics: Occasional Papers», n. 8, University of Buffalo, Buffalo, NY.
- STOKOE W.C. (2021), *La struttura della lingua dei segni*, con un saggio introduttivo di D. Astori, Cesati, Firenze (ed. or. 1960).
- TENNYSON A. (1983), *Idylls of the king*, a cura di J.M GRAY, Penguin, London.
- TERZIANI E. (2024), *Apprendere e insegnare la lingua dei segni italiana (LIS) come L2/M2 all'Università: osservazione e analisi di un panorama eterogeneo*, in «Italiano LinguaDue», 16, 2, pp. 1110-1134.
- VOLTERRA V. (2004), *La Lingua dei Segni Italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Carocci, Roma.
- VOLTERRA V. et al. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e socio-semiotica*, il Mulino, Bologna.
- YANG S. (2012), *History of Chinese Deaf Education and the Status Quo of Deaf Community*, Beijing University Press, Beijing.
- ZESHAN U. (2007), *The ethics of documenting sign languages in village communities*, in P. K. AUSTIN, O. BOND, D. NATHAN (eds.), *Proceedings of Conference on Language Documentation and Linguistic Theory*, SOAS, London, pp. 269-279.
- ZESHAN U., DE VOS C. (eds.) (2012), *Sign Languages in Village Communities: Anthropological and Linguistic Insights*, Mouton De Gruyter, Berlin.

C'è lingue e Lingua. Per un passaggio dall'isomorfismo all'isofunzionalismo

Davide Astori*

Abstract

L'articolo discute della necessità di superare una concezione audio-centrica del linguaggio e l'approccio isomorfo (che assimila le lingue segnate alle vocali nella forma), promuovendo un modello isofunzionalista che riconosca piena dignità linguistica alle lingue segnate. Proponendo una riflessione sull'idea di lingua come 'vestito' del pensiero indipendentemente dal canale espressivo utilizzato (esso può essere espresso indifferentemente attraverso suoni o gesti), attraverso un percorso che parte da Saussure e giunge alla riflessione moderna relativa alla competenza comunicativa, l'autore propone una visione inclusiva della lingua come espressione materica del pensiero: le lingue vocali e le lingue segnate sono considerate alternative paritetiche, in quanto, pur diverse nel canale, realizzano pienamente tutte le funzioni comunicative. Il testo denuncia pregiudizi ancora radicati e auspica un ampliamento dei modelli teorici in direzione inclusiva. Concludendo, si sottolineano le implicazioni didattiche e sociali per le comunità sorde, ribadendo il valore identitario e culturale delle lingue segnate.

1. Lingua e pensiero: un rapporto inscindibile

«Language is the dress of thought»: questo affermava il letterato britannico Samuel Johnson a fine Ottocento. Tale formula, profondamente icastica, appare, diventando famosa, in una delle sue opere più celebri, *Lives of the most eminent english poets* (1779-81), anche se, nel suo valore metaforico quasi immanente, era stata usata – ad esempio – già più di un secolo prima (nel 1750) in una lettera di Lord Philip D. Stanhope, conte di Chesterfield, al figlio: «Words are the dress of thoughts; which should no more be presented in rags, tatters, and dirt than your person should»¹.

* Università degli Studi di Parma.

¹ Tale metafora è stata ripresa e approfondita, nell'ottica della relazione fra lingua e genere, nell'intervento, dal titolo *La lingua è il vestito del pensiero*, tenuto, il 26 ottobre 2023, al Convegno dal titolo 'Alle radici degli stereotipi, dei pregiudizi e delle disuguaglianze di genere: testimonianze scritte nel tempo e nello spazio', <https://www.unipr.it/notizie/26-ottobre-convegno-su-stereotipi-pregiudizi-e-disuguaglianze-di-genere>.

Questa espressione quasi prefigura, a parere dello scrivente, almeno idealmente, il lungo processo di riscatto della dignità delle lingue segnate, e dei loro utilizzatori, nella recente contemporaneità, a un secolo di distanza da quando furono formalizzate: l'idea che lingue-vestito diverse possano rivestire il Pensiero, prefigurando l'intuizione chomskiana di un piano superficiale in cui si 'incarna' la logica profonda, non ha sicuramente ostato alla presa di coscienza, all'interno del contesto più ortodosso della moderna linguistica, del fatto che quelle segnate siano da riconoscere come lingue a tutti gli effetti, al di là della fisicità concreta dovuta alla diversità di canale, la cui sostanza materica vede per quelle vocali ossigeno e azoto a confezionare un vestito di suono, per quelle segnate fotoni a crearne uno di luce².

2. Vestire il pensiero: quale materia linguistica?

Dal primo tentativo di riscatto delle lingue segnate come lingue in sé, ad opera di William Stokoe, con il suo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* del 1960 – tentativo in principio frainteso e sminuito, paradossalmente, da quella stessa che successivamente si definirà 'comunità sorda' – di lì riverberato in ogni capo del mondo (basti, in Italia, pensare all'opera pionieristica di Virginia Volterra)³, fu la strada dell'isomorfismo la prima ad essere imboccata.

² La moderna indagine sul piano morfosintattico (soprattutto a livello profondo), in cui le strategie e le modalità delle lingue segnate portano ulteriore luce sulle teorie e le ipotesi sviluppatesi nel primario bacino delle lingue orali, è prefigurabile come ultimo frutto di questa lunga sensibilizzazione al superamento della fisicità dell'epifenomeno linguistico, alla ricerca di quella 'bio-logica' profonda che regge tutte le lingue proprio in quanto, per restare nell'immagine metaforica di Johnson, vestiti materialmente diversi del medesimo bisogno di vestire. Si rimanda per un approfondimento di questi aspetti a Astori (2021a), di cui si può vedere anche il video intervento al Convegno 'Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani', Parma, 10 settembre 2019 – <http://www.didatticainclusiva.unipr.it/convegno-didattica-inclusiva-10-settembre-2019-aula-ferri/> (n. 10). Per l'esplicitazione del concetto di 'bio-logica' come Logica della Vita, oggi sempre più riconosciuta anche dalle nuove frontiere delle Neuroscienze, alla base della grammaticalità e della grammaticalizzazione del Mondo prima ancora che delle lingue, concepibile, allora, anche come legge della/nella Mente, che permette, con le sue funzioni, di processare un 'territorio' in 'mappa' (basti a riguardo almeno la visione teorica di Ray Jackendoff formalizzata nella sua 'Ipotesi delle relazioni tematiche', in cui la predominanza della semantica spaziale molto giova all'evidenza delle lingue segnate – cfr. Jackendoff, 1989), «talmente consustanziale e connaturata all'uomo da essere riconosciuta, quasi inconsciamente, nella sua immediatezza da parte di chiunque valuti senza pregiudizio il dato linguistico», si è provato ad argomentare in conclusione ad Astori (2011b).

³ Si ricordi almeno Volterra (1987).

Non poteva che essere quella la prima via, alla ricerca di un riconoscimento e di una accettazione delle lingue segnate come lingue *in sé e per sé*, come alla ricerca di smussare le particolari peculiarità di tali lingue, perché una loro concienzializzazione non offrisse il fianco alle critiche virulente e cieche che le avevano fino ad allora fatte oggetto di un tentativo di annullamento⁴.

⁴ Delle tante, possibili testimonianze di certa miopia del tempo, basti l'altezzosità, voce di un più generale sentire, anche accademico, di Herbert Landal, del 'Los Angeles State College', che così recensiva, dalle pagine della blasonata rivista della 'Linguistic Society of America', la celeberrima pubblicazione di (Stokoe, 1960), pietra miliare degli studi di Linguistica delle lingue segnate: «It is not immediately clear that Stokoe has presented a challenging analysis of sign language behavior. He has partisan interests, and sometimes his prose is inflated or aglow with ignis fatuus. A relatively long introduction (7-31) does not help his more innocent readers very much to understand the field in which, as a professional teacher of the deaf, he is at home. A serious reader, however, will discover a respectable attempt to gain observational control over consciously attended gestural communication». Utilizzando poi malevolmente una delle considerazioni conclusive, genuinamente trasparente, dello stesso Stokoe, che direttamente evidenziava con onestà intellettuale alcune possibili operazioni di miglioramento del suo lavoro («While the cheremic analysis of the sign language seems to be complete enough to make a number of observations about the formation and use of signs, the writer is aware that the period of the study is all too short to have arrived at a complete and exhaustive analysis. Other ways of analyzing cheremes are likely and possible; and judging by the list of symbols, more may still be done to establish the true isolates or structure points of the language» (p. 67), Landal proseguiva con questo tono: «Why good sense did not therefore save Stokoe from the roadblock of analogy is not immediately apparent»; per continuare nella sua volontà di deliberata distruzione del lavoro, prima che sulla finalità a lungo termine della fatica dell'Autore, portando strumentalmente l'attenzione su aspetti meno sostanziali, del tipo: «Stokoe describes cheremes in Part I of his outline, Cherology, which follows the Introduction. He presents transcriptional conventions along the way. Some are admittedly allocheric rather than cheremic, and some are (needlessly?) alien to the common typewriter or printer's font», o, ancora, anche a cogliere come certo stile tradisca gli intenti, concludendo la nota 3 della recensione, relativa alle caratteristiche delle lingue segnate, stigmatizzando: «That Stokoe does not see an optional T_{not} in the negational shake of the head which sometimes accompanies a declarative gestural kernel only guarantees, perhaps, that he has not yet dipped into transform theory» o soffermandosi su una sterile questione di *entry* bibliografica: «The Appendices which follow Part III are a glossary of terms, a table of symbols, and a bibliography which unaccountably does not include the 1952 Birdwhistell item cited on p. 62», per concludere 'profeticamente', se posso ironizzare di una discriminazione serissima, con queste parole: «The primary purpose of Stokoe's outline is 'to bring within the purview of linguistics a virtually unknown language, the sign language of the American deaf' (7). He says at the end of Part III that 'the work so far accomplished seems to us to substantiate the claim that the communicative activity of persons using this language is truly linguistic and susceptible of micro-linguistic analysis of the most rigorous kind' (67). I wonder how many linguists will share this conviction, and how many will hold instead that a signalling system which does

Tale paura è ben comprensibile, se si pensa che, per portare un solo esempio particolarmente emblematico ed eloquente, il *Dizionario di linguistica* della Zanichelli, in ristampa dalla prima edizione del 1979, s.v. 'linguaggio' recita:

Il *linguaggio* è la capacità peculiare della specie umana di comunicare per mezzo di un sistema di segni vocali (o *langue*) che mette in giuoco una tecnica fisiologica complessa la quale presuppone l'esistenza di una funzione simbolica e di centri nervosi geneticamente specializzati. Tale sistema di segni vocali utilizzato da un determinato gruppo sociale (o comunità linguistica) costituisce una lingua particolare. Per i problemi che pone, il linguaggio è oggetto di analisi per altro diverse, che implicano molteplici rapporti: la relazione fra soggetto e linguaggio che è il campo della psicolinguistica, fra linguaggio e società, che è il campo della sociolinguistica, fra la funzione simbolica e il sistema che costituisce la lingua, fra la lingua come un tutto e le parti che la costituiscono, fra la lingua come sistema universale e le lingue che ne sono le forme particolari, fra la lingua particolare come forma comune ad un gruppo sociale e le diverse realizzazioni di tale lingua da parte dei parlanti, tutto ciò che è il campo della linguistica. Questi diversi campi sono necessariamente e strettamente collegati gli uni agli altri. La miglior definizione che si possa dare della linguistica [è dunque] come scienza del linguaggio (comprendente, dunque, psicolinguistica e sociolinguistica) e scienza al tempo stesso della lingua e delle lingue, nel loro funzionamento e nel loro sviluppo (o cambiamento)⁵.

3. Superare l'audio-centrismo

Ebbene, a ben riflettere, quel processo di superamento di una visione audio-centrica (per tanti versi, drammaticamente ancora presente nella nostra cultura), prima di passare per l'uniformazione appiattente della natura specifica delle lingue segnate su quelle vocali, si concluderà, infine, quando lo sforzo isomorfizzante aprirà, senza ulteriore tema, a un approccio isofunzionalista. Ciò di cui brevemente si tratterà nel prosieguo di queste pagine.

Ci soccorre, allora, in questa riflessione la sensibilità del nostro intellettuale

not involve a vocal-auditory channel directly connecting addresser and addressee lacks a crucial design-feature of human language».

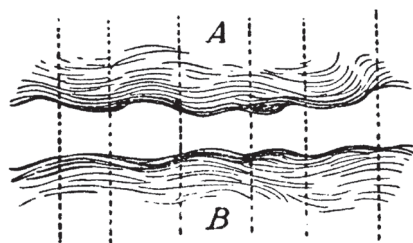
⁵ Se si può giustificare, in prospettiva storica, tale affermazione in anni in cui il contesto teorico nel quale questa definizione si collocava era ancora carente di occasioni e opportunità di sensibilizzarsi a un processo di riconoscimento delle lingue segnate e di inclusione nella materia disciplinare, in un clima strutturalista più classico in cui primario – per non dire unico – era l'approccio vocale, il cambiamento di clima scientifico culturale da allora ad oggi stimola l'auspicio che un adeguamento contenutistico non tradisca più, anche solo offrendo il fianco al sospetto di esistenza, la discriminazione audio-centrica di cui è, magari solo involontariamente, voce ed espressione.

tardo-ottocentesco citato in apertura di queste pagine, Samuel Johnson, che, quasi in una sorta di intuizione profetica della visione linguistica teorica contemporanea di matrice innatista già precedentemente argomentata, sposta l'attenzione dal piano della produzione linguistica a quello della generazione del Significato sul piano del pensiero. Tale tipo di approccio non stupisce lo studioso moderno, che, avvezzo alla riflessione generativo-trasformatzionale chomskiana, non trova perturbante il fatto che, come detto velatamente in quella splendida metafora, il piano superficiale della *performance* sia il vestito del piano profondo, generativo, della *competence*, che aggalla attraverso la trasformazione dalla strutturazione contenutistica del pensiero, appunto, a quella 'incarnata' nella produzione fisica dello *speech act*⁶.

4. La modernità dell'approccio saussuriano

Questo concetto dialogico fra pensiero e fisicità della lingua guadagna una visibilità di tutto rilievo già in quella che è la pietra di fondazione della linguistica moderna, il *Cours de linguistique générale* di Ferdinand de Saussure, dove la lingua è, più in generale, presentata come alla scaturigine dell'incontro di *pensée* e *matière phonique*. Così si legge in De Saussure (2005):

Nous pouvons donc représenter le fait linguistique dans son ensemble, c'est-à-dire la langue, comme une série de subdivisions contiguës dessinées à la fois sur le plan indéfini des idées confuses (A) et sur celui non moins indéterminé des sons (B); c'est ce qu'on peut figurer très approximativement par le schéma:



⁶ Per la distinzione tra *competence* e *performance*, e ancora di 'piano superficiale' e 'piano profondo', sviluppata dal primo momento della riflessione generativo-trasformatzionale nell'ormai classico Chomsky (1957), basta ormai un qualunque buon manuale di linguistica contemporanea. Si sottolinea la consonanza di titolo con il lavoro di Stokoe del 1960, dove 'structure' è la parola-chiave del nuovo sentire emergente di modello scientifico interpretativo, per riprendere in fortunato termine kuhniano. L'attenzione di Stokoe alla proposta chomskiana si esplicita almeno nel suo Stokoe (1960): cfr. Astori (2021c).

Già da lì ci si sarebbe potuti inclinare alla possibilità di una riformulazione di modelli, che in tale frangente non poteva trovare, ovviamente, occasione di sviluppo, ma che non nega certo alla genialità saussuriana l'oggettiva apertura a orizzonti futuri. Prima che esistere, nella Lingua, un piano fonetico, meglio sarebbe prendere atto che si tratta, più in generale, di uno 'materico': che, nella riflessione di inizio Novecento, più banalmente era visto come orale-uditivo, più che altro per mancanza di occasioni, forse, di riflettere sull'esistenza di altro tipo di lingue, allora forse meno facili da incontrare, e certo meno rappresentate negli studi.

5. L'uomo animale relazionale di natura linguistico-comunicativa

L'attenzione alla comunicazione del pieno secolo XX è in grado, invece, di prendere atto della natura relazionale dell'uomo, che nelle lingue trova uno strumento di espressione e veicolazione, e perché no, manipolazione e gestione, del pensiero e della volontà. Nella celebre definizione aristotelica (*Politica* I, 2, 1253a) di 'uomo' come ζῷον πολιτικόν – *zôon politikòn*, 'animale politico' nel senso più sublime di appartenente alla *polis*, al consorzio umano – sbalza ineludibile, in chiave contemporanea, il fatto che, per natura (*physei*, per riprendere ancora Aristotele), l'uomo, essere di 'relazione' che si radica anche, se non *in primis*, nel piano del linguaggio, ricerca la socialità, e che il suo pensare (insieme come processo di pensiero e come risultato del pensato) ha una medesima radice profonda, che si esprime – 'si veste', secondo la splendida metafora di Samuel Johnson – in ogni possibile forma biologica⁷. Ecco allora che Significato profondo, salendo al piano dell'espressione 'materica', si può permettere di scegliere la fisicità del significante che preferisce (come, in un parallelo quasi indebito, in un biologico adeguamento fototropico), all'interno della ricchezza delle possibilità biologiche: vocale, segnato, grafico.

6. L'approccio comunicativo novecentesco

Nel nuovo approccio linguistico-comunicativo della seconda metà del Novecento (dove, basti un solo nome, Giovanni Freddi propone il modello della 'competenza comunicativa'), gli studiosi di lingue e di linguistica cominciano a

⁷ L'autore delle seguenti pagine ne ha trattato in Astori (2014 e 2020a).

spostare l'attenzione dalla struttura della lingua alle sue funzioni. Partiamo dalle sette funzioni comunicative dei bambini secondo Michael A.K. Halliday⁸:

| | FUNZIONI | AZIONI | ESEMPI |
|----|------------------------|--|--|
| 1. | Funzione strumentale | agisce sul mondo circostante | ad esempio "voglio una caramella, dammi un gelato" |
| 2. | Funzione regolativa | controlla e determina il comportamento degli altri | ad esempio "vai a casa, porta la borsa" |
| 3. | Funzione interazionale | indica l'interazione del parlante con il mondo circostante | ad esempio "Buongiorno", "Arrivederci" |
| 4. | Funzione personale | indica la presa di coscienza della propria individualità | ad esempio "questo non mi piace" |
| 5. | Funzione euristica | indica una esplorazione del mondo circostante | ad esempio "questo oggetto è verde" |
| 6. | Funzione immaginativa | crea mondi immaginari | ad esempio "Fingiamo di essere dei cavalieri" |
| 7. | Funzione informativa | trasmette informazioni sul mondo circostante | ad esempio "Oggi piove" |

In quest'ottica si evince chiaramente come una lingua segnata possa tutto, soddisfi ogni funzione comunicativa, permettendosi una piena e solida completezza relazionale: in questo emerge l'evidenza di un isofunzionalismo che supera l'astratto e arido, e discriminatorio, approccio isomorfo, che riconoscerebbe nella sola forma, appunto, e non nella sostanza della dinamica relazionale, il valore di lingua in sé.

Il modello di Giovanni Freddi, poi, già da Freddi (1979), mette in evidenza, all'esterno della competenza strettamente linguistica (comprendente fonologia, grammatica e lessico), il ruolo comunicativo di fattori di natura sociolinguistica (l'uso di determinate varietà di lingua: sociali, geografiche, settoriali...), paralinguistica (intonazione, ritmo, accento, velocità di eloquio, tono della voce, pause nel discorso...) ed extralinguistica, che riguardano cioè il contesto semiotico dell'atto linguistico. Questi ultimi, in particolare, comprendono i messaggi provenienti da gesti, posture e altri movimenti del parlante (comunicazione cinesica); la funzione sociale della distanza (distacco) o della vicinanza fisica (coinvolgimento) tra gli individui nel corso di un atto comunicativo (comunicazione prossemica); i messaggi provenienti da ambiti sensoriali diversi da quello uditivo (informazioni visive, tattili, olfattive: comunicazione sensoriale); e la funzione degli oggetti coinvolti nelle percezioni (comunicazione oggettuale); tutti aspetti, quelli sopra indicati, che, declinati all'interno di un canale visivo-gestuale, permettono piena competenza comunicativo-semiotica anche al fruitore di una lingua segnata.

⁸ Nella rielaborazione di: http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=184.



7. Dall'isomorfismo all'isofunzionalismo

In questo frangente fa capolino la possibilità di una rivoluzione teorica sostanziale: le lingue segnate non sono più o meno isomorfe rispetto a quelle vocali, ma nelle loro funzioni comunicative sono assolutamente isofunzionali. Dove il pensiero produce significati, sul piano della *competence* il 'comunicante' sceglie la strada del 'vocante'⁹ o del 'segnante', che sono parallele, e nulla hanno da litigarsi in valore l'una con l'altra. Così il pensiero, di volta in volta, si può 'vestire' di suono o di luce, che sono forme diverse, al di là di ogni bieco, triste tentativo di confrontarle in valutazioni e gradi di efficacia, ma pienamente in grado ciascuna di operare e realizzare ogni tipo di funzione comunicativa¹⁰. Nessuno può affermare che, attraverso una lingua segnata, non si possano attuare tutte e ciascuna funzione comunicativa, e, dunque, linguistica. Entrambe le categorie di lingue, segnate e vocali, soddisfano a quanto dichiarato nel Quadro comune europeo: attraverso di esse è ugualmente possibile al contempo 'sapere', 'saper fare' e 'saper essere', senza alcuna ombra di dubbio¹¹.

Si prenda in considerazione la celebre definizione di 'comunicazione' fornita nell'ormai classico (Rigotti, Cigada, 2004, pp. 1-2):

Il termine *comunicazione* viene dal latino *communicatio* che è nome deverbale del verbo *communico*. Questo contiene il formativo *cum* ('con', 'assieme

⁹ Mi si passi l'azzardo della creazione di un neologismo, pensato in analogia sulla coppia 'segno : segnante' sulla base della radice latina di 'voc(-s)'.

¹⁰ Di ciò ho discusso in Astori (2020b), dove addirittura, come provocazione, mi chiedevo se una segnata non potesse in qualche caso aspirare anche alla dignità di lingua veicolare.

¹¹ Oggi si legge una prima formalizzazione nel *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), dove, nell'edizione ultima, è dedicata una sezione alle lingue segnate.

a') e la radice *munus*, che in latino presenta una notevole polisemia. I suoi significati fondamentali sono peraltro due: 'dono' e 'compito' (incarico). [...] Il verbo latino *communico* significava mettere in comune un bene di qualsiasi genere, una casa, una risorsa, ma anche una proposta, un sentimento, un pensiero, un segreto ecc. Anche il significato di 'comunicare' in italiano e in molte lingue moderne è quello di 'mettere a disposizione di un altro', 'mettere a parte di ...', 'far partecipare un altro di un bene che ho' e questo come momento di uno scambio (cfr. tedesco *mit-teilen*, russo *so-obščenie*). [...] 'Fare comunità' è [...] in effetti il compito essenziale della comunicazione.

È chiaro che è indifendibile, a meno di ignoranza o volontà maligna, la dichiarazione di una qualsivoglia differenza di valore fra una lingua segnata e una vocale: entrambe tutto possono sul piano comunicativo, entrambe mostrano piena isofunzionalità.

8. Verso un modello teorico più inclusivo

La stessa Virginia Volterra, più recentemente (Volterra, Roccaforte, Di Rienzo, Fontana, 2019), conferma tale cambiamento radicale nella concezione della relazione fra lingue vocali e lingue segnate, dove prende le distanze da una visione isomorfica per proporre una sua visione personale.

In questo modo sarà possibile l'ultimo passo di restituzione della dignità ai segnanti e alle loro lingue: proprio nel ribadire l'isofunzionalismo è possibile riconoscere, e valorizzare, e tutelare, le specificità di forma delle lingue segnate, che in quel caso non avranno nulla in più o in meno di quelle vocali, ma saranno solo differenti. Come 'giallo' *vs.* 'rosso' *vs.* 'blu', come 'do' *vs.* 're', *vs.* 'mi', come 'tulipano' *vs.* 'rosa', *vs.* 'geranio', e chi più ne ha più ne metta, nella meraviglia della ricchezza infinita degli epifenomeni della Creazione. Come – per mirare a cuore della questione – 'udente' *vs.* 'sordo', che non è, quest'ultimo, isomorficamente in contrapposizione con quanto di più o di meno ha nei confronti dell'udente, e quindi erroneamente 'non-udente', secondo l'educata discriminazione linguistica ancora diffusa (che allora meglio potrebbe, provocatoriamente, riconoscersi, perché no, come 'non-sorda'), ma isofunzionalmente uguale e diverso¹².

L'evidenza che – nonostante i più comuni pregiudizi sul tema, ancora spesso profondamente radicati – quelle segnate siano da riconoscere come lingue a tutti gli effetti stimola a ridiscutere e, in futuro, probabilmente, adeguare, ampliandoli alle nuove sollecitazioni che di là giungono, alcuni modelli teorici, e

¹² Il tema è sviluppato in Astori (in valutazione).

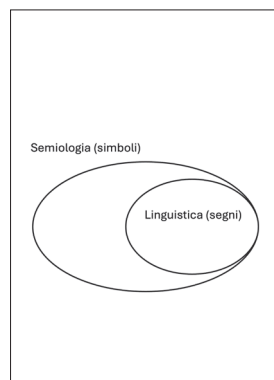
tale allargamento deve passare da un cambio di paradigma che ne sia l'ampliamento. La parola-chiave di tale processo deve essere 'includere' (a differenza dell'esclusione di 'ciò che non è vocale' in quello classico). Ciò sia tenuto presente dal piano 'fonetico' (che forse meglio dovrà ridefinirsi in una fisicità che si raccordi insieme al suo omologo 'cheremico', magari proprio quel 'materico' che ricalca la visione saussuriana precedentemente illustrata) al rapporto signifiicante-significato (un dibattito sulla modernizzazione del concetto di arbitrarietà del segno molto si gioverebbe degli stimoli legati agli aspetti etimologici, iconici e 'fono-simbolici' apportati dalle lingue segnate), fino alla riflessione teorica sull'importanza del 'canale', forse la chiave di volta che rende le lingue segnate 'uguali e diverse' a quelle orali, e in cui profondamente si radicano gli aspetti sociali, culturali e identitari delle comunità sorde.

9. Brevi conclusioni

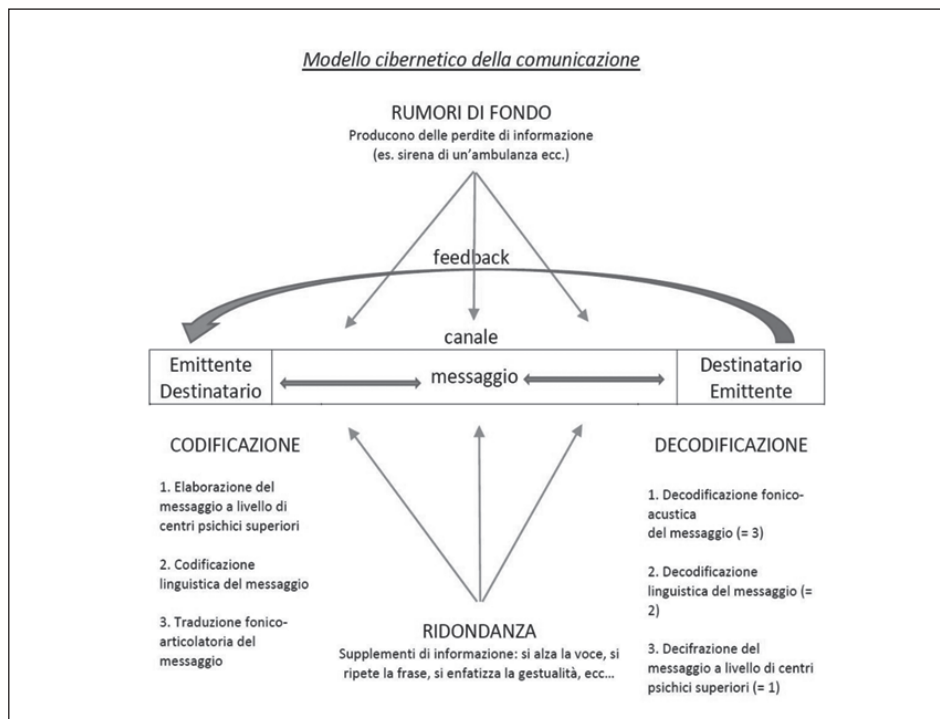
A partire da queste considerazioni, una nuova linguistica generale, inclusiva di entrambi i modi di fare lingua, potrebbe ripartire proprio là dove ci lasciò Ferdinand de Saussure. All'interno di quei particolari linguaggi che, per le loro caratteristiche comuni, definiamo lingue¹³, l'unione nella diversità è data dal medesimo 'pensiero' che, a seconda del canale, è 'vestito' nella *matière* più adeguata al momento comunicativo: fonetica o segnata che sia. A ribadire come le lingue con cui parliamo e abitiamo il mondo altro non sono che le varianti possibili (non involontariamente ammicco, con questo aggettivo, a certa, imprescindibile produzione, fra gli altri, di Andrea Moro)¹⁴ della Lingua che si radica nel mare del Pensiero.

¹³ Se la differenza fra 'linguaggio' e 'lingua' è chiara a chiunque possieda delle competenze di base di Linguistica teorica, il primo (composta da simboli) come oggetto della semiotica, la seconda (composta da segni linguistici) della linguistica generale, in quel rapporto fondate fra discipline da subito chiarito nelle prime pagine del Cours di Saussure (v. la rappresentazione grafica), questo è forse uno, se non il principale, fraintendimento – il movimento è gesto di carattere extralinguistico in una lingua vocale, realtà fondante del segno linguistico in una segnata, la quale chiaramente ha, a sua volta, anche un piano extralinguistico – che ha portato alla drammatica discriminazione iniziale delle lingue segnate e alla negazione della loro natura di lingue in sé e per sé.

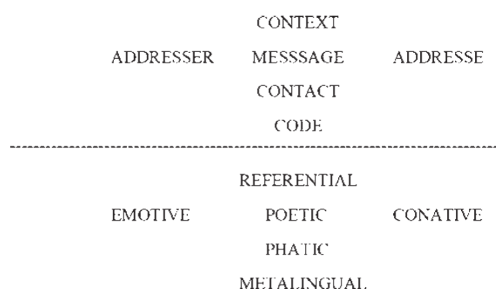
¹⁴ Il rimando è ai volumi Moro (2017 e 2018).



In conclusione a questo breve percorso si può riconsiderare il modello cibernetico, di Shannon-Weaver, altrimenti detto 'modello postale della comunicazione'¹⁵:



e il successivo ampliamento in chiave comunicativa, operato da Roman Jakobson¹⁶:



¹⁵ L'immagine è tratta da Shannon (1948), ristampato l'anno successivo in Shannon e Weaver (1949).

¹⁶ L'immagine è tratta da Rigotti e Cigada (2004, p. 19), che a sua volta rimandano a Jakobson (1966, pp. 185 ss.).

Essi sono assolutamente ragionabili nella loro applicabilità alle lingue segnate proprio attraverso l'estensione della natura del 'canale'.

Una breve nota, ancora, merita – anche in considerazione del taglio vocazionale del volume che ospita questo contributo – il tema della didattica, con particolare *focus* all'ambito universitario. Insegnare la lingua dei segni a livello accademico pone, infatti, alcune riflessioni sulle metodologie della didattica, e, conseguentemente, sull'apprendimento di una lingua matericamente diversa, diversa pure nelle dimensioni dell'espressione e nel numero degli articolatori. La didattica deve per forza passare attraverso due aspetti ineludibili: il corpo del docente e dell'apprendente e, ancora, gli aspetti visivi e tridimensionali della lingua segnata. Intendiamo dire che gli apprendenti, spesso adulti udenti, non riconoscono al proprio corpo capacità di espressione linguistica, limitandosi alla parte non verbale espressa da gesti ed espressioni facciali, e non immaginando, quindi, che le mani e il corpo tutto possa essere lingua incarnata. D'altra parte, a fronte di una caratteristica biologica per la quale tutte le lingue vocali sono lineari e/o sequenziali, le lingue segnate utilizzano lo spazio intorno al segnante e il corpo stesso del segnante in senso morfologico¹⁷. Anche, se non proprio in questo, le lingue segnate sono una fra le più grandi sfide teorico-metodologiche e didattiche del Terzo millennio.

Bibliografia

- ASTORI D. (2014), *Etica e diritto alla lingua e all'identità fra inclusione ed esclusione. 'Io' e 'Tu' fra complementarità delle funzioni oppositive e cittadinanza attiva*, in «Memoria ethnologica», XIV, 50-51, pp. 6-23.
- ASTORI D. (2020a), *De la guerre et de la paix, de Méduse, des Cyclopes et des Phéaciens. L'art de la distance, entre 'frontière' et 'contact', pour une grammaire de la relation (et de la coexistence)*, in *Dărăbuș, Zăbavă*, 2020, pp. 17-24.
- ASTORI D. (2020b), *A chi giovano le lingue segnate? Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività*, in «EL.LE», 9, 2, pp. 317-327.
- ASTORI D. (2021a), *Linguistica generale e lingue segnate. Qualche ponte per una riflessione comune*, in DALOISO, MEZZADRI, 2021, pp. 19-26.
- ASTORI D. (2021b), *Sintassi dei casi e moderna riflessione linguistica. Note teoriche e didattiche*. in R. ONIGA, R. IOVINO, G. GIUSTI (eds.), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theore-*

¹⁷ Si rimanda, per un inquadramento più generale e la bibliografia contenuta, alla lettura, recente, di Astori (2022); Astori, Muscianisi (in stampa) e Celo (2023). Fa piacere rimarcare che, nell'ultimo volume citato, è presente un bel contributo di M. Tagarelli De Monte – che si coglie l'occasione di ringraziare, insieme all'altro collega, e amico, Paolo Lorusso, che hanno magistralmente organizzato le giornate udinesi da cui è scaturita questa riflessione – dal titolo *Sulla traduzione di Sign Language Structure* (cfr. De Monte, 2023), che un lettore interessato a quanto discusso in queste pagine non può non pensare, prima o poi, di leggere.

- tical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, UK, pp. 355-370
- ASTORI D. (2021c), *William Stokoe, Founder of Sign Language Linguistics*, saggio introduttivo a William C. Stokoe, *La struttura della lingua dei segni*, Cesati, Firenze (prima edizione italiana di Stokoe, 1960).
- ASTORI D. (2022), *Su una nuova laurea per Interpreti nelle Lingue dei Segni a ridosso del riconoscimento della LIS in Italia*, in «Primenjena Lingvistika - Linguistique appliquée», 23, pp. 77-99.
- ASTORI D. (in valutazione), *L'accessibilità dell'udente: quando è il 'non sordo' a "non sentire"*, Atti ICAIT 2022.
- ASTORI D., MUSCIANISI D.G. (in stampa), *Formare Interpreti in Università a seguito del riconoscimento della LIS in Italia*, Atti della X edizione del Convegno 'Il Traduttore Visibile' (26-27 settembre, Aula Miazzi del Plesso di viale San Michele, Unità di Lingue del Dipartimento di Discipline umanistiche, sociali e delle imprese culturali).
- ASTORI D., MUSCIANISI D., SPRUGNOLI R. (a cura di) (2023), *Tra(ns)-durre Stokoe in Italia*, UniNo-va, Parma.
- CELO P. (2023), *Leggere Stokoe in un corso di formazione per interpreti*, in Astori, Muscianisi e Sprugnoli (a cura di) (2023), pp. 73-84.
- CHOMSKY N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton, The Hague-Paris.
- DALOISO M., MEZZADRI M. (a cura di) (2021), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia
- DARĂBUȘ C., ZĂBAVĂ E.-C. (a cura di) (2020), *Frontiere și contacte. Fenomene locale regionale și globale*, Editura Aius, Craiova.
- DE MONTE M. (2023), *Sulla traduzione di Sign Language Structure*, in Astori, Muscianisi e Sprugnoli (a cura di) (2023), pp. 9-30.
- DE SAUSSURE F. (2005¹⁹), *Corso di linguistica generale*, introduzione traduzione e commento di T. De Mauro, Laterza, Roma-Bari (prima edizione 'Biblioteca Universale Laterza' 1983; 1967¹; edizione originale: F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, ed. by BAILLY CH., SECHÉ-HAYE A., Éditions Payot et Rivages, Paris, 1916).
- FREDDI G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- JAKOBSON R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, a cura di L. HEILMANN, Feltrinelli, Milano (edizione original: *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963).
- JACKENDOFF R. (1989), *Semantica e cognizione*, Il Mulino, Bologna (edizione originale: *Semantics and Cognition*, MIT Press, Cambridge (MA), 1983).
- MORO A. (2017), *Le lingue impossibili*, Raffaello Cortina, Milano.
- MORO A. (2018), *I confini di Babele*, il Mulino, Bologna.
- RIGOTTI E., CIGADA S. (2004), *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano.
- SHANNON C.E. (1948), *A mathematical theory of communication*, in «Bell System Technical Journal», 27, pp. 379-423 e 623-656.
- SHANNON C.E., WEAVER W. (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Università dell'Illinois all'Urbana-Champaign (trad. it. *Teoria matematica delle comunicazioni*, Etas Libri, Milano, 1971).
- STOKOE W.C. (1960a), *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Studies in linguistics: Occasional papers (n. 8); Buffalo, NY: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo (revised 1978, Silver Spring, MD, Lin-stok Press).
- STOKOE W.C. (1960b), *The calculus of structure; a manual for college students of English*. Gallaudet College, Washington, D.C.
- VOLTERRA V. (1987), *La Lingua Italiana dei Segni*, il Mulino, Bologna.
- VOLTERRA V., ROCCAFORTE M., DI RENZO A., FONTANA S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.

La formazione sulla lingua dei segni italiana all'Università Ca' Foscari Venezia

Chiara Branchini*, Lara Mantovan*, Mirko Pasquotto*

Abstract

Il contributo ripercorre le tappe fondamentali dell'insegnamento della lingua dei segni italiana all'interno delle università italiane. Tra queste, un'attenzione particolare è dedicata al contributo alla ricerca linguistica e all'offerta didattica della LIS dell'Università Ca' Foscari Venezia, articolata in un corso di laurea, tre corsi di laurea magistrali e il dottorato di ricerca, un campo scientifico interdisciplinare in cui la sordità e le lingue dei segni sono studiate da molteplici prospettive.

1. Introduzione

Il riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS), avvenuto il 21 maggio 2021 (legge n. 69), ha risvegliato l'interesse nei confronti di questa lingua e della comunità Sorda italiana. Un risultato a lungo atteso del riconoscimento giuridico della LIS è l'attenzione verso le politiche educative che riguardano le persone sorde, comprendendo tra esse coloro che utilizzano la LIS come strumento privilegiato di comunicazione. Di qui deriva la consapevolezza della necessità di strutturare e ampliare l'offerta formativa progettando percorsi mirati che formino le figure professionali (tra cui interpreti e assistenti alla comunicazione) che lavorano nel campo della sordità.

Questo contributo rappresenta un'occasione per realizzare un bilancio dell'attività svolta dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (DSLCC) dell'Università Ca' Foscari Venezia negli ultimi 25 anni rispetto allo studio, alla formazione e alla ricerca condotte da professionisti sordi e udenti e di riflettere sulle scelte e sulle proposte formative in risposta alle esigenze del territorio e della comunità Sorda. Il lavoro svolto in questi anni ha consentito di laureare più di 1.400 studenti udenti e sordi che si sono specializzati nella LIS e nelle tematiche legate alla sordità.

* Università Ca' Foscari Venezia. Chiara Branchini è responsabile per le sezioni 1, 3.2, 3.3, 5, 5.1; Lara Mantovan è responsabile per le sezioni 2, 3, 3.1, 5.2, 6 e Mirko Pasquotto è responsabile per la sezione 4.

L'impegno dell'Università Ca' Foscari nel sostenere e diffondere la LIS inizia nel 1999 e ha visto negli anni una crescita esponenziale dell'offerta didattica, che si configura ad oggi del tutto paragonabile ai *Deaf Studies* offerti da università straniere particolarmente attive nello studio e nella ricerca sulle lingue dei segni (Cardinaletti, 2018b; Mantovan, 2021; Cardinaletti e Mantovan, 2022).

Ripercorrendo le principali tappe che hanno portato all'offerta formativa attuale, i seguenti paragrafi descrivono il contesto nel quale è stato attivato il primo corso di LIS nel 1999 (par. 2), le esigenze che hanno motivato l'attivazione del corso di Laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (par. 3.1) dei corsi di Laurea magistrale in Scienze del linguaggio, Traduzione e interpretazione e Scienze pedagogiche per la comunicazione inclusiva mediata dalla LIS (par. 3.2) e gli sbocchi lavorativi di ciascuno di essi.

Nel paragrafo 3.3 è descritta la ricerca sulla LIS e, più in generale, sulla sordità svolta ad oggi da dieci dottori e dottoresse di ricerca all'interno del Dottorato di ricerca in Lingue, culture e società moderne e Scienze del linguaggio del DSLCC. Il paragrafo 4 è dedicato al contributo alla formazione e alla realizzazione di materiali didattici da parte dei Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) di LIS. Infine, il paragrafo 5 spiega l'importanza della ricerca linguistica sulla LIS e sulla sordità e i progetti nazionali e internazionali portati avanti negli anni dall'Università Ca' Foscari (par. 5.1). Il paragrafo 5.2, infine, è dedicato agli strumenti legati all'accessibilità che sono scaturiti dalle collaborazioni di ricerca dell'università (par. 5.2).

2. Una scelta coraggiosa e lungimirante

Circa quaranta anni prima del riconoscimento legislativo, la LIS è finita sotto la lente di ingrandimento di un gruppo di ricercatrici e ricercatori del Centro Nazionale delle Ricerche di Roma. Da allora è stata oggetto di indagine in un numero crescente di ricerche scientifiche. Ciò ha consentito alla comunità Sorda di prendere sempre più coscienza dello status linguistico dei segni e di attivarsi per la salvaguardia e la diffusione della LIS. Fin dall'inizio le ricerche sulla LIS si sono sviluppate grazie a una stretta collaborazione tra ricercatori udenti e sordi, che ha portato all'organizzazione dei primi corsi di LIS a partire dal 1982 (Volterra, 2011).

Il crescente interesse del mondo scientifico per questa lingua ha contribuito a stimolare una riflessione anche a livello accademico. Attraverso il decreto ministeriale del 23 giugno 1997 («Gazzetta Ufficiale», 27/07/1997) è avvenuta una generale ridefinizione dei settori scientifico-disciplinari e, tra le va-

rie modifiche apportate, è stato sancito l'inserimento della LIS nelle discipline scientifiche del gruppo di Glottologia e linguistica (L09A, poi L-LIN/01 e ora GLOT-01/A). Ciò ha consentito alle Università italiane di inserire la LIS nei piani di studio dei loro corsi di laurea¹. A seguito di questo decreto, la Scuola interpreti dell'Università di Trieste ha attivato un corso di LIS nell'a.a. 1998-1999 (Gran e Kellett Bidoli, 2000, p. 7). Sulla scia di questa esperienza accademica, nell'a.a. 1999-2000, l'Università Ca' Foscari ha inserito la LIS come insegnamento a libera scelta all'interno del corso di Laurea quadriennale in Lingue e letterature straniere. Il corso, insegnato dalla docente prof.ssa Carmela Bertone, ha attirato circa cinquanta studenti nell'arco di due anni. Il notevole interesse manifestato dagli studenti ha spinto l'ateneo veneziano a includere la LIS tra le lingue di specializzazione del corso di Laurea in Lingue e scienze del linguaggio (classe L-11) e del corso di Laurea specialistica in Scienze del linguaggio (classe LS-44) ora Laurea magistrale (classe LM-39).

Nel tempo, l'insegnamento della LIS all'Università Ca' Foscari si è così trasformato da attività formativa di breve durata e impatto limitato sull'offerta formativa a insegnamento strutturato e articolato in più annualità, esattamente come avviene per lo studio delle lingue vocali. Questo cambiamento ha rappresentato il punto di partenza per una riflessione più ampia, finalizzata alla progettazione e realizzazione di un percorso didattico dedicato ai cosiddetti *Deaf Studies*, un campo scientifico interdisciplinare in cui la sordità e le lingue dei segni sono studiate da molteplici prospettive (ad es. linguistica, culturale, sociale, antropologica, storica, psicologica, politica).

L'arricchimento dell'offerta didattica sui *Deaf Studies*, sostenuto dal costante interesse degli studenti cafoscarini, ha cercato di fornire risposte concrete alla crescente necessità di avere nel territorio professionisti esperti di LIS e sordità. In questo processo di espansione formativa si sono rivelati particolarmente importanti i momenti di scambio e confronto con programmi di *Deaf Studies* rinomati a livello internazionale (ad es. Universität Hamburg, Universitat Pompeu Fabra di Barcellona, Centro DCAL dell'University College London, Rochester Institute of Technology, Gallaudet University di Washington, DC), con le associazioni operanti a contatto con la comunità Sorda e Sordocieca (ENS-Ente Nazionale Sordi, Lega del Filo d'Oro, Anios-Associazione interpreti di lingua dei segni italiana) e con cooperative sociali del territorio.

¹ Per maggiori informazioni sui tre tipi di riconoscimento della LIS (scientifico, accademico e legislativo) si veda la discussione in Mantovan (2023).

3. L'offerta formativa attuale all'Università Ca' Foscari

Questo paragrafo presenta l'offerta formativa attuale dell'Università Ca' Foscari nell'ambito delle lingue dei segni e della sordità. Ad oggi è possibile per gli studenti con un interesse nei *Deaf Studies* ottenere una preparazione accademica interdisciplinare a tutti i livelli di formazione universitaria, dalla Laurea triennale fino al Dottorato di ricerca.

Gli insegnamenti sulla LIS e su tematiche legate alla sordità offerti all'interno dei diversi corsi di Laurea e Laurea magistrale si sostengono su due professoresse associate, una ricercatrice a tempo determinato in Tenure Track in servizio dall'a.a. 2024-2025, due CEL sordi segnanti nativi di LIS assunti a tempo indeterminato e docenti a contratto.

3.1. L'offerta formativa della Laurea

Il corso di Laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (classe L-11) del DSLCC consente di acquisire e consolidare competenze in due lingue straniere per tre anni e, facoltativamente, di studiare una terza lingua straniera inserendola come insegnamento a libera scelta. Attualmente, questo corso offre la possibilità di studiare 16 lingue triennali e 3 lingue annuali. A partire dall'a.a. 2001-2002, è possibile inserire nel piano di studio la LIS come lingua triennale. Inoltre, come per le altre lingue, è prevista la possibilità di studiarla come terza lingua.

L'insegnamento della LIS al corso di Laurea è strutturato esattamente come l'insegnamento delle altre lingue di specializzazione, in quanto ciascuna annualità prevede un totale di 12 CFU e include due parti complementari e obbligatorie: le esercitazioni linguistiche e il modulo teorico. Le esercitazioni sono tenute da CEL sordi di madrelingua LIS (per un approfondimento si veda il par. 4), hanno una durata annuale e consentono agli studenti di acquisire competenze linguistiche in LIS di tipo ricettivo, produttivo, interattivo, nonché elementi caratterizzanti della cultura Sorda. Per quanto riguarda i moduli teorici, le lezioni sono tenute da due professoresse associate e da una ricercatrice, hanno una durata semestrale e sono finalizzate allo studio della grammatica della LIS e allo sviluppo di una competenza metalinguistica in chiave comparativa con le altre lingue.

Gli studenti che si iscrivono a questo corso e decidono di intraprendere lo studio della LIS sono generalmente persone adulte udenti che si trovano per la prima volta a comunicare utilizzando la modalità visivo-manuale. Si tratta quindi di apprendenti L2 M2, ovvero lingua seconda, modalità seconda. Per una discussione su questo tema si veda Chen Pichler e Koulidobrova (2015) e Marshall *et al.* (2020). L'esperienza maturata all'Università Ca' Foscari consente di avanzare delle riflessioni generali su aspetti rilevanti per la didattica di una

lingua visiva come la LIS. Durante le esercitazioni linguistiche, al fine di garantire agli studenti la possibilità di vedere bene il docente e i compagni, è utile prevedere la suddivisione della classe in gruppi poco numerosi e l'utilizzo di aule con conformazioni idonee all'apprendimento di una lingua visiva. Poiché la maggior parte degli apprendenti sono L2 M2 è importante considerare una fase di familiarizzazione con elementi tipici della modalità visiva, come la coordinazione dei due articolatori manuali, l'uso simultaneo di componenti manuali e non manuali (movimenti del capo e del busto, espressioni facciali, direzione dello sguardo e componenti orali) e l'impiego dello spazio segnico non solo per articolare i segni ma anche per veicolare informazioni grammaticali. I contenuti proposti nei moduli teorici sono fondamentali per esercitare la capacità di analisi e riflessione linguistica, nonché per favorire lo sviluppo della competenza metalinguistica.

A partire dall'a.a. 2011-2012 è stato attivato un insegnamento di LIS tattile, lingua utilizzata dalle persone sordocieche. Questo è stato possibile grazie alla collaborazione tra l'Università Ca' Foscari e la Lega del Filo d'Oro, fondazione impegnata nell'assistenza, educazione, riabilitazione e recupero delle persone sordocieche e pluriminorate psicosensoriali.

Oltre a LIS 1, LIS 2 e LIS 3, il corso in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio offre numerosi insegnamenti nell'ambito dei *Deaf Studies*. Alla luce di questa esperienza, si evidenzia il loro contributo alla formazione accademica di esperti di LIS e sordità. La LIS tattile, menzionata poco sopra, consente di approfondire le proprietà linguistiche della variante tattile della LIS, le caratteristiche della comunità Sordocieca e, in generale, gli strumenti comunicativi che è possibile utilizzare per comunicare con le persone sordocieche. In Cultura dei Sordi si fornisce gli strumenti per comprendere la sordità da una prospettiva socio-culturale e si approfondisce la storia e le peculiarità della comunità Sorda. La Linguistica della LIS stimola la comprensione critica delle tecniche e degli strumenti di ricerca linguistica applicata a fenomeni linguistici della LIS. Infine, in Linguistica per la sordità, i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento si fornisce gli strumenti metodologici per l'analisi della produzione linguistica di persone con deficit uditivo, disturbi di apprendimento e bambini con disturbi di linguaggio.

I laureati in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio possono lavorare in vari ambiti, tra cui: la mediazione linguistica e culturale (anche tra soggetti sordi e udenti), la consulenza linguistica, culturale e politico-commerciale, l'accessibilità a favore di soggetti sordi, con deficit del linguaggio o stranieri, la redazione e la traduzione di testi. Dopo il conseguimento della laurea, vi è inoltre la possibilità di proseguire la formazione accademica iscrivendosi a uno dei corsi di Laurea magistrale descritti nel prossimo paragrafo.

3.2. L'offerta formativa delle Lauree magistrali

L'offerta formativa prosegue in maniera articolata in tre diversi corsi di Laurea magistrale: Scienze del linguaggio (classe LM-5), Traduzione e interpretazione (classe LM-70) e Scienze pedagogiche per la comunicazione inclusiva mediata dalla LIS (classe LM-85).

L'istituzione di corsi di Laurea magistrale risponde all'esigenza di formare figure professionali diverse e di promuovere conoscenze settoriali richieste nel territorio sia locale che nazionale. In particolare, la risposta nasce dal contatto dell'Università con strutture specializzate nella riabilitazione al linguaggio (come ad esempio centri di foniatria, logopedia, neuropsichiatria infantile), con le scuole del territorio di ogni ordine e grado, nonché con istituzioni specializzate nella diffusione e promozione di attività culturali e artistiche (come musei e fondazioni) che segnalavano la mancanza di esperti nel settore dello sviluppo del linguaggio in caso di sordità, di traduttori e interpreti professionisti e di assistenti alla comunicazione nell'ambito scolastico.

Il corso in Laurea magistrale in Scienze del linguaggio mira a formare linguisti con competenze specifiche per l'analisi dei disturbi del linguaggio e dell'acquisizione linguistica in caso di sordità e di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) ed educatori con solide competenze linguistiche in grado di offrire percorsi di educazione bilingue italiano/LIS sia a bambini sordi che udenti con deficit del linguaggio e della comunicazione per i quali la LIS può rappresentare una forma di comunicazione accessibile. Il corso offre cinque diversi percorsi di cui uno in particolare (Linguistica per la sordità, i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento) prevede un'ampia offerta di insegnamenti sulla sordità e sulla LIS.

Gli sbocchi lavorativi di questo corso di Laurea magistrale riguardano, tra gli altri, l'insegnamento e l'organizzazione di corsi di LIS nelle scuole, l'insegnamento di una lingua straniera nelle scuole, l'insegnamento dell'italiano a stranieri (se si ottengono i CFU abilitanti), assistente alla comunicazione (finché la professione non viene collegata ad un corso di laurea specifico), insegnante di sostegno (previa specializzazione), attività di ricerca e lavoro presso centri specializzati nei disturbi del linguaggio (ULSS, centri di audiologia, ecc.).

In risposta all'esigenza di avere nel territorio interpreti qualificati di italiano/LIS, a partire dall'a.a. 2006-2007, il DSLCC contribuisce alla formazione di professionisti in possesso di competenze specifiche nell'ambito dell'interpretazione italiano/LIS. La prima esperienza di corso per interpreti di LIS scaturisce dalla collaborazione tra l'Università Ca' Foscari e alcune realtà locali e nazionali, quali la Provincia di Venezia, l'ENS e Anios. Questo tipo di formazione specializzata si evolve nel tempo passando da corso di Formazione avanzata in

Teoria e tecniche di interpretazione italiano/lingua dei segni italiana (LIS) nel 2006-2007, a Master di I livello in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano / lingua dei segni italiana (LIS) nel 2012-2013 all'interno del quale è inserita anche la formazione nell'interpretazione da e verso la LIS tattile. A partire dal 2018, nell'ambito del finanziamento ministeriale dei Dipartimenti di eccellenza ottenuto dal DSLCC, la formazione di interpreti e traduttori italiano/LIS è attivata all'interno del corso di Laurea magistrale in Traduzione e interpretazione con sede a Treviso. Gli sbocchi lavorativi di questo corso di Laurea magistrale sono l'interprete e il traduttore italiano/LIS (e italiano/spagnolo o italiano/inglese a seconda della lingua scelta).

Il corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche per la comunicazione inclusiva mediata dalla LIS è un corso interateneo in collaborazione con l'Università degli Studi di Palermo e l'Università degli Studi Roma Tre, attivato nell'a.a. 2024-2025.

L'obiettivo del corso è la formazione dell'Assistente alla comunicazione, una figura professionale presente da 32 anni (legge n. 104 del 1992) nelle scuole italiane a sostegno dell'alunno sordo e udente la cui prima lingua di comunicazione è la LIS, ma la cui formazione non è ancora stata formalizzata in ambito universitario. Il corpo docente di questo corso di Laurea magistrale appartiene per un terzo a ciascun Ateneo coinvolto e le lezioni si terranno in parte in presenza e in parte da remoto, tranne le esercitazioni linguistiche di LIS che saranno in presenza in ciascun Ateneo. I laureati in questo corso di laurea potranno trovare un'occupazione presso le scuole di ogni ordine e grado, presso i centri educativi e di formazione professionale, all'interno delle università come tutor per gli studenti e nei progetti di rete con le famiglie. Ai sensi della normativa vigente, saranno inoltre abilitati a svolgere la professione di pedagista.

Per tutti i corsi di Laurea magistrale vi è la possibilità di proseguire la formazione con il Dottorato di ricerca e intraprendere la carriera universitaria.

3.3. Il Dottorato di ricerca

Al termine del corso di Laurea magistrale, gli studenti possono sviluppare un progetto di ricerca dottorale sulla LIS o su tematiche legate alla sordità partecipando al concorso per il Dottorato di ricerca in Lingue, culture e società moderne e Scienze del linguaggio, che ha durata triennale.

Il percorso dottorale sulla LIS e, più in generale, sulla sordità, nasce dalla necessità di completare la filiera della formazione universitaria in questo ambito formando gli esperti che potranno in futuro ricoprire essi stessi il ruolo di formatori a livello universitario e contribuire all'avanzamento della ricerca in ambito nazionale e internazionale.

I dottori e le dottoresse di ricerca che all'Università Ca' Foscari hanno contribuito alla ricerca sulle lingue dei segni, sulla sordità e sull'apprendimento dell'italiano da parte di persone sorde sono ad oggi dieci. A questi si aggiungono tre progetti di dottorato attualmente in fase di svolgimento². Nelle tesi di dottorato pubblicate e in fase di preparazione si affrontano tematiche legate alla linguistica delle lingue dei segni (nel dominio della fonologia, della morfologia e della sintassi), della traduzione e interpretazione, dell'apprendimento dell'italiano, della sordocecità, dell'apprendimento della LIS in apprendenti L1 e L2.

Nel corso degli anni, l'offerta formativa del Dottorato si è gradualmente arricchita tanto che, attualmente, vengono proposti ai dottorandi numerosi seminari di approfondimento su tematiche di ricerca diverse, sugli strumenti e le metodologie da impiegare e attività trasversali. Tra i seminari vengono regolarmente offerte anche lezioni dottorali sui *Deaf Studies* tenute da docenti interni ed esperti esterni provenienti da università nazionali e internazionali.

Nel percorso del Dottorato, oltre a corsi di formazione avanzata, è importante favorire occasioni di collaborazione con esperti del settore. Ad esempio, i dottorandi possono essere coinvolti attivamente in progetti di ricerca nazionali e internazionali e possono trascorrere periodi di studio e ricerca presso università ed enti di ricerca in Italia o all'estero. Queste esperienze arricchiscono il curriculum e favoriscono l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

4. Il contributo dei Collaboratori Esperti Linguistici (CEL) di LIS

L'offerta formativa universitaria sulla LIS e sulla sordità non sarebbe completa senza la presenza di Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) di madrelingua LIS. Il CEL è una figura professionale che opera all'interno delle Università nei dipartimenti linguistici. È giuridicamente inquadrato attraverso la legge n. 236 del 1995³.

L'attività principale di un CEL, denominato anche lettore, consiste nell'occuparsi delle esercitazioni linguistiche pratiche, nelle quali gli studenti possono

² I dottori e le dottoresse di ricerca che hanno completato il Dottorato di ricerca in *Deaf Studies* all'Università Ca' Foscari sono nell'ordine: Bertone (2007), Volpato (2010), Brunelli (2011), Mantovan (2015), Pavlic (2016), D'Ortenzio (2018), Fornasiero (2020), Calderone (2020), Giuliano (2020) e Volpato (2024). Tre sono i dottorandi che stanno attualmente sviluppando il proprio progetto dottorale (Rigo, Marrocu e Digiorgio).

³ Il testo integrale della Legge è disponibile nella pagina web <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1995-06-21;236!vig=> (sito consultato il 27 giugno 2024).

praticare le varie abilità linguistiche (es. comprensione e produzione). Oltre alle esercitazioni linguistiche, il CEL svolge anche altre attività: può effettuare attività di tutorato, correggere elaborati, partecipare alle prove d'esame, ricevere gli studenti nel proprio ufficio per colloqui individuali, svolgere attività di idoneità, attestazioni e certificazioni linguistiche, preparare materiali didattici, partecipare alle riunioni convocate dal CLA (Centro Linguistico dell'Ateneo) e svolgere attività di traduzione coerentemente con il proprio profilo professionale.

Il requisito comune a tutti i CEL è di avere una competenza da madrelingua nella lingua insegnata. Questo requisito vale anche per la LIS e, in questo caso specifico, è importante che oltre alla condizione di madrelinguismo ci sia quella della sordità. Un CEL sordo segnante madrelingua, infatti, favorisce lo sviluppo di interazioni comunicative interamente in LIS e quindi crea il contesto ideale per un apprendimento naturale e più vicino possibile alla lingua utilizzata dalla comunità Sorda. Inoltre, espone naturalmente gli studenti ad abitudini, valori e tradizioni peculiari della cultura dei Sordi.

All'Università Ca' Foscari, così come avviene per le lingue vocali, l'insegnamento della LIS prevede esercitazioni linguistiche con CEL madrelingua, nelle quali gli studenti possono esercitare le proprie competenze linguistiche. L'università ha stipulato contratti con docenti sordi segnanti madrelingua dal 1999 al 2010 e ha assunto il primo CEL a tempo indeterminato nel 2011 garantendo così continuità nell'insegnamento della LIS. Dato il numero crescente di studenti di LIS, nel 2018 è stato bandito un secondo posto di CEL di LIS a tempo indeterminato.

Attualmente i CEL di LIS sono due e tengono le esercitazioni linguistiche in 5 corsi diversi (3 a livello di Laurea e 3 a livello di Laurea magistrale). Le esercitazioni si sono svolte e si svolgono tuttora sempre in presenza presso le aule dell'Università Ca' Foscari. Eccezionalmente, negli anni 2020 e 2021, a causa della pandemia Covid-19, le lezioni e gli appelli d'esame si sono tenuti in modalità remota, attraverso la piattaforma Zoom.

Complessivamente, ogni corso annuale di esercitazione linguistica comprende 150 ore accademiche di esercitazioni frontali con 2/3 incontri settimanali, mentre le esercitazioni linguistiche della Laurea magistrale prevedono 90 ore. Le classi sono solitamente suddivise in due gruppi che si incontrano in orari diversi tra loro. Questa organizzazione da un lato riduce il numero di studenti durante le lezioni favorendo così una migliore interazione con il docente e con il gruppo classe, dall'altro evita le sovrapposizioni con gli altri insegnamenti inseriti nel piano di studio.

Per quanto riguarda la metodologia didattica si osservano importanti differenze tra la modalità vocale e quella visiva. Generalmente i CEL delle lingue vocali insegnano da seduti, utilizzano testi scritti su carta o proiettati e parlano sfruttando microfono e casse acustiche. La LIS, invece, è una lingua prettamen-

te visiva e pertanto richiede metodi di insegnamento diversi. Innanzitutto, le esercitazioni si tengono prevalentemente in LIS cercando di ridurre al minimo il ricorso alla lingua italiana scritta. Per essere sempre ben visibili alla classe, i CEL di LIS insegnano in piedi e si assicurano sempre che non ci siano ostacoli visivi (es. schermo di un computer). È fondamentale che gli studenti possano apprendere in modo chiaro i segni e le componenti non manuali, soprattutto le espressioni facciali, per poi poter segnare in modo corretto. Durante le esercitazioni, i CEL di LIS si muovono spesso nell'aula chiedendo *feedback* agli studenti e stimolando l'interazione con loro e con i pari. Per quanto riguarda i materiali, la LIS non dispone di un sistema di scrittura diffuso e condiviso dall'intera comunità segnante, pertanto i CEL non adottano manuali convenzionali. La forma scritta è sostituita dai video, che vengono abitualmente proiettati in classe. I video possono essere autentici (es. estratti da vlog e piattaforme social) oppure creati appositamente dai CEL. In alcuni casi vengono utilizzati esempi in formato immagine o video tratti dalla *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)* (Branchini, Mantovan, 2022). Alcuni materiali digitali vengono regolarmente messi a disposizione delle classi attraverso una piattaforma accessibile solo agli studenti iscritti.

Gli esami a conclusione dell'anno accademico prevedono tre prove:

- una prova scritta di comprensione linguistica per la parte di lettorato;
- una prova orale di produzione linguistica per la parte di lettorato;
- una prova orale o scritta per la parte di modulo teorico.

Nella prova di comprensione linguistica gli studenti devono visionare una serie di filmati in LIS e rispondere per iscritto (in italiano) a domande di comprensione. Se si supera questa prova, si può accedere alla prova orale di produzione linguistica in cui ogni studente sostiene un colloquio individuale in LIS con il CEL su argomenti affrontati durante le esercitazioni.

Infine, è importante rilevare che le esercitazioni e il modulo teorico sono attività didattiche coordinate tra di loro e finalizzate all'avanzamento della competenza linguistica e metalinguistica in LIS. Ai fini di un coordinamento interno ottimale è bene creare occasioni di scambio e confronto tra CEL e docenti responsabili dei corsi. Analizzare e discutere insieme obiettivi formativi, materiali didattici, tecniche glottodidattiche e metodi di valutazione consente di creare un contesto di apprendimento efficace.

5. La ricerca scientifica sulla LIS all'Università Ca' Foscari

Dal momento in cui l'Università Ca' Foscari ha inserito tra i suoi insegnamenti lo studio della LIS, è stata molto attiva sul fronte della ricerca linguistica sulla

lingua e sulla cultura Sorda italiana e sull'acquisizione linguistica in caso di sordità. La motivazione che ha spinto i ricercatori ca'foscari a contribuire alla ricerca sulla LIS in particolare e sulle lingue dei segni in generale deriva dalla consapevolezza che la qualità della didattica è strettamente collegata alla conoscenza approfondita della lingua e dei processi di acquisizione delle lingue. Inoltre, la ricerca è uno strumento privilegiato e cruciale per accrescere la consapevolezza pubblica e dei politici sulla necessità del riconoscimento ufficiale della LIS e dei profili professionali collegati a chi lavora con le persone Sorde.

Negli anni, i ricercatori e i docenti del DSLCC che si occupano di *Deaf Studies* hanno contribuito alla ricerca sulla LIS e sulla sordità organizzando conferenze, partecipando a progetti di ricerca nazionali e internazionali (par. 5.1), pubblicando su riviste nazionali e internazionali in stretta collaborazione con linguisti di università italiane e straniere e realizzando risorse e strumenti (par. 5.2).

5.1. Progetti nazionali e internazionali

Questo paragrafo presenta i principali progetti nazionali e internazionali a cui hanno partecipato attivamente ricercatori e docenti di LIS del DSLCC.

Tra i progetti di ricerca nazionali ricordiamo il PRIN 2008 'La lingua dei segni italiana: strutture e variazione' in collaborazione con l'Università La Sapienza di Roma e l'Università di Milano-Bicocca negli anni 2007-2009. Obiettivo del progetto biennale finanziato dal MIUR era l'analisi della variazione interlinguistica in LIS nei domini del lessico e della sintassi e il cambiamento diacronico della LIS attraverso la creazione e analisi del primo corpus della LIS. A questo scopo, sono stati intervistati 165 sordi segnanti residenti in 10 città italiane. La descrizione del progetto e alcuni risultati preliminari sono stati raccolti nel volume a cura di Cardinaletti, Cecchetto e Donati (2011). Il Corpus LIS è ancora oggi a disposizione della comunità Sorda e udente per essere studiato, analizzato o semplicemente visionato.

Negli anni 2013-2015 in collaborazione con l'Università di Bologna e lo IULM di Milano, il DSLCC ha partecipato al progetto interuniversitario 'Interventi per studenti sordi e con DSA all'Università: valutazione delle competenze linguistiche in italiano e in inglese' finanziato dal MIUR. Obiettivo del progetto era la creazione di test di ingresso all'università di lingua italiana e inglese accessibili agli studenti sordi e con DSA (si veda Cardinaletti, 2018a; 2018c per la presentazione dei risultati).

Numerosi i progetti di ricerca internazionali. Negli anni 2008-2010 i ricercatori del DSLCC dell'Università Ca' Foscari hanno partecipato al progetto FP7-SME-2007-222291 *DUAL-PRO – Dual Electric-Acoustic Speech Processor with Linguistic Assessment Tools for Deaf Individuals with Residual Low Fre-*

quency Hearing all'interno del quale sono stati avviati i primi studi in Italia sulla competenza in italiano dei bambini sordi con impianto cocleare (Bertone e Volpato, 2009; Volpato e Adani, 2009; Volpato, 2010; 2012; Volpato e Vernice, 2014; Volpato e Cardinaletti, 2015). La ricerca in questo ambito si è arricchita successivamente con progetti di insegnamento esplicito di costruzioni complesse dell'italiano a bambini sordi con impianto cocleare (D'Ortenzio *et al.*, 2017a; 2017b; Volpato e D'Ortenzio, 2017; D'Ortenzio, 2018).

Negli anni 2011-2015 il DSLCC è stato partner del progetto europeo COST Action IS1006 *SignGram: Unravelling the Grammars of European Sign Languages: Pathways to Full Citizenship of Deaf Signers and to the Protection of their Linguistic Heritage*, che ha condotto alla realizzazione di un manuale su come redigere la grammatica di una lingua dei segni (*SignGram Blueprint*⁴, Quer *et al.*, 2017).

Il DSLCC è stato partner italiano anche del progetto europeo Leonardo Da Vinci *Spread the Sign: dissemination in Europe of vocational sign languages* che ha realizzato un dizionario digitale di 44 lingue dei segni (www.spreadthesign.com, Cardinaletti, 2016; si veda il par. 5.2 per un approfondimento). Il progetto è proseguito con *Spread Share* (<https://spreadlesson.com/>) e *Deaf Learning* (www.pzg.lodz.pl/deaflearning/) due progetti Erasmus+ (2015-18): il primo ha ampliato la redazione del video-dizionario realizzando una piattaforma digitale dove rendere disponibili i materiali didattici accessibili agli studenti sordi segnanti dei tredici paesi partner del progetto, il secondo ha realizzato dei corsi della lingua vocale nazionale veicolati attraverso la lingua dei segni per i sordi segnanti adulti dei paesi partner del progetto (Austria, Regno Unito, Italia, Lituania, Polonia).

Uno dei progetti internazionali più recenti a cui il DSLCC ha partecipato come partner è il progetto SIGN-HUB Horizon 2020 *Preserving, Researching and Fostering the Linguistic, Historical and Cultural Heritage of European Deaf Signing Communities through an Integral Digital Resource* (<https://thesignhub.eu/>). Si tratta di un progetto quadriennale (2016-2020) che ha visto la collaborazione di sette paesi (Spagna, Italia, Francia, Paesi Bassi, Germania, Turchia, Israele). I prodotti del progetto sono la realizzazione della grammatica digitale di sette lingue dei segni, la costruzione di un atlante linguistico delle lingue dei segni del mondo, lo sviluppo di strumenti di valutazione della competenza linguistica a scopo clinico in cinque lingue dei segni (Hauser *et al.*, 2021), la creazione di un archivio digitale di interviste a sordi segnanti anziani di cinque paesi partner del progetto per preservare la loro eredità linguistica (attraverso l'a-

⁴ Disponibile gratuitamente al sito: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781501511806/html>.

nalisi della variazione diacronica) e culturale (Pfau *et al.*, 2021). Inoltre, è stata realizzata una piattaforma digitale in grado di ospitare i contenuti del progetto e di renderli accessibili gratuitamente. In particolare, il progetto ha portato alla realizzazione della prima grammatica digitale di riferimento della LIS (si veda il par. 5.2 per un approfondimento).

Grazie al finanziamento interno all'Università Ca' Foscari SPIN 2023 (*Supporting Principal Investigator*), con il *A Signing Grammar. Towards a translation of A Grammar of Italian Sign language into Italian Sign Language*, di durata biennale (2023-2025), stiamo lavorando alla traduzione dall'italiano alla LIS di una selezione della grammatica LIS in sinergia con tre consulenti sordi e sette traduttori sordi la cui pubblicazione digitale è prevista per il 2026.

Ai progetti citati si aggiungono le numerose pubblicazioni sulla grammatica della LIS (Bertone, 2011), sulla traduzione dall'italiano alla LIS (Bertone, 2005; 2012; Danese, 2009; 2011; Danese *et al.*, 2011a; 2011b), sulla poesia in LIS (Bertone, 2023), sull'utilizzo della LIS con persone udenti con deficit comunicativi (Branchini, Cardinaletti, 2016), sull'insegnamento linguistico ai sordi, e le numerose tesi di Laurea e Laurea magistrale su LIS e sordità.

5.2. Servizi, risorse e strumenti

Lo sviluppo di competenze specifiche e di progetti di ricerca nel campo dei *Deaf Studies* all'interno del DSLCC ha portato alla progettazione e realizzazione di risorse e strumenti utili a favorire l'accessibilità e l'inclusione.

Nel 2012 è nato VEASYT s.r.l. (www.veasyt.com), uno *spin-off* che mira a produrre risorse digitali per l'abbattimento delle barriere comunicative grazie a una rete di collaboratori udenti e sordi. Tre sono i principali servizi offerti: *Tour*, *Live* e *Translate*. VEASYT Tour (<https://tour.veasyt.com/>) si occupa della produzione di guide multimediali accessibili per il turismo e per le attività culturali. I contenuti sono offerti in varie modalità: testo scritto, audio, traduzione in LIS, mappe multimediali, immagini e ricostruzioni grafiche. La molteplicità delle modalità di fruizione consente di rendere le guide accessibili a un ampio numero di utenti, incluse le persone con deficit visivi e linguistici, le persone sorde segnanti e non segnanti, e anche persone anziane e straniere (Danese, Capiozzo, 2012). VEASYT Translate propone un servizio di traduzione multimediale da testi in italiano in formato digitale o cartaceo a video in LIS. Infine, VEASYT Live! (<https://live.veasyt.com/>) offre un servizio di video-interpretariato a distanza con interpreti di lingue dei segni e di lingue vocali. Il servizio è fruibile da computer e da tablet e consente a privati, enti e pubbliche istituzioni di comunicare con persone sorde segnanti e persone straniere. I campi di applicazione del servizio sono molti: dalla visita medica alla riunione a scuola, dall'appuntamento con il notaio alla reception di un hotel.

Nel paragrafo 5.1 si è fatto riferimento al progetto Leonardo Da Vinci *Spread the Sign: dissemination in Europe of vocational sign languages*. Da questa collaborazione europea è scaturito un video-dizionario online multilingue liberamente accessibile tramite sito web (www.spreadthesign.com) e app. Attraverso un'interfaccia semplice e intuitiva i visitatori possono inserire un vocabolo in forma scritta per ottenere l'equivalente in diverse lingue dei segni, rappresentate iconicamente da bandiere. Negli anni, lo stesso gruppo di ricerca ha continuato la collaborazione attraverso altri progetti simili e così il dizionario è stato costantemente arricchito con nuove lingue dei segni, nuovi segni e nuove funzionalità. Attualmente il dizionario comprende quarantaquattro lingue dei segni, che sono prevalentemente europee ma includono anche alcune rappresentanze provenienti da altri continenti. Per quanto riguarda la LIS, le ricercatrici e i CEL del DSLCC hanno raccolto complessivamente 17.559 segni e 1.076 toponimi. Questa risorsa è di particolare rilevanza nel campo dell'insegnamento della LIS in quanto è disponibile gratuitamente a docenti e studenti, non solo di Ca' Foscari. Un'importante funzionalità aggiunta recentemente è la raccolta di segnali socio-apatici italiani, ovvero segnali tattili realizzati in una parte neutra del corpo di una persona sordocieca al fine di trasmettere informazioni ambientali e sociali (Volpato, 2024).

Un altro progetto europeo importante nel quale ricercatrici e CEL di LIS del DSLCC hanno collaborato è SIGN-HUB (par. 5.1). Questo progetto ha portato alla creazione di molte risorse in diverse lingue dei segni. Per quanto riguarda la LIS, il gruppo di ricerca italiano ha creato quattro risorse digitali: una grammatica di riferimento, strumenti per la valutazione di competenze linguistiche, una raccolta delle principali proprietà linguistiche inserite in un atlante linguistico e interviste a persone sorde anziane. Di seguito si illustra brevemente il lavoro che ha portato alla creazione della Grammatica, un ambito all'interno di SIGN-HUB dove le ricercatrici e i CEL di LIS del DSLCC hanno lavorato in modo particolare. Per ulteriori informazioni sulle altre risorse create si rimanda al sito del progetto.

La Grammatica della LIS è stata realizzata grazie alla collaborazione dell'Università Ca' Foscari (Chiara Branchini, Chiara Calderone, Elena Fornasiero, Lara Mantovan), dell'Università di Milano-Bicocca (Carlo Cecchetto, Alessandra Checchetto) e del CNRS di Parigi (Mirko Santoro) e al contributo di sette consulenti di madrelingua LIS, tra cui i CEL di LIS dell'Università Ca' Foscari (Gabriele Caia e Mirko Pasquotto). Questo strumento è articolato in sei parti: una prima parte affronta il contesto storico-sociale nel quale la LIS è nata e si è sviluppata, mentre le restanti descrivono le principali proprietà della fonologia, del lessico, della morfologia, della sintassi e della pragmatica. Ciascun fenomeno linguistico è descritto con uno stile divulgativo e non particolarmente tecnico ed

è corredato da esempi illustrativi in LIS. Sfruttando le potenzialità del formato digitale, la Grammatica combina materiali di diversa natura: testo, collegamenti ipertestuali, immagini e video. La prima versione della Grammatica (Branchini e Mantovan, 2020) è stata scritta in inglese per assicurarne sin da subito un'ampia diffusione nella comunità internazionale e per rispondere alle richieste della Comunità Europea. Due anni più tardi il gruppo di autori ha tradotto tutti i testi dall'inglese all'italiano per renderli più accessibili alla comunità segnante italiana e ha aggiunto la descrizione di alcuni fenomeni linguistici che non erano stati inseriti nella versione in inglese. Nel complesso, la versione italiana della Grammatica (Branchini e Mantovan, 2022) contiene 912 pagine, 1.656 esempi in formato video e 758 esempi in formato immagine. Attualmente è in corso un progetto di ricerca finanziato da fondi dell'Università Ca' Foscari (progetto SPIN) che ha l'obiettivo di tradurre parti della Grammatica dall'italiano alla LIS. La versione della Grammatica in LIS offrirà ai docenti e ai formatori sordi uno strumento di riferimento per il loro lavoro.

Nel 2023, l'Università Ca' Foscari e la Fondazione Radio Magica hanno collaborato al progetto di *Public Engagement* 'Includere con Pimpa Magica'. Fondazione Radio Magica ha messo a disposizione le traduzioni in LIS dei fumetti di Pimpa dell'artista Francesco Tullio-Altan. A partire da questi video, un gruppo di studentesse tirocinanti del corso di Laurea magistrale in Scienze del linguaggio ha progettato e realizzato materiali didattici finalizzati a una prima alfabetizzazione in LIS e sensibilizzazione nei confronti della sordità.

Infine, alcuni progetti di ricerca hanno portato alla creazione di risorse utili per favorire e supportare l'acquisizione di abilità linguistiche in italiano da parte di bambini e adulti anche con sordità.

Il progetto 'Il mio Gigi, gioco interattivo di grammatica inclusiva' è uno strumento didattico progettato da Carlotta Albiero con la collaborazione di tre linguae che hanno conseguito il Dottorato di ricerca al DSLCC: Beatrice Giuliano, Elisa Piccoli e Silvia D'Ortenzio. Attraverso attività ludiche con lavagna magnetica, tessere magnetiche e pennarelli, *Il mio Gigi* supporta l'acquisizione di frasi interrogative e relative in bambini dai sette anni. Questo strumento è utile sia a chi presenta uno sviluppo tipico del linguaggio sia a chi ha difficoltà in italiano a causa di deficit dell'udito, disturbi dell'apprendimento e disturbi del linguaggio.

La tesi di dottorato di D'Ortenzio ha illustrato e discusso un *training* specifico per aiutare i bambini sordi con impianto cocleare ad acquisire i meccanismi delle frasi relative in italiano (D'Ortenzio, 2023). Il protocollo sviluppato è basato essenzialmente sull'insegnamento esplicito di regole sintattiche, finalizzato alla riflessione sulla lingua e allo sviluppo di competenze metalinguistiche. La valutazione dei soggetti sordi dopo il training linguistico ha rilevato ottimi risul-

tati nella produzione e nella comprensione delle frasi relative ed effetti positivi anche su altre tipologie di strutture sintattiche e sulle competenze narrative.

Una risorsa interessante per il supporto di abilità di lettoscrittura in italiano è il metodo 'Sillabiamo', scaturito dal progetto di ricerca dottorale di Beatrice Giuliano (Giuliano, 2024). Questo metodo combina la sillabazione con le configurazioni dell'alfabeto manuale ed è pensato per favorire l'avviamento alla lettura e anche per supportare la lettura in caso di difficoltà specifiche. Attraverso vari casi di studio la ricerca ha dimostrato l'efficacia del metodo in diversi contesti di apprendimento.

6. Conclusioni

In questo articolo sono state delineate le tappe fondamentali che hanno consentito di creare, arricchire e consolidare all'interno dell'Università Ca' Foscari un programma di *Deaf Studies*, che è unico in Italia ed è paragonabile a quanto viene offerto in molti Paesi europei e non. La ricchezza dell'offerta disponibile consente di formarsi da zero nella LIS e nella sordità arrivando a specializzarsi in ambiti di alta formazione quali la linguistica, l'interpretazione, la traduzione e la mediazione in ambito scolastico.

Questa offerta formativa è sostenuta e continuamente alimentata dalla ricerca scientifica sulla LIS e sulla sordità. La partecipazione a progetti di ricerca nazionali ed internazionali ha consentito al gruppo di docenti e ricercatori che si occupano di queste tematiche di aumentare le proprie conoscenze grazie alla collaborazione e al confronto con colleghi di altre Università.

Il ruolo cruciale della ricerca scientifica garantisce alti standard didattici e percorsi formativi di qualità, esigenze sempre più richieste nella formazione di figure professionali esperte di LIS e di sordità (Cardinaletti, 2017). A titolo esemplificativo e non esaustivo rientrano tra queste figure professionali i docenti di LIS, gli interpreti, i mediatori linguistici e culturali, gli educatori linguistici, gli assistenti alla comunicazione, gli esperti per l'insegnamento dell'italiano a sordi e gli esperti di accessibilità e inclusione.

L'impegno dell'Università Ca' Foscari in questo campo ha ricadute positive sulla comunità Sorda italiana, che può beneficiare da un lato di un maggiore numero di professionisti esperti di LIS e sordità e dall'altro di maggiori servizi e strumenti per l'accessibilità e l'inclusione.

Bibliografia

BERTONE C. (2005), *I segni nome tra traduttologia e interpretazione*, in «Quaderni di Semantica», 52, 2, pp. 305-318.

- BERTONE C. (2007), *La struttura del sintagma determinante nella lingua dei segni italiana (LIS)*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- BERTONE C. (2011), *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, FrancoAngeli, Milano.
- BERTONE C. (2023), *La poetica del silenzio. Approccio alla poesia in lingua dei segni*, FrancoAngeli, Milano.
- BERTONE C. (a cura di) (2012), *Traduzione di Pinocchio in LIS*, Cafoscarina, Venezia.
- BERTONE C., VOLPATO F. (2009), *Oral language and sign language: Possible approaches for deaf people's language development*, in A. C. CALDAS, A. MINEIRO (a cura di), *Línguas Gestuais*, numero speciale di «Cadernos de Saúde», 2, pp. 51-62.
- BRANCHINI C., CARDINALETTI A. (a cura di) (2016), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, FrancoAngeli, Milano.
- BRANCHINI C., MANTOVAN L. (2020), *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- BRANCHINI C., MANTOVAN L. (2022), *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- BRUNELLI M. (2011), *Antisymmetry and sign languages: a comparison between NGT and LIS*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- CALDERONE C. (2020), *Can you retrieve it? Pragmatic, morpho-syntactic and prosodic features in sentence topic types in Italian Sign Language (LIS)*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- CARDINALETTI A. (2016), *Il progetto Spread The Sign*, in «Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue», 5, pp. 175-181.
- CARDINALETTI A. (2017), *La LIS all'Università: opportunità di crescita sociale, culturale e professionale per sordi e non-sordi*, in E. CAUDA, L. SCURSATONE (a cura di), *Educazione, comunicazione e lingua dei segni italiana = Atti della giornata di studi del 2 febbraio 2017 su Scuola, inclusione e lingue segnate*, PM edizioni, Varazze (SV), pp. 15-29.
- CARDINALETTI A. (2018a), *Equal opportunities for access to University education: Language testing for students with disabilities*, in S. PACE et al. (a cura di), *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, FrancoAngeli, Milano, pp. 111-117.
- CARDINALETTI A. (2018b), *La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità*, in A. CARDINALETTI et al. (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 341-353.
- CARDINALETTI A. (a cura di) (2018c), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- CARDINALETTI A. et al. (a cura di) (2011), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, FrancoAngeli, Milano.
- CARDINALETTI A., MANTOVAN L. (2022), *Le lingue dei segni nel Volume Complementare e l'insegnamento della LIS nelle Università italiane*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2, pp. 113-128.
- CHEN PICHLER D., KOULIDOBROVA E. (2015), *Acquisition of Sign Language as a Second Language*, in M. MARCHARK, P.E. SPENCER (eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Oxford University Press, Oxford, pp. 218-229.
- D'ORTENZIO S. (2018), *Analysis and treatment of movement-derived structures in Italian speaking cochlear-implanted children*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- D'ORTENZIO S. (2023), *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare. Dalla valutazione al training linguistico*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- D'ORTENZIO S. et al. (2017a), *Il trattamento delle frasi relative in un bambino sordo portatore di impianto cocleare*, in F.M. DOVETTO (a cura di), *Linguistica delle differenze, tra medici e linguisti. Lingua e patologia: le frontiere interdisciplinari del linguaggio*, Aracne, Roma, pp. 239-251.

- D'ORTENZIO S. *et al.* (2017b), *The treatment of relative clauses through the explicit teaching of syntactic properties: Two pilot studies on Italian cochlear-implemented children*, in *Atti del convegno "Speech and Language" 2017, 6th International conference on fundamental and applied aspects of speech and language* (Belgrado, 27-29 ottobre 2017), *Life activities advancement center*, The Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology 'Đorđe Kostić', Belgrado, pp. 418-420.
- DANESE L. (2009), *La traduzione in lingua dei segni italiana: prospettive di ricerca. Proposta di traduzione dall'italiano alla LIS della guida turistica 'Venezia'*, in «La Voce Silenziosa dell'Istituto dei Sordi di Torino», 38, pp. 4-8.
- DANESE L. (2011), *La traduzione dall'italiano alla LIS: proposta di accessibilità dei contenuti turistici e culturali*, in Cardinaletti *et al.* (a cura di), pp. 231-245.
- DANESE L. *et al.* (2011b), *Da dove vieni campagnolo? La traduzione di una guida turistica di Venezia dall'italiano alla lingua dei segni italiana (LIS)*, in «Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione, International Journal of Translation», 13, pp. 163-182.
- DANESE L. *et al.* (2011a), *La traduzione dall'italiano alla Lingua dei Segni Italiana (LIS): nuove prospettive di ricerca*, in G. MASSARIELLO MERZAGORA, S. DAL MASO (a cura di), *I luoghi della traduzione – Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) (Verona, 24-25 settembre 2009), Bulzoni, Roma, 1, pp. 223-229.
- DANESE L., CAPIOZZO E. (2012), *Il turismo sul movimento delle mani. Proposta di turismo accessibile per sordi in lingua dei segni*, in *Confini mobili: lingua e cultura nel discorso del turismo*, numero speciale di «Altre Modernità», pp. 105-115.
- FORNASIERO E. (2020), *Description and analysis of evaluative constructions in Italian Sign Language (LIS)*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- GIULIANO B. (2020), *La modalità visivo-gestuale come supporto alla comunicazione e all'apprendimento della lettoscrittura in bambini udenti*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- GIULIANO B. (2024), *Alfabeto manuale e abilità di lettura. La modalità visivo-gestuale a supporto dell'apprendimento*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- GRAN L., KELLETT BIDOLI C. (a cura di) (2000). *L'interpretazione nelle lingue dei segni: aspetti teorici e pratici della formazione*, Edizioni Università di Trieste, Trieste.
- HAUSER C. *et al.* (2021), *Asymmetries in relative clause comprehension in three European sign languages*, in «Glossa: a journal of general linguistics», 6/1, 72, pp. 1-36.
- MANTOVAN L. (2015), *Nominal modification in Italian Sign Language (LIS)*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- MANTOVAN L. (2021), *Insegnare la lingua dei segni italiana all'Università: esperienze consolidate e direzioni future*, in «QuaderniCIRD», 22, pp. 33-49.
- MANTOVAN L. (2023), *Segni, gesti e parole: uno sguardo d'insieme*, in L. MANTOVAN (a cura di), *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su fenomeni di contatto intermodale*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 3-15.
- MARSHALL C. *et al.* (2020), *How are signed languages learned as second languages?* in «Language and Linguistics Compass», 15, 1, pp. 1-17.
- PAVLIC M. (2016), *The word order parameter in Slovenian Sign Language. Transitive, ditransitive, classifier and locative constructions*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- PFAU R. *et al.* (eds.) (2021), *Our lives – Our stories. Life Experiences of Elderly Deaf People*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- QUER J. *et al.* (eds.) (2017), *Signgram Blueprint: a Guide to Sign Language Grammar Writing*, Mouton De Gruyter, Berlin.
- VOLPATO F. (2010), *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- VOLPATO F. (2012), *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implemented children: the role of marked number features*, in S. FERRÉ, P. PRÉVOST, L.

- TULLER, R. ZEBIB (eds.), *Selected Proceedings of the Romance Turn IV*, Atti del workshop 'Acquisition of Romance Languages', Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, pp. 306-325.
- VOLPATO L. (2024), *Social-baptic communication for the deafblind in Italy: creating, spreading, and analysing Italian baptics*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- VOLPATO F., ADANI F. (2009), *The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children: Evidence from a comprehension task*, in V. MOSCATI, E. SERVIDIO (a cura di), *Atti del XXXV Incontro di Grammatica Generativa*, Università degli Studi di Siena, Siena, pp. 269-281.
- VOLPATO F., CARDINALETTI A. (2015), *Resumptive relatives and passive relatives in Italian cochlear-implanted and normal hearing children*, in C. HAMANN, E. RUIGENDIJK (eds.), *Language Acquisition and Development*, Atti della conferenza 'GALA' 2013, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, pp. 568-583.
- VOLPATO F., D'ORTENZIO S. (2017), *The production of Wh-questions in a group of Italian cochlear-implanted children*, Atti del Convegno *Speech and Language 2017, 6th International conference on fundamental and applied aspects of speech and language* (Belgrado, 27-29 ottobre 2017), Life activities advancement center, The Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology 'Đorđe Kostić', Belgrado, pp. 421-427.
- VOLPATO F., VERNICE M. (2014), *The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children*, in «Lingua», 139, pp. 39-67.
- VOLTERRA V. (2011), *La ricerca sulla lingua dei segni in Italia: passato, presente e prospettive future*, in Cardinaletti *et al.* (a cura di), pp. 27-44.

La cittadinanza alla prova della sordità. Breve storia ad uso di coloro che vogliono vedere e ascoltare

Donata Chiricò*

*Progetto un mondo,
nuova edizione, riveduta.[...]
Ecco un capitolo:
La lingua di Animali e Piante
Dove per ogni specie
C'è il vocabolario adatto.
Anche un semplice buongiorno
scambiato con un pesce,
ancora alla vita
te, il pesce, chiunque*

Wisława Szymborska, *Progetto un mondo*

Abstract

L'attuale funzionamento delle società è caratterizzato da una pervasiva presenza di forme di comunicazione «globali» che hanno prodotto un incremento di democrazia e libertà. Tuttavia, il ritmo con il quale la 'forma' della diffusione delle informazioni e della cultura è diventata globale non corrisponde a quello con cui queste ultime sono diventate realmente accessibili. Da questo punto di vista un caso emblematico è rappresentato dalle persone con sordità, che ancora oggi incontrano rilevanti difficoltà di accesso alla formazione, all'informazione e ai saperi che caratterizzano la vita sociale.

1. Globale vuol dire democratico?

Le società contemporanee sono caratterizzate da una pervasiva presenza di forme di comunicazione 'globali' (McLuhan, 1964). Questa condizione implica un surplus di democrazia e libertà e, da questo punto di vista, può contribuire all'inclusione sociale e politica. In effetti, masse sempre crescenti di uomini e donne hanno instaurato con l'informazione e la conoscenza un'aspettativa di

* Università degli Studi della Calabria.

‘accessibilità’ che nella storia non ha precedenti. Allo stesso tempo, bisogna sottolineare che il ritmo con il quale le nostre società e le forme di comunicazione-relazione sono diventate ‘globali’, non corrisponde a quello con cui esse si stanno mostrando democratiche, ovvero realmente interessate a garantire il rispetto del principio giuridico di pari opportunità. È noto che per suo tramite le società contemporanee sono esplicitamente chiamate a provvedere alla rimozione degli ostacoli che si frappongono alla partecipazione economica, politica e sociale di un qualsiasi individuo per ragioni connesse al genere, razza e origine etnica, disabilità, età, orientamento sessuale, religione, convinzioni personali e opinioni politiche. In effetti, per quanto riguarda l’Italia, i diritti a cui quel principio fa riferimento sono di fatto garantiti dal primo comma dell’articolo 3 della Costituzione: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Tuttavia, essi si collocano nell’ambito di quei diritti non perfettamente esigibili. Si tratta, infatti, di diritti che, proprio perché chiamano in causa la nozione stessa di uguaglianza, sono specificamente esposti al rischio di inadempimento da parte di chi dovrebbe tutelarli. Del resto, ‘accessibilità’ è termine la cui difficoltà ad entrare nei dizionari, soprattutto nella sua accezione politico-culturale, è pari solo alla difficoltà ad affermarsi che storicamente hanno avuto ed hanno le questioni che pone. Giustamente considerato un «sapere dagli oggetti e metodi in evoluzione» (Diodati, 2007, p. 3), esso tuttavia avanza equipaggiato di linee guida, raccomandazioni, norme nazionali e sovranazionali, agenzie, uffici. Eppure, tutto questo dispiegamento di forze insospettisce più che rassicurare. Sembra piuttosto il sintomo di una modernità mancata, di un illuminismo mai pienamente realizzato. In effetti esso implicherebbe «l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità» e, quindi, l’opportunità di «servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro» (Kant, 1784/2012, p. 9), ovvero il «modificarsi del rapporto preesistente tra la volontà, l’autorità e l’uso della ragione» (Foucault, 1984/2012, p. 26). Da questo punto di vista un caso emblematico è caratterizzato dalla sordità, vale a dire dalla obiettiva difficoltà che, ancora oggi, le persone sorde trovano nell’accedere alla conoscenza piuttosto che all’informazione e, quindi, ai dispositivi che hanno a che fare con la vita democratica, a partire dalla loro lingua e dalla loro cultura in quanto questa è per lo più negata come tale.

2. Per iniziare

Eppure c’è stato un momento in cui questo è stato effettivamente realizzato. Dopo esser stata per secoli considerata una condizione di inaccessibilità natu-

rile ed inemendabile a funzioni linguistiche e metalinguistiche, è l'età dei Lumi che guarda alla sordità come a quella condizione che ci interroga sul piano del riconoscimento di una condizione di 'alterità' che produce una specifica espressione dell'antropogenesi: esseri umani la cui facoltà di linguaggio viene declinata a partire da processi di tipo visivo-gestuale piuttosto che – come accade per gli udenti – fonico-acustici. Bisogna dire che già Platone aveva sottolineato che proprio l'esistenza delle forme di comunicazione naturalmente sviluppate dai sordi fossero la dimostrazione che l'esistenza delle lingue visivo-gestuali fosse 'naturale' quanto quella delle lingue verbali ed aveva affidato alle preziose pagine del *Cratilo* questo punto di vista.

Socrate: Rispondi a questa domanda: se noi non avessimo né voce né lingua, e volessimo manifestare l'uno all'altro le cose, non cercheremmo, come fanno ora i muti, di significarle con le mani e col capo e col resto del corpo?

Ermogene: E come si potrebbe altrimenti, o Socrate?

Socrate: Se dunque volessimo significare una cosa che è in alto e leggera, io penso che alzeremmo le mani verso il cielo, cercando così di imitare la natura della cosa; se, al contrario, volessimo significare le cose che sono in basso e pesanti, le abbasseremmo verso la terra. E se volessimo indicare un cavallo in corsa o un altro animale qualsiasi, sai bene che cercheremmo di farlo per mezzo del corpo e della gestualità (Platone, *Cratilo*, 422e-423, trad. it. pp. 205-207).

Allo stesso tempo bisogna rilevare che nella storia della nostra cultura la questione filosofica di che tipo di mente e di indole potesse avere un individuo privo della parola, assume presto i connotati di una condanna senza appello. Questo significa che, mentre in epoca classica il punto di vista sui sordi non ha mai i toni cupi in cui successivamente ci imbattiamo, e i testi fondativi della nostra filosofia del linguaggio si rivelano significativamente immuni da posizioni preconcepite nei confronti dell'uso di forme di linguaggio visivo-gestuale, questo patrimonio di conoscenze e osservazioni presto viene come ingoiato dalla storia.

In effetti, uno dei primi testi della nostra civiltà in cui si trovano argomenti relativi a forme di esclusione nei confronti dei sordi è rappresentato da una delle costituzioni dell'Imperatore Giustiniano che fanno parte di quello che nel XII secolo sarà definito *Corpus Iuris Civilis*. Si tratta di un atto di raccolta (528-533 d.C.) di *iura* (frammenti di opere di giuristi classici) e di *leges* vigenti (costituzioni imperiali) nel quale è stabilito che, così come nel caso dei malati di mente (*furiosus*) e dei bambini (*infans*), un contratto è considerato nullo laddove esso sia stipulato da un muto o da un sordo (*mutus quoque et surdus qui omnino non udit*). È chiaro che questo tipo di 'incapacità' attribuita ai sordi – che del resto li escludeva dalla possibilità di ereditare o fare testamento – aveva

il suo fondamento nel fatto che essi non erano nella condizione di compiere qualunque atto solenne dello *ius civilis* in quanto non potevano porre in essere le formalità e le dichiarazioni orali (*nec stipulari, nec promittere*) necessarie all'esistenza dell'atto.

Sulla base di quanto sin qui brevemente ricostruito, risulta comprensibile il fatto che quando nel XVI secolo si assiste ai primi tentativi di garantire ai sordi un accesso anche minimo all'esercizio della propria volontà, questo avvenga all'interno di famiglie nobili e perseguendo l'obiettivo di indurre la pronuncia di parole e frasi. È questo il caso di quanto riporta, ad esempio, una scrittura notarile del 1578 conservata presso il Monastero di San Salvador de Oña in Spagna. Essa testimonia la fondazione di una cappellania da parte del monaco benedettino Pedro Ponce de León (1520-1584) grazie al denaro offertogli da alcuni nobili a cui quest'ultimo avrebbe insegnato a parlare rendendoli «capaci di ogni istruzione conveniente al loro grado» (Scagliotti, 1823, p. 14). La scrittura sembra contenere, altresì, qualche indicazione relativa al tipo di formazione che questi aveva progettato (lettere, lingue straniere, filosofia) al fine, appunto, di «abilitarli a ereditare» (Scagliotti, 1823, p. 14).

Del resto, la significativa fama di Juan Pablo Bonet (1573-1633), autore della prima opera (*Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, 1620) specificamente dedicata a fornire un metodo per istruire i sordi alla produzione di suoni e parole, è legata all'educazione del fratello (Luis) del Conestabile di Castiglia, Bernardino Fernández di Velasco. Sembrerebbe che il giovane fosse diventato sordo all'età di quattro anni e che Bonet lo avesse messo nelle condizioni di pronunciare «distintamente lo spagnolo, interpretare le espressioni facciali e conversare senza difficoltà» (Lunier, 1805, p. 559). Malgrado il fatto che a Madrid ad un certo punto venisse fondata anche una scuola intitolata allo stesso Bonet e che i suoi principi avrebbero avuto un'apprezzabile diffusione (Scagliotti, 1823, p. 17), bisogna dire che il vero grande problema di questa fase della storia della 'pedagogia' rivolta ai sordi è che, al massimo, si mostra risolutiva delle difficoltà di un singolo sordo, per di più ricco e nobile. Al contrario, sul piano di un accesso più significativo a conquiste socio-culturali, essa non fu mai in grado di produrre frutti significativi. Allo stesso tempo c'è da aggiungere che queste prime 'riabilitazioni' spesso venivano percepite come un evento prodigioso per il semplice fatto che per tutta l'età moderna vigeva ancora l'antichissima opinione secondo la quale il mutismo sarebbe stato un effetto di anomalie degli organi della parola.

In effetti, bisognerà attendere l'inizio del XVIII secolo perché la questione dell'attivazione presso i sordi della parola sulla base di stimoli compensativi del

mancato funzionamento dell'udito acquisisse un carattere 'scientifico'. Dobbiamo questo cambio di prospettiva al medico Johann Konrad Amman (1669-1724) e alla pubblicazione della sua opera: *Dissertatio de Loquela* (1700). Mostrando di conoscere la biologia aristotelica, Amman prende le mosse dal fatto che i muti sono tali solo perché sono privi di udito e su questa base afferma che ritiene possibile dimostrare, «con la chiarezza che compete ai principi della matematica» (1700, p. 80), l'infondatezza del «pregiudizio universale» secondo cui il mutismo sarebbe un fatto «estraneo alla medicina e alla tecnica» (1700, p. 80). In effetti, egli applica uno stringente schema logico alla fisica della voce accuratamente descritta in chiave ortofonica. Dopo avere presentato il linguaggio come «una mescolanza di diversi generi di suoni» (1700, p. 3) la cui varietà dipende dai «movimenti di organi specifici» (1700, p. 4), Amman delinea un metodo di educazione alla parola per cui il lavoro compensativo dell'assenza di udito viene svolto dalla vista e dal tatto.

3. Altri tempi

È evidente che nella storia delle disabilità linguistiche figure come quelle di Ponce de Leon, Bonet e Amman hanno giocato il fondamentale ruolo di mostrare che quei «sordomuti» a cui per secoli si era guardato come a «una maledizione celeste che i ricchi nascondevano nell'oscurità di un chiostro e i poveri lasciavano per strada a mendicare» (Vaïsse, 1844, p. 3), erano in grado di accedere a una specifica forma di uso delle parole. È a loro, dunque, che dobbiamo la nascita di quella pratica riabilitativa del mutismo che deriva dalla sordità e che oggi definiamo 'oralismo'. Sappiamo che prestissimo tale metodologia divenne terreno di conquista di educatori, o presunti tali, interessati per lo più a utilizzare tale risorsa per fare fortuna e guadagnarsi favori personali. Fu così che, mentre un serio uomo di scienza come fu Amman, era interessato prima di tutto a formare dei collaboratori e diffondere il suo metodo, negli anni che seguirono la pubblicazione della *Dissertatio de Loquela* (1700) venne inaugurato uno stile di intervento completamente diverso. Oscuri personaggi di cui poco si sapeva e si sa, e che nulla avevano scritto e scriveranno, cominciarono a contendersi il titolo di 'primo educatore di sordi', peraltro negando di conoscere i padri dell'oralismo e appellandosi alla più totale segretezza circa la tecnica utilizzata. Si inaugurava così l'era delle 'parole in vendita' (Chiricò, 2014, pp. 43-53).

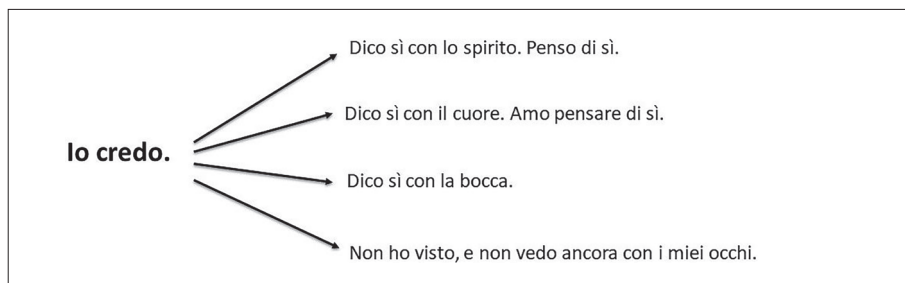
Tuttavia, a un certo punto di questa strana storia, il caso volle che essa potesse prendere una direzione completamente diversa. Viveva a Parigi Charles-Michel L'Épée (1712-1789), prete in odore di giansenismo la cui vi-

cinanza all'ambiente di Port-Royal gli era valsa una dura censura da parte dell'allora arcivescovo della città. Quest'ultimo gli aveva proibito addirittura di dire messa e confessare (Berthier, 1852, pp. 16-18). Date queste circostanze, L'Épée era non solo ritornato agli studi, prima quelli di diritto, per volere del padre, e poi la filosofia, ma di fatto esercitava il suo sacerdozio potendo godere di quella specifica forma di libertà che gli garantiva il suo ruolo di 'estromesso'. Nella sostanza si occupava delle famiglie del suo quartiere e fu proprio in una delle visite ad esse destinate che fece la conoscenza di due giovani sorelle prive di udito per le quali la madre cercava un istitutore in grado di garantire loro un minimo di possibilità di comunicare. In effetti, nell'immediato L'Épée si impegnò a trovarne uno, salvo dopo qualche giorno decidere di occuparsi personalmente della questione. Siamo nel 1753 e dell'educazione dei sordi questi ignora praticamente tutto (Berthier, 1852, p. 22). Non sapeva che fuori dalla Francia si erano sperimentati metodi di istruzione a loro specificamente destinati e, tantomeno, sapeva che l'Accademia delle Scienze di Parigi rappresentasse da qualche anno il centro di un acceso dibattito tra istitutori impegnati a farsi attribuire primati nell'arte di far parlare i sordi (Scagliotti, 1823, p. 22).

Privo, quindi, di qualsiasi preparazione e influenza specifica, e fallito il tentativo di ottenere suggerimenti da un istituto per sordi di Edimburgo, L'Épée trova elementi di ispirazione nei suoi studi di filosofia (1820, 64-65). Del resto, si tratta di quel sapere dove l'ipotesi che i segni potessero svolgere funzioni paragonabili alle parole era sopravvissuta all'ostracismo operato altrove. In effetti, egli interpretò il suo ruolo in maniera decisamente inconsueta per l'epoca. Semplicemente osservando i sordi si rese conto che la guida non potevano essere che i sordi medesimi, la loro mente sorda, ovvero visivo-gestuale, e la loro naturale inclinazione a usare l'espressività corporea. Insomma, L'Épée rispose al bisogno di istruire persone sorde con l'altrettanta obbligata conseguenza di farlo imparando la loro protolingua e individuando regole di 'accessibilità' dettate specificamente dalla natura di quest'ultima e, quindi, condivisibili, comprensibili e replicabili dai loro destinatari principali (*ivi*, 47). È così che «afferrando» qua e là i «segni naturali» che le cose incarnano ed «escogitando attraverso un'analisi» il modo di trasporre significati in «scene», *performances* riconoscibili e interpretabili dai sordi, egli dà vita alla prima lingua dei segni della storia (L'Épée, 1771-1774, pp. 33, 73). È la fine della più inespugnabile delle barriere linguistiche della storia dell'umanità. Finalmente i sordi hanno un accesso a saperi e parole fino a quel momento lontanissimi dalla loro portata. Qui di seguito uno dei primi «segni metodici» che L'Épée specificamente descrive in uno dei suoi testi.

Credo (Io credo)

Non esiste una parola più difficile da spiegare per mezzo dei segni che *credo*. Ecco dunque come procediamo: dopo aver scritto su una lavagna *io credo*, tracciamo quattro linee e le disponiamo come segue.



Successivamente prendiamo ciò che è scritto su queste quattro linee e lo collochiamo sopra le parole *io credo* in modo da far comprendere che implica tutto questo. Dopo tale spiegazione, si tratta di dettare attraverso i segni metodici la frase *io credo*. Inizialmente produco il segno della prima persona singolare mostrando me stesso con l'indice della mano destra la cui estremità è ben rivolta verso il mio petto. Di seguito metto il dito sulla fronte, la cui parte concava è ritenuta racchiudere la mente, vale a dire la facoltà di pensare, ed eseguo il segno *sì*. Dopo questo eseguo lo stesso segno *sì* collocando il dito su quella parte del corpo che normalmente viene considerata la sede della nostra facoltà di amare, vale a dire, nell'ordine spirituale, il nostro cuore (per quanto ho affermato più volte che si tratta di facoltà spirituali e che esse non occupano nessun luogo). Successivamente faccio lo stesso segno *sì* sulla bocca muovendo le labbra. Infine metto la mano sugli occhi e, facendo il segno *no*, mostro che io non vedo. Non mi resta da fare altro che il segno del presente e scrivere *io credo*, ma scrivendolo su questa base lo si comprende molto meglio della maggior parte di coloro che parlano e sentono (L'Épée, 1776, pp. 78-81).

È necessario considerare che L'Épée da una parte è l'uomo che costruisce una pedagogia per i sordi che si basa sulla loro naturale inclinazione a produrre e riconoscere segni visivo-gestuali e dà vita alla prima lingua dei segni della storia, dall'altra parte è il maggiore estimatore della tradizione di studi di stampo oralista i cui testi fondanti non manca di procurarsi, studiare e applicare (Berthier, 1852, p. 29). Interessato com'era unicamente a creare le condizioni per la reale emancipazione dei sordi, egli fonda la prima scuola della storia in cui i sordi utilizzano la loro lingua naturale e pratica concretamente il bilinguismo. Altrimenti detto, organizza grammaticalmente i segni che i sordi usavano spontaneamente per permettere a questi ultimi di acquisire competenze simboliche a partire dalla loro protolingua e, contemporane-

amente, sostiene senza tentennamenti la «decisiva questione» (L'Épée, 1771-1774, p. 55) dell'educazione alla parola. Ortofonista attentissimo e scrupoloso, la considerava praticabile a partire dall'età di quattro-cinque anni (L'Épée, 1776, p. 224).

Per comprendere questo momento così glorioso della storia dei disturbi del linguaggio e delle prassi in termini di 'accessibilità' che ne derivarono, è importante evidenziare che l'avventura filosofico-pedagogica di L'Épée è un vero «segno dei tempi» (Chiricò, 2016). Altrimenti detto, essa ha a che fare con l'affermarsi dell'Illuminismo, vale a dire con una concezione «pratica» (Descartes, 1637, p. 59) della filosofia che la impegnava esplicitamente a rimettere in discussione qualsiasi discorso sull'ordine delle cose presunto indiscutibile. Proprio per questo è molto importante ricordare che questo accade anche perché in quel momento le scienze del linguaggio rappresentano una vera avanguardia. Almeno a partire da Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) è possibile rintracciare, infatti, non solo una nuova consapevolezza rispetto al tema classico del rapporto mente-corpo, ma soprattutto una mutata idea di natura umana in grado di stimolare una riflessione sulla componente adattativo-creativa che la caratterizza. Senza questa sarebbe stato difficile anche solo immaginare di progettare azioni pedagogiche nei confronti di soggetti quali erano i sordi, fino a quel momento considerati inadatti all'esercizio della propria libertà individuale, in quanto privi della presunta unica via di accesso a funzioni linguistiche e metalinguistiche, vale a dire la parola.

Fatto ancora più rilevante, i saperi filosofico-linguistici venivano contestualmente indicati come l'ambito di studi grazie al quale era possibile svelare e, quindi disinnescare, specifici meccanismi di potere e disuguaglianza sociale (Condillac, 1746, pp. 72-73). Sfortunatamente il potere eversivo della profondamente politica filosofia di Condillac – che metteva al centro della sua riflessione il rapporto tra mente e corpo e che, non a caso, nel tempo sarebbe stata in grado di ispirare quella scuola di pensiero a cui il suo fondatore (Destutt de Tracy) diede il nome di 'ideologia' (1804, p. 4) e che vedeva nell'entrata ufficiale delle scienze del linguaggio (ideologia propriamente detta, grammatica generale, logica) nelle scuole pubbliche «il supremo trionfo sul tiranno» (Destutt de Tracy, 1805, p. 23) – diviene presto il bersaglio del despota di turno. Nel 1803 Napoleone sopprime, infatti, il principale centro di influenza istituzionale di Condillac, ovvero la Classe di Scienze Morali e Politiche dell'Istituto di Francia. È così che si inaugura quell'«occultamento deliberato» (Bloch, 1979, p. 39) della tradizione materialista con lo specifico intento di mettere a tacere i valori dell'Illuminismo.

4. Come se nulla fosse stato

Bisogna dire che è questo il periodo in cui anche la storia culturale dei sordi – inaugurata dall'operato di L'Épée e dal risultato istituzionale più rilevante, ovvero la fondazione dell'*Institut National des Sourds-Muets de Paris* (1791) – subisce un arresto forzato. In effetti, il XIX secolo si apre con l'avvio della medicalizzazione della sordità e si conclude con l'abolizione della lingua dei segni da tutte le scuole per sordi a seguito del Congresso di Milano (1880). Da quando nel 1801 il noto chirurgo inglese Asthley Cooper (1768-1841), inaugura la pratica della perforazione del timpano quale possibile rimedio alla sordità, è impressionante la lista e la tipologia di trattamenti utilizzati. Essi vanno dalle purghe alle frizioni di mercurio, al tabacco masticato o fumato, alla polvere di fiori diversi, agli esercizi fisici sotto sforzo, alle ulcerazioni da soda caustica. Non veniva altresì tralasciata l'infiammazione indotta del condotto uditivo per mezzo delle più svariate sostanze e non erano trascurati salassi, moxibustione, cauterizzazione, suffumigi, cateterismo della tromba di Eustachio, galvanismo ed elettricità (Itard, 1842, pp. 418-427).

Insomma, malgrado il fatto che con la sua azione pedagogica L'Épée avesse messo in atto un bilinguismo fatto di tolleranza e alimentato da conoscenza e avesse, allo stesso tempo, dimostrato che ogni sordo era in grado di accedere a funzioni simboliche anche con il solo ausilio della lingua dei segni, questo non era stato sufficiente per sancire una svolta definitiva e risparmiare ai sordi il «dovere di udire» (Chiricò, 2014, pp. 81-93). Da quel momento questa visione della sordità non ha mai subito crisi. Anzi, recentemente questa sorta di condanna-rimozione collettiva della sfida che l'esistenza della sordità e, quindi, delle lingue segnate, pone alla specie umana, ha assunto tratti decisamente più preoccupanti. Grazie alle conquiste della tecnologia e della chirurgia oggi si dispone, infatti, di uno strumento ritenuto capace di sostituire la coclea e, quindi, «ripristinare la percezione uditiva nel sordo profondo» (Bonfioli, 2002, p. 99). Malgrado tale felice premessa, molto poco si è discusso tanto in termini filosofico-linguistici quanto in termini bioetici, circa l'impatto esistenziale e culturale di una prassi medico-chirurgica che di fatto interviene sul delicatissimo processo dell'ascolto e dell'acquisizione di una lingua senza tenere conto fino in fondo che si tratta di dispositivi identitari.

Questo significa che oggi più che mai è imperativo che le scienze del linguaggio promuovano una visione dell'«accessibilità» alla facoltà di linguaggio e alle funzioni che ne derivano in termini socio-culturali, scevra quindi da ciò che, nella comunità sorda, viene definito «audismo» (Humphries, 1975), ovvero quel 'pregiudizio' tipicamente udente per cui le lingue segnate vengono considerate, nell'acquisizione di capacità simboliche anche da parte dei sordi profondi, un ostacolo piuttosto che la risorsa naturale a cui attingere. Fino a

quando questo non verrà realizzato, sarà molto difficile controbilanciare il peso dell'opinione di stimati chirurghi e neuropsichiatri che presentano la sordità semplicemente come una condizione che produce disfunzioni del sistema nervoso centrale piuttosto che «patologie neuropsichiatriche» codificate dal *Manuale Diagnostico Statistico dei disturbi mentali* (Pizzo, Garotta, 2002, pp. 62, 67). E questo senza parlare del fatto che in ambito logopedico ci si avvale di dati provenienti da sperimentazioni su animali dai quali risulta che, se privati di udito, questi ultimi sviluppano disturbi del comportamento, per sottolineare il rischio per il bambino sordo di «diventare uno pseudo-insufficiente mentale» e ci si appella – tra l'altro legittimamente – alla diagnosi precoce, ma solo per proporre la protesizzazione entro i 12-15 mesi di vita e una «buona terapia oralista» (De Filippis, 2002b, pp. 71-73).

Per il resto, ci si limita a evidenziare la serie di alterazioni che derivano dalla privazione sonora e a ribadire che «la mancanza di udito condiziona negativamente la formazione dei concetti, la loro rappresentazione mentale, la loro rielaborazione» (De Filippis, 2002b, p. 72). La cosa singolare è che in questo stesso contesto viene considerato «mal seguito» (De Filippis *et al.*, 2002, p. 245) e, quindi, «molto difficile da recuperare» (De Filippis, 2002a, p. 220) il bambino sordo profondo che sia stato esposto alla Lingua dei Segni Italiana (LIS) o educato con il metodo bimodale, omettendo di dire, tra l'altro, che i due procedimenti, se di procedimenti si può parlare nel caso di una lingua a tutti gli effetti come è la LIS, non sono sovrapponibili e i risultati assolutamente non paragonabili. È veramente singolare che si usino dati ovvi come la disparità di prestazioni cognitive e linguistiche tra bambini sordi e udenti per dimostrare l'altrettanto ovvio dato che, privi dell'udito, gli esseri umani risultano meno intelligenti e che si utilizzino questi fatti per proporre come unica soluzione possibile quella medico-chirurgica dell'impianto cocleare.

Come possono degli scienziati e dei tecnici a cui i bambini sordi vengono quotidianamente affidati omettere o ignorare che, nei casi in cui questi imparano naturalmente la loro lingua, le loro prestazioni sono assolutamente paragonabili ai loro coetanei udenti e che la regressione e i disturbi del comportamento, su cui tanto e giustamente si insiste, sono solo il risultato di una risposta alla sordità di tipo correzionale? Se così non fosse, qualcuno dovrebbe spiegarci perché nel corso del tempo che intercorre tra la messa in funzione dell'impianto (*tune-up*), tra l'altro definito «deludente» (Gaglione, 2002, p. 205) proprio da chi lo effettua, e l'acquisizione delle parole e finalmente, forse, la produzione di discorsi spontanei, un bambino sordo non può e non deve anche imparare la lingua dei segni, frequentare altri sordi e utilizzare il canale visivo-gestuale quale ulteriore forma di conoscenza del mondo e accesso alla lingua verbale.

Del resto, è probabile che anche i risultati degli impianti cocleari potrebbero essere migliori se, piuttosto che liquidare come «integralisti» (Cohen, 1994) quanti difendono il carattere culturale della sordità, ci si sforzasse di riconoscere che c'è un'istanza profondamente umana nella rivendicazione di quel «diritto di dire il contrario di ciò che dice il dottore che impianta» (Laborit, 1993, p. 184). Con buona pace di quanti ancora oggi rimandano l'incontro con quella specifica forma di vita che è la Sordità, in quanto tale essa si afferma ogni giorno e mostra in che modo la «coscienza di una discriminazione» può virtuosamente trasformarsi nella «rivendicazione di una differenza» (Mendes, Orquideame, Vaz, 2012). Legittimamente impegnata a sottrarsi alla 'statica' condizione rappresentata dal termine medico *deafness*, essa vuole letteralmente rinominarsi. Vuole, finalmente, essere e chiamarsi *deafhood* (Padd, 2003) e con questo reclamare «uno spazio all'interno del quale le persone sorde possano situare ed esaminare le proprie rappresentazioni» (*self-conceptions*) e quindi, raccontare, dello «forzo di ciascun bambino sordo, di ciascuna famiglia sorda e di ciascun adulto sordo, di spiegare a se stessi e agli altri la propria esistenza nel mondo» (*ivi*, 81). Quasi sempre questi «altri» sono udenti. Spessissimo essi restano inaccessibili, ciechi in un mondo di mani e volti che, invece, chiedono di essere visti e il cui «silenzio» interroga tutti noi sempre più (Chiricò, 2021).

Bibliografia

- AMMAN J.K. (1700), *Dissertatio de Loquela*, Joannem Wolters.
- BERTHIER F. (1852). *L'abbé de L'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès; avec l'histoire des monuments élevés à sa mémoire à Paris et à Versailles*, Lévy Frères.
- BLOCH O. (1979), *Images au XIXème siècle du matérialisme du XVIIIème siècle*, Desclée.
- BONFIOLI F. (2002), *L'impianto cocleare, struttura, funzionamento, prestazioni*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, Milano, pp. 99-104.
- CHIRICÒ D. (2014), *Diamo un segno. Per una storia della sordità*, Carocci, Roma.
- CHIRICÒ D. (2016), *Un segno dei tempi. L'eresia pedagogico-linguistica di Charles-Michel L'Épée*, in «Blityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue», V, 1-2, pp. 31-52.
- CHIRICÒ D. (2021), *La surdit  face   la pandémie. Un silence qui nous interroge tous*, in «Sciences et Actions Sociales. Les sciences sociales face   la pandémie, entre nouvelles et vieilles marginalit s en Europe. Un regard crois    travers les r alit s italiennes», 15, pp. 1-10.
- COHEN N. (1994), *The ethics of cochlear implants in young children*, in «The American Journal of Otology», 15, 1, pp. 1-2.
- Costituzione della Repubblica Italiana, aggiornata alla legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1 (G.U. n. 235 del 7 ottobre 2023), edizione a cura dell'Ufficio delle informazioni parlamentari, dell'archivio e delle pubblicazioni del Senato, stampa a cura dell'Ufficio Comunicazione Istituzionale del Senato, Senato della Repubblica, 2023.
- DE CONDILLAC E.B. (1970) [ed. or., 1746], *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, in *Œuvres Compl tes*, t. I, Droz.
- DE FILIPPIS A. (2002a) *Il CAAD, classificazione abilit  protesizzati e impiantati*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, Milano, pp. 217-221.

- DE FILIPPIS A. (2002b), *La privazione sonora*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, Milano, pp. 71-73.
- DE FILIPPIS A. et al. (2002), *La terapia in rapporto al CAAD*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, pp. 223-251.
- de L'ÉPÉE Ch.-M. (1776a), *Lettres de M. L'Abbé *** Instituteur des Sourds et muets a M. L'Abbé *** son intime ami*, 1771-1774, in Id. (1776b), II partie, pp. 7-99.
- de L'ÉPÉE Ch.-M. (1776b), *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. Ouvrage qui contient le projet d'une langue universelle par l'entremise des signes naturels assujettis à une méthode*, Nyon l'Ainé.
- de L'ÉPÉE Ch.-M. (1820), *L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, augmenté de notes explicatives et d'un avant propos, par M. l'abbé Sicard, précédé de l'éloge historique de M. l'abbé de L'Épée*, par M. Bébien, impr. de J.-G. Dentu.
- DESCARTES R. (1988) [ed. or. 1637], *Discours sur la méthode*, Bordas.
- DESTUTT DE TRACY A.-L.-C. (1817) [ed. or. 1804], *Idéologie proprement dite, Éléments d'Idéologie*, Première partie, M.me V.ve Courcier.
- DESTUTT DE TRACY A.-L.-C. (1825) [ed. or. 1805], *De la Logique*, in t. I., *Éléments d'Idéologie*, Troisième partie, M.me Lévi.
- DIODATI M. (2007), *Accessibilità. Guida Completa*, Apogeo, Milano.
- FOUCAULT M. (2012), *Qu'est-ce que les Lumières*, in «Magazine littéraire», 207, mai 1984, pp. 35-39 (Extrait du cours du 5 janvier 1983 au Collège de France) (trad. it. *Che cos'è l'Illuminismo*, in KANT, FOUCAULT, *Che cos'è l'Illuminismo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 23-47).
- GAGLIONE V. (2002), *La regolazione dell'impianto cocleare in età pediatrica*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, Milano, pp. 195-225.
- HUMPHRIES T. (1977), *Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning*, Doctoral dissertation, Union Graduate School.
- LABORIT E. (2003) [ed. or. 1993], *Le cris de la mouette*, Laffont, Paris.
- KANT I. (2012), *Beantwortung der Frage, Was ist Aufklärung*, in «Berlinische Monatsschrift», IV, 1784, pp. 481-94 (trad. it. *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, in I. KANT, M. FOUCAULT, *Che cos'è l'Illuminismo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 9-19).
- ITARD J.-M.-G. (1842), *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, 2 voll., Méquignon-Marvis.
- LADD P. (2003), *Understanding Deaf Culture. In search of deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon.
- LUNIER (1805), *Muet*, in *Dictionnaire des sciences et des arts*, s.e., t. II, pp. 559-565.
- MCLUHAN M. (2003) [ed. or. 1964], *Understanding Media: The extension of Man*, Ginko Press.
- MENDES B., ORQUIDEAME C., VAZ H. (2012), *Surdité ou deafhood? La conscience d'une discrimination comme voie vers l'affirmation de la différence*, in A. BATTEGAY, M. DERYCKE, J. ROUX, M.-Th. TÊTU (dir.), *Citoyennetés profanes en Europe*, Le Manuscrit, pp. 255-284.
- PIZZO R.G., GAROTTA M. (2002), *Neuroplasticità e disorganizzazione neurofunzionale*, in *L'impianto cocleare. Manuale operativo*, Masson, Milano, pp. 50-70.
- PLATONE, *Cratilo*, Bur, Milano, 1994.
- SCAGLIOTTI G.B. (1823), *Cenni storici sulle istituzioni de' sordi-muti e de' ciechi*, Dalla stamperia reale.
- VAÏSSE L. (1844), *Essai historique sur la condition sociale et l'éducation des sourds-muets en France*, Typographie de Firmin Didot Frères.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2021), *World report on hearing*, World Health Organization, Geneva.

Definire i bisogni linguistici di studenti sordi (e dei loro docenti) nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. Risultati preliminari e prospettive di indagine

Maria Tagarelli De Monte*

Abstract

Al fine di comprendere i bisogni linguistici degli studenti sordi e la correlazione con il livello di preparazione dei loro docenti, nel 2023 è stato avviato, presso l'Università di Udine, uno studio volto a comprendere l'esperienza linguistica di questi alunni nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. La ricerca si è concentrata sulle scuole secondarie di primo e secondo grado e ha coinvolto tutte le figure coinvolte nell'inclusione e nell'insegnamento al bambino sordo: docenti curricolari, di sostegno, e assistenti alla comunicazione.

1. Introduzione

Gli apprendenti con sordità rappresentano da sempre una sfida didattica per i loro docenti, chiamati a rispondere a esigenze educative spesso molto variegate. Oltre al grado e all'età di emergenza della sordità, tradizionalmente considerati fattori critici nel determinare il 'successo logopedico' della persona sorda, le origini familiari e linguistiche della stessa possono risultare altrettanto importanti. I dati ISTAT sulla sordità e la presenza di persone di origine straniera in classe registrano un aumento nella presenza di apprendenti di entrambe le tipologie (ISTAT, 2024; 2025). Come prevedibile, l'appartenenza a famiglie di origine straniera, segnante o meno, può influenzare in maniera determinante il successo dell'apprendimento linguistico in classe.

Gli studi nazionali e internazionali sulle competenze in lettoscrittura dei sordi riportano diffuse difficoltà, che si manifestano sia in comprensione che in produzione, nel raggiungere un adeguato grado di padronanza della lingua nazionale usata nei paesi in cui gli studenti sordi sviluppano le proprie competenze linguistiche. Tali difficoltà si manifesterebbero tanto nella forma orale quanto in quella scritta (Leeson, 2006; Marotta, 2002; Pellegrino *et al.*, 2017). Per l'italiano, gli studi condotti a riguardo in epoca moderna riportano difficol-

* Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT).

tà sul piano morfologico della lingua che sembrano legate a una difficoltà nell'applicazione della regola grammaticale che sottintende la costruzione del testo, più che da una mancata conoscenza della regola stessa (Tomasuolo, Roccaforte, 2012). Ne derivano testi caratterizzati da diffusi errori, l'uso di formule stereotipate e, in alcuni casi, interferenze con la LIS che si manifestano sul piano del sintagma e a livello sintattico, allontanando il testo dalle forme standard dell'italiano e rendendone difficile l'interpretazione a un lettore che non abbia familiarità con questo tipo di utenti (De Monte, 2024).

Tra questi ultimi si possono annoverare quei docenti che, posti per la prima volta davanti alle difficoltà manifestate dallo scrivente sordo, possono trovarsi nella situazione di non avere un'interlingua con la quale mediare la comunicazione con l'apprendente. Difficoltà con il percorso di apprendimento della lingua parlata, approcci scolastici differenti seguiti da bambini sordi di origine straniera, comorbidità diffuse e problemi nella comprensione del testo scritto si estendono spesso anche all'interpretazione del compito e/o alle direttive impartite dal docente. Le informazioni aneddotiche raccolte in vari contesti raccontano della frustrazione vissuta da parte di tutte le figure coinvolte nella relazione didattica: bambini, genitori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione (AsACom o Asscom) e docenti. Solitamente, si lamenta la mancanza di fonti, supporto, formazione e informazioni prontamente utilizzabili per fronteggiare le esigenze speciali del bambino sordo, creando così esclusione in un contesto in cui l'inclusione dovrebbe essere fondamentale. La lingua dei segni italiana (LIS) (o altre forme di comunicazione visivo-gestuali) viene spesso cercata come soluzione per rispondere alle difficoltà comunicative con lo studente sordo. Tuttavia, come premesso, la storia personale dell'apprendente con sordità, così come il percorso formativo seguito dai suoi docenti, potrebbe non contemplare l'uso della LIS, rendendo difficoltosa l'adozione di questa strategia didattica.

Al fine di chiarire la situazione attuale nelle scuole, nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 è stata promossa dal DILL una ricerca sui bisogni linguistici degli studenti sordi che ha visto come punto di partenza il Friuli Venezia-Giulia (FVG). La ricerca ha cercato di delineare un quadro delle interazioni linguistiche che si svolgono nel contesto scolastico, in cerca di possibili correlazioni tra le competenze mostrate dai bambini sordi e la preparazione linguistica dei loro docenti. In una regione caratterizzata da bilinguismo nativo, dove è possibile alternare l'uso di almeno quattro lingue (italiano, friulano, tedesco e sloveno: cfr. ARLEF, 2014; Fusco, 2021), la considerazione dell'uso della lingua dei segni come parte del repertorio arricchisce il quadro d'insieme, ampliando il panorama delle interazioni linguistiche possibili nel contesto scolastico.

2. A scuola con la sordità: numeri e figure professionali

Storicamente, è difficile quantificare il numero di bambini sordi segnanti che frequentano le scuole italiane e definire con esattezza quale sia il loro repertorio linguistico. Benché l'ISTAT fornisca da qualche anno statistiche puntuali sul numero di bambini sordi che frequentano le nostre scuole, poco si sa sulle loro competenze linguistiche e se vi sia in famiglia una storia di migrazione. Secondo l'ultimo report disponibile, riferito all'anno scolastico 2023/2024, gli alunni con disabilità che frequentano le scuole di ogni ordine e grado sono 359mila, pari al 4,5% del totale degli studenti iscritti. Rispetto all'anno scolastico precedente, si è registrato un aumento pari al 6% sul totale. Di questi, lo 0,9% è costituito da bambini sordi, distribuiti in misura prevalente nella scuola secondaria di primo e secondo grado (ISTAT, 2025).

A scuola, la figura professionale dedicata all'educazione dei bambini con disabilità è il docente di sostegno, figura istituita dalla legge 517/1977 per assistere l'insegnante curricolare nella gestione di questi alunni, per alcune ore al giorno (in media 15,6 ore settimanali). A livello nazionale, gli insegnanti di sostegno impiegati nelle scuole italiane (statali e non statali) sono 246.000, in costante aumento rispetto agli anni precedenti. Se, da un lato, questo dato può sembrare confortante, portando ad un aggiustamento del rapporto alunni-docenti a 1,4 alunni per ogni docente¹, va osservato che il 27% dei docenti di sostegno attivi nelle scuole è stato selezionato dalle liste curricolari ed è dunque privo di una formazione specifica sulle disabilità. Questo fenomeno, legato alla scarsità di figure specializzate disponibili per il sostegno, sembrerebbe più marcato nelle regioni settentrionali, dove la quota di insegnanti curricolari che svolgono attività di sostegno è di circa il 38%, e si riduce al 13% nelle regioni del sud Italia. La mancanza di docenti specializzati, combinata ai frequenti ritardi nell'assegnazione stessa (che riguarda l'11% dei casi), fa in modo che i bambini con disabilità inizino le lezioni senza alcun supporto specializzato.

Nel caso degli allievi con disabilità sensoriale che necessitino anche di supporti alla comunicazione, i numeri sul sostegno vanno incrociati con la presenza di assistenti all'autonomia e alla comunicazione (AsACom o Asscom), figura istituita dalla legge quadro 104/1992 e avente la funzione di migliorare l'interazione in aula tra l'alunno con disabilità, la classe e i docenti. Questi operatori specializzati sono assegnati all'alunno e hanno la funzione di facilitare la comunicazione e stimolare lo sviluppo delle sue abilità nelle diverse

¹ «A livello nazionale, il rapporto alunno-insegnante, che è pari a 1,4 nella scuola statale (fonte MIM) e a 1,7 nella scuola non statale (fonte ISTAT), è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che raccomanda un rapporto di 2 alunni per ogni docente» (ISTAT, 2025, p. 3).

dimensioni dell'autonomia. A seconda della gravità della situazione, gli alunni possono disporre di un AsACom per una media di 9,4-12,7 ore settimanali, con una disponibilità maggiore nelle scuole del Nord e del Centro. Quanto alla disponibilità di questa figura professionale, si contano circa 80.000 AsACom distribuiti sul territorio e, tra questi, il 4,2% conosce la LIS. Tuttavia, la domanda proveniente dagli alunni con disabilità sensoriali supera l'offerta, risultando nella carenza di queste figure per il 4,2% di utenti con bisogno. Questo vuoto assistenziale viene spesso colmato aumentando le ore di sostegno, benché le due figure professionali siano complementari e non sostitutive (ISTAT, 2025).

3. Il bambino sordo a scuola: criticità e potenzialità

Comprendere quali siano le figure professionali dedicate al bambino sordo a scuola e le competenze linguistiche possedute è un tassello importante per completare il quadro delle figure professionali che accompagnano il bambino sordo nel suo percorso di apprendimento della lingua italiana, nella modalità scritta e orale. La letteratura scientifica sul grado di alfabetizzazione dei sordi riporta, infatti, le gravi difficoltà che questi manifestano con la padronanza nella lingua parlata nel paese in cui crescono. Queste vengono riportate a livello sia nazionale che internazionale e sembrano dipendere dal grado di sordità, più che dal percorso logopedico scelto (Fabbretti, Tomasuolo, 2006; De Monte, 2015; Caselli, Maragna, Volterra, 2007).

Per quanto riguarda l'italiano, tali difficoltà, che persistono nella produzione linguistica dei sordi fino all'età adulta, si manifestano prevalentemente a livello morfologico e nelle seguenti aree di competenza (Tomasuolo, Roccaforte, 2012; De Monte, 2022 e 2024):

- uso corretto di articoli, pronomi clitici e preposizioni, che sono spesso sostituiti o omessi;
- uso e flessione dei verbi, in particolare modi, tempi e coniugazioni;
- creazione del plurale di alcuni sostantivi (soprattutto quelli terminanti in 'e');
- in generale, problemi nella gestione del testo nel suo insieme.

In alcuni casi, i testi prodotti dallo scrivente sordo sono talmente compromessi da rendere impossibile, per il docente che non abbia familiarità con la 'scrittura sorda', comprendere quale sia il messaggio che si vuole trasmettere e, di conseguenza, il livello dal quale partire per correggere ed educare l'alunno sordo. Un'adeguata preparazione alle difficoltà con la scrittura della persona sorda e alle possibili alternative alla comunicazione verbale che vadano oltre la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) è dunque di fondamentale

importanza per intervenire nella correzione delle difficoltà manifestate dall'apprendente sordo. Oltre al risultato didattico, l'implementazione di una strategia compatibile con le esigenze della persona sorda permette di migliorare il rapporto docente-studente, evitando il rischio che possano insorgere problemi comportamentali tra alunni sordi e docenti e tra pari (per una rassegna, si veda Barker *et al.*, 2009).

Negli ultimi anni, la formalizzazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che individua gli interventi educativi e didattici pensati appositamente per il bambino con disabilità e si offre come strumento di raccordo tra le diverse politiche scolastiche e di inclusione, assicura una continuità nel percorso formativo e facilita il passaggio tra i vari livelli di istruzione. Il PEI viene redatto dal 'Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione' (GLO) composto dai docenti contitolari o dal consiglio di classe (di cui fanno parte anche i docenti di sostegno), dai genitori dell'alunno con disabilità (o da chi esercita la responsabilità genitoriale) e da figure professionali specifiche. Nel caso del bambino sordo, queste ultime possono includere l'assistente all'autonomia e alla comunicazione, il logopedista e/o l'otorino che lo seguono (dlgs. 66/2017; d.i. 182/2020; d.m. 153/2023). Il PEI permette, in questo modo, di tenere conto delle specificità del bambino sordo, che può essere educato oralmente o con la lingua dei segni, essere di origine italiana o straniera, e presentare difficoltà con la lingua parlata che variano in base al grado di sordità e al percorso logopedico seguito.

Nel caso di bambini di origine straniera, il percorso logopedico e scolastico seguito prima dell'arrivo in Italia può essere anche profondamente diverso dalle scelte disponibili per bambini della stessa età e, qualora non vi sia una lingua condivisa con il personale scolastico presente nella scuola di arrivo, sia essa parlata o segnata, questa diversità può tradursi in ulteriori difficoltà di individuazione di un percorso didattico adeguato (De Monte, 2017; De Monte, Vessia, 2016; Bonanno *et al.*, 2012). In questi contesti, il PEI permette di tenere traccia dell'avanzamento nelle competenze mostrate dal bambino sordo, compensando, in qualche misura, la forte discontinuità che caratterizza il rapporto alunno-insegnante².

Questo processo di ammodernamento dell'insegnamento scolastico mostra dunque una tensione verso la personalizzazione della didattica agli alunni con

² Secondo il rapporto sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, 2025: «Più di uno studente su due (il 57% degli alunni con disabilità) ha cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno precedente, quota che sale al 61% nelle secondarie di primo grado e raggiunge il 69% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e senza differenze rispetto al passato». (ISTAT, 2025, p. 4)

disabilità e, allo stesso tempo, il bisogno di creare un ambiente scolastico inclusivo che contempra la capacità, da parte degli altri alunni e dei docenti coinvolti, di comprendere e valorizzare le sfide e le opportunità che la presenza di tali alunni possono rappresentare.

4. La LIS come risorsa: formazione e standard

Negli ultimi anni, le battaglie verso il riconoscimento della LIS e la sua inclusione nella formazione di bambini sordi e nell'informazione verso adulti segnanti ha prodotto una serie di iniziative a favore della formalizzazione del suo insegnamento e di una adeguata preparazione delle figure professionali coinvolte. Le ricerche sulla sordità e sulla LIS insistono da anni sull'importanza di considerare questa lingua già nei primi anni di vita del bambino sordo, sia perché completamente accessibile che per il suo valore simbolico e identitario all'interno della comunità sorda (Chiricò, De Monte, 2024; Cardinaletti, 2008; Caselli, Maragna, Volterra, 2007; Ladd, 2023, 2003). Tuttavia, nessuna delle leggi che istruiscono la formazione di queste figure professionali contempla l'uso della LIS. Alcuni timidi passi in direzione di una sua inclusione sono stati fatti solo di recente. Nel 2018, un accordo tra il Ministero della Famiglia e Disabilità e il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca annunciava la volontà di sostenere la lingua dei segni anche a scuola, con l'avviamento di bandi per la formazione in LIS dei docenti di sostegno (MIS e MUR, 2018). Benché ad oggi non siano noti corsi di specializzazione che contemplino la didattica della LIS, alcune regioni come la Puglia (dal 2022) e la Sicilia (dal 2023) hanno avviato attività sperimentali che vedono l'inserimento di corsi di LIS nelle scuole secondarie di primo grado, al fine di favorire una maggiore esposizione di questa lingua e la sua inclusione nella formazione dei giovani.

Per contro, aumenta il numero di atenei, pubblici e privati, che decidono di sperimentare l'insegnamento della LIS in corsi a orientamento professionale dedicati a futuri interpreti di lingua dei segni. L'istituzione di tali corsi, formalmente avviatasi con la promulgazione della già citata legge 69/2021, è stata preceduta da una lunga serie di tentativi da parte di ricercatori e docenti di diversi atenei italiani che hanno sempre creduto nel valore formativo e inclusivo della LIS (Cardinaletti, 2018)³. In questi atenei, l'insegnamento della LIS prevedeva solitamente l'erogazione di poche ore (da 20 a 72 circa, a seconda delle disponibilità di docenti e dei dipartimenti), al punto da rendere difficile

³ L'insegnamento è attualmente inserito nel settore scientifico disciplinare GLOT-01/A, precedentemente noto come L-LIN/01.

la comparabilità dei livelli di formazione raggiunti. La situazione è completamente diversa dal punto di vista dell'insegnamento della LIS nei centri di formazione non formale dove la presenza dell'Ente Nazionale Sordi (ENS), da sempre dedicato alla tutela dei diritti dei sordi, soprattutto segnanti, e la collaborazione con istituti di ricerca da sempre interessati alla LIS⁴ hanno permesso di sperimentare e, gradualmente, consolidare, metodi di insegnamento della LIS basati su anni di esperienza, teorica e pratica, con questa lingua. Tra questi, si ricorda il metodo VISTA per l'insegnamento della LIS, sviluppato negli anni Novanta e basato sul metodo *Signing Naturally* per l'*American Sign Language* (ASL) (De Monte, 2022b e 2023).

Questa situazione, lungi dall'essere una peculiarità solo italiana (Leeson e van den Bogaerde, 2020; Leeson, 2006), ha dato il via a una serie di progetti europei mirati a rendere confrontabili i livelli di formazione in lingua dei segni nei diversi paesi d'Europa e ispirati dai principi regolatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Tra i primi progetti europei ad affrontare la questione, si ricorda il progetto *Sign-LEF*, a cui ha aderito una unità di ricerca italiana (De Monte, 2014, 2023 e 2022b;), e il più famoso *Pro-sign*, progetto dell'*European Council for Modern Languages* (ECML), i cui risultati sono stati successivamente integrati nel compendio al QCER di recente pubblicazione (CdE, 2020; Leeson, van den Bogaerde, 2020). Questi progetti, tra altri sviluppati nello stesso periodo per il medesimo fine, hanno rappresentato un momento di profonda riflessione sul ruolo ricoperto dalla lingua dei segni nella vita delle persone sorde e di presa di coscienza sulla necessità di rendere anche l'insegnamento di questa lingua confrontabile con quello di altre lingue europee (De Monte, Franchi, 2014; CdE, 2020). La pubblicazione del compendio completa un percorso avviatosi già con le prime fasi di ricerca che hanno condotto alla pubblicazione del QCER e ha rappresentato un momento di profondo cambiamento per l'insegnamento delle lingue dei segni, non solo in Europa. Si moltiplicano, infatti, i casi di applicazione del QCER per l'insegnamento delle lingue dei segni di paesi extra europei, quali il Canada, il Brasile e il Giappone (Mertzani *et al.*, 2023). Là dove vi era confusione e una molteplicità di pareri riguardo alla formazione in LIS, si è creata una visione d'insieme che permette a tutti gli interessati, ricercatori e docenti, di progettare e costruire nella medesima direzione, valorizzando similarità e differenze.

Se, a livello europeo, avanza la definizione di standard per l'insegnamento delle lingue dei segni, a livello nazionale il passaggio di nuove leggi e l'imple-

⁴ Come il Language and Communication Across Modalities Laboratory (LaCam) dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ISTC-CNR), che ha visto la formazione del primo nucleo di ricerca italiano sul tema.

mentazione di nuovi metodi di insegnamento della LIS contribuiscono a consolidare la base di conoscenze già posseduta e di sviluppare nuove aree sulle quali spostare l'attenzione di ricercatori e legislatori. La riflessione sull'adeguatezza della formazione dei docenti ai bisogni degli alunni sordi si colloca tra queste ultime. I corsi a loro dedicati, infatti, diventano spesso il luogo dove le difficoltà nell'interazione con studenti sordi e la mancanza di strumenti adeguati vengono espressi. Tipicamente, le difficoltà dei docenti riguardano l'individuazione di una forma di comunicazione che possa permettere loro di superare le difficoltà sensoriali e/o comunicative dell'alunno sordo e strutturare un percorso di apprendimento adeguato ai suoi bisogni. In queste interazioni, la lingua dei segni e l'uso di forme di comunicazione alternativa vengono spesso citati come possibili risorse per il superamento di tali difficoltà, benché non siano chiare le modalità di implementazione e uso di questi strumenti⁵.

Del resto, la letteratura che fornisca strategie e strumenti per l'inclusione degli studenti sordi è scarsa e spesso obsoleta, e difficilmente include la considerazione della LIS come lingua di mediazione. Manca inoltre la considerazione del caso di studenti sordi con retroterra migratorio, che rappresentano una parte potenzialmente significativa dei giovani che attualmente frequentano le scuole italiane. A riguardo, i rapporti statistici sulla popolazione circolante in Italia riportano un aumento delle presenze di bambini di origine straniera nelle scuole e nelle università. Per quanto riguarda i sordi, vi sono casi in cui la migrazione stessa è giustificata dalla ricerca di soluzioni per le disabilità del bambino. Tali difficoltà sono spesso riportate e discusse in articoli specialistici che, tuttavia, non riescono a coprire la complessità del fenomeno.

5. Studiare i bisogni linguistici dei bambini sordi e dei loro insegnanti

A fronte delle problematiche sopra descritte, lo studio dei bisogni linguistici dei bambini sordi nel contesto scolastico rappresenta un primo passo verso una maggiore comprensione delle interazioni in atto e delle problematiche emergenti. Prima formulati nell'ambito dell'insegnamento delle seconde lingue, lo studio dei bisogni linguistici si è dimostrato utile anche per la comprensione

⁵ Prima della collaborazione con l'Università di Udine, l'autrice ha lungamente collaborato con l'Istituto per Sordi di Roma (2009-2022), dove ha insegnato in corsi per la formazione di Assistenti alla Comunicazione, e con l'Università degli Studi Internazionali di Roma (dal 2015), dove ha tenuto corsi per la formazione di docenti curriculari e di sostegno. Molte delle considerazioni preliminari contenute in questa parte sono riferite alle conversazioni e ai feedback raccolti dai docenti in quelle sedi.

per lo studio delle abilità linguistiche mostrate da apprendenti con fragilità nello sviluppo delle abilità di comunicazione. In quest'ultimo caso, si parla di 'bisogni linguistici specifici' (Daloiso, 2016 e 2023). I primi lavori condotti dal gruppo di ricerca LIAM (Linguistic Integration of Adult Migrants) del Consiglio d'Europa definiscono i bisogni linguistici come:

le risorse linguistiche di cui gli studenti hanno bisogno per affrontare con successo le forme di comunicazione in cui saranno coinvolti a breve o medio termine. Questi bisogni (e quindi queste situazioni di comunicazione) vengono identificati nell'ambito di un processo specifico che consiste nel raccogliere le informazioni necessarie per valutare quali usi verranno effettivamente fatti della lingua appresa e quindi determinare quali tipi di contenuti dovrebbero essere insegnati in via prioritaria. [...] Tuttavia, non dovrebbe essere ridotta a una tecnica per specialisti, poiché le esigenze non possono essere definite senza il contributo degli interessati o per loro conto (Richterich, 1972; Richterich e Chancerel, 1980; CdE, 2024)⁶.

Nel contesto educativo, tale definizione può essere adattata per includere le risorse linguistiche di cui gli studenti hanno bisogno per apprendere i contenuti veicolati in lingua italiana dai docenti e utilizzare la lingua in modo efficace con tutti gli attori presenti nel contesto scolastico. Nel microcosmo di una classe, dunque, le esigenze linguistiche riguardano sì la padronanza della sintassi e l'espansione del vocabolario ma anche la possibilità di partecipare al percorso di apprendimento in maniera condivisa con gli altri studenti, esprimere i propri pensieri e partecipare attivamente agli scambi comunicativi in classe. La crescente multiculturalità delle nostre scuole implica anche la capacità di riconoscere e sostenere la varietà di repertori linguistici che gli studenti portano tra i banchi. Nel caso di alunni sordi, significa anche dotarsi di risorse accessibili e promuovere un'atmosfera inclusiva in cui vengono valorizzati più dialetti e lingue, inclusa la lingua dei segni, facendo in modo che questa non diventi un ostacolo al successo educativo, ma piuttosto un ponte per la crescita scolastica e personale (Groves, De Monte e Orletti, 2013; Daloiso, 2023). Lo studente sordo deve quindi tornare al centro di un'analisi in cui considerare in maniera integrata sia le competenze linguistiche già possedute (repertorio lin-

⁶ La traduzione è a cura dell'autrice. La versione originale del testo inglese è la seguente: «Linguistic resources which learners need in order successfully to cope with the forms of communication in which they are going to be involved in the short or medium term. These needs (and hence these communication situations) are identified as part of a specific process which consists of gathering together the information required to assess what uses will actually be made of the language learnt and thereby determine what types of content should be taught on a priority basis. [...] However, it should not be reduced to a technique for specialists, as the needs cannot be defined without input from those concerned or indeed on their behalf».

guistico, familiarità con la lingua dei segni, provenienza geografica e linguistica) che le figure professionali coinvolte nella sua educazione (insegnanti e AsACom). Una ricerca che consideri solo uno di questi aspetti rischierebbe di guardare solo parzialmente all'esperienza dell'alunno sordo.

In questa prospettiva, lo studio qui proposto si è posto, tra gli altri, l'obiettivo di comprendere la relazione tra le competenze linguistiche mostrate dagli studenti sordi e quelle dichiarate dagli insegnanti e AsACom, coinvolgendo tutte le scuole secondarie di primo e secondo grado operanti nel FVG. La scelta di questo livello di istruzione è stata guidata dalla necessità di operare a un livello successivo alla prima alfabetizzazione e, dunque, confrontabile con quanto disponibile in letteratura sulla preparazione linguistica dei sordi. In questa fase, la ricerca ha coinvolto prevalentemente i docenti di sostegno e gli AsACom, ai quali è stato chiesto di rispondere a un questionario strutturato, distribuito tramite strumenti online (*Google forms*) tra novembre 2023 e febbraio 2024. L'invio dello stesso è stato preceduto da un primo contatto telefonico con i referenti indicati dalla scuola, consentendo di chiarire gli scopi della ricerca e raccogliere informazioni specifiche che hanno contribuito a una migliore interpretazione dei dati raccolti.

Il questionario era finalizzato a raccogliere informazioni sul profilo linguistico e la storia medico-educativa di questi alunni. Nella prima parte è stato chiesto ai docenti di fornire alcune informazioni anagrafiche e i titoli posseduti, anche relativi alle disabilità in generale e alla sordità/LIS in particolare. Qualora l'insegnante dichiarasse una competenza, anche minima, nella LIS o nella Lingua dei Segni Italiana tattile (LIS_t), gli veniva richiesto di autovalutare le competenze raggiunte, attraverso domande costruite secondo gli indicatori del QCER per la lingua dei segni (CoE, 2024b). Nella seconda parte, al docente è stato chiesto di inserire le informazioni relative a un massimo di cinque studenti sordi seguiti negli ultimi 5 anni (dal 2018/2019 al 2023/2024, dunque). Oltre a domande riguardanti il profilo medico-educativo del bambino seguito (grado di sordità, competenze linguistiche apprese e native, familiarità con la sordità e le lingue dei segni), le domande sulle competenze in italiano scritto si sono basate sulla bibliografia esistente, allo scopo di comprendere quali fossero le problematiche prevalenti negli alunni sordi presenti sul territorio.

6. Risultati e analisi

Lo studio ha previsto il contatto di tutte le scuole secondarie di secondo grado operanti nella regione, comprese le scuole speciali per la formazione degli adulti e le scuole bilingui italo-slovene. In totale, sono state contattate 201 scuole pubbliche, di cui 123 scuole secondarie inferiori, 74 scuole secondarie superio-

ri e ciascuno dei Centri professionali per l'istruzione degli adulti (CPIA) operanti per provincia. All'invito hanno risposto 39 scuole, per la maggior parte operanti nella provincia di Udine, di cui 6 hanno confermato la presenza di alunni sordi e completato il questionario. In totale, hanno partecipato 18 insegnanti e 10 AsACom, per un totale di 28 professionisti della scuola e 17 studenti sordi (tab. 1). I questionari sono stati consegnati dopo brevi colloqui telefonici con i docenti di riferimento e/o con gli AsACom designati dalle segreterie scolastiche. Questi colloqui hanno spesso contribuito a chiarire le modalità di elaborazione dei dati e a raccogliere spunti e suggerimenti su argomenti scarsamente presenti in rapporti tecnici e pubblicazioni ufficiali, come il reclutamento di AsACom e/o il percorso di formazione richiesto per accedere alla professione. Le informazioni raccolte nei colloqui sono state raccolte per completare la valutazione qualitativa dei dati.

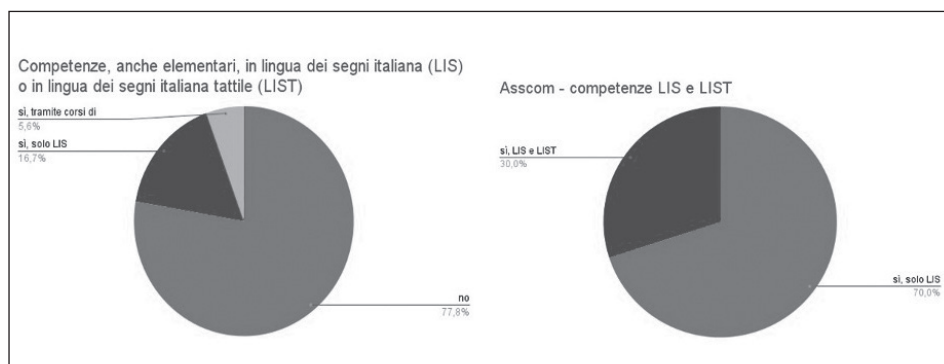
Tabella 1. *Totale dei soggetti rappresentati dalla ricerca.*

| | |
|---|-----|
| Scuole contattate | 201 |
| Scuole che hanno risposto | 39 |
| Scuole partecipanti al questionario | 6 |
| Insegnanti partecipanti | 18 |
| Assistenti alla comunicazione totali | 10 |
| Studenti sordi rappresentati (13-18 anni) | 31 |

L'analisi dei dati ha permesso l'individuazione di modelli, costanti e discrepanze che lasciano intravedere un primo quadro delle esigenze linguistiche degli studenti sordi del FVG e l'adeguatezza nella preparazione degli educatori ad essi dedicati. Vengono presentati, a seguire, alcuni dei risultati ritenuti maggiormente rilevanti.

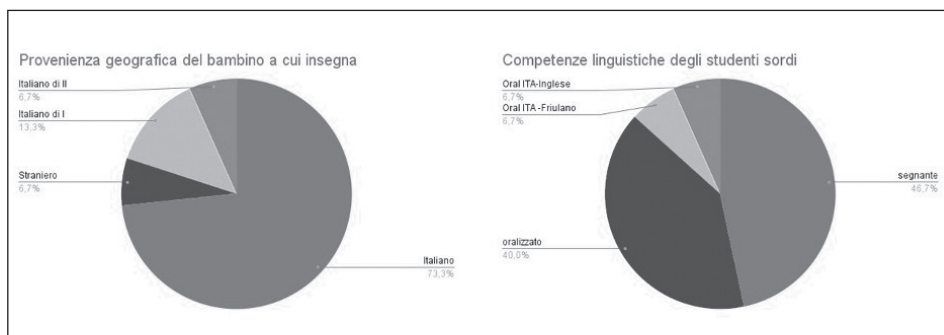
Per quanto riguarda i docenti, la maggior parte dei partecipanti è donna, di età compresa tra i 35 e i 55 anni e in possesso di un titolo di laurea. Le lingue di lavoro dichiarate sono l'italiano, l'inglese, il friulano, il tedesco e il serbo, mentre gli AsACom hanno nominato anche lo sloveno, la LIS e l'ASL. Sulle competenze in LIS, dei 18 docenti che hanno partecipato, il 33% ha risposto di avere qualche competenza, acquisita prevalentemente tramite corsi di formazione in presenza o a distanza (26,3% dei casi). Tra gli AsACom, il 100% dei rispondenti ha dichiarato di avere una formazione completa in LIS e, nel 30% dei casi, anche in Lingua Italiana dei Segni tattile (LISt), nella quasi totalità dei casi acquisita al di fuori della regione (fig. 1).

Figura 1. *Formazione in LIS del personale scolastico partecipante alla ricerca, a sinistra i docenti, a destra gli assistenti alla comunicazione.*



Per quanto riguarda la provenienza degli studenti, il 73 % dei bambini coinvolti è di origine italiana. La percentuale rimanente si divide tra bambini nati e cresciuti all'estero (6,7%), italiani di prima generazione (13,3%) e italiani di seconda generazione (6,7%) (fig. 2, sinistra). In base a quanto riportato, il 46% (identificato come 'segnante'), e manifesta i problemi di alfabetizzazione tipici della sordità. Tra gli studenti formati oralmente, alcuni hanno competenze bilingue con il friulano e l'inglese, parlati nell'ambiente domestico (fig. 2, destra).

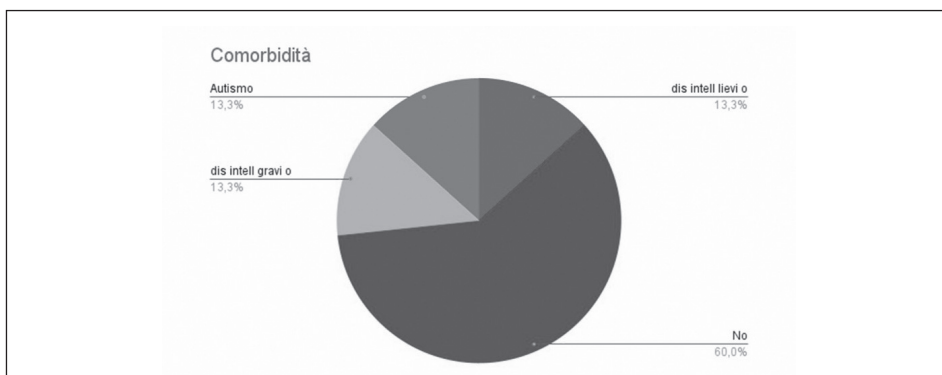
Figura 2. *Provenienza geografica e competenze linguistiche dei bambini sordi coinvolti dallo studio.*



Il 48% degli studenti sordi coinvolti dalla ricerca presenta comorbidità con autismo o disabilità intellettive, che si manifesta con l'assenza di linguaggio, sia vocale che gestuale (10% dei casi), o la presenza di forme frammentate o parziali (3,3% dei casi, figura 3). In alcune situazioni viene segnalata la mancanza di certificazione, con la conseguente difficoltà per i docenti di personalizzare i

percorsi formativi e di accedere a risorse dedicate, disponibili solo per i casi riconosciuti per legge.

Figura 3. *Presenza e tipologia di comorbidità nei bambini sordi coinvolti dallo studio.*



Un numero ristretto di studenti, pari al 6,7% del totale, è stato segnalato come bilingue bimodale inglese/ASL. Questo dato conferma la varietà nella composizione degli studenti frequentanti le scuole del FVG e sottolinea, ancora una volta, quanto una preparazione dei docenti alla varietà di profili solitamente raccolti sotto il generico cappello ‘sordità’ sia fondamentale per definire una metodologia per l’educazione linguistica che faccia leva sulle competenze già possedute dello studente per andare incontro agli obiettivi formativi della scuola dell’obbligo.

7. La vita quotidiana dei bambini sordi nelle scuole del Friuli Venezia Giulia: alcune considerazioni

Per quanto limitati, i dati raccolti durante la fase preliminare della ricerca sui bisogni linguistici degli alunni sordi delle scuole del FVG, sembrano confermare la persistenza delle difficoltà con l’italiano scritto individuate dalla letteratura sulla sordità e l’impreparazione del corpo docente all’incontro con lo studente sordo, specie se segnante. I bambini sordi di origine straniera sembrano essere i più penalizzati. I risultati raccolti durante le interviste, infatti, vedono in questo gruppo di utenti le difficoltà più grandi, spesso legate alla totale mancanza di un codice linguistico condiviso o alla presenza di un linguaggio frammentato e ancora mal consolidato, che non permette la partecipazione condivisa al percorso di apprendimento, né di contribuire attivamente agli scambi comunicativi in classe.

In questi casi, docenti di sostegno e AsaCom lavorano quotidianamente per individuare, spesso con soluzioni creative e scarsità di materiali didattici, lo strumento più opportuno per rompere il muro di silenzio e favorire forme anche elementari di comunicazione, che possano gradualmente condurre all'autonomia linguistica e di apprendimento del bambino. Le competenze acquisite dagli AsaCom risultano fondamentali nell'individuazione di strategie che permettano di superare la barriera di incomunicabilità con lo studente e arrivare a forme elementari di comunicazione che permettano l'apprendimento di nozioni di base per la scolarizzazione.

Nella fase di colloquio telefonico, numerosi docenti hanno dichiarato di essersi sentiti smarriti davanti alle esigenze mostrate dall'alunno sordo e di aver avuto la sensazione di riprendere il controllo nel momento in cui l'AsaCom è intervenuto nella riflessione sulle migliori strategie da adottare per superare le difficoltà incontrate e costruire un percorso di apprendimento. Si conferma, nei casi di positiva collaborazione tra le due figure professionali, il senso di complementarità delle funzioni di AsaCom e docente di sostegno, rispettivamente nelle funzioni di mediazione linguistica e adattamento del percorso formativo alle esigenze dell'alunno.

Alla domanda sull'adeguatezza delle competenze linguistiche possedute rispetto all'obiettivo di inclusione e all'alunno sordo, 8 dei 18 insegnanti partecipanti hanno dichiarato di non ritenerle sufficienti a raggiungere gli obiettivi prefissati. Interessante è notare che anche tra gli AsaCom, tutti competenti in LIS, ci sono state tre risposte nella stessa direzione. La fase di colloquio ha fatto luce su questa informazione, permettendo di raccogliere il punto di vista di insegnanti e AsaCom. Se, da un lato, i docenti curricolari e di sostegno hanno lamentato la mancanza di una formazione adeguata in fase di specializzazione, dall'altro gli AsaCom hanno lamentato la mancanza di occasioni formative o di aggiornamento a livello regionale.

Al fine di completare la propria formazione in LIS, infatti, numerosi AsaCom sono costretti a spostarsi verso altre città dove le opportunità formative sono più abbondanti e continuative: nella maggior parte dei casi gli assistenti hanno condiviso l'aver avviato la formazione in FVG, solitamente all'ENS, e di aver continuato in altre città italiane per la mancata attivazione dei corsi per i livelli successivi. Le città nominate sono state, nell'ordine, Roma, Venezia e Milano. Molto apprezzate sono state le opportunità formative online, che consentono di ottenere almeno una competenza di base in LIS e sordità, ma si avverte l'esigenza di poter consolidare e aggiornare le proprie competenze con corsi, che comprendano e riflettano la complessità linguistica e culturale del Friuli Venezia Giulia.

Benché i dati raccolti in questa fase non consentano di trarre conclusioni

applicabili su larga scala, sembra evidente che un'attenta considerazione delle esigenze individuali dell'alunno sordo richieda una conoscenza più approfondita nella LIS e del ruolo che può ricoprire nel mediare e compensare le difficoltà comunicative che possono emergere. Parallelamente, conoscere le peculiarità dei contesti multilingui permette di comprendere e meglio accogliere le difficoltà specifiche di alunni sordi di origine straniera.

8. Riconoscimenti

Questa ricerca è stata condotta nel corso dell'assegno di ricerca in Lingua dei Segni Italiana (LIS) svolto presso il DILL, nell'ambito del progetto: 'L'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana (LIS): caratteristiche, diffusione e metodologie' (responsabile scientifico: Paolo Lorusso). L'assegno è stato finanziato dal Piano Strategico Dipartimentale 2022-2025, nello specifico dal progetto 'Le parole dell'educazione: inclusione, linguaggi, spazi e sviluppo' (EDU-ILSS). Ringrazio gli insegnanti e gli assistenti alla comunicazione che hanno gentilmente donato il proprio tempo per rispondere ai questionari e alle interviste, così come le scuole che hanno risposto all'invito e il personale dei Comuni che hanno accolto le mie prime richieste di collaborazione. Un ringraziamento va anche alle sezioni regionali e provinciali dell'Ente Nazionale Sordi (ENS), all'Ufficio scolastico regionale per il Friuli Venezia Giulia e a tutte le persone che direttamente e indirettamente hanno informato questa ricerca condividendo le loro esperienze. Un ringraziamento speciale va a Paolo Lorusso e Fabiana Fusco, che hanno supportato e alimentato questa ricerca con il loro impegno, supervisione e sostegno costante.

Bibliografia

- AGENZIA REGIONALE PER LA LINGUA FRIULANA (ARLEF) (2014), *Rilevazione ed elaborazione statistica sulle abitudini, i comportamenti, le opinioni, le conoscenze e l'uso riferiti alla lingua friulana*, Udine, Università degli Studi di Udine, Dipartimento di Scienze Umane.
- BARKER D.H., QUITTNER A.L., FINK N.E., EISENBERG L.S., TOBEY E.A., NIPARKO J.K., CDACI INVESTIGATIVE TEAM (2009), *Predicting behavior problems in deaf and hearing children: the influences of language, attention, and parent-child communication*, in «Development and psychopathology», 21, 2, pp. 373-392.
- BONANNO S., DELLIRI F., DOLZA E., MAGLIONE E. (2012), *Manuale di lingua italiana per sordi cartman*, Torino, Cartman.
- BRANCHINI C., MANTOVAN L. (2022), *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*, Edizioni Cà Foscari, Venezia.
- CARDINALETTI A. (2008), *La Scuola dei segni: L'esperienza dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, in «OPPIinformazioni», 36, 105, pp. 60-66.

- CARDINALETTI A. (2018), *La lingua dei segni italiana a Ca' Foscari. Didattica, ricerca e progetti sull'accessibilità*, in A. CARDINALETTI, L. CERASI, P. RIGOBON (a cura di), *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*, Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia, pp. 341-353.
- CASELLI M.C., MARAGNA S., VOLTERRA V. (2007), *Linguaggio e sordità*, Il Mulino, Bologna.
- CHIRICÒ D., DE MONTE M.T. (2024), *Hearing perspectives on deafness: a century-long form of power*, in «Phenomenology and Mind», 27, pp.138-151.
- CONSIGLIO D'EUROPA - CdE (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2 (numero monografico).
- CONSIGLIO D'EUROPA - CdE (2024), *Language needs*, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/language-needs-analysis-of-#> (consultato il 31 gennaio 2025).
- DALOISO M. (2016), *I Bisogni Linguistici Specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- DALOISO M. (2023), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- DE MONTE M.T. (2015), *La scrittura online di sordi profondi preverbalmente segnanti LIS: semplificazione e interferenze linguistiche*, in A. CARDINALETTI (a cura di), *Tra linguistica medica e linguistica clinica. Il ruolo del linguista*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XLIV, 3, pp. 532-545.
- DE MONTE M.T. (2017), *Fenomeni di contatto interlinguistico nell'italiano scritto di sordi preverbalmente*, in S. PATRIZIA (a cura di), *Il linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*, Canterano, Aracne editrice, Roma, pp. 203-216.
- DE MONTE M.T. (2022a), *La trascrizione delle lingue dei segni tra notazione linguistica e scrittura*, in «Giornale di Storia», 40.
- DE MONTE M.T. (2022b), *Using the Common European framework of reference for Italian sign language education: lessons from research and practice*, in «Momento – Diálogos Em Educação», 31, 2, pp. 394-416.
- DE MONTE M.T. (2023), *The role of Sign Language (LIS) in the Italian educational system*, in «SIGNO», 48, 93, pp. 25-34.
- DE MONTE M.T. (2024), *Oltre l'errore. Semplificazione e interferenze linguistiche nella scrittura online di persone sorde segnanti adulte*, Forum, Udine.
- DE MONTE M.T., FRANCHI M.L. (a cura di) (2014), *Lingua dei segni italiana (LIS). Livelli A1-C2 adattati al quadro comune di riferimento europeo per le lingue (QCER). Prima stesura*, Padova.
- DE MONTE M.T. (2017), *L2 education for foreign adults who are Deaf: the role of Sign Language*, in J.C. BEACCO, D. LITTLE, H.J. KRUMM, PH. THALGOTT (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, De Gruyter Mouton in cooperazione con il Consiglio d'Europa, Berlino, edizione online.
- DE MONTE M.T., VESSIA G. (2016), *Stranieri sordi adulti e didattica dell'italiano parlato: il ruolo della lingua dei segni*, Loescher Editore, IDA - Istruzione Degli Adulti, <https://ida.loescher.it/news/stranieri-sordi-adulti-e-didattica-dell-italiano-parlato-il-ruolo-della-lingua-dei-segni-5558> (ultima consultazione il 31 gennaio 2025).
- FABBRETTI D., TOMASUOLO E. (a cura di) (2006), *Scrittura e Sordità*, Carocci, Roma.
- FUSCO F. (2021), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, ETS, Pisa.
- GROVES K.M., DE MONTE M.T., ORLETTI F. (2013), *Assessing D/deaf students as visual L2 learners: from theory to practice*, in D. TSAGARI, G. SPANOUDIS (eds.), *Assessing L2 students with learning and other disabilities*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne (UK).
- ISTAT (2024), *Popolazione e società > stranieri, NoiItalia2024*, <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=4&dove=ITA> (ultima consultazione il 10 aprile 2025).

- ISTAT (2025), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2023-2024. Report del 18 marzo 2025*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilita-as-23-24.pdf> (consultato il 10 aprile 2025).
- LADD P. (2003), *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon.
- LADD P. (2023). *Verso la comprensione della cultura sorda. Alla ricerca della Deafhood*, traduzione di V. Bucchieri, la Bussola, Genzano di Roma.
- LEESON L. (2006), *Signed Languages in Education in Europe - a preliminary exploration*, Council of Europe Language Policy Division, Strasburgo.
- LEESON L., VAN DEN BOGAERDE B. (2020), *(What we don't know about) Sign Languages in Higher Education in Europe: Mapping Policy and Practice to an analytical framework*, in «Sociolinguistica», 34, pp. 31-56.
- MAROTTA G. (2002), *Voice Onset Time: un confronto tra italiani udenti e non udenti*, in M.E. FAVILLA (a cura di), *Comunicazione e sordità*, Edizioni Plus dell'Università di Pisa, Pisa, pp. 101-117.
- MERTZANI M., DE MONTE M.T., FERNANDES S. (2023), *Educação bilingue de surdos*, in «SIGNO», 48, 93.
- MIS, MUR - MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2018), *Scuola e disabilità, firmata l'intesa fra i Ministri Bussetti e Fontana: al via i bandi per la formazione Lis per insegnanti*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-e-disabilita-firmata-l-intesa-fra-i-ministri-bussetti-e-fontana-al-via-i-bandi-per-la-formazione-lis-per-insegnanti> (consultato il 31 gennaio 2025).
- PELLEGRINO E., CARUSO, V., DE MEIO A. (2017), *La competenza prosodica nell'italiano parlato di sordi nativi e stranieri*, in P. SORIANELLO, *Il linguaggio disturbato. Modelli, strumenti, dati empirici*, Aracne, Roma, pp. 209-223.
- RICHNERICH R. (1972), *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*, <https://eric.ed.gov/?id=ED082544> (consultato il 31 gennaio 2025).
- RICHTERICH R., CHANCEREL J.L. (1980), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Pergamon, Oxford.
- TERUGGI L.A. (2003), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*, seconda edizione, Franco Angeli, Milano.
- TOMASUOLO E., ROCCAFORTE M. (2012), *E-learning and deafness and written Language: a bridge of letters and signs towards the knowledge society*, in C. GALATI, B. ARFÈ, L. MASON (a cura di), *Issues in Writing Research*, CLEUP, Padova, pp. 260-265.
- VOLTERRA V. (1987), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.

Normativa citata

- Decreto del Ministro per le Disabilità, di concerto con il Ministro dell'Università e della Ricerca, pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» del 6/4/2022, n. 81, *Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile*.
- Decreto interministeriale del Ministro dell'Istruzione di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze 29/12/2020, n. 182, pubblicato in «Gazzetta Ufficiale» del 05/02/2021, n. 31, serie generale, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto ministeriale del 1° agosto 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al decreto interministe-*

riale n. 182 del 29/12/2020, recante: *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Legge n. 104 del 1992, pubblicata in «Gazzetta Ufficiale» del 17/02/1992, n. 39, serie ordinaria, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Legge n. 244 del 2007, pubblicata nella «Gazzetta Ufficiale» del 30/01/2025, n. 24, *Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile*.

Legge n. 517 del 1977, pubblicata in «Gazzetta Ufficiale» del 18/08/1977, n. 224, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

Legge n. 69 del 2021, pubblicata in «Gazzetta Ufficiale» del 21/05/2021, n. 120, supplemento ordinario, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, recante misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19*.

Sordità e frasi complesse: un approccio alternativo per l'insegnamento delle frasi relative

Silvia D'Ortenzio*

Abstract

Le frasi relative sono strutture con una sintassi complessa derivate dal movimento sintattico di uno dei costituenti. La loro acquisizione avviene più tardi rispetto alle altre strutture grammaticali e, in presenza di un disturbo del linguaggio o di un deficit sensoriale come la sordità, la produzione e la comprensione di queste frasi risulta essere piuttosto problematica. In particolare, i bambini sordi presentano un'acquisizione ritardata delle frasi relative dovuta proprio al fatto che l'esposizione ad una lingua orale inizia dal momento in cui cominciano ad usare delle protesi acustiche o degli impianti cocleari. In questo contributo si vuole presentare un training linguistico basato sull'insegnamento esplicito di alcune regole sintattiche per migliorare la produzione e la comprensione delle frasi derivate da movimento in una bambina di undici anni con sordità neurosensoriale profonda, portatrice di protesi acustiche bilaterali. Il training in questione si basa sui lavori precedenti di Thompson e Shapiro (1995, 2005), Levy e Friedmann (2009), D'Ortenzio (2023) e D'Ortenzio *et al.* (2020).

1. Introduzione

Le frasi relative sono frasi subordinate, derivate dal movimento A', che modificano un elemento nominale definito come 'testa' della relativa. Queste frasi presentano una struttura complessa poiché uno dei costituenti della frase si muove verso la periferia sinistra in una posizione non argomentale. Quando l'elemento viene mosso lascia dietro di sé una traccia, o copia, che riceve il ruolo tematico dal verbo e poi lo trasferisce al costituente mosso per mezzo di una catena coindicizzata (Chomsky, 1995).

In italiano, possiamo distinguere due tipi di frase relativa considerando l'elemento che le introduce. Quando la frase è introdotta dal complementatore 'che' (*that* in inglese) viene definita come *that-relative*, mentre quando la frase relativa è introdotta dai pronomi relativi *cui* o *quale* la frase viene definita come *wh-relative*. Di solito, le *that-relatives* sono caratterizzate dal movimento del

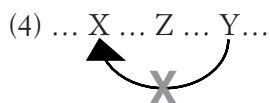
* Università degli Studi di Udine.

soggetto (RS) (1) o dal movimento dell'oggetto. In questo ultimo caso possono presentarsi due varianti: con soggetto in posizione preverbale (RO) (2) o postverbale (ROp) (3). Quest'ultima possibilità è ammessa in italiano perché si tratta di una lingua pro-drop. In altre parole, il soggetto può essere omesso oppure può apparire in posizione postverbale quando il verbo presenta i tratti di tempo, numero e persona (Rizzi, 1982).

- | | |
|--|-----|
| (1) La mamma che <mamma> abbraccia le figlie. | RS |
| (2) Le figlie che la mamma abbraccia <figlie>. | RO |
| (3) Le figlie che abbraccia [la mamma <abbraccia> <figlie>]. | ROp |

Il processamento (*processing*) delle RS è meno complesso rispetto a quello delle RO e delle ROp. Tale caratteristica viene definita come asimmetria soggetto-oggetto (Utzeri, 2007; Volpato, 2010; 2012; 2019) ed è più evidente nelle popolazioni che presentano un deficit del linguaggio (bambini con Disturbo Primario del Linguaggio (DPL): Friedmann, Novogrodsky, 2007; Levy, Friedmann, 2009; Contemori, Garraffa, 2010; De López *et al.*, 2014; bambini con dislessia evolutiva (DE): Guasti *et al.*, 2015; Pivi, Del Puppo, 2015; Pivi *et al.*, 2016; Delage, Durrleman, 2018; Piccoli, 2018; bambini e gli adolescenti sordi con protesi acustiche o impianto cocleare: Friedmann, Szterman, 2006; Delage, 2008; Friedmann *et al.*, 2008; Volpato, Adani, 2009; Volpato, 2010; 2012; 2019; Friedmann, Haddad-Hanna, 2014; Volpato, Vernice, 2014; Volpato, Cardinaletti, 2015; D'Ortenzio, 2019; 2023; adulti con afasia: Thompson, Shapiro, 1995; 2005; Grillo, 2008; Garraffa, Grillo, 2008; adulti con dislessia: Cardinaletti, Volpato, 2015). L'asimmetria soggetto-oggetto può essere interpretata sia come una violazione dell'ordine canonico dei costituenti¹, sia in termini di intervento. Nel primo caso, il processamento delle RS è facilitato poiché in queste frasi viene mantenuto l'ordine canonico dei costituenti, mentre nelle RO e nelle ROp quest'ordine viene violato ed essendo meno atteso richiede uno sforzo maggiore per l'interpretazione della frase. Nel secondo caso, invece, l'asimmetria soggetto-oggetto può essere spiegata ricorrendo al principio di Minimalità Relativizzata (Rizzi, 1990) che spiega come la relazione tra due elementi X (l'elemento mosso) e Y (la traccia o copia) possa essere interrotta da un terzo elemento Z che potrebbe essere considerato come un possibile candidato per questa relazione dal momento che condivide alcuni tratti con X (4).

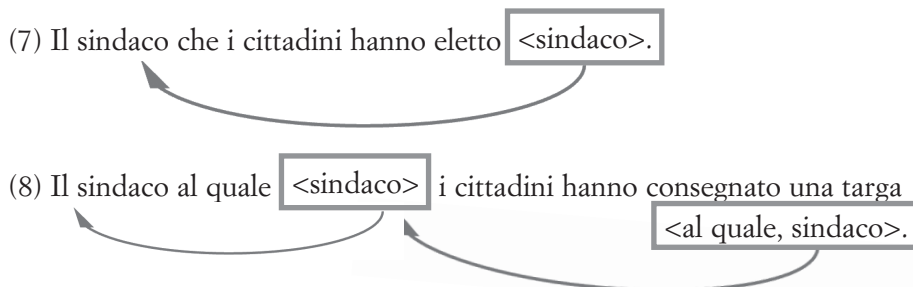
¹ In italiano l'ordine dei costituenti in una frase dichiarativa è SVO (soggetto – verbo – oggetto). Nelle RO questo ordine non viene rispettato, infatti, l'oggetto precede il soggetto e il verbo determinando l'ordine marcato OSV. Nelle ROp, invece, l'ordine è di tipo OVS, infatti, il soggetto si trova alla fine della frase in posizione postverbale.



Per quanto riguarda le *wh-relatives*, invece, l'elemento mosso lascia una traccia nella posizione di oggetto indiretto (5) o di complemento di specificazione (6).

- (5) Mario saluta il pittore al quale il barone ha commissionato un quadro <al quale pittore>.
 (6) Mario saluta il pittore il cui figlio <il cui pittore figlio> dipinge scenografie.

Anche a livello strutturale le *that-relatives* si distinguono dalle *wh-relatives*. Nelle *that-relatives* (7) il soggetto o l'oggetto della frase si spostano verso la periferia sinistra della frase con un unico movimento. Diversamente, nelle *wh-relatives* come (8) l'elemento che si sposta è soggetto ad un doppio movimento: (i) l'oggetto indiretto e il pronome relativo si muovono insieme nella periferia sinistra della frase (*pied-piping*); (ii) la testa della relativa si muove da sola nella posizione dello specificatore della preposizione 'a' (Spec-SP) (Kayne 1994). Gli esempi che seguono mostrano una schematizzazione del movimento degli elementi all'interno di una *that-relative* (7) e di una *wh-relative* (8).



I bambini acquisiscono prima le *that-relatives* rispetto alle *wh-relatives*, non solo perché le prime presentano una struttura più semplice rispetto alle seconde, ma anche perché per padroneggiare correttamente le frasi relative preposizionali e genitive i bambini devono aver necessariamente completato l'acquisizione dei pronomi relativi che avviene solo durante i primi anni di scuola (Emonds, 1986; Sobin, 1997; McDaniel *et al.*, 1998; Guasti, Cardinaletti, 2003). Inoltre, il processo di acquisizione delle frasi relative risente anche della frequenza d'uso di queste strutture: le *that-relatives* sono più utilizzate nel lin-

guaggio colloquiale, che rappresenta il maggiore input linguistico durante il periodo di acquisizione della lingua (Guasti, 1993), mentre le *wh-relatives* sono tipiche del linguaggio formale e delle produzioni scritte.

Per quanto riguarda le *that-relatives*, l'asimmetria soggetto-oggetto si ripercuote anche sul processo di acquisizione di queste frasi, infatti, le RS vengono acquisite a circa 3;6 anni, mentre le RO sono acquisite a circa 5 anni (Guasti, Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2007; Arosio *et al.*, 2009; Belletti, Contemori, 2010; Volpato, 2010; 2012; 2019; Adani, 2011; Bentea, Durrleman, 2017).

Nei bambini sordi esposti ad una lingua orale, l'acquisizione delle frasi relative, sia le *that-relatives*, sia le *wh-relatives*, avviene in ritardo rispetto ai loro coetanei. Per quanto riguarda le *that-relatives*, risultano particolarmente complicate soprattutto le frasi relative oggetto poiché lo spostamento dell'oggetto nella periferia sinistra della frase determina un ordine dei costituenti marcato (Friedmann, Szterman, 2006; Volpato, 2010; 2012; 2019; D'Ortenzio, 2023).

Sebbene le *wh-relatives* siano acquisite più tardi anche dai bambini con uno sviluppo tipico del linguaggio, per i bambini sordi queste strutture sono particolarmente complesse poiché presentano un duplice movimento dei costituenti, come mostra l'esempio (8). Inoltre, i bambini sordi sembrano preferire l'uso del pronome *cui* al pronome *quale* poiché non necessita dell'accordo di numero con la testa della relativa come mostra il confronto tra le due frasi negli esempi (9)-(10).

- (9) a. Il sindaco a cui i cittadini hanno consegnato una targa.
b. Il sindaco al quale i cittadini hanno consegnato una targa.
- (10) a. I sindaci a cui i cittadini hanno consegnato una targa.
b. I sindaci ai quali i cittadini hanno consegnato una targa.

Come è stato detto in precedenza, le frasi relative rappresentano uno scoglio non solo per i bambini sordi, ma anche per le persone con sviluppo tipico del linguaggio (bambini molto piccoli, bambini e adolescenti che apprendono una L2) e per le persone con un deficit del linguaggio (bambini con DPL, bambini con dislessia evolutiva, adulti con afasia e adulti sordi segnanti).

In molti di questi casi è stato dimostrato che la produzione e la comprensione delle frasi complesse possono essere migliorate ricorrendo ad un training basato sull'insegnamento esplicito di alcune regole sintattiche. Tale strategia si è dimostrata efficace anche per il miglioramento delle abilità narrative.

Nei prossimi paragrafi saranno approfonditi gli aspetti relativi all'applicazione di questa metodologia con una bambina sorda con protesi acustica. Il contributo è strutturato come segue. Il paragrafo 2 presenta uno stato dell'arte sugli studi condotti fino ad oggi sull'uso di un *training* linguistico per migliora-

re le performance di numerose popolazioni nella produzione e nella comprensione delle frasi relative. Il paragrafo 3 è dedicato alla descrizione dell'esperimento con una bambina con protesi acustica, ponendo maggiore attenzione al protocollo adottato e alle attività proposte. Nel paragrafo 4 saranno presentati brevemente i risultati ottenuti. Infine, il paragrafo 5 presenta la discussione e le conclusioni al contributo.

2. L'insegnamento esplicito come metodologia per il training delle strutture con una sintassi complessa

I primi esperimenti sull'uso dell'insegnamento esplicito come metodologia per il training delle frasi relative sono stati condotti circa quarant'anni fa con un gruppo di bambini di madrelingua inglese di età compresa tra 3;6 anni e 4;6 anni con lo scopo di accelerare l'acquisizione di queste strutture (Roth, 1984). I risultati ottenuti hanno mostrato che i bambini esposti all'insegnamento esplicito del movimento sintattico per formare una frase relativa mostravano una competenza e un'accuratezza maggiore rispetto ai gruppi di bambini che non avevano ricevuto lo stesso tipo di *training*.

In seguito, la stessa metodologia è stata utilizzata per aiutare gli adulti con afasia e agrammatismo a recuperare le loro competenze nella produzione delle frasi derivate dal movimento sintattico².

A tal proposito è inevitabile citare l'approccio terapeutico denominato *Treatment of Underlying Forms* (TUF, cfr. Thompson, Shapiro, 2005) fondato sul *Complexity Account of Treatment Efficacy* (CATE, cfr. Thompson *et al.*, 2003) un'ipotesi secondo la quale l'esercizio di strutture complesse, come le frasi relative, permette di ottenere degli effetti di generalizzazione anche sulle strutture derivate dallo stesso movimento sintattico, ma che presentano un grado di difficoltà inferiore, come, per esempio, le frasi interrogative *wh*. Il protocollo delineato per il TUF prevede quattro fasi: (i) la prima fase è dedicata alla spie-

² L'afasia è un disturbo acquisito della produzione e della comprensione dei messaggi linguistici che coinvolge in modo selettivo i diversi livelli di analisi della lingua. Tale disturbo è la conseguenza di lesioni cerebrali, solitamente localizzate nell'emisfero sinistro in persone che avevano in precedenza già acquisito un uso normale del linguaggio (Aglioti e Fabbro, 2006; Luzzatti, 2011). Le cause principali di afasia possono essere riconducibili a: patologie vascolari (ischemiche o emorragiche); patologie traumatiche (trauma cranico); patologie infettive (ascessi, encefaliti, meningiti); patologie neurodegenerative cerebrali (demenza di Alzheimer, morbo di Parkinson); patologie neoplastiche (metastasi cerebrali, medulloblastomi); epilessia (Aglioti e Fabbro, 2006; Luzzatti, 2011).

gazione della struttura argomentale del verbo³ (Chomsky, 1981) e al criterio tematico⁴ (Chomsky, 1981) facendo perno sulle conoscenze residue dei partecipanti con afasia e agrammatismo; (ii) la seconda fase è dedicata al movimento sintattico (Chomsky, 1977) ed è propedeutica alla (iii) terza fase che è dedicata interamente all'esercitazione della produzione delle frasi target (frasi relative e, in alcuni casi, frasi interrogative *wh*) nella loro forma finale; (iv) la quarta fase prevede esercizi di produzione e comprensione delle frasi derivate dal movimento sintattico. Le valutazioni effettuate alla fine del *training* hanno mostrato non solo un miglioramento nella produzione e nella comprensione delle strutture target, ma anche degli effetti di generalizzazione sulle strutture derivate dallo stesso movimento sintattico. Inoltre, al termine del *training* linguistico sono stati registrati numerosi altri miglioramenti come, ad esempio, l'aumento della lunghezza media dell'enunciato (LME)⁵, una maggiore accuratezza nella produzione di verbi con una struttura argomentale intatta e il conseguente miglioramento nell'uso dei ruoli tematici, una più alta produzione di aggiunti, come i locativi, nelle frasi interrogative *wh* oggetto (Thompson *et al.*, 2003; Thompson, Shapiro, 2005). Nonostante i risultati positivi su numerosi aspetti del linguaggio, non sono stati trovati effetti di generalizzazione sulle frasi che presentano una struttura sintattica più semplice rispetto alle frasi target utilizzate durante il training linguistico, ma che sono derivate da un movimento diverso, come le frasi passive. Infatti, Thompson e Shapiro (1995; 2005) sconsigliano l'applicazione del protocollo da loro descritto se lo scopo è il miglioramento della competenza dal paziente con le frasi passive.

Tuttavia, in un interessante studio sul training linguistico di persone afasiche con agrammatismo di madrelingua tedesca (Stadie *et al.*, 2008) è emerso che è possibile riabilitare anche le frasi passive dopo un training basato sull'insegnamento esplicito delle frasi relative. Secondo Stadie *et al.* (2008) questo risultato, può essere spiegato sia adottando l'ipotesi di Thompson *et al.* (2003) sia adottando la *Tree Pruning Hypothesis*⁶, 'Ipotesi della potatura dell'albero'

³ La struttura argomentale del verbo indica il numero di elementi obbligatori, detti argomenti, che sono richiesti dal verbo affinché la frase risulti grammaticale (Chomsky, 1981). Pertanto, se un verbo necessita di due argomenti affinché il suo significato lessicale sia espresso, dovranno essere presenti due elementi nella frase pena l'agrammaticalità di quest'ultima.

⁴ Con criterio tematico si indica la relazione semantica tra il verbo e i suoi argomenti (Chomsky, 1981).

⁵ La Lunghezza Media dell'Enunciato (LME) indica la media del numero di parole per enunciato. Si tratta di una misura non molto accurata della frase poiché tiene conto solo del numero di parole e non del livello di complessità sintattica (Guasti, 2007).

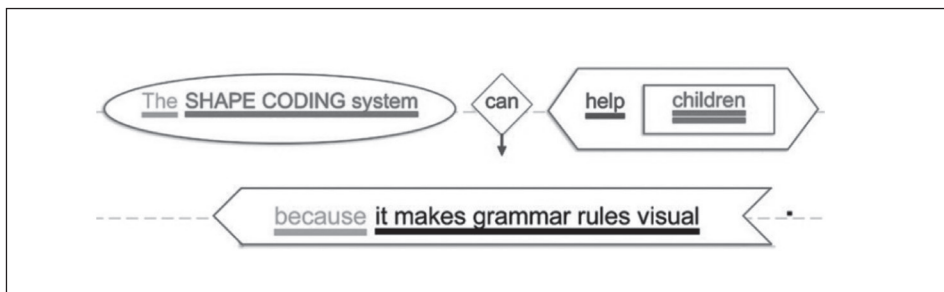
⁶ Partendo dal presupposto che la struttura sintattica delle frasi possa essere raffigurata per

(Friedmann, Grodzinsky, 1997; Friedmann 2002). Nel primo caso è possibile ottenere effetti di generalizzazione sulle frasi passive anche se queste sono derivate da un movimento sintattico diverso da quello delle frasi relative (movimento A vs. movimento A') perché le frasi passive presentano una struttura più semplice rispetto alle frasi relative. Invece, adottando la *Tree Pruning Hypothesis* è possibile giustificare gli effetti di generalizzazione nella produzione di frasi passive perché la loro struttura si realizza ad un livello inferiore dell'albero sintattico rispetto alle frasi derivate dal Movimento A'.

L'uso di un *training* linguistico basato sull'insegnamento esplicito delle regole sintattiche è stato ampiamente descritto anche nei bambini e negli adolescenti con disturbo primario del linguaggio (DPL; cfr. Ebbels, van der Lely, 2001; Ebbels, 2007; 2014; Ebbels *et al.*, 2007; Balthazar *et al.*, 2020).

Gli esperimenti condotti sui bambini di madrelingua inglese con DPL hanno permesso di delineare il metodo *Shape Coding*TM nel quale le forme, i colori, le linee e le frecce servono per rappresentare e rendere visibili alcuni aspetti linguistici. Per esempio, le forme geometriche sono utili per raggruppare le parole in sintagmi; i colori servono per evidenziare le categorie sintattiche delle parole; le linee indicano il tratto di numero e le frecce indicano sia l'aspetto temporale del verbo sia il rapporto tra l'elemento mosso e la sua traccia. La figura 1 mostra un esempio dell'applicazione del *Shape Coding*TM su una frase.

Figura 1. Esempio di applicazione del metodo *Shape Coding*TM. <https://shapecoding.com/>



Il metodo *Shape Coding*TM è un sistema flessibile in grado di essere adattato all'insegnamento di qualsiasi struttura sintattica, dalla più semplice alla più

mezzo di un diagramma ad albero, la *Tree Pruning Hypothesis* spiega l'entità del danno sintattico nei pazienti afasici con agrammatismo in base alla posizione in cui l'albero sintattico viene potato. Di conseguenza, tutto ciò che si trova al di sotto di questo 'taglio' è preservato, mentre ciò che si trova al di sopra è a rischio e determina la produzione e/o la comprensione errate di una frase.

complessa. Come è stato visto per i pazienti con afasia e agrammatismo, anche il metodo *Shape Coding*TM propone ai partecipanti un training che sfrutta le loro conoscenze intatte e le strutture meno compromesse così da spiegare le strutture più problematiche. Numerosi sono gli articoli che hanno descritto gli effetti positivi derivati dall'uso di questa metodologia (Ebbels, van der Lely, 2001; Ebbels, 2007; 2014). Per esempio, Ebbels (2007) descrive una serie di miglioramenti nella produzione e nella comprensione delle frasi passive e delle frasi interrogative *wh* in quattro bambini con DPL di madrelingua inglese. Inoltre, con due dei partecipanti a questo studio è stato possibile condurre un ulteriore esperimento sull'adattabilità del metodo *Shape Coding*TM alle interrogative comparative. Anche in questo secondo esperimento i risultati hanno mostrato un miglioramento nella comprensione e nella produzione delle frasi interrogative comparative.

Basandosi sugli esperimenti di Ebbels (2007; 2014) e Ebbels e van der Lely (2001), Levy e Friedmann (2009) propongono un training basato sull'insegnamento esplicito ad un adolescente di 12; 2 anni di madrelingua ebraica con DPL. In questo caso, le prime attività proposte riguardano la spiegazione della struttura argomentale del verbo poiché il partecipante mostra una conoscenza intatta di questa caratteristica linguistica. La spiegazione è supportata dall'uso di una metafora, infatti, il verbo viene paragonato ad un generale e gli argomenti a dei soldati. Nelle fasi successive, il criterio tematico e il movimento sintattico sono spiegati al partecipante sempre facendo ampio uso di metafore e di un gioco di carte. Al termine del training il partecipante ha mostrato numerosi miglioramenti sia nelle frasi relative, strutture target sulle quali si è fondato il *training*, sia nelle frasi interrogative *wh*, confermando così quanto descritto in precedenza da Thompson e Shapiro (1995; 2005) ovvero che è possibile ottenere degli effetti di generalizzazione anche sulle frasi che non sono trattate direttamente durante il training a patto che siano derivate dallo stesso movimento sintattico delle frasi target e presentino un livello di complessità inferiore.

Il *training* linguistico basato sull'insegnamento esplicito del movimento sintattico è risultato essere una valida metodologia anche per l'insegnamento delle frasi con una sintassi complessa a studenti di italiano L2. Bozzolan (2016) e Volpato e Bozzolan (2017) utilizzano il *training* linguistico per favorire l'apprendimento delle frasi relative e delle frasi passive in una bambina di 7; 4 anni, mentre De Nichilo (2017) e Volpato e De Nichilo (2020) propongono questa metodologia ad un adulto di madrelingua bangla. In entrambi i casi sono stati mostrati numerosi problemi nel processamento delle frasi relative e delle frasi passive. Nel caso dell'adulto, è stata notata una preferenza per le frasi dichiarative semplici con ordine canonico dei costituenti (SVO). Considerando quanto detto da Thompson e Shapiro (1995; 2005), in entrambi i proto-

colli sono state considerate come strutture target sia le frasi relative sia le frasi passive così da stimolare un miglioramento nell'apprendimento di queste due strutture. I training hanno avuto una durata di tre mesi, durante i quali sono stati effettuati, rispettivamente, dieci e undici incontri di durata compresa tra 45 minuti e 2 ore. Il protocollo adottato ha previsto una prima fase dedicata alla struttura argomentale del verbo utilizzando alcune delle strategie proposte dal metodo *Shape Coding*TM e una seconda fase dedicata alla spiegazione del criterio tematico. Infine, la terza e la quarta fase sono state dedicate rispettivamente alla spiegazione del movimento A' nelle frasi relative e del movimento A nelle frasi passive utilizzando in entrambi i casi un gioco di carte. I risultati al termine del training hanno mostrato un miglioramento in entrambi i partecipanti non solo nella produzione orale ma, nel caso del partecipante adulto, anche nella produzione scritta che presentava un minor numero di frasi agrammaticali rispetto alla valutazione precedente al training.

Infine, considerando il filo conduttore che lega i contributi presenti in questo volume, si discuteranno brevemente gli esperimenti sull'applicazione del *training* linguistico con le persone sorde.

D'Ortenzio (2023, ma si veda anche D'Ortenzio *et al.*, 2020) presenta tre studi di caso sull'applicazione del training linguistico per migliorare la produzione e la comprensione delle frasi relative nei bambini sordi con impianto cocleare con un'età compresa tra 8; 5 anni e 10; 5 anni, figli di genitori udenti che non conoscono e non usano la lingua dei segni italiana (LIS). Tutti i partecipanti hanno mostrato la tipica simmetria soggetto-oggetto sia nella produzione che nella comprensione delle frasi relative; perciò, le RS mostravano delle percentuali di accuratezza più alte rispetto alle RO. A causa di questi risultati, i tre partecipanti hanno seguito un training linguistico incentrato sull'insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo, del criterio tematico e del movimento sintattico con gli obiettivi di migliorare la loro performance nella produzione e nella comprensione delle frasi target e di valutare i possibili effetti di mantenimento a distanza di qualche mese dalla fine del training. Inoltre, con due partecipanti sono stati analizzati anche i possibili effetti di generalizzazione sulla capacità narrativa. I risultati alla fine del training hanno mostrato effetti positivi sulla produzione e sulla comprensione delle frasi relative che sono stati mantenuti anche a distanza di alcuni mesi dalla fine del training. Inoltre, anche la narrazione di due partecipanti ha beneficiato degli effetti positivi del *training*.

Segala (2015) propone il *training* linguistico ad un adulto sordo segnante che ha mostrato numerose difficoltà nella produzione e nella comprensione delle frasi relative, ma anche delle frasi passive. In questo caso il training ha previsto sette incontri che hanno avuto luogo da ottobre a novembre 2016.

Ciascun incontro è stato dedicato ad un argomento in particolare. Per esempio, il primo incontro è stato dedicato alla spiegazione della struttura argomentale del verbo e alle frasi dichiarative semplici con ordine SVO (Soggetto – Verbo – Oggetto). Negli incontri successivi sono stati trattati il criterio tematico, il movimento sintattico e la posizione postverbale del soggetto. Alla fine del *training* il partecipante ha mostrato miglioramenti sia nelle frasi relative sia nelle frasi passive. Tali risultati sono stati mantenuti anche ad alcuni mesi dalla fine del training.

3. Il *training* linguistico con una bambina sorda con protesi acustica

In questo paragrafo sarà presentato il protocollo adottato per il *training* linguistico somministrato ad una bambina di 11 anni con sordità neurosensoriale di grado profondo e portatrice di protesi acustiche bilaterali. La bambina è figlia di genitori udenti ed è stata esposta fin da subito all'italiano; pertanto, non conosce e non usa la LIS. Prima dell'inizio dell'esperimento i genitori della partecipante hanno firmato l'autorizzazione alla partecipazione allo studio e il consenso informato per la registrazione audio delle risposte. I documenti presentano una spiegazione dettagliata della metodologia adottata e le informazioni sul trattamento dei dati personali⁷.

La competenza linguistica della partecipante in italiano è stata valutata utilizzando numerosi test standardizzati e sperimentali⁸. In questa sede ci occuperemo soltanto dell'analisi dei risultati sui test sperimentali, ossia della produzione e della comprensione delle frasi relative (Piccoli, 2024) e della narrazione (Gagarina *et al.*, 2019).

Per controllare eventuali effetti del processo di acquisizione del linguaggio, è stata prevista una *baseline* prima dell'inizio del *training*. Pertanto, una seconda valutazione preliminare è stata effettuata prima dell'inizio del *training* linguistico. Tuttavia, a causa di impegni e imprevisti, il periodo di *training* è stato piuttosto lungo e non è stato possibile controllare gli effetti del processo di acquisizione sui risultati alla fine del *training*.

Il paragrafo è strutturato come segue. In 3.1 saranno presentati in breve i test utilizzati per la valutazione delle frasi relative e della narrazione. In 3.2

⁷ Ai sensi dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679.

⁸ Per questo esperimento sono stati usati i seguenti test sperimentali: ripetizione di cifre diretta e inversa (Batteria di Valutazione Neuropsicologica per l'età evolutiva - BVN, Bisiacchi *et al.* 2005); comprensione grammaticale e giudizi di grammaticalità (Batteria per la Valutazione del Linguaggio per bambini dai 4 ai 12 anni, Marini *et al.*, 2015).

saranno presentati i risultati della partecipante prima dell'inizio del *training*. I materiali utilizzati e il protocollo adottato saranno presentati in 3.3.

3.1. I test utilizzati

3.1.1. Il test di produzione delle frasi relative

Il test di produzione delle frasi relative è stato sviluppato da Piccoli (2024) e conta 72 stimoli: 48 frasi sperimentali e 24 frasi *filler*. Le strutture analizzate dal test sono le RS (12), le RO (13), le frasi relative locative (14), le frasi relative oblique (15) e le frasi relative genitive (16).

(12) Carlotta vede i cani che salutano il postino.

(13) Carlotta vede il vigile che gli orsi fermano.

(14) Carlotta vede l'albero dal quale/da cui scende la scimmia.

(15) Carlotta vede il cane al quale/a cui i ragazzi lanciano un osso.

(16) Carlotta vede la gallina il cui pulcino vola.

Il test è somministrato in lingua italiana per mezzo di una presentazione Power Point. Nella prima diapositiva viene presentata Carlotta l'esploratrice che sta compiendo un viaggio intorno al mondo e vuole mostrare ai partecipanti ciò che vede durante il suo viaggio. Per favorire l'elicitazione di una frase relativa ciascuno stimolo è accompagnato da tre diapositive. Nella prima diapositiva sono presentate due illustrazioni, per esempio, per elicitare la frase in (12) nella prima illustrazione due cani salutano una maestra e nella seconda due cani salutano un postino. Nella seconda diapositiva, il binocolo di Carlotta si concentra su una delle due illustrazioni mentre lo sperimentatore domanda al partecipante: «Quali cani vede Carlotta con il binocolo?». Infine, la terza diapositiva è uguale alla prima e serve da supporto per l'elicitazione della frase target.

3.1.2. Il test di comprensione delle frasi relative

Anche il test di comprensione delle frasi relative è stato sviluppato da Piccoli (2024). In questo caso il test presenta 96 stimoli: 72 frasi sperimentali e 24 frasi *filler*. L'elevato numero di frasi sperimentali è stato necessario per procedere all'analisi di una possibile differenza nella comprensione tra le frasi relative preposizionali introdotte da *cui* e le frasi relative preposizionali introdotte dal pronome *quale*.

Come il test di produzione, anche in questo caso il test è somministrato in italiano con il supporto di una presentazione Power Point nella quale a ciascuno stimolo corrisponde una diapositiva che presenta due illustrazioni nelle quali è raffigurata la stessa azione, ma con i referenti invertiti. Per esempio,

nella diapositiva che accompagna lo stimolo «Mostrami i topi che il coniglio bacia» la prima immagine raffigura un coniglio nell'atto di baciare dei topi, mentre nella seconda i ruoli tematici sono invertiti e i topi sono rappresentati mentre baciano il coniglio.

3.1.3. *Il test di narrazione*

La narrazione della partecipante è stata valutata con 'La storia del gatto' contenuta nel *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN; cfr. Gagarina *et al.*, 2019). Il MAIN è uno strumento per valutare la capacità narrativa nei bambini bilingui con un'età compresa tra i 3 e i 10 anni. Tutte le storie sviluppate per il MAIN sono costituite da sei vignette presentate a coppie. Ogni volta che il partecipante termina la descrizione di due vignette, si passa alle successive due. Per evitare che un problema di memoria possa interferire con la narrazione, le vignette che sono state già descritte restano a disposizione del partecipante. Per questa valutazione sono state seguite le linee guida per la valutazione della narrazione in italiano (Levorato, Roch, 2020).

Tuttavia, diversamente dall'analisi proposta per il MAIN, in questo caso l'analisi della narrazione della partecipante si è concentrata sul numero di frasi prodotte e sulla loro correttezza grammaticale, considerando il tipo di frase e la sua complessità.

3.2. *I risultati prima del training*

Come anticipato nell'introduzione a questo paragrafo, la partecipante a questo esperimento è stata valutata due volte prima dell'inizio del training così da produrre una baseline per controllare i possibili effetti dovuti al processo di acquisizione del linguaggio. La seconda valutazione si è tenuta circa tre settimane dopo la prima. Entrambe le valutazioni sono state tenute in lingua italiana presso l'abitazione della partecipante.

Durante la prima valutazione la partecipante ha mostrato numerose difficoltà nella produzione e nella comprensione delle frasi relative. Per quanto riguarda il test di produzione, le *wh-relatives* sono risultate essere le strutture più complesse, mentre, per quanto riguarda le *that-relatives* i dati mostrano una maggiore accuratezza per la produzione delle RS rispetto alle RO. Durante la seconda valutazione la partecipante ha mostrato dei punteggi di accuratezza simili a quelli ottenuti durante la prima valutazione. Nella prova di narrazione, invece, la partecipante ha mostrato un leggero miglioramento durante la seconda prova di valutazione.

Di seguito sarà presentata un'analisi descrittiva dei punteggi ottenuti durante le due valutazioni previste durante la fase di baseline.

3.2.1. I risultati del test di produzione delle frasi relative

I punteggi relativi alla prima e alla seconda somministrazione del test di produzione delle frasi relative (Piccoli, 2024) hanno mostrato una maggiore accuratezza della partecipante per le *that-relatives* rispetto alle *wh-relatives*. In particolare, la produzione di RS è risultata essere più accurata rispetto a quella delle RO. Per quanto riguarda invece le *wh-relatives*, ossia le frasi relative preposizionali oblique, locative e genitive, queste strutture non sono mai state prodotte correttamente dalla partecipante. Nella tabella 1 sono riportati i punteggi grezzi e le medie delle risposte corrette al test di produzione.

Tabella 1. Punteggi grezzi e relative medie delle risposte corrette al test di produzione delle frasi relative (Piccoli, 2024).

| Tipo frase | I valutazione | | II valutazione | |
|------------|---------------|-------|----------------|-------|
| | N | media | N | media |
| Filler | 23/24 | 0.96 | 23/24 | 0.96 |
| RS | 5/6 | 0.83 | 5/6 | 0.83 |
| RO | 3/6 | 0.50 | 4/6 | 0.67 |
| Oblique | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |
| Locative | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |
| Genitive | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |

L'analisi qualitativa delle risposte ottenute al test di produzione delle frasi relative mostra che spesso, soprattutto con le frasi con una struttura sintattica più complessa, la partecipante ha fatto ricorso a strategie di risposta sbagliate. Per esempio, nel caso delle RS, durante la prima valutazione la partecipante ha prodotto una frase in cui l'accordo soggetto-verbo era sbagliato (17). Mentre, durante la seconda valutazione, è stata prodotta una frase con l'inversione dei ruoli tematici (18).

- (17) Frase attesa: Il dottore che cura il ragazzo.
Frase prodotta: *Il dottore che curano il ragazzo.
(18) Frase attesa: I bambini che coccolano il gatto
Frase prodotta: I bambini che coccola il gatto.⁹

Per quanto riguarda la produzione di RO, durante la prima valutazione la partecipante ha prodotto alcune frasi in cui la testa della frase relativa è stata

⁹ In questo caso, invece di una RS è stata prodotta una ROp, ossia una frase relativa sull'oggetto con soggetto in posizione postverbale.

invertita (19). Durante la seconda valutazione della baseline la partecipante ha prodotto in alcuni casi delle frasi in cui i ruoli tematici sono stati invertiti (20) e in altri delle frasi agrammaticali (21).

(19) Frase attesa: Il cavallo che i nonni cavalcano.

Frase prodotta: I nonni che stanno cavalcando il cavallo.

(20) Frase attesa: Il papà che i maestri indicano.

Frase prodotta: Il papà che indica i maestri.

(21) Frase attesa: Il cavallo che i nonni cavalcano.

Frase prodotta: * Il cavallo che sopra di lui ci sono i nonni che sta cavalcando.

Durante entrambe le valutazioni previste prima dell'inizio del *training*, la partecipante ha evitato la produzione di una frase relativa preposizionale obliqua ricorrendo sempre a delle strategie errate quali: la produzione di una frase agrammaticale (22), la produzione di una frase con una struttura sintattica più semplice (23), la produzione di una frase in cui i ruoli tematici sono stati invertiti (24) e la produzione di frasi con inversione della testa della relativa (25).

(22) Frase attesa: La bambina a cui il maestro spiega il quadro.

Frase prodotta: *La bambina che il maestro gli sta spiegando il quadro.

(23) Frase attesa: Il ragazzo al quale il postino dà il pallone.

Frase prodotta: Il ragazzo che ha la palla.

(24) Frase attesa: Il maiale al quale il cane regala un libro.

Frase prodotta: Il maiale che ha regalato il libro al cane.

(25) Frase attesa: Il cane a cui i nonni portano un pallone.

Frase prodotta: I nonni che stanno dando la palla al cane.

Anche per quanto riguarda la produzione delle frasi relative oblique locative, la partecipante ha utilizzato delle strategie di risposta considerate sbagliate quali: la produzione di frasi con inversione della testa (26), la produzione di frasi con pronomi di ripresa (27), la produzione di frasi con DP pieno di ripresa (28) e la produzione di frasi in cui il verbo di movimento è stato reso transitivo (29)¹⁰.

(26) Frase attesa: La macchina nella quale entra il nonno.

Frase prodotta: Il nonno che sta salendo in macchina.

¹⁰ In alcune varietà dell'italiano, soprattutto quelle meridionali, è considerato accettabile l'uso dei verbi *entrare*, *uscire*, *salire* e *scendere* con accezione transitiva.

- (27) Frase attesa: L'oca attorno alla quale girano i gatti.
 Frase prodotta: *L'oca che i gatti stanno girando attorno a lei.
- (28) Frase attesa: Il tavolo sul quale è salito il bambino.
 Frase prodotta: *Il tavolo che la bambina sta sopra il tavolo.
- (29) Frase attesa: L'albero dal quale scende la scimmia.
 Frase prodotta: L'albero che la scimmia sta scendendo.

Infine, per quanto riguarda la produzione delle frasi relative preposizionali genitive, la partecipante ha sempre sostituito il pronome relativo *cui* o *quale* con il complementatore *che*, come mostra l'esempio in (30).

- (30) Frase attesa: Il cavallo i cui puledri galoppano.
 Frase prodotta: *Il cavallo che i due puledri stanno galoppando.

La sostituzione dei pronomi relativi con il complementatore *che* è una strategia che la partecipante ha adottato per la produzione di tutte le *wh-relatives*, come mostrano tutti gli esempi precedenti.

3.2.2. I risultati del test di comprensione delle frasi relative

La partecipante ha mostrato una performance migliore nel test di comprensione delle frasi relative. Anche in questo caso è stato possibile notare sia l'asimmetria soggetto-oggetto, sia l'asimmetria tra *that-relatives* e *wh-relatives*. Nel primo caso la comprensione delle RS mostra punteggi di accuratezza migliori rispetto alla comprensione delle RO. Nel secondo caso, la comprensione delle *that-relatives* è migliore rispetto a quella delle *wh-relatives*. In aggiunta a questo, è stato effettuato un confronto tra le *wh-relatives* introdotte dal pronome *cui* e quelle introdotte da *quale*. In questo caso, però, non è stato possibile notare una differenza tra l'uso dei due pronomi nelle frasi relative preposizionali oblique e quelle locative. Nella tabella 2 sono riportati i punteggi grezzi e i valori medi dei punteggi ottenuti dalla partecipante nel test di comprensione.

Tabella 2. Punteggi grezzi e relative medie delle risposte corrette al test di comprensione delle frasi relative (Piccoli, 2024).

| Tipo di frase | I valutazione | | II valutazione | |
|---------------|---------------|-------|----------------|-------|
| | N | media | N | media |
| Filler | 23/24 | 0.96 | 24/24 | 1 |
| RS | 5/6 | 0.83 | 6/6 | 1 |
| RO | 2/6 | 0.33 | 3/6 | 0.50 |

| <i>Tipo di frase</i> | <i>I valutazione</i> | | <i>II valutazione</i> | |
|----------------------|----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | <i>N</i> | <i>media</i> | <i>N</i> | <i>media</i> |
| Oblique-cui | 1/12 | 0.08 | 6/12 | 0.50 |
| Oblique-quale | 0/12 | 0.00 | 7/12 | 0.58 |
| Locative-cui | 1/12 | 0.08 | 7/12 | 0.58 |
| Locative-quale | 2/12 | 0.17 | 3/12 | 0.25 |
| Genitive | 1/12 | 0.08 | 10/12 | 0.83 |

3.2.3. I risultati del test di narrazione

Infine, per quanto riguarda la narrazione, la partecipante ha mostrato una buona performance. La lunghezza media dell'enunciato risulta appropriata all'età della partecipante aumentando anche durante la seconda valutazione. Durante la seconda valutazione si nota anche un calo nella produzione di frasi agrammaticali e incomplete e un aumento della produzione di frasi subordinate (soprattutto complete) e frasi relative. In questa sede si è voluta analizzare anche la produzione di pronomi clitici considerati come marcatori per la presenza di un ritardo del linguaggio (Arosio *et al.*, 2014; Giustolisi *et al.*, 2021). In questo caso, il numero di pronomi clitici prodotti dalla partecipante è diminuito. Nella tabella 3 sono riportati i punteggi grezzi e le medie della prova di narrazione.

Tabella 3. *Punteggi grezzi e relativi punteggi medi della prova di narrazione.*

| | <i>I valutazione</i> | | <i>II valutazione</i> | |
|----------------------------|----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | <i>N</i> | <i>media</i> | <i>N</i> | <i>media</i> |
| <i>N° parole</i> | 122 | | 121 | |
| <i>N° frasi</i> | 24 | | 20 | |
| <i>LME</i> | 5.08 | | 6.05 | |
| <i>Frasi corrette</i> | 17 | 0.71 | 18 | 0.90 |
| <i>Frasi agrammaticali</i> | 3 | 0.13 | 1 | 0.05 |
| <i>Frasi incomplete</i> | 4 | 0.17 | 1 | 0.05 |
| <i>Frasi principali</i> | 10 | 0.04 | 11 | 0.61 |
| <i>Frasi coordinate</i> | 4 | 0.59 | 1 | 0.06 |
| <i>Frasi subordinate</i> | 2 | 0.24 | 4 | 0.22 |
| <i>Frasi relative</i> | 1 | 0.12 | 2 | 0.10 |
| <i>Pronomi clitici</i> | 5 | 0.04 | 1 | 0.03 |

3.4. Il protocollo adottato

Il protocollo adottato per questo esperimento ha previsto nove incontri, ciascuno della durata di circa 60 minuti, un incontro alla settimana per adeguarsi agli impegni della partecipante e per riuscire a controllare i possibili effetti del processo di acquisizione del linguaggio. Tuttavia, spesso gli incontri sono stati posticipati a causa di alcuni imprevisti e il periodo dedicato al training è stato piuttosto lungo (novembre 2022 – febbraio 2023). Pertanto, non è stato possibile controllare in modo efficace gli effetti dell'acquisizione sui risultati della partecipante alla fine del *training*.

Il *training* linguistico ha previsto quattro fasi. La prima fase è stata dedicata alla spiegazione della struttura argomentale del verbo, mentre la spiegazione del criterio tematico ha occupato la seconda fase. Durante la terza fase è stato illustrato il movimento sintattico nelle RO. Infine, la quarta fase è stata dedicata alla spiegazione del movimento sintattico nelle *wh-relatives*.

Per la spiegazione della struttura argomentale del verbo e del criterio tematico è stato utilizzato un breve eserciziario sviluppato raccogliendo le attività svolte durante gli esperimenti precedenti con i bambini con IC (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020). Le attività proposte sono guidate dalla lontra Lotte e dai suoi amici animali. Oltre alle attività pratiche, l'eserciziario contiene anche delle brevi spiegazioni degli argomenti trattati sottoforma di metafore. Gli esercizi proposti sono stati sviluppati prendendo come esempio le attività proposta da Levy e Friedmann (2009) e adattando le strategie visive dello *Shape Coding*TM. Le attività sono state svolte in italiano a casa della partecipante.

I primi tre incontri sono stati dedicati alla spiegazione della struttura argomentale del verbo e del criterio tematico.

Durante il primo incontro, dopo aver presentato i materiali che sarebbero stati utilizzati, è stata fornita alla partecipante una lista di verbi con diverse strutture argomentali (monoargomentali: *nuotare, ridere*; biargomentali: *lavare, colpire*; triargomentali: *chiedere, mettere*) con la richiesta di produrre delle frasi dichiarative semplici con ordine dei costituenti SVO. Al termine dell'esercizio, le frasi prodotte sono state controllate e modificate per eliminare eventuali aggiunti (elementi non obbligatori all'interno della frase) che avrebbero potuto rendere più complicata l'analisi metalinguistica. In seguito, è stato chiesto alla partecipante di riflettere sulle frasi prodotte e di notare differenze e somiglianze legate soprattutto al ruolo del verbo nella frase. Quindi, la partecipante ha notato che i verbi si comportano in modo diverso a partire dal numero di elementi obbligatori che li accompagnano. Per fissare questo concetto sono state scelte tre frasi con tre verbi con una struttura argomentale diversa e sono state riportate su alcuni cartoncini. Su ogni cartoncino è stato riportato un singolo elemento così da mostrare che la frase risulta agrammaticale se uno

degli argomenti viene eliminato. Al termine di queste attività, la riflessione linguistica è stata consolidata con la definizione della struttura argomentale del verbo, ossia che il verbo necessita di un numero obbligatorio di elementi, chiamati argomenti, per trasmettere il proprio significato e senza i quali la frase risulta agrammaticale. Per rafforzare ulteriormente la spiegazione, seguendo il protocollo di Levy e Friedmann (2009), è stata adottata una metafora che paragona il verbo ad un direttore d'orchestra e i suoi argomenti a dei musicisti: in base alla musica da eseguire il direttore d'orchestra decide quanti musicisti sono necessari (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020)¹¹.

Il secondo incontro è stato dedicato soprattutto alla spiegazione del criterio tematico. Considerando che il secondo incontro si è tenuto dopo circa tre settimane dal primo, è stato necessario effettuare un ripasso sulla struttura argomentale del verbo prima di passare alle attività dedicate al criterio tematico, in particolare, è stato necessario rivedere i verbi monoargomentali poiché la loro interpretazione traeva spesso in inganno la partecipante. Prima di introdurre la spiegazione sul criterio tematico, è stato proposto un esercizio nel quale, dopo aver individuato il verbo in ciascuna frase, la partecipante ha dovuto colorare gli argomenti con colori diversi in base al ruolo che rappresentavano. Per esempio, tutte le parole che indicavano l'argomento che avvia l'azione espressa dal verbo sono state colorate in rosa (AGENTE), mentre in blu sono state indicate tutte le parole che rappresentavano un argomento che subisce l'azione (TEMA). Una volta terminato l'esercizio è stata presentata la definizione del criterio tematico: ogni verbo assegna a ciascuno dei suoi argomenti uno e un solo ruolo tematico che rappresenta la relazione semantica tra il verbo e il suo argomento (Haegeman, 1995). Anche in questo caso la definizione è stata rafforzata utilizzando una metafora. In questo caso il direttore d'orchestra (verbo) dopo aver scelto i musicisti di cui necessita (argomenti) assegna a ciascuno di essi un solo strumento musicale (ruolo tematico) (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020).

Il terzo incontro è stato dedicato al ripasso della struttura argomentale del verbo e del criterio tematico ricorrendo a numerosi esercizi come, ad esempio, i giudizi di grammaticalità¹² o l'analisi di brevi storie adattate da alcuni libri per bambini e ragazzi. Nel caso dei giudizi di grammaticalità, se la frase fosse risultata agrammaticale, la partecipante avrebbe dovuto riformularla in modo corretto evidenziando la natura dell'errore.

Il quarto, quinto e sesto incontro sono stati dedicati alla spiegazione del Movimento A' nelle *that-relatives*, più nello specifico nelle RO poiché presen-

¹¹ La metafora di Levy e Friedmann (2009) paragona il verbo ad un generale dell'esercito, mentre gli argomenti sono paragonati a dei soldati scelti per compiere delle missioni.

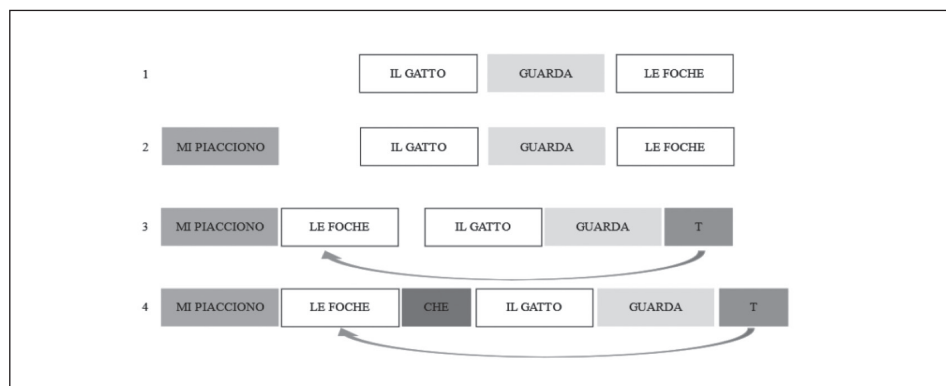
¹² I giudizi di grammaticalità sono compiti nei quali il parlante stabilisce se una frase sia ben formata (grammaticale) o meno (agrammaticale) in base alla sua competenza sintattica.

tano un grado di difficoltà maggiore rispetto alle RS. Tutti gli incontri hanno avuto inizio con un breve ripasso degli argomenti precedenti, continuando le attività contenute nell'eserciziario e proponendo nuovi testi per l'analisi. Per spiegare il Movimento A' nelle RO è stato adottato l'approccio descritto da Stadie *et al.* (2008) utilizzando un gioco di carte a supporto come descritto da Levy e Friedmann (2009). Pertanto, è stato richiesto alla partecipante di produrre prima due frasi dichiarative semplici con ordine dei costituenti SVO che presentassero entrambe lo stesso oggetto diretto e poi di unirle per formare un'unica frase in cui l'oggetto diretto non fosse ripetuto. Dopo che la partecipante ha provato a produrre una RO, la sperimentatrice ha spiegato il movimento A' dell'oggetto diretto così come mostra l'esempio (7): l'elemento mosso lascia una traccia o copia nella posizione di origine così che la struttura argomentale del verbo risulti completa. La traccia o copia trasmette poi le informazioni relative al ruolo tematico attraverso una catena coindicizzata che è stata mostrata alla partecipante con una freccia o un nastro. L'esempio (31) mostra i passaggi necessari per la spiegazione del Movimento A' nelle RO.

- (31) a. Il leone sporca la balena Il gatto abbraccia la balena
 b. Il leone sporca la balena che il gatto abbraccia <la balena>
 c. Il leone sporca la balena che il gatto abbraccia *t*

Successivamente, sono stati proposti alla partecipante anche degli esempi in cui non erano presenti due frasi dichiarative semplici SVO, ma una frase semplice e un sintagma verbale (SV) esterno che fosse in grado di attrarre l'oggetto diretto, così come mostra l'esempio nella figura 2.

Figura 2. Schema esplicativo dell'uso del gioco di carte per spiegare il Movimento A' in una RO.



Infine, gli ultimi tre incontri sono stati dedicati alla spiegazione del Movimento A' nelle *wh-relatives*. In questo caso, si è deciso di utilizzare come frasi target delle spiegazioni le frasi relative preposizionali locative e le genitive poiché rappresentavano le strutture nelle quali la partecipante ha avuto maggiori difficoltà nella fase di valutazione precedente al training. Anche in questo caso è stato utilizzato un gioco di carte per spiegare il movimento, ma è stato leggermente modificato dal momento che, come mostra l'esempio (8), le *wh-relatives* sono caratterizzate da un movimento doppio dell'elemento che viene mosso. In questo caso, la carta che viene mossa contiene sia la preposizione che il pronome *quale* che è coperto con un post-it dal nome che si muove. Queste due carte si muovono insieme per il primo movimento, in seguito, il nome da solo si sposta all'inizio della frase lasciando scoperto il pronome. L'esempio (32) mostra i passaggi necessari per la spiegazione del movimento in una frase relativa preposizionale locativa.

- (32) a. Il delfino guarda la scatola Lotte entra nella scatola
 b. Il delfino guarda la scatola nella <scatola. quale> Lotte entra <nella scatola, quale>
 c. Il delfino guarda la scatola nella quale <scatola> Lotte entra <nella scatola, quale>
-

La stessa strategia è stata applicata per provare a spiegare le frasi relative preposizionali genitive, ma la spiegazione non risultava chiara. Pertanto, si è scelto di usare il 'Gioco delle dieci famiglie' (Clementoni) per stimolare la produzione delle frasi target: per ottenere una carta e completare una famiglia la partecipante doveva usare la struttura target, ad esempio, doveva produrre una frase come: «Mi passi il papà la cui figlia va con il monopattino?».

Infine, durante il nono incontro è stato previsto anche un momento di ripasso concentrando soprattutto sulle differenze strutturali tra *that-relatives* e *wh-relatives* chiedendo alla partecipante di mostrare i diversi movimenti che permettono di ottenere le frasi target oggetto del *training* linguistico.

4. I risultati dopo il *training*

Diversamente da quanto riportato negli esperimenti precedenti con i bambini sordi con impianto cocleare (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020), in questo caso non sono stati notati dei miglioramenti dopo la fine del *training* linguistico.

Per quanto riguarda la produzione delle frasi relative, la tabella 4 mostra che la partecipante non è migliorata rispetto alla *baseline*. Ad un’analisi più approfondita delle *wh-relatives*, è stato possibile notare che dopo il *training* la partecipante ha prodotto, nella maggior parte dei casi, frasi in cui i pronomi relativi *cui* e *quale* sono stati sostituiti dal complementatore *che* come mostrano gli esempi (33)-(35).

- (33) Frase attesa: Il gallo a cui i pulcini danno la lettera.
Frase prodotta: Il gallo che i pulcini danno la lettera.
- (34) Frase attesa: L’elefante sul quale saltano i pulcini.
Frase prodotta: L’elefante che i due pulcini saltano sulla testa.
- (35) Frase attesa: L’elefante il cui cucciolo beve.
Frase prodotta: L’elefante che il cucciolo sta bevendo.

Tabella 4. *Confronto tra la baseline e la valutazione post training dei punteggi grezzi e delle relative medie delle risposte corrette al test di produzione delle frasi relative (Piccoli, 2024).*

| Tipo frase | I valutazione | | II valutazione | | Valutazione post training | |
|------------|---------------|-------|----------------|-------|---------------------------|-------|
| | N | media | N | media | N | media |
| Filler | 23/24 | 0.96 | 23/24 | 0.96 | 22/24 | 0.92 |
| RS | 5/6 | 0.83 | 5/6 | 0.83 | 5/6 | 0.83 |
| RO | 3/6 | 0.50 | 4/6 | 0.67 | 3/6 | 0.50 |
| Oblique | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |
| Locative | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |
| Genitive | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 | 0/12 | 0.00 |

I risultati del test di comprensione delle frasi relative mostrano che la partecipante ha prodotto risposte più accurate rispetto alla prima valutazione, ma la *performance* è stata più scarsa rispetto alla seconda valutazione prevista dalla baseline. Un dato interessante riguarda le RO, la comprensione delle quali è peggiorata rispetto anche alla prima valutazione. Mentre, la comprensione delle *wh-relatives* risulta particolarmente complicata e peggiore rispetto alla seconda valutazione. La tabella 5 mostra il numero e le medie delle risposte corrette al test di comprensione delle frasi relative.

Tabella 5. Confronto tra la baseline e la valutazione post training dei punteggi grezzi e delle relative medie delle risposte corrette al test di comprensione delle frasi relative (Piccoli, 2024).

| Tipo di frase | I valutazione | | II valutazione | | Valutazione post training | |
|----------------|---------------|-------|----------------|-------|---------------------------|-------|
| | N | media | N | media | N | media |
| Filler | 23/24 | 0.96 | 24/24 | 1 | 24/24 | 1 |
| RS | 5/6 | 0.83 | 6/6 | 1 | 5/6 | 0.83 |
| RO | 2/6 | 0.33 | 3/6 | 0.50 | 1/6 | 0.17 |
| Oblique-cui | 1/12 | 0.08 | 6/12 | 0.50 | 3/12 | 0.25 |
| Oblique-quale | 0/12 | 0.00 | 7/12 | 0.58 | 2/12 | 0.17 |
| Locative-cui | 1/12 | 0.08 | 7/12 | 0.58 | 4/12 | 0.33 |
| Locative-quale | 2/12 | 0.17 | 3/12 | 0.25 | 4/12 | 0.33 |
| Genitive | 1/12 | 0.08 | 10/12 | 0.83 | 6/12 | 0.50 |

Infine, anche per quanto riguarda il test di narrazione non si notano cambiamenti evidenti tra la valutazione *post training* e le due valutazioni previste dalla baseline come mostra la tabella 6.

Tabella 6. Punteggi grezzi e relativi punteggi medi della prova di narrazione.

| | I valutazione | | II valutazione | | Valutazione post training | |
|---------------------|---------------|-------|----------------|-------|---------------------------|-------|
| | N | media | N | media | N | media |
| N° parole | 122 | | 121 | | 96 | |
| N° frasi | 24 | | 20 | | 19 | |
| LME | 5.08 | | 6.05 | | 5.05 | |
| Frasi corrette | 17 | 0.71 | 18 | 0.90 | 18 | 0.95 |
| Frasi agrammaticali | 3 | 0.13 | 1 | 0.05 | 0 | 0.00 |
| Frasi incomplete | 4 | 0.17 | 1 | 0.05 | 1 | 0.05 |
| Frasi principali | 10 | 0.04 | 11 | 0.61 | 8 | 0.42 |
| Frasi coordinate | 4 | 0.59 | 1 | 0.06 | 6 | 0.32 |
| Frasi subordinate | 2 | 0.24 | 4 | 0.22 | 3 | 0.17 |
| Frasi relative | 1 | 0.12 | 2 | 0.10 | 1 | 0.06 |
| Pronomi clitici | 5 | 0.04 | 1 | 0.03 | 0 | 0.04 |

5. Discussione e conclusioni

In questo contributo è stato presentato uno studio di caso sull'applicazione di un *training* linguistico per il miglioramento della produzione e della comprensione delle frasi relative in italiano in una bambina di 11 anni con sordità neuropsensoriale di grado profondo portatrice di protesi acustiche che non conosce e non usa la LIS.

La metodologia adottata si basa sui protocolli sviluppati da Thompson e Shapiro (1995; 2005) per il recupero delle abilità sintattiche negli adulti con afasia e agrammatismo e sul protocollo di Levy e Friedmann (2009) per il miglioramento della produzione e della comprensione delle frasi derivate dal movimento sintattico in un adolescente di madrelingua ebraica con DPL. Tale metodologia è stata applicata in precedenza a tre bambini con sordità neuropsensoriale di grado profondo con impianto cocleare (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020).

Il protocollo adottato, avvalendosi della capacità delle persone di riflettere sulla lingua (metalinguaggio), propone un insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo, del criterio tematico e del movimento A' per mezzo di esercizi, metafore e giochi di carte.

A differenza degli studi precedenti, per questo esperimento è stato sviluppato un materiale più strutturato per facilitare la spiegazione della struttura argomentale del verbo e del criterio tematico. Pertanto, è stato redatto un breve eserciziaro nel quale le attività proposte sono collocate in un contesto immaginario di cui è protagonista Lotte, una lontra che vive nel 'Mare delle frasi'. Nonostante il materiale sia stato elaborato per un pubblico più giovane, questo non ha impedito il suo utilizzo con la partecipante a questo esperimento, infatti, durante il primo incontro è stato spiegato che la scelta di personaggi irreali avrebbe facilitato il lavoro sulla struttura delle frasi e non sul loro contenuto semantico.

Un'altra novità apportata a questo esperimento è la spiegazione del movimento sintattico nelle *wh-relatives*, in particolare delle frasi relative preposizionali locative e genitive. La spiegazione delle frasi relative preposizionali locative è stata condotta con l'ausilio del gioco di carte che è stato modificato appositamente per mostrare il doppio movimento dei costituenti necessario per derivare la frase target. Nello specifico, è stata creata una carta speciale sulla quale sono stati riportati l'articolo e il pronome relativo alla quale è stato unito un post-it con il nome coinvolto sia nel primo che nel secondo movimento. La stessa metodologia è stata adottata anche per la spiegazione del movimento nelle frasi relative preposizionali genitive, dimostrandosi però non molto appropriata per tale scopo. Per questo motivo, si è scelto di ricorrere ad un'altra

strategia e quindi forzare la produzione della frase target per mezzo del ‘Gioco delle dieci famiglie’ (Clementoni).

Tuttavia, anche se la metodologia adottata ha dato risultati positivi negli esperimenti precedenti con i bambini sordi con impianto cocleare, in questo caso non è stato possibile notare un miglioramento della partecipante né sulle frasi oggetto del *training* (RO, frasi preposizionali locative e frasi preposizionali genitive), né, di conseguenza, è stato possibile osservare una generalizzazione sulle frasi derivate dallo stesso movimento sintattico (RS, frasi preposizionali oblique) e sulla narrazione.

Questo risultato potrebbe dipendere dal fatto che, per questo esperimento, non è stato possibile effettuare gli incontri con una cadenza regolare e che il periodo piuttosto lungo tra un incontro e l'altro provocasse una perdita di informazioni che dovevano essere recuperate durante l'incontro successivo. Difatti, negli esperimenti precedenti, gli incontri sono stati effettuati con una certa regolarità permettendo ai partecipanti di apprendere e consolidare gli argomenti previsti dal *training* in un breve periodo.

Nonostante gli scarsi risultati ottenuti da questo esperimento è possibile comunque fare delle considerazioni circa la metodologia adottata:

- L'uso di materiali più strutturati, come l'eserciziario utilizzato in questo caso, permette di monitorare meglio le attività svolte e il livello di apprendimento dei partecipanti. Inoltre, alla fine del *training* lo strumento resta ai partecipanti che possono, se lo desiderano, usarlo per ripassare e rivedere gli argomenti proposti durante il *training*.
- Il gioco di carte, se debitamente modificato, può essere usato per spiegare in modo chiaro il movimento A' nelle frasi relative preposizionali locative, e probabilmente anche le oblique, ma risulta inadeguato per spiegare le frasi relative preposizionali genitive.
- È importante fare in modo che il *training* non abbia una durata maggiore di due mesi e che gli incontri si susseguano con regolarità. Nel primo caso perché così è più facile controllare gli effetti del processo di acquisizione del linguaggio sui possibili miglioramenti. Nel secondo caso, la continuità degli incontri permetterebbe ai partecipanti di consolidare meglio gli argomenti appresi durante il *training*.

Concludendo, anche se in questo caso non è stato possibile ottenere dei miglioramenti dopo il *training* basato sull'insegnamento esplicito delle regole sintattiche, la metodologia adottata resta comunque valida per il miglioramento della produzione e della comprensione delle frasi derivate dal movimento come le frasi relative poiché sono numerosi gli studi che descrivono la validità di questo approccio in numerose popolazioni come, ad esempio, i bambini molto piccoli con sviluppo tipico del linguaggio (Roth, 1984), gli adulti con afasia e agrammatismo (Thompson, Shapiro, 1995, 2005; Stadie *et al.*, 2008), i

bambini con DPL (Ebbels, van der Lely, 2001; Levi, Friedmann, 2009); bambini e adulti sordi (D'Ortenzio, 2023; D'Ortenzio *et al.*, 2020; Segala, 2015).

Auspico che il protocollo e i materiali descritti in questo contributo possano essere sperimentati su un campione più ampio e che i dati raccolti possano essere confrontati con un gruppo di controllo costituito da bambini udenti per confrontare e definire meglio quelle che sono le tappe dell'acquisizione di una lingua orale nei bambini sordi con protesi acustica e/o impianto cocleare.

Bibliografia

- ADANI F. (2011), *Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: Towards a Grammatically Based Account*, in «Journal of Child Language», 38, 1, pp. 141-65.
- AGLIOTI S.M., FABBRO F. (2006), *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- AROSIO F., ADANI F., GUASTI M.T. (2009), *Grammatical Features in the Comprehension of Italian Relative Clauses by Children*, in J.M. BRUCART, A. GAVARRÓ, J. SOLÀ (eds.), *Merging Features: Computation, Interpretation, and Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, pp. 138-155.
- AROSIO F., BRANCHINI C., BARBIERI L., GUASTI M.T. (2014), *Failure to Produce Direct Object Clitic Pronouns as a Clinical Marker of SLI in School-Aged Italian Speaking Children*, in «Clinical Linguistics & Phonetics», 28, 9, pp. 639-663.
- BALTHAZAR C.H., EBBELS S., ZWITSERLOOD R. (2020), *Explicit Grammatical Intervention for Developmental Language Disorder: Three Approaches*, in «Language, Speech, and Hearing Services in Schools», 51, 2, pp. 226-246.
- BELLETTI A., CONTEMORI C. (2010), *Intervention and Attraction: On the Production of Subject and Object Relatives by Italian (Young) Children and Adults*, in A. CASTRO *et al.* (eds), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2009 (Lisbon, 9-11 September 2009)*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 39-52.
- BENTEA A., DURRLEMAN S. (2017), *Now You Hear It, Now You Don't: Number Mismatch in the Comprehension of Relative Clauses in French*, in M. LAMENDOLA, J. SCOTT (eds.), *BUCLD 41: Proceedings of the 41st Annual Boston University Conference on Language Development (Boston, 4-6 November 2016)*, Cascadia Press, Somerville MA, pp. 60-73.
- BOZZOLAN G. (2016), *Explicit Syntactic Treatment of Relative and Passive Constructions: A Case Study on a Sequential Bilingual Romanian – and Italian – Speaking Child*, tesi di Laurea magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.
- CARDINALETTI A., VOLPATO F. (2015), *On the Comprehension and Production of Passive Sentences and Relative Clauses by Italian University Students with Dyslexia*, in E. DI DOMENICO, C. HAMANN C., S. MATTEINI (eds.), *Structures, Strategies and Beyond: Studies in Honour of Adriana Belletti*, Benjamins, Amsterdam, pp. 223-279.
- CHOMSKY N. (1977), *On Wh-Movement*, in P. CULICOVER, T. WASOW, A. AKMAJIAN (eds.), *Formal Syntax*, Academic Press, New York, pp. 77-132.
- CHOMSKY N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris Publication, Dordrecht.
- CHOMSKY N. (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge MA.
- CONTEMORI C., GARRAFFA M. (2010), *Comparison of Modalities In SLI Syntax: A Study on the Comprehension and Production of Non-Canonical Sentences*, in «Lingua», 120(8), pp. 1940-1955.
- DE LOPEZ K.J., OLSEN L.S., CHONDROGIANNI V. (2014), *Annoying Danish Relatives: Comprehension and Production of Relative Clauses by Danish Children with and without SLI*, in «Journal of Child Language», 41, 1, pp. 51-83.

- DE NICHILLO A. (2017), *Insegnamento esplicito delle strutture sintattiche a movimento: pronomi clittici, frasi passive e frasi relative in uno studente bengalese con italiano L2*, tesi di Laurea magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.
- DELAGE H. (2008), *Évolution de l'hétérogénéité linguistique chez les enfants sourds moyens et légers: Étude de la complexité morphosyntaxique*, Tesi di Dottorato, Université François Rabelais-Tours, Tours.
- DELAGE H., DURRLEMAN S. (2018), *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Distinct Syntactic Profiles*, in «Clinical Linguistics & Phonetics», 32, 8, pp. 758-785.
- D'ORTENZIO S. (2019), *Analysis and Treatment of Movement-Derived Structures in Italian-Speaking Cochlear Implanted Children*, tesi di Dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.
- D'ORTENZIO S. (2023), *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare: Dalla valutazione al training linguistico*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- D'ORTENZIO S. et al. (2020), *Syntactic Intervention on Relative Clauses: Two Case Studies on Italian-Speaking Children with Cochlear Implants*, in A. CARDINALETTI et al. (eds.), *Language Acquisition, Processing and Bilingualism: Selected Papers from the Romance Turn VII*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 263-297.
- EBBELS S.H. (2007), *Teaching Grammar to School-Aged Children with Specific Language Impairment Using Shape Coding*, in «Child Language Teaching and Therapy», 23, pp. 67-93.
- EBBELS S.H. (2014), *Effectiveness of Intervention for Grammar in School-Aged Children with Primary Language Impairments: A Review of the Evidence*, in «Child Language Teaching and Therapy», 30, pp. 7-40.
- EBBELS S.H., VAN DER LELY H.K.J. (2001), *Meta-Syntactic Therapy Using Visual Coding for Children with Severe Persistent SLI*, in «International Journal of Language & Communication Disorders», 36 (suppl.), pp. 345-350.
- EBBELS S.H., VAN DER LELY H.K.J., DOCKRELL J.E. (2007), *Intervention for Verb Argument Structure in Children with Persistent SLI: A Randomized Control Trial*, in «Journal of Speech Language and Hearing Research», 50, pp. 1330-1349.
- EBBELS S.H. et al. (2014), *Improving Comprehension in Adolescents with Severe Receptive Language Impairments: A Randomised Control Trial of Intervention for Coordinating Conjunctions*, in «International Journal of Language and Communication Disorders», 49, pp. 30-48.
- FRIEDMANN N. (2002), *Question Production in Agrammatism: The Tree Pruning Hypothesis*, in «Brain and language», 80, 2, pp. 160-187.
- FRIEDMANN N., GRODZINSKY Y. (1997), *Tense and Agreement in Agrammatic Production: Pruning the Syntactic Tree*, in «Brain and language», 56, 3, pp. 397-425.
- FRIEDMANN N., HADDAD-HANNA M. (2014), *The Comprehension of Sentences Derived by Syntactic Movement in Palestinian Arabic-Speaking Children with Hearing Impairment*, in «Applied Psycholinguistics», 35, pp. 473-513.
- FRIEDMANN N. et al. (2008), *Resumptive Pronouns as Last Resort when Movement Is Impaired: Relative Clauses in Hearing Impairment*, in «Current Issues in Generative Hebrew Linguistics», 134, pp. 276-290.
- FRIEDMANN N., NOVODROVSKY R. (2007), *Is the Movement Deficit in Syntactic SLI Related to Traces or to Thematic Role Transfer?*, in «Brain and Language», 101, 1, pp. 50-63.
- FRIEDMANN N., SZTERMAN R. (2006), *Syntactic Movement in Orally-Trained Children with Hearing Impairment*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 11, pp. 56-75.
- GAGARINA N. et al. (2019), *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use*, in «ZAS Papers in Linguistics», 63.
- GARRAFFA M., GRILLO N. (2008), *Canonicity Effects as Grammatical Phenomena*, in «Journal of Neurolinguistics», 21, 2, pp. 177-97.
- GIUSTOLISI B. et al. (2021), *Production of Third-Person Direct Object Clitics in Children with Cochlear Implants Speaking Italian*, in «Clinical Linguistics & Phonetics», 35, 6, pp. 577-591.

- GRILLO, N. (2008), *Generalized Minimality: Syntactic Underspecification in Broca's Aphasia*, LOT Netherlands Graduate School of Linguistics, Amsterdam.
- GUASTI M.T. (1993), *Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Non-Finite Verbs*, in «Language Acquisition», 3, pp. 1-40.
- GUASTI M.T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Raffaello Cortina, Milano.
- GUASTI M.T., CARDINALETTI A. (2003), *Relative Clause Formation in Romance Child's Production*, in «Probus», 15, 1, pp. 47-89.
- GUASTI M.T. et al. (2015), *Language Disorders in Children with Developmental Dyslexia*, in S. STAVRAKAKI (ed.), *Specific Language Impairment. Current Trends in Research*, Benjamins, Amsterdam, pp. 35-55.
- HAEGEMAN L. (1996), *Manuale di grammatica generativa. La teoria della reggenza e del legamento*, Hoepli, Milano.
- KAYNE R.S. (1994), *The Antisymmetry of Syntax: Linguistic Inquiry Monographs*, MIT Press, Cambridge-London.
- LEVORATO M.C., ROCH M. (2020), *Italian adaptation of the multilingual assessment instrument for narratives*, in «ZAS Papers in Linguistics», 64, pp. 139-146.
- LEVY H., FRIEDMANN N. (2009), *Treatment of Syntactic Movement in Syntactic SLI: A Case Study*, in «First Language», 29, 1, pp. 15-49.
- LUZZATTI C.G. (2011), *I disturbi del linguaggio orale. L'afasia*, in G. VALLAR, C. PAPAGNO (a cura di), *Manuale di neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna, pp. 75-104.
- MCDANIEL D., MCKEE C., BERNSTEIN J. (1998), *How Children's Relatives Solve a Problem for Minimalism*, in «Language», 74, pp. 308-364.
- PICCOLI E. (2018), *Ripetizione e produzione elicitata di frasi complesse in studenti adolescenti con DSA e stranieri. Un protocollo di insegnamento esplicito*, tesi di Laurea magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.
- PICCOLI E. (2024), *Le frasi relative oblique in italiano – Produzione e comprensione dall'età scolare all'età adulta e uno studio di priming sintattico*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.
- PIVI M., DEL PUPO G. (2015), *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*, in M.E. FAVILLA., E. NUZZO (a cura di), *Grammatica applicata. Apprendimento, patologie, insegnamento*, Officinaventuno, Milano, pp. 59-73.
- PIVI M., DEL PUPO G., CARDINALETTI A. (2016), *The Elicited Oral Production of Italian Restrictive Relative Clauses and Cleft Sentences in Typically Developing Children and Children with Developmental Dyslexia*, in P. GUJJARRO-FUENTES, M. JUAN-GARAU, P. LARRANAGA (eds.), *Acquisition of Romance Languages*, De Gruyter, Berlin, pp. 231-261.
- RIZZI L. (1982), *Issues in Italian Syntax*, Foris Publications, Dordrecht.
- RIZZI L. (1990), *Relativized minimality*, MIT Press, Cambridge MA.
- ROTH F.P. (1984), *Accelerating Language Learning in Young Children*, in «Journal of Child Language», 11, 1, pp. 89-107.
- SEGALA, I. (2017), *Linguistic treatment of relative clauses in an adult deaf LIS signer: A case study*, Tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari, Venezia.
- SOBIN N. (1997), *Agreement, Default Rules, and Grammatical Viruses*, in «Linguistic Inquiry», 28, pp. 318-343.
- STADIE N. et al. (2008), *Unambiguous Generalization Effects after Treatment of Non-Canonical Sentence Production in German Agrammatism*, in «Brain and Language», 104, 3, pp. 211-229.
- THOMPSON C.K., SHAPIRO L.P. (1995), *Training Sentence Production in Agrammatism: Implications for Normal and Disordered Language*, in «Brain and Language», 50, 2, pp. 201-224.
- THOMPSON C.K., SHAPIRO L.P. (2005), *Treating Agrammatic Aphasia within a Linguistic Framework: Treatment of Underlying Forms*, in «Aphasiology», 19, 10-11, pp. 1021-1036.
- THOMPSON C.K. et al. (2003), *The Role of Syntactic Complexity in Treatment of Sentence Deficits*

- in *Agrammatic Aphasia: The Complexity Account of Treatment Efficacy (CATE)*, in «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», 46, 3, pp. 591-607.
- UTZERI I. (2007), *The Production and Acquisition of Subject and Object Relative Clauses in Italian*, in «Nanzan Linguistics Special Issue», 3, pp. 283-314.
- VOLPATO F. (2010), *The Acquisition of Relative Clauses and Phi Features in Hearing and Hearing-Impaired Populations*, tesi di Dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.
- VOLPATO F. (2012), *The Comprehension of Relative Clauses by Hearing and Hearing-Impaired, Cochlear-Implanted Children: The Role of Marked Number Features*, in S. FERRE et al. (eds.), *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 284-308.
- VOLPATO F. (2019), *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- VOLPATO F., ADANI F. (2009), *The Subject/Object Relative Clause Asymmetry in Italian Hearing-Impaired Children: Evidence from a Comprehension Task*, in V. MOSCATI, E. SERVIDIO (a cura di), *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa, STiL - Studies in Linguistics*, 3, pp. 269-281.
- VOLPATO F., BOZZOLAN G. (2017), *Explicit Teaching of Syntactic Movement in Passive Sentences and Relative Clauses: The Case of a Romanian/Italian Sequential Bilingual Child*, in «Annali di Ca' Foscari. Serie Occidentale», 51, pp. 357-381.
- VOLPATO F., CARDINALETTI A. (2015), *Resumptive Relatives and Passive Relatives in Italian Cochlear-Implanted and Normal Hearing Children*, in C. HAMANN, E. RUIGENDIJK (eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2013*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 568-583.
- VOLPATO F., DE NICHILO A. (2020), *Multimodalità e multimedialità in un intervento didattico sull'italiano L2 a scuola. Il caso di uno studente bengalese*, in M. VOGHERA, P. MATURI, F. ROSSI (a cura di), *XX Convegno Nazionale GISCEL 2018*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 69-84.
- VOLPATO F., VERNICE M. (2014), *The Production of Relative Clauses by Italian Cochlear Implanted and Hearing Children*, in «Lingua», 139, pp. 39-67.

Standardizzazione del lessico specialistico in LIS: il ruolo dell'Università

Isabel Fischer*

Abstract

Questo lavoro indaga il ruolo della formazione universitaria nella standardizzazione del lessico specialistico in Lingua dei Segni Italiana (LIS), individuando l'università come spazio privilegiato per la creazione e la diffusione di una terminologia condivisa. Dopo aver ripercorso l'evoluzione storica della LIS e i processi di formazione dei neologismi, si analizzano le criticità legate alla mancanza di codifica terminologica nei contesti accademici. Particolare attenzione è dedicata al dialogo tra studenti sordi, interpreti e docenti, inteso come motore di innovazione linguistica e sperimentazione terminologica. Il lavoro si chiude proponendo alcune piste di sviluppo per una standardizzazione sostenibile, con un *focus* sull'impiego delle tecnologie digitali e sul coinvolgimento attivo della comunità Sorda.

0. Introduzione

Negli ultimi decenni, la Lingua dei Segni Italiana (LIS) ha conosciuto una fase di progressivo consolidamento, sia sul piano istituzionale sia accademico. L'approvazione dell'articolo 34-ter della legge 69 del 2021, che riconosce ufficialmente la LIS e la LIS tattile (LIS^t), ha segnato un passaggio storico, non solo per la legittimazione dei diritti linguistici della comunità Sorda, ma anche per la valorizzazione culturale e scientifica della lingua stessa. Tuttavia, se il riconoscimento giuridico rappresenta una conquista fondamentale, la piena integrazione della LIS nei contesti educativi e accademici resta un percorso in via di definizione, caratterizzato da sfide specifiche, tra cui la necessità di sviluppare e standardizzare un lessico specialistico condiviso.

La crescente introduzione della LIS nelle università italiane, infatti, attraverso corsi di laurea dedicati, progetti di ricerca, seminari specialistici e attività formative, ha evidenziato l'urgenza di dotare la lingua di risorse adeguate ad affrontare concetti complessi e settoriali. Come mostrano i risultati del

* Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi di Udine.

progetto europeo SIGN-HUB¹ e le esperienze didattiche maturate presso diversi atenei, emerge una carenza strutturale di segni condivisi per ambiti scientifici specifici, con ripercussioni tangibili sulle pratiche interpretative e sull'accessibilità dei contenuti. Questa criticità si manifesta, ad esempio, nell'insegnamento della linguistica in LIS, dove l'assenza di una terminologia standardizzata genera variabilità nelle produzioni, traduzioni e nelle interpretazioni, compromettendo la coerenza del discorso accademico e la fruibilità dei materiali didattici.

L'adozione di strategie compensative da parte di interpreti e utenti sordi – dalla creazione spontanea di neologismi all'adattamento di segni esistenti – evidenzia la vitalità della LIS, ma sottolinea anche la necessità di avviare processi coordinati di documentazione e validazione del lessico specialistico. In questo contesto, la standardizzazione terminologica diventa essenziale: l'assenza di equivalenti segnici condivisi per termini tecnici ostacola non solo la trasmissione efficace del sapere accademico, ma anche la piena partecipazione delle persone sorde nei contesti universitari e professionali. Progetti come *Spread the Sign*², pur offrendo una vasta banca dati multilingue di segni, rivelano limiti nella copertura uniforme delle terminologie specialistiche, soprattutto in ambiti altamente tecnici o emergenti (Barberà *et al.*, 2017).

In mancanza di un lessico settoriale codificato, strategie compensative, come la spiegazione perifrastica, l'uso del labiale o la creazione estemporanea di segni (cfr. par. 2.3), sono soluzioni che, pur rispondendo nell'immediato all'esigenza comunicativa, possono compromettere parzialmente la chiarezza espositiva, la coerenza terminologica e la continuità didattica nel lungo periodo (Pizzuto, Quadros, 2007). Tali criticità si riflettono anche sulla qualità dell'esperienza formativa delle persone sorde, che possono incontrare maggiori difficoltà nell'acquisizione e nell'elaborazione di contenuti altamente specialistici,

¹ SIGN-HUB è un progetto finanziato dall'Unione Europea (*Horizon 2020, 2016-2020*) che ha coinvolto linguisti, storici e sviluppatori per documentare e valorizzare le lingue dei segni europee. Le principali aree di interesse includono la creazione di una grammatica comparativa, strumenti digitali educativi e un archivio sulla memoria storica della comunità Sorda (<https://thesignhub.eu>). Tra gli enti coinvolti: Università di Barcellona (coordinatore), Università di Milano-Bicocca, Université Paris 8, Università di Amsterdam, Università Ca' Foscari di Venezia e Università di Reykjavik.

² *Spread the Sign* è un progetto finanziato dall'Unione Europea che ha sviluppato un dizionario online multilingue delle lingue dei segni per favorire l'accessibilità e l'inclusione educativa. Le principali aree di interesse includono la standardizzazione terminologica, l'apprendimento linguistico e la formazione professionale. Tra gli enti coinvolti: European Sign Language Centre (coordinatore), Università, Istituti di ricerca e Associazioni di persone sorde in diversi paesi europei.

con un impatto significativo sul loro percorso accademico e professionale (Mesch, 2013).

A fronte di queste sfide, si evidenzia la necessità di interventi strutturati di ricerca e pianificazione terminologica in LIS, capaci di coinvolgere in modo sinergico comunità sorde, esperti linguistici e professionisti dei diversi settori disciplinari, al fine di sviluppare risorse linguistiche condivise, aggiornate e adeguate alle esigenze della comunicazione accademica e scientifica.

1. Fondamenti del lessico LIS e formazione dei neologismi

Prima di approfondire la standardizzazione lessicale in ambito accademico, è utile ripercorrere brevemente la storia della LIS, i fattori che hanno portato alla situazione corrente e il suo sistema lessicale. Sempre in questa sezione vengono analizzati i processi che regolano la formazione dei neologismi, sia nel linguaggio quotidiano che in quello specialistico e le principali strategie linguistiche utilizzate nella creazione degli stessi, sia in contesto di lingua vocale (LV) che lingua dei segni (LS), accompagnate da esempi esplicativi.

1.1. *Dinamiche storiche e linguistiche della standardizzazione della LIS*

La LIS esiste prevalentemente in forma orale nel canale visivo-gestuale, e non possiede una forma scritta codificata. Questa caratteristica intrinseca rappresenta una delle maggiori sfide per la standardizzazione del lessico, poiché l'assenza di un testo scritto o di una modalità congelata limita la possibilità di fissare stabilmente le varianti linguistiche e ne ostacola la diffusione uniforme. Mentre nelle LV la standardizzazione può essere facilitata da documenti, dizionari e regolamentazioni ufficiali, la LIS si evolve costantemente attraverso l'uso spontaneo all'interno della comunità Sorda, rendendo difficile l'imposizione di norme fisse e condivise su larga scala.

L'oralità della LIS implica infatti che la trasmissione linguistica avvenga principalmente attraverso l'interazione diretta tra membri della comunità sorda, senza il supporto di un sistema scritto unificato che permetta di codificare stabilmente il lessico specialistico. Questo fenomeno si osserva anche in altre LS e rappresenta una caratteristica distintiva della loro evoluzione. In assenza di una tradizione scritta consolidata, l'apprendimento e la diffusione della LIS avvengono tramite contesti interattivi, nei quali l'adozione di nuove varianti lessicali è spesso determinata da fattori contingenti, come la popolarità di un termine in una determinata area geografica o il suo utilizzo da parte di interpreti di riferimento.

Un ulteriore ostacolo alla standardizzazione deriva dall'elevata variabilità

della LIS, che è il risultato di una serie di fattori storici, sociali e culturali: a differenza delle LV, che hanno spesso beneficiato di processi di uniformazione attraverso l'istruzione e i media, la LIS si è sviluppata in modo frammentato. La sua evoluzione è stata profondamente influenzata dalla storia della comunità Sorda in Italia e dalle politiche educative che, per lungo tempo, hanno influito sulla diffusione e il riconoscimento della lingua.

Uno dei fattori storici che ha più influenzato la storia della LIS è stato il Congresso di Milano del 1880, durante il quale venne approvata l'imposizione dell'*oralismo* negli istituti per sordi, vietando l'uso della lingua dei segni nell'educazione. Questo decreto portò alla soppressione forzata della LIS negli ambienti scolastici, con conseguenze sulla sua trasmissione intergenerazionale e sulla sua codificazione sistematica. Mentre le LV sono state insegnate e documentate attraverso materiali scritti, la LIS ha continuato a esistere solo in contesti informali, come le famiglie e le comunità sorde locali, sviluppandosi in maniera autonoma e dando origine a significative variazioni regionali. Le scuole per sordi, infatti, operavano in modo indipendente e ciascuna adottava propri metodi di comunicazione, contribuendo a creare differenze terminologiche tra istituti e regioni diverse.

Questa mancanza di un'educazione linguistica uniforme ha determinato una *frammentazione del lessico della LIS*, che si manifesta ancora oggi nella presenza di numerose varianti lessicali a seconda della città o del gruppo sociale di appartenenza. Anche nei contesti accademici, dove l'uso di una terminologia precisa è essenziale, la mancanza di un vocabolario stabilito comporta una continua negoziazione tra interpreti, docenti e studenti per concordare il segno più adeguato a specifici termini specialistici.

1.2. Sistema lessicale della LIS

Prima di analizzare la LIS nei contesti accademici, è fondamentale delinearne il sistema lessicale e i processi di diffusione dei neologismi, così da comprendere appieno le dinamiche che ne regolano l'evoluzione.

Le lingue dei segni presentano un lessico sofisticato e strutturato, composto da diverse unità sublessicali e parametri, come definito da Brentari e Padden (2001) e Brentari e Cormier (2017). L'organizzazione di questo lessico è spesso analizzata attraverso categorie che rivelano la complessa natura della formazione e dell'uso dei segni. Queste categorie includono il lessico centrale, il lessico non centrale e il lessico non nativo, ognuno caratterizzato da specifiche proprietà e componenti. La presente sezione offre una breve analisi di tali categorie e dei parametri fonologici che definiscono la struttura e l'articolazione dei segni nelle LS.

Il lessico centrale delle LS è costituito da segni formati da unità sublessicali, quali:

- Configurazione della mano: le diverse forme assunte dalla mano, selezionate in base a specifiche caratteristiche.
- Luogo di articolazione (POA): le aree del corpo in cui i segni vengono prodotti.
- Movimento: il movimento coinvolto nella produzione del segno, che può variare in direzione, velocità e ripetizione.
- Orientamento: la direzione in cui la mano è rivolta e la sua relazione con il luogo di articolazione.

Questi elementi si combinano per formare segni con un'associazione altamente convenzionalizzata tra forma e significato, in modo analogo ai fonemi nelle lingue vocali. I modelli fonologici descrivono questi parametri e la loro organizzazione nella creazione di segni distinti. Un modello di riferimento è il modello prosodico, il quale rappresenta la struttura gerarchica e sequenziale di questi parametri fonologici. Secondo tale modello, ogni parametro è organizzato secondo una struttura binaria ramificata, riflettendo il modo in cui gli elementi si combinano per formare segni complessi. Ad esempio, la configurazione della mano e il luogo di articolazione sono considerati caratteristiche intrinseche, mentre il movimento è trattato come un elemento dinamico e sequenziale all'interno del modello. Il lessico centrale è l'area più studiata nella fonologia delle lingue dei segni, in virtù della sua struttura sistematica.

Il lessico non centrale comprende segni composti da unità dotate di significato. Questi includono tipicamente costruzioni classificatorie o sequenze di azione costruita, in cui configurazione della mano, luogo di articolazione e movimento incorporano un significato intrinseco. Tali segni risultano generalmente più flessibili e dipendenti dal contesto rispetto a quelli del lessico centrale. Essi possono rappresentare azioni o descrivere relazioni spaziali in modo dinamico.

Il lessico non nativo si riferisce alle sequenze di dita compitate, che costituiscono una forma di prestito lessicale dalle lingue vocali. Ogni configurazione manuale corrisponde a una lettera dell'alfabeto della lingua vocale di riferimento e viene utilizzata per compitare parole. Questo meccanismo di prestito adatta l'alfabeto della lingua parlata a una modalità visivo-gestuale, fungendo da ponte tra le due forme linguistiche.

Analogamente alle lingue vocali, le lingue dei segni si compongono di unità minime capaci di generare contrasti tra i segni. Queste unità includono caratteristiche della configurazione della mano (es. [+flesso], [-flesso]), che distinguono i segni in modo analogo ai fonemi nelle lingue vocali. L'organizzazione di tali caratteristiche all'interno dei segni segue una gerarchia strutturata, garantendo che ogni segno sia distinto e riconoscibile.

In sintesi, il lessico delle lingue dei segni è articolato in diverse componenti:

il lessico centrale, costituito da segni convenzionalizzati; il lessico non centrale, che comprende costruzioni classificatorie con valore semantico intrinseco; e il lessico non nativo, che include sequenze di dita compitate come prestiti dalle LV. I modelli fonologici, come il modello prosodico, forniscono un quadro teorico per comprendere la struttura e l'organizzazione di tali elementi all'interno delle LS.

1.3. Neologismi e la loro diffusione nelle lingue vocali e segniche

Per quanto riguarda il processo di creazione dei neologismi nelle LV e nelle LS vi sono alcuni punti in comune e altrettante differenze sostanziali. Sono presenti alcune somiglianze, infatti, riguardo alle motivazioni che portano alla nascita di nuovi termini e ai meccanismi attraverso cui essi emergono, sebbene differiscano nelle modalità di diffusione. Sia le LV che le LS sono in costante evoluzione per soddisfare le esigenze comunicative dei loro utenti: la necessità semantica di creare nuove parole o segni si manifesta quando i parlanti o i segnanti incontrano concetti, realtà o esperienze per cui il lessico esistente risulta inadeguato. I neologismi possono essere influenzati da cambiamenti culturali, progressi tecnologici e movimenti sociali, riflettendo la natura dinamica della lingua e della società. Pertanto, il nuovo lessico viene spesso generato attraverso processi di innovazione all'interno della comunità linguistica. Tale innovazione può verificarsi in modo spontaneo e dunque più 'casuale' nella comunicazione quotidiana o in contesti più controllati, come quelli accademici. Parlanti e segnanti possono creare nuovi termini in modo indipendente o collaborare per coniarli.

Questo ultimo aspetto è emerso anche in dibattiti precedenti sulla natura linguistica delle LS: uno degli argomenti a favore della loro legittimità, infatti, è la loro *produttività* (Lillo-Martin, Sandler, 2006; Brentari, 2019). Sia le lingue vocali che quelle segnate possiedono sistemi produttivi per la formazione di parole o segni. Ciò implica che i loro utenti possono applicare regole e strategie per creare nuovi termini basandosi su elementi linguistici preesistenti (ad esempio, morfemi e fonemi).

L'emergere e la diffusione di un nuovo termine sono poi spesso accompagnati da una fase di negoziazione all'interno della comunità linguistica, durante la quale si discute e si cerca un consenso riguardo all'adozione e alla standardizzazione del nuovo lessico. L'accettazione di un nuovo termine dipende solitamente da fattori quali la sua efficacia comunicativa, utilità, facilità di produzione e comprensione all'interno della comunità.

Come indicato dunque le LV e le LS condividono alcune caratteristiche fondamentali in quanto lingue naturali. Tuttavia, queste presentano anche differenze sostanziali dovute alle diverse modalità di trasmissione e alle strutture

linguistiche che le caratterizzano. La differenza principale risiede nel *canale comunicativo*, in quanto le LS si basano su un canale visivo-gestuale, mentre LV utilizzano un canale acustico-vocale.

Nelle LV, la comunicazione avviene attraverso la produzione e la percezione di suoni. Gli organi coinvolti includono le corde vocali, la lingua, le labbra e il sistema respiratorio, che lavorano insieme per produrre fonemi, le unità minime di suono dotate di valore distintivo. I destinatari percepiscono questi suoni attraverso il sistema uditivo, che elabora i segnali acustici e li interpreta come linguaggio. Al contrario, nelle LS, la comunicazione si basa su un canale visivo-gestuale, che coinvolge l'uso di configurazioni della mano, movimenti, espressioni facciali e posture corporee per veicolare il significato. I segnanti producono segni attraverso l'uso delle mani, del volto e del corpo, mentre i destinatari li percepiscono visivamente. Questa modalità consente un'espressione ricca e dinamica, nella quale gli elementi spaziali e cinetici rivestono un ruolo cruciale nella struttura e nell'interpretazione del linguaggio.

Queste differenze di modalità determinano strutture linguistiche e processi cognitivi distinti. Ad esempio, la natura visivo-gestuale delle LS permette l'espressione simultanea di più informazioni attraverso canali diversi (es. il movimento delle mani combinato con le espressioni facciali), mentre le LV tendono a trasmettere informazioni in modo sequenziale attraverso un flusso lineare di suoni.

La comprensione di queste differenze fondamentali evidenzia gli aspetti unici di ciascun sistema linguistico e le diverse modalità attraverso cui gli esseri umani possono comunicare ed esprimersi.

1.4. Strategie linguistiche per la formazione di neologismi in LIS

L'innovazione lessicale in LIS si avvale di alcune strategie, che giocano un ruolo cruciale nell'adattamento della lingua a nuovi contesti, soprattutto in ambiti accademici e professionali (Brentari, 2014). In seguito, sono riportate le principali:

- *Iconicità*: nelle lingue dei segni, l'iconicità si riferisce alla somiglianza, anche parziale e astratta, tra la forma di un segno e il concetto che rappresenta. Questa somiglianza può manifestarsi attraverso la configurazione della mano, il movimento, il luogo di articolazione e l'espressione facciale, sfruttando gli aspetti spaziali e visivi della comunicazione (Perniss, Thompson, Vigliocco, 2012; Pietrandrea, 2002). Ciò è particolarmente evidente per oggetti o azioni specifiche, nei quali la configurazione della mano, la posizione sul corpo e il tipo di movimento riflettono le caratteristiche fisiche dell'oggetto stesso. Questi segni sebbene si avvalgano delle proprietà visive della lingua dei segni, sono a pieno titolo segni arbitrari.



TELEFONO



TAVOLO

Sempre per quanto riguarda l'iconicità, la disposizione spaziale gioca un ruolo importante nella strutturazione dei segni.



EDIFICIO



GRANDE

I segni possono anche possedere un certo grado di iconicità in un senso più metaforico (Lillo-Martin, e Sandler, 2006), il che significa che la relazione tra la forma del segno e il suo significato è meno evidente, ma può comunque evocare un'immagine mentale.



TRASPARENTE



SUPPORTARE/SOSTENERE

Azioni o movimenti associati ad attività o oggetti possono, col tempo, diventare segni. Questo si riferisce al modo in cui un oggetto può essere maneggiato o utilizzato.



CAFFÈ



SALAME

- *Compounding*: Un'altra strategia comune consiste nella combinazione di segni già esistenti per creare nuove forme o modificazioni che trasmettano significati nuovi.



COMPUTER



GIARDINO/PARCO

- *Dattilologia (fingerspelling)*: utilizzata principalmente per nomi propri, termini tecnici o parole per cui non esiste un segno standardizzato.

- *Inizializzazione*: consiste nell'uso delle lettere iniziali della parola nella lingua vocale, spesso accompagnate da movimenti circolari o tremolanti. È una strategia diffusa per concetti tecnici o astratti.



DVD



COCA COLA

- *Prestiti linguistici*: come le lingue vocali, anche le LS possono prendere in prestito segni da altre lingue o sistemi. Questi segni vengono adattati alle regole fonologiche e morfologiche della lingua ricevente.



SPORT



MUSICA

Come specificato in precedenza, la creazione di nuovi segni è spesso il risultato di una collaborazione all'interno della comunità Sorda. I segnanti nativi svolgono un ruolo fondamentale nell'innovazione e nell'adozione dei neologismi per soddisfare le esigenze comunicative. Quando nasce la necessità di un nuovo segno, possono emergere spontaneamente diverse varianti, che si diffondono attraverso le piattaforme digitali e i social media.³

Oltre al contributo della comunità, istituzioni come il CNR-ISTC, l'Ente Nazionale Sordi (ENS) e Università come Venezia Ca' Foscari o Milano-Bicocca possono intervenire nel dibattito e supportare la standardizzazione dei segni in discussione. Anche i media, come evidenziato sopra, rivestono un ruolo cruciale, poiché i segni utilizzati dagli interpreti televisivi tendono a diffondersi rapidamente grazie alla loro visibilità.

Attraverso questi processi, la LIS continua ad evolversi, adattandosi ai cambiamenti sociali, tecnologici e culturali e garantendo una comunicazione sempre più accessibile ed efficace per la comunità Sorda.

1.5. Neologismi nel linguaggio settoriale

I neologismi nei linguaggi settoriali seguono strategie lessicali in parte simili a quelle del linguaggio quotidiano. Tuttavia, richiedono un grado più elevato di 'controllabilità'. I termini emergono spesso in ambiti specifici attraverso processi adattati alle necessità e alle dinamiche di ciascun settore. Gli esperti del settore e gli accademici svolgono un ruolo fondamentale nel negoziare e analizzare la diffusione dei nuovi termini, al fine di garantirne l'accuratezza e la coerenza.

Il settore di interesse di questa ricerca è la linguistica. Prima di approfondire questo ambito, è utile esaminare alcuni esempi di neologismi della lingua inglese che si sono diffusi in molte lingue, al fine di comprendere il processo di formazione di nuovi termini nel linguaggio specialistico.

- *Tecnologia*: nei settori tecnologici, i neologismi spesso nascono per descrivere nuove invenzioni o concetti. Es: *Selfie* è emerso con la diffusione delle fotocamere sugli smartphone e delle piattaforme social.
- *Medicina*: in questo ambito, i neologismi spesso sorgono per identificare nuove malattie, trattamenti o tecnologie mediche. Es. *COVID-19* è stato coniato nel 2020 per descrivere la malattia causata dal nuovo coronavirus.
- *Scienze ambientali*: i neologismi vengono introdotti per descrivere problematiche ambientali emergenti. Es: *Antropocene* definisce l'attuale epoca geologica caratterizzata dall'impatto umano sugli ecosistemi terrestri.

³ Un esempio piuttosto noto di questo processo è il segno per Facebook, per il quale inizialmente sono emerse diverse varianti, e solo dopo un periodo di uso e confronto si è affermata quella più efficace e condivisa dalla comunità.

In questi settori, i neologismi servono a comunicare concetti, fenomeni e innovazioni in continua evoluzione, riflettendo la dinamicità della conoscenza e del progresso umano. Lo stesso avviene nelle LS: i cambiamenti sociali e culturali influenzano la comunità Sorda, spesso con un lieve ritardo dovuto a questioni di accessibilità (ad esempio, per termini come *Facebook*, *Instagram*, *Covid-19*).

2. La standardizzazione del lessico specialistico in LIS: sfide e opportunità nel contesto accademico

La progressiva integrazione della LIS nei contesti accademici ha evidenziato l'urgenza di sviluppare un lessico specialistico standardizzato, capace di supportare la trasmissione del sapere e garantire l'accessibilità nei diversi ambiti disciplinari. Tuttavia, la natura prevalentemente orale della LIS, unita alla sua variabilità lessicale, rende complesso il processo di codificazione e diffusione terminologica.

Questo capitolo esplora il ruolo dell'università nella costruzione di un linguaggio settoriale condiviso in LIS, analizzando le iniziative accademiche volte alla documentazione e alla validazione della terminologia specialistica. In particolare, verranno approfondite le sfide della standardizzazione nei percorsi di formazione per interpreti e docenti LIS, così come le strategie adottate per colmare le lacune lessicali in ambito scientifico e tecnico. Infine, saranno esaminate le prospettive future per il consolidamento di un repertorio terminologico condiviso, con un focus sull'impiego delle tecnologie digitali e sulla necessità di un approccio partecipativo che coinvolga attivamente la comunità Sorda e gli esperti linguistici.

2.1. La ricerca linguistica sulla LIS

La LIS è stata oggetto di studio nell'ambito della Linguistica sin dalla fine degli anni Ottanta, quando ha iniziato a essere analizzata e ha ottenuto lo *status* di lingua all'interno della comunità segnante. Prima di allora, essa era per lo più considerata una forma di comunicazione utilizzata dalle persone sorde e dai loro familiari. Con la progressiva diffusione della LIS in contesti accademici, convegni, *workshop* e seminari, è emersa sempre più chiaramente l'esigenza di un linguaggio specializzato.

Sebbene la LIS fosse già ampiamente utilizzata sia nella vita quotidiana che in ambienti accademici da diversi decenni, è solo nel 2021 che è stata ufficialmente riconosciuta come lingua in Italia. Gli sforzi di sensibilizzazione da parte delle associazioni di persone sorde, degli esperti linguistici e dei loro so-

stenitori hanno portato a una maggiore consapevolezza e a un significativo slancio politico verso il riconoscimento della LIS come lingua autonoma e legittima. L'articolo 34-ter della legge n. 69 del 2021 ne sancisce il riconoscimento, la promozione e la tutela, includendo anche la LIS. L'articolo riconosce inoltre il ruolo professionale degli interpreti LIS e LIS, sottolineandone la specializzazione nella traduzione e interpretazione di queste lingue.

Tale riconoscimento rappresenta un punto di svolta fondamentale nell'atteggiamento nei confronti delle LS, valorizzandone la ricchezza linguistica, il significato culturale e l'intrinseco valore comunicativo. La loro ufficializzazione rafforza ulteriormente il loro status di lingue dotate di strutture grammaticali complesse e capacità espressive articolate.

Con l'aumento dell'interesse per la LIS, sono stati organizzati numerosi seminari, convegni, conferenze, gruppi di studio e lezioni con l'obiettivo di favorire la ricerca, promuovere la conoscenza della lingua e ampliare il panorama linguistico per la comunità Sorda. Tra gli eventi e le iniziative più rilevanti si segnalano:

- Conferenza Internazionale sulla Linguistica delle Lingue dei Segni e l'Educazione dei Sordi (CILS): evento che riunisce ricercatori, educatori e professionisti del settore. Sebbene non sia specifico per la LIS, include spesso presentazioni e discussioni di interesse per la ricerca linguistica sulle LS.
- Convegni nazionali sulla LIS: occasioni di incontro tra membri della comunità sorda, interpreti di LS, educatori e ricercatori. Il convegno rappresenta una piattaforma per la condivisione di conoscenze, il *networking*, l'*advocacy* e la collaborazione all'interno della comunità Sorda. Le tematiche affrontate variano a ogni edizione, ma spesso includono la ricerca linguistica, le politiche linguistiche, l'educazione, l'accessibilità e l'inclusione sociale delle persone sorde. Attraverso *workshop*, tavole rotonde, presentazioni e attività interattive, il convegno favorisce il dialogo tra la comunità Sorda e rappresentanti di istituzioni governative, accademiche ed educative.
- Associazioni Nazionali degli Interpreti LIS (ANIOS, AILS, ANIS, ANILS, T'AMILIS): organizzano conferenze, *workshop*, seminari e gruppi di studio dedicati agli interpreti di lingua dei segni, spesso includendo discussioni sugli aspetti linguistici della LIS.
- Scuola Estiva di Linguistica della LIS (ISSLS): programma intensivo destinato a studenti e ricercatori interessati alla linguistica della LIS. Il programma affronta diversi aspetti della lingua, tra cui fonetica, morfologia, sintassi e sociolinguistica.
- Corsi universitari: diverse università e istituti di formazione in Italia offrono corsi, lauree e percorsi formativi dedicati all'insegnamento e all'interpretazione della LIS. Questi programmi mirano a formare professionisti nella didattica della LIS, nell'interpretazione e nella ricerca linguistica.

- Gruppi di studio e *workshop*: organizzati da università e istituti di ricerca, questi eventi approfondiscono fenomeni linguistici specifici, metodologie di analisi e lacune nella ricerca sulla LIS.
- Corsi e *workshop* LIS: proposti da varie organizzazioni, trattano aspetti linguistici come la fonologia, la morfologia e la sintassi della LIS.
- Risorse *online* e *webinar*: con la crescente diffusione delle piattaforme digitali, si è registrato un aumento di *webinar*, corsi online e risorse dedicate alla linguistica della LIS.

2.2. L'università come spazio di confronto e validazione del lessico LIS

L'università rappresenta un contesto privilegiato per la sperimentazione, la documentazione e la co-costruzione del lessico specialistico in LIS. L'introduzione della LIS nei percorsi universitari non solo facilita l'accesso degli studenti sordi all'istruzione superiore, ma contribuisce anche allo sviluppo di un linguaggio tecnico adeguato alla comunicazione accademica e scientifica. Inoltre, il contesto accademico favorisce un dialogo interdisciplinare, permettendo alla LIS di adattarsi e rispondere alle esigenze di diversi settori del sapere.

Attraverso corsi di laurea, *workshop*, laboratori e *summer school* dedicate alla linguistica dei segni, la collaborazione tra linguisti, interpreti, docenti e studenti segnanti consente di affrontare la questione della standardizzazione terminologica in modo dinamico e partecipativo. Le università possono anche fungere da centri di riferimento per la creazione di banche dati terminologiche e risorse digitali accessibili, contribuendo così alla diffusione e alla regolamentazione della terminologia specialistica.

In questa direzione, risultano fondamentali iniziative collaborative come *terminological workshops* sperimentati in altre lingue dei segni, ad esempio nel contesto della *Swedish Sign Language* (*Svenskt teckenspråk*), in cui gruppi di lavoro composti da accademici, interpreti e utenti sordi hanno contribuito alla definizione partecipata di neologismi settoriali (Mesch e Wallin, 2014). Tali modelli potrebbero offrire spunti operativi anche per il contesto italiano, promuovendo una pianificazione linguistica *bottom-up*, inclusiva e sostenibile nel tempo.

2.2.1. Studenti sordi e interpreti: un dialogo per la standardizzazione del lessico LIS

Un aspetto fondamentale della formazione universitaria è l'interazione tra studenti sordi e udenti, che permette una continua verifica e validazione dell'efficacia dei termini proposti. Questo confronto diretto consente di valutare in tempo reale la chiarezza, la precisione e l'usabilità dei termini, evitando che si creino barriere comunicative o discrepanze interpretative. Gli studenti sordi,

infatti, forniscono un *feedback* essenziale sulle soluzioni terminologiche adottate, contribuendo a migliorare la comprensibilità e la naturalezza dei segni specialistici. Allo stesso tempo, gli studenti udenti, spesso coinvolti in ruoli di interpreti in formazione o ricercatori, beneficiano di un'interazione autentica con la LS, acquisendo una maggiore consapevolezza della sua struttura e delle sue sfide comunicative.

Questa interazione si traduce in un processo di validazione costante, in cui la LIS evolve e si affina attraverso l'uso attivo in contesti accademici. Inoltre, la collaborazione tra studenti sordi e udenti favorisce la creazione di un ambiente inclusivo, in cui la lingua non è solo uno strumento di accesso, ma un mezzo per costruire conoscenza in modo paritario. Attraverso attività di ricerca applicata e collaborazioni con istituzioni nazionali e internazionali, gli atenei possono promuovere un approccio scientifico e strutturato alla standardizzazione della LIS. In questo contesto, l'integrazione di metodologie innovative, come l'uso di intelligenza artificiale e tecnologie digitali per l'analisi e la documentazione dei segni, potrebbe costituire un ulteriore strumento per garantire l'evoluzione e l'affidabilità del lessico specialistico.

2.3. *L'importanza della formazione per interpreti e docenti LIS*

Un altro elemento cruciale riguarda la formazione di interpreti e docenti LIS specializzati in ambiti scientifici e tecnici. La mancanza di una terminologia codificata rappresenta una delle principali difficoltà nell'insegnamento della LIS in ambito accademico. Le strategie linguistiche più utilizzate dagli interpreti per compensare la mancanza di una terminologia standardizzata in LIS, soprattutto in ambito scientifico e tecnico, includono:

1. *Dattilologia e inizializzazione* – Quando un segno specifico non esiste, gli interpreti spesso ricorrono alla dattilologia (*fingerspelling*) per compitare il termine oppure utilizzano un segno inizializzato, incorporando la prima lettera della parola parlata. Questa strategia garantisce chiarezza, ma può risultare poco fluida se usata troppo frequentemente.
2. *Perifrasi (parafrasi)* – In assenza di un segno specifico, gli interpreti ricorrono alla spiegazione perifrastica, ossia alla descrizione del concetto attraverso una serie di segni LIS più comuni e facilmente comprensibili.
3. *Traduzione letterale e prestiti* – Alcuni concetti vengono trasmessi attraverso traduzioni dirette dalla lingua parlata, adattando segni LIS con un significato simile. Inoltre, è comune il prestito da altre lingue dei segni, in particolare dalla Lingua dei Segni Internazionale (*International Sign* - IS), quando in LIS manca un termine consolidato.
4. *Uso di classificatori e riferimenti spaziali* – Gli interpreti impiegano i classi-

ficatori, ovvero configurazioni della mano che rappresentano oggetti, movimenti o concetti astratti, per descrivere visivamente relazioni e strutture. Questa strategia è particolarmente utile per spiegare concetti scientifici complessi senza dover ricorrere a un lessico fisso.

5. *Segni metaforici e iconici* – Alcuni interpreti utilizzano rappresentazioni metaforiche per rendere visivi concetti astratti. Ad esempio, possono disporre i segni nello spazio per rappresentare strutture sintattiche o utilizzare il movimento per illustrare processi.
6. *Adattamento di segni esistenti per l'uso tecnico* – Alcuni segni LIS di uso generale vengono modificati o raffinati per adattarsi a un contesto specialistico. Ad esempio, un segno che ha un significato più ampio può essere adattato per rappresentare un concetto scientifico specifico.

Sebbene queste soluzioni siano valide nello scambio comunicativo estemporaneo, possono in parte compromettere la precisione terminologica e la coerenza espositiva e non portano a una consolidazione di un apparato lessicale specialistico. Per ovviare a tali problematiche, diversi atenei italiani stanno implementando percorsi formativi specifici per interpreti LIS, con l'obiettivo di fornire loro strumenti e metodologie per affrontare le sfide della traduzione in contesti accademici.

2.4. Uno strumento valido: creazione di glossari condivisi e risorse didattiche

Uno degli strumenti fondamentali per la costruzione di un lessico specialistico condiviso è la realizzazione di glossari digitali, archivi multimediali e risorse accessibili. L'esperienza maturata presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, con la parziale traduzione della grammatica LIS all'interno del progetto SIGN-HUB e l'analisi delle conferenze accademiche (ad esempio, il FEAST 2020), ha dimostrato come la collaborazione tra studiosi e professionisti del settore possa incidere significativamente sulla strutturazione di un linguaggio settoriale efficace e condiviso.

L'uso di archivi digitali e video-dizionari permette di documentare, sistematizzare e diffondere il nuovo lessico, offrendo un riferimento stabile per docenti, interpreti e studenti. Questi strumenti non solo facilitano la standardizzazione terminologica, ma favoriscono anche la diffusione di un linguaggio tecnico in LIS che possa essere utilizzato in contesti accademici, scientifici e professionali.

3. Prospettive future per la standardizzazione del lessico specialistico in LIS

Per garantire uno sviluppo sostenibile e inclusivo della terminologia specialistica in LIS, è necessario attuare strategie mirate che coinvolgano istituzioni acca-

demiche, associazioni di persone sorde e centri di ricerca linguistica. La collaborazione tra questi attori è fondamentale per evitare frammentazioni e assicurare un processo di standardizzazione uniforme ed efficace. Tra le principali prospettive di sviluppo si evidenziano:

- *Rafforzamento della ricerca linguistica sulla LIS*: Investire in studi linguistici e progetti di documentazione per consolidare un repertorio terminologico comune e aggiornato. È necessario ampliare le ricerche su aspetti morfosintattici e fonologici della LIS, con un focus specifico sulla creazione e sull'evoluzione dei neologismi in contesti accademici e professionali. La raccolta e l'analisi sistematica delle variazioni terminologiche esistenti possono contribuire a individuare tendenze e criteri di standardizzazione efficaci.
- *Creazione di reti accademiche e collaborazioni internazionali*: Favorire lo scambio di conoscenze e buone pratiche con altri paesi in cui la standardizzazione del lessico in lingue dei segni è già in fase più avanzata. In nazioni come la Svezia, gli Stati Uniti e il Regno Unito, il lavoro congiunto tra università e comunità sorde ha portato a una maggiore uniformità terminologica e a risorse linguistiche condivise. La LIS potrebbe beneficiare di tali esperienze, integrando approcci metodologici consolidati e sperimentando modelli di collaborazione interistituzionale.
- *Integrazione di tecnologie digitali*: Utilizzare strumenti di intelligenza artificiale e piattaforme online per rendere accessibili glossari interattivi e materiali didattici aggiornati. Lo sviluppo di dizionari digitali multimediali, che includano video esplicativi e annotazioni linguistiche, potrebbe facilitare l'apprendimento e la diffusione della terminologia specialistica. Inoltre, l'impiego di software di riconoscimento dei segni e di traduzione automatica potrebbe supportare il lavoro degli interpreti e migliorare l'accessibilità nei contesti accademici e professionali.
- *Sensibilizzazione e advocacy*: Promuovere il riconoscimento della LIS come lingua di ricerca e formazione, attraverso convegni, pubblicazioni e iniziative di divulgazione. L'organizzazione di eventi accademici dedicati alla LIS e alla sua evoluzione terminologica favorirebbe la sensibilizzazione di ricercatori e istituzioni, contribuendo a rafforzare il suo status e la sua diffusione. Inoltre, la creazione di corsi di formazione per interpreti specializzati in linguaggi settoriali potrebbe garantire una maggiore coerenza nell'uso dei termini tecnici e scientifici.

È fondamentale reiterare che un passo cruciale non negoziabile è il coinvolgimento della comunità Sorda in ogni fase del processo di standardizzazione. La validazione e l'adozione dei nuovi segni devono avvenire attraverso un processo partecipativo, che garantisca la coerenza terminologica senza sacrificare la natu-

rale evoluzione linguistica della LIS. Attraverso un approccio collaborativo e interdisciplinare, sarà possibile consolidare un lessico specialistico condiviso e funzionale alle esigenze di un'utenza sempre più ampia e diversificata.

4. Conclusioni

L'università rappresenta un ambiente strategico per la standardizzazione del lessico specialistico in LIS. La sua natura di spazio di ricerca, formazione e sperimentazione la rende il contesto ideale per sviluppare e consolidare una terminologia condivisa, in grado di supportare la comunicazione accademica e professionale in LIS.

Senza un processo di standardizzazione, la variabilità terminologica rischia di compromettere la coerenza del linguaggio settoriale e di creare barriere nell'accesso alla conoscenza. Tuttavia, questo processo non può essere imposto dall'alto, ma deve emergere da un approccio partecipativo, in cui la comunità Sorda, gli interpreti e gli studiosi collaborano attivamente nella definizione e validazione del lessico.

L'integrazione della LIS nei percorsi universitari offre l'opportunità di documentare, testare e diffondere nuove soluzioni terminologiche in un ambiente strutturato, favorendo un'evoluzione linguistica organica e condivisa. Perché questo avvenga in modo efficace, è essenziale investire nella formazione di interpreti specializzati, sviluppare risorse digitali accessibili e promuovere reti di ricerca interdisciplinari. La formazione di interpreti e docenti LIS specializzati negli ambiti scientifici e tecnici, infatti, risulta essenziale per garantire una comunicazione chiara e coerente. Le strategie compensative attualmente utilizzate, come la dattilologia, l'uso di classificatori e la spiegazione perifrastica, sono soluzioni efficaci nell'immediato, ma non rappresentano un'alternativa stabile alla necessità di terminologie specifiche standardizzate.

Il futuro della LIS come lingua accademica dipende dalla capacità di consolidare un lessico specialistico stabile, senza soffocare la naturale dinamicità della lingua. L'università ha il potenziale per guidare questo processo, trasformandosi in un laboratorio linguistico in cui il sapere si costruisce non solo attraverso la trasmissione, ma anche attraverso la creazione consapevole di strumenti linguistici che ne garantiscano la diffusione e l'accessibilità.

Bibliografia

BARBERÀ G., MASSONE M.I., QUADROS R. (2017), *Sign Language Lexical Standardization in Academic Settings: Challenges and Perspectives*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

- BRENTARI D. (2014), *Neologisms and Lexical Innovation in Sign Languages*, in «Sign Language Studies», 14, 3, pp. 269-304.
- BRENTARI D. (2019), *Phonological Theory and Sign Languages*, in G. FANELLI, M. MORONI (eds.), *Advances in Sign Language Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 189-212.
- BRENTARI D., CORMIER K. (2017), *Sign Language Phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BRENTARI D., PADDEN C. (2001), *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*, in «Linguistic Inquiry», 32, 1, pp. 1-36.
- FISCHER I. (2024), *The challenge of the standardization of Linguistic Lexicon in Italian Sign Language: Navigating Complexity, Contexts, and Collaboration*, Master's Thesis, Ca' Foscari University of Venice.
- LILLO-MARTIN D., SANDLER W. (2006), *Phonological and Morphological Structures in Sign Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MESCHI J. (2013), *Language Development and Academic Success of Deaf Students in Higher Education*, in «Deaf Studies Journal», 5, 2, pp. 87-110.
- MESCHI J., WALLIN L. (2014), *Terminology Development in Swedish Sign Language: A Collaborative Approach*, in «International Journal of Sign Linguistics», 18, 1, pp. 56-75.
- PERNISS P., THOMPSON R., VIGLIOCCO G. (2012), *Iconicity as a General Property of Language: Evidence from Spoken and Signed Languages*, in «Frontiers in Psychology», 3, 227, pp. 1-15.
- PIETRANDREA P. (2002), *Iconicity in Italian Sign Language (LIS)*, in «Sign Language & Linguistics», 5, 1, pp. 3-37.
- PIZZUTO E., QUADROS R. (2007), *Strategies for Lexical Innovation in Sign Languages: A Cross-Linguistic Perspective*, in «Sign Language & Society», 2, 1, pp. 45-71.
- SIGN-HUB Project (2020), *European Documentation and Conservation of Sign Languages*, in «SIGN-HUB Reports», 3, pp. 1-48.
- SPREAD THE SIGN (2019), *Multilingual Sign Language Dictionary for Specialized Terminology*, www.spreadthesign.com (consultato il 10 marzo 2025).

Politiche di pianificazione linguistica e lingue dei segni. Il caso italiano alla luce del dibattito internazionale

Carlo Geraci¹, Mirko Santoro², Carlo Cecchetto^{1, 2}

Abstract

Stabilire il diritto di usare la propria lingua dei segni come lingua ufficiale riconosciuta dallo Stato è un obiettivo primario delle varie comunità di sordi nel mondo. Il riconoscimento ufficiale è spesso inteso non solo come una importante conquista in termini di diritti civili per le persone sorde, ma anche come ‘la soluzione’ per la maggior parte dei problemi di comunicazione e accessibilità della vita quotidiana. In realtà, anche se il riconoscimento può offrire una base solida per rivendicare la giustizia linguistica, spesso accade che i diritti delle persone sorde rimangano insoddisfatti anche dopo il riconoscimento linguistico. In questo contributo, passeremo in rassegna gli aspetti chiave delle politiche di intervento concernenti le lingue dei segni e analizzeremo i punti deboli e forti che hanno portato al riconoscimento della Lingua dei segni italiana (LIS) per illustrare cosa dovrebbe contenere una pianificazione linguistica efficace.

1. Introduzione

Il riconoscimento di una lingua da parte dallo Stato è visto come l’obiettivo primario di molte minoranze linguistiche comprese quelle dei sordi segnanti (De Meulder *et al.*, 2019). Il riconoscimento ufficiale è spesso inteso non solo come una importante conquista in termini di diritti civili per le persone sorde, ma anche come ‘la soluzione’ per la maggior parte dei problemi di comunicazione e accessibilità della vita quotidiana. In realtà, anche se il riconoscimento può offrire una base solida per rivendicare la giustizia linguistica, i diritti all’accesso alla lingua spesso rimangono insoddisfatti anche dopo il riconoscimento linguistico.

In questo contributo, passiamo in rassegna gli aspetti chiave della politica e della pianificazione linguistica per quanto riguarda la lingua dei segni (par. 2). Il dibattito viene poi inquadrato nell’ambito più ampio della filosofia politica

¹ Institut Jean-Nicod (ENS – EHESS – CNRS), Département d’Etudes Cognitives, Ecole Normale Supérieure, Paris, France e PSL Research University, SFL (Université Paris 8 and CNRS), ² University of Milan-Bicocca.

applicata al linguaggio con riferimento alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (par. 3). Nel paragrafo 4, discutiamo le circostanze che hanno portato al riconoscimento ufficiale della LIS nel bel mezzo della crisi della pandemia di COVID-19 e commentiamo alcuni aspetti della nuova legge, sottolineando la parità di trattamento della LIS visiva e tattile. Inoltre riassumiamo il dibattito emerso nella comunità sorda e forniamo una panoramica sulle politiche di pianificazione in atto. Nel paragrafo 5 valutiamo la situazione attuale rispetto alle questioni sentite come più pressanti dalle varie comunità sorde e rispetto allo status della LIS. Il paragrafo 6 conclude il saggio.

2. Politiche di pianificazione linguistica

Le politiche di pianificazione linguistica sono un ambito in cui i risultati della ricerca accademica sono più direttamente collegati agli utenti finali (cioè gli utilizzatori effettivi di una particolare lingua), agli *stakeholder* (ad esempio, le associazioni che mirano a proteggere, far rispettare e sviluppare l'uso di una particolare lingua) e ai *policy maker* (cioè gli individui all'interno di specifiche istituzioni che, in ultima analisi, governano il processo legislativo). In effetti, il ruolo del ricercatore può sconfinare in quello di sostenitore di una particolare lingua (Hult, Johnson, 2015).

La visione tradizionale della pianificazione linguistica, che risale agli anni Sessanta, divide il campo in tre macro-domini, la pianificazione dello *status*, la pianificazione del *corpus* e la pianificazione dell'acquisizione (Haugen; 1959; Kloss, 1969), a cui si è aggiunta successivamente la pianificazione dell'atteggiamento (Ferguson, 2006; Kaplan, Baldauf, 1997; Wright, 2004). In origine, i primi tre ambiti erano intesi come politiche dall'alto verso il basso volte rispettivamente a stabilire o proteggere determinate lingue, ad attuare cambiamenti in un sistema linguistico e ad aumentare il numero di parlanti di una determinata lingua. Questa visione della pianificazione linguistica è cambiata nei decenni successivi e, sebbene la suddivisione rimanga, è oggi intesa in modo più flessibile (Hult, Johnson, 2015).

La pianificazione dello *status* coinvolge le azioni e le misure dirette al riconoscimento ufficiale di una lingua da parte delle istituzioni che identificano la lingua da utilizzare in una serie di ambienti pubblici come scuole, tribunali, ecc. La pianificazione dello *status* riguarda anche il riconoscimento dei diritti legali delle lingue minoritarie, sia per le lingue storicamente presenti in un territorio che per quelle dei gruppi di immigrati recenti. Gli obiettivi della pianificazione del *corpus* sono identificare e descrivere le caratteristiche chiave di

una lingua, informare i processi di standardizzazione linguistica e, in alcuni casi, persino ‘purificare’ la lingua dalle influenze straniere e vernacolari. In questo senso, la pianificazione del *corpus* riguarda gli aspetti più linguistici e include la descrizione e la conservazione della grammatica di una lingua. La pianificazione dell’acquisizione comprende le attività volte a diffondere una lingua, a garantirne la continuità di trasmissione e a insegnarla come lingua seconda. Le politiche di rivitalizzazione, l’introduzione di una lingua minoritaria nel percorso educativo e l’insegnamento di una seconda lingua in un paese straniero fanno parte della pianificazione dell’acquisizione. *La pianificazione degli atteggiamenti* mira a orientare i sentimenti nei confronti di una particolare lingua. Le politiche di assimilazione tendono a privilegiare la lingua dominante, relegando le lingue minoritarie a un ruolo secondario. In effetti, le lingue minoritarie sono spesso percepite come ‘linguisticamente inferiori’ e inadeguate a determinati contesti. Gli approcci multiculturali sottolineano il ‘pari potere’ delle lingue minoritarie rispetto a quelle dominanti.

Le azioni avanzate in ciascuno di questi ambiti sono ispirate da una varietà di visioni e obiettivi finali, che in alcuni casi portano a sostenere una società multilingue e in altri una società monolingue. Le politiche di pianificazione linguistica sono oggetto di dibattito nel campo della filosofia politica, dove sono emersi due approcci opposti alla lingua, definiti in inglese *constitutivist* (qui tradotto con ‘costitutivista’) e *instrumentalist* (qui tradotto con ‘strumentalista’). Questi approcci contrapposti portano a tipi di politica e pianificazione radicalmente diversi (De Shutter, 2007). Come riassunto da Réaume (2003), l’approccio costitutivista si basa sull’idea che la lingua sia una caratteristica identitaria di una comunità e che negarle l’accesso generi ingiustizie linguistiche. Gli approcci strumentalisti riconoscono il tratto identitario della lingua, ma concepiscono le politiche di pianificazione linguistica come più incentrate su altri aspetti non identitari della lingua, come la comunicazione efficace in determinati ambienti, il raggiungimento di pari opportunità, ecc.

Come affermato in Alcade (2018), il dibattito su questi punti di vista ha generato diverse argomentazioni a favore di una società monolingue o multilingue. Questo dibattito può essere diviso in due principali scuole, quella del liberalismo egualitario e quella del multiculturalismo. Il liberalismo egualitario abbraccia l’idea che l’assimilazione linguistica sia uno strumento per raggiungere obiettivi (sociali) più elevati, come l’uguaglianza di opportunità, la mobilità e l’efficienza. La sua filosofia è meglio rappresentata in opere come quella di Van Parijs (2003), dove l’assimilazione linguistica è vista nella prospettiva territoriale di una nazione/territorio, una lingua, mentre il bilinguismo è accettato nel suo puro ruolo funzionale, come l’inglese che è l’attuale lingua franca per la mobilità sociale ed economica. Il punto di vista del multiculturalismo

teorizza la giustizia linguistica attraverso la protezione dei diritti linguistici dei gruppi minoritari e la garanzia di pari opportunità, dando accesso alle minoranze linguistiche in aspetti chiave della vita sociale e pubblica come l'istruzione e il posto di lavoro. I lavori più importanti in quest'area sono quelli di Kymlicka (1995). L'idea chiave è che gli individui possono fare delle scelte di vita, ma queste scelte sono inserite in un contesto di vita che è dato. L'acquisizione della prima lingua è tra le cose che appartengono al contesto di vita di ogni individuo, nel senso che dipende dall'ambiente in cui il neonato arriva; pertanto, la giustizia linguistica, le pari opportunità e la mobilità sociale possono essere raggiunte solo con un approccio multilingue, poiché l'assimilazione linguistica comporterebbe un onere aggiuntivo e non uniforme per gli utenti di una lingua minoritaria.

Se da un lato è ampiamente riconosciuto che i territori monolingui e persino gli individui monolingui sono più l'eccezione che la regola, se mai esistono, dall'altro è anche vero che le politiche a sostegno di tutte le minoranze linguistiche sono semplicemente irrealistiche dal punto di vista economico. È per questo che la riflessione sugli aspetti economici sta acquisendo importanza nel campo della pianificazione linguistica. Il provvedimento più immediato è la compensazione linguistica. Questa è spesso intesa in termini di una sorta di sostegno da fornire alle minoranze linguistiche per rendere l'assimilazione più attraente nella prospettiva del liberalismo egualitario (Ammon, 2006), mentre è inserita in una proposta strutturata di utilizzo delle risorse per garantire l'accesso alla lingua alle minoranze linguistiche nella visione multiculturalista. Studi recenti hanno dimostrato che, a livello complessivo, la progettazione e l'attuazione di politiche per la promozione delle lingue minoritarie non è solo più equa, ma anche più efficiente (Gazzola *et al.*, 2018).

Dato questo quadro teorico dobbiamo osservare quanto sia sorprendente che, nonostante l'interdisciplinarietà, la discussione sulle politiche di pianificazione linguistica tenga in scarsa considerazione le conseguenze cognitive dell'essere monolingui o plurilingui e le potenziali argomentazioni provenienti dall'applicazione delle scienze cognitive allo studio del linguaggio. Tali fattori dovrebbero essere considerati nell'analisi costi-benefici (per una eccezione si veda Peled, 2017). Forse, nella valutazione globale dei vari fattori rilevanti per l'attuazione di una politica linguistica, le argomentazioni provenienti dalle scienze cognitive sono meno convincenti perché si dà per scontato che non vi siano impedimenti di sorta all'acquisizione di una prima lingua, qualunque essa sia, per il semplice tramite dell'esposizione del bambino ad essa. Tuttavia, questo non è il caso dell'esposizione alle lingue parlate dei bambini sordi e, più in generale, i costi cognitivi dell'educazione in una lingua non nativa sono tutt'altro che trascurabili. È inoltre sorprendente che la situazione delle lingue

dei segni e delle comunità dei segnanti sia praticamente assente sia dalla discussione teorica sia dalle implementazioni applicate delle politiche linguistiche. Entrambi gli aspetti saranno affrontati nel prossimo paragrafo.

3. Politiche di pianificazione linguistica: il punto di vista delle lingue dei segni

Sebbene sia stata largamente ignorata dalla discussione di filosofia politica richiamata nel paragrafo precedente, la storia delle lingue dei segni conteneva già gli elementi essenziali di questo dibattito. Il più antico esempio di approccio costitutivista alla lingua dei segni si deve probabilmente a Platone, che mette in relazione l'intelligenza e la capacità di fare filosofia con la capacità di gestire una lingua, compresa la lingua dei segni per i sordi, riconoscendo quindi la lingua dei segni come tratto delle persone sorde. Il primo esempio di approccio strumentalista di cui si ha notizia si deve all'abbé Charles De l'Épée, che ebbe l'intuizione di utilizzare la lingua dei segni francese antica come veicolo per insegnare ai bambini sordi di Parigi a leggere e scrivere in francese (Nover, 1993). Un caso molto noto di *liberalismo egualitario* assimilazionista è stato il Congresso di Milano nel 1880, dove la comunità scientifica bandì l'uso della lingua dei segni dall'educazione dei sordi e tolse il futuro dalle mani dei sordi; mentre la visione multiculturale era già pratica comune nella popolazione di Martha's Vineyard (Groce, 1985), come lo è ora a Bali per il Kata Kolok (De Vos, 2012) e in diverse altre lingue dei segni utilizzate in villaggi o comunità ristrette dove c'è una alta incidenza di sordità congenita (Nyst, 2012).

Che la lingua dei segni sia il tratto identitario delle varie comunità di sordi nel mondo è stato dimostrato in modo chiaro dalla comunità scientifica (si vedano Padden, Humphries, 2005; Reagan 2010; Lane *et al.*, 2011) ed è affermato a gran voce sul sito della Federazione Mondiale dei Sordi, dove si legge che «la lingua dei segni è inseparabile dai diritti umani delle persone sorde». Le persone sorde sono una comunità perché condividono una lingua dei segni. Tuttavia, nonostante la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità incarni questo spirito nelle sue disposizioni sulla lingua dei segni, la maggior parte degli Stati del mondo non ha ancora riconosciuto la lingua dei segni locale e anche in quei paesi in cui la lingua dei segni locale è stata riconosciuta, essa è spesso contestata dagli udenti, ignorata dai programmi educativi e trascurata come opzione valida per i genitori udenti quando scoprono che il loro bambino è sordo.

Che la giustizia linguistica sia una questione impellente per le comunità sorde è fuori discussione. Come vedremo tra poco, la Convenzione delle Na-

zioni Unite del 2008 stabilisce un quadro chiaro per le lingue dei segni, individuando la necessità di un riconoscimento e di un sostegno ufficiale, nonché della sua effettiva attuazione nei programmi educativi e in altri ambiti della vita quotidiana. Tuttavia, ciò che rende speciale il caso delle lingue dei segni è che c'è una ragione aggiuntiva rispetto alle lingue vocali minoritarie che impone che i diritti linguistici siano riconosciuti pienamente alle persone sorde. Vediamo questa ragione nel prossimo paragrafo.

3.1. Due argomenti a favore dell'educazione bilingue bimodale per tutti i bambini sordi

L'argomentazione, proposta in termini di filosofia politica da Trovato (2013), si basa sulle più importanti scoperte nell'acquisizione della lingua dei segni e sulle loro conseguenze per il benessere delle persone sorde. Il punto non è se le lingue dei segni siano o meno lingue naturali. Questo è stato dimostrato oltre ogni ragionevole dubbio, dal punto di vista linguistico (Stokoe, 1969 [2005]; Quer *et al.*, 2017), cognitivo (Emmorey, 2002; Pyres *et al.*, 2010) e neurobiologico (MacSweeney *et al.*, 2002; Emmorey, 2021). Il punto è se le persone sorde debbano essere cresciute come monolingui in una lingua parlata (cioè senza accesso ad alcuna lingua dei segni) perché l'assimilazione della lingua parlata è superiore a quella dei segni o se le persone sorde abbiano il diritto di avere una lingua dei segni come prima lingua. Una volta che le conseguenze cognitive della scelta sono chiaramente espresse, come nel caso di Trovato (2013), le implicazioni per le politiche di pianificazione linguistica sono molto più ampie. L'argomentazione mira a dimostrare la necessità di un'esposizione precoce alla lingua dei segni per prevenire ritardi cognitivi dovuti alla deprivazione linguistica e si basa sui seguenti punti: l'acquisizione di una lingua naturale in modo naturale (cioè tramite esposizione) è necessaria per garantire il corretto sviluppo cognitivo di ogni essere umano (Ren, Höhle, 2022). L'unico modo in cui un neonato sordo può essere esposto a una lingua fin dal primo giorno di vita è la lingua dei segni, perché è l'unica lingua naturale che può essere acquisita in modo naturale dagli individui sordi: infatti, le lingue dei segni sono percepite attraverso il canale visivo non compromesso. Si noti che questo vale anche per i bambini che si sottoporranno all'impianto cocleare, perché (i) non c'è alcuna garanzia totale che questa procedura porti all'acquisizione di una lingua parlata in modo nativo e (ii) anche quando l'impianto ha successo, l'intervento chirurgico e l'attivazione dell'impianto non sono immediati e un certo ritardo nell'esposizione alla lingua è inevitabile. In una serie di lavori, Mayberry (2007 e 2010) ha dimostrato che le competenze linguistiche dei segnanti nativi superano quelle dei segnanti non nativi. La conclusione pratica dell'argomentazione è che ritardare l'esposizione alla lingua dei segni comporta una minore compe-

tenza dei segnanti adulti e apre il rischio di potenziali ritardi cognitivi indotti dalla deprivazione linguistica precoce. Il messaggio politico è che la lingua dei segni come prima lingua per tutti i neonati sordi è essenziale per il benessere individuale delle persone sorde, perché è l'unico modo per prevenire potenziali deficit cognitivi a lungo termine.

Un secondo argomento, anch'esso riportato in Trovato (2013), rafforza questa conclusione già forte: l'esposizione precoce a una lingua dei segni ha conseguenze positive nell'apprendimento di una lingua parlata. Infatti, Mayberry *et al.* (2002) hanno valutato la competenza dell'inglese parlato acquisito da bambini sordi che sono madrelingua della lingua dei segni americana (ASL) o che non hanno avuto alcuna esposizione precoce alla lingua e l'hanno confrontata con quella di bambini udenti che acquisiscono l'inglese come seconda lingua. I risultati hanno mostrato che i bambini sordi o udenti con un *background* linguistico consolidato, ossia con una prima lingua nativa, sia essa segnata o parlata, non differiscono tra loro nell'acquisizione di una seconda lingua parlata (cioè l'inglese) e sono significativamente migliori del gruppo di bambini sordi senza esposizione precoce alla lingua dei segni. Si noti che una delle preoccupazioni più immediate dei genitori udenti con figli sordi è quella di garantire al neonato l'accesso alla lingua parlata (Humphries *et al.*, 2014). L'argomentazione proposta da Trovato (2013) viene utilizzata per sostenere il diritto a un'educazione bilingue bimodale che sfrutti la lingua dei segni anche come veicolo di istruzione per l'apprendimento di una seconda lingua (parlata).

Per concludere il ragionamento di Trovato, il diritto alla lingua dei segni è equiparato al diritto all'integrità psicofisica e in quanto tale dovrebbe avere la massima priorità e considerazione nella pianificazione linguistica. Si noti che queste argomentazioni sono più forti di quelle normalmente avanzate dalla visione multiculturalista del linguaggio, perché la visione multiculturalista non affronta la questione se un individuo debba essere autorizzato o meno ad acquisire una lingua naturale in modo naturale.

La discussione evidenziata sopra aiuta anche a inquadrare meglio il dibattito sul tipo di legislazione a cui il riconoscimento della lingua dei segni dovrebbe mirare, se sia meglio che sia riconosciuto come parte di una legge che protegge le minoranze linguistiche o come parte di una legge che protegge le persone con disabilità. Ovviamente, associare il riconoscimento della lingua dei segni a una legge sulla disabilità è del tutto sbagliato per le comunità sorde che considerano la lingua dei segni come un tratto positivo e non vogliono che faccia parte di disposizioni che trattano la sordità come una malattia da curare (De Meulder *et al.*, 2019). Tuttavia, associare il riconoscimento della lingua dei segni al diritto all'integrità psicofisica cambia completamente la prospettiva, poiché la lingua dei segni diventa essa stessa la chiave del benessere delle per-

sone sorde. Questo è stato lo spirito che ha animato i proponenti della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, di cui parliamo nel prossimo paragrafo.

3.2. Le lingue dei segni e la Convenzione ONU del 2008

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è un trattato completo che presenta i diritti delle persone con disabilità e propone un quadro per la loro attuazione. È stata adottata nel 2006 ed è entrata in vigore nel 2008 (ONU 2008). Sebbene non si occupi di politiche di pianificazione linguistica, le disposizioni sulle lingue dei segni affrontano alcune delle questioni più importanti della politica e della pianificazione della lingua dei segni. Come illustrato in Batterbury (2012), la Convenzione menziona esplicitamente la lingua dei segni in cinque diversi articoli (articoli 2, 9, 21, 24 e 30) che illustrano come dovrebbe essere attuato l'accesso alla lingua dei segni e delineano un piano di acquisizione a lungo termine. Tuttavia, anche se non direttamente correlate alle lingue dei segni, altre disposizioni sono rilevanti, in particolare quelle che determinano come valutare ed eventualmente riorientare l'efficacia delle misure adottate. I cinque articoli sulle lingue dei segni coprono praticamente tutti gli aspetti della vita pubblica e sociale, dalle definizioni di base (art. 2), all'accessibilità (art. 9), alla libertà di espressione (art. 21), all'istruzione (art. 24) e alla partecipazione alla vita culturale (art. 30), forse con l'eccezione dell'ambiente di lavoro che è trattato dall'art. 27 ma non menziona le lingue dei segni.

Dal punto di vista della pianificazione dello *status*, gli articoli più importanti sono l'articolo 21, paragrafo (e), dove si parla esplicitamente di riconoscimento e promozione della lingua dei segni e l'articolo 24, sezione 3, paragrafo (b), dove si stabilisce il carattere identitario della lingua dei segni.

L'articolo 9, sezione 2, paragrafo (e), l'articolo 21, paragrafo (b) e l'articolo 30, sezione 4, menzionano esplicitamente gli ambiti della vita pubblica in cui l'uso della lingua dei segni deve essere implementato, ovvero la libertà di parola e di informazione e l'accesso alla vita culturale.

Anche l'istruzione è un aspetto fondamentale della vita delle persone sorde, infatti l'articolo 24 pone le basi per una pianificazione dell'istruzione in lingua dei segni. La sezione 3, paragrafo (b), riguarda la facilitazione dell'apprendimento della lingua dei segni, mentre il paragrafo (c) garantisce che l'istruzione sia «[...] impartita nelle lingue e nelle modalità più appropriate [...]». La sezione 4 dello stesso articolo riguarda l'assunzione di insegnanti con disabilità in generale e, più specificamente, di insegnanti «[...] qualificati nella lingua dei segni [...]».

Poiché lo scopo della Convenzione ONU è quello di offrire un quadro generale per i diritti delle persone con disabilità e non per l'attuazione di una

politica della lingua dei segni, non sorprende che non ci siano disposizioni specifiche riguardanti quello che abbiamo chiamato la pianificazione del *corpus* e la pianificazione dell'atteggiamento, a parte la dichiarazione generica di promuovere la lingua dei segni (art. 24). Le questioni relative alla ricerca, alle statistiche e alla raccolta dei dati sono discusse nell'articolo 31 e nell'articolo 32, dove si promuove la cooperazione internazionale tra le istituzioni di ricerca. Lo stesso vale, come brevemente osservato, per l'uso delle lingue dei segni nell'ambiente di lavoro, che non è menzionato specificamente ma è implicitamente incluso nelle disposizioni sull'integrazione nell'ambiente di lavoro.

La Convenzione delle Nazioni Unite, quindi, riconosce le lingue dei segni come lingue delle comunità sorde e lo fa adottando una prospettiva multiculturale, perché riconosce che queste lingue contribuiscono all'identità delle persone sorde. Incorpora un approccio strumentalista quando si tratta di educazione, poiché promuove l'uso della lingua dei segni come mezzo di istruzione per i bambini sordi. Inoltre, suggerisce di potenziare la ricerca, la collaborazione internazionale, di promuovere azioni e di monitorare i progressi di ogni stato al fine di garantire i diritti delle persone con disabilità. Questo è essenzialmente il quadro in cui la LIS è stata riconosciuta.

4. Il riconoscimento della LIS e la comunità sorda italiana

La comunità sorda italiana ha lottato per decenni per ottenere il riconoscimento della LIS da parte del Parlamento italiano, sia con cortei di piazza e proteste, sia con audizioni al Parlamento italiano (Geraci, 2012; Geraci e Insolera, 2019). In modo del tutto inaspettato, nella primavera del 2021, nel bel mezzo della pandemia COVID-19, il Parlamento ha approvato una legge che riconosce la LIS e la LIsT (Lingua dei Segni Italiana tattile). L'approvazione è avvenuta nell'ambito di un emendamento a una legge che conteneva disposizioni relative a finanziamenti che il governo italiano aveva deciso per mitigare gli effetti sociali ed economici della pandemia. Il testo originario della legge conteneva una disposizione a tutela delle persone con disabilità (art. 34), che è stata integrata con una nuova sezione dedicata a LIS e LIsT (art. 34ter).

In questo paragrafo, rivediamo come la legge è arrivata all'approvazione finale, discutiamo le sue disposizioni e illustriamo brevemente il dibattito ancora in corso su quali siano i prossimi passi per ottenere giustizia linguistica.

4.1. La legge che riconosce la LIS: l'articolo 34-ter

Il Parlamento italiano conferisce alla LIS e alla LIsT uno *status* ufficiale in sede di approvazione di un decreto legge recante *Misure urgenti in materia di soste-*

gno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19. Un emendamento all'originario articolo 34, che riguardava la distribuzione di fondi per le persone con disabilità. La legge di conversione è pubblicata in «Gazzetta Ufficiale» il 21 maggio 2021.

L'articolo è relativamente breve e comprende sette paragrafi di poche righe ciascuno. Il primo comma contiene il riconoscimento ufficiale della LIS e della LISt e stabilisce il quadro in cui avviene il riconoscimento. Si legge «la Repubblica riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LISt)». È importante notare che questo comma fa riferimento al punto 2 («La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo...») e al punto 3 («Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge...») della Costituzione italiana, ma non fa riferimento al punto 6, che afferma che «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche». Questo, insieme al fatto che il riconoscimento della LIS e della LISt è stato inserito in una legge sulla distribuzione dei fondi a sostegno delle persone in difficoltà dopo la pandemia, rende evidente che il riconoscimento è avvenuto in un quadro strumentalista piuttosto che costitutivista.

Il secondo comma riconosce il ruolo professionale degli interpreti di lingua dei segni e demanda a un successivo provvedimento la definizione del percorso formativo per questa professione. Il terzo comma obbliga le varie amministrazioni pubbliche della Repubblica a promuovere progetti sperimentali per implementare e incrementare i servizi di interpretariato. Il quarto comma mira alla promozione della LIS e della LISt attraverso campagne di comunicazione. Gli ultimi tre commi presentano i dettagli tecnici del finanziamento, che per il primo anno è stabilito in soli quattro milioni di euro da prelevare dai fondi generali riservati alle persone con disabilità.

Così, il riconoscimento della LIS e della LISt è avvenuto con un emendamento di un solo articolo che copre solo parzialmente le tre aree di politiche di pianificazione linguistica: la pianificazione dello *status* con la concessione dello *status* ufficiale, la pianificazione dell'acquisizione con l'implementazione della formazione superiore per gli interpreti e la pianificazione dell'atteggiamento con la campagna di comunicazione. Va notato che la votazione sull'articolo 34-ter si è svolta nella notte e il riconoscimento della LIS e delle LISt è stato strategicamente inserito in una legge che riguardava misure di bilancio, invece di essere inserito in un provvedimento legislativo specifico sul tema. Questo probabilmente ha permesso di 'intrufolarsi' in un provvedimento che altrimenti avrebbe sollevato molte polemiche, come era accaduto in precedenti tentativi falliti di approvare una legge sulla sordità che includesse la lingua dei segni come tratto culturale. Sebbene l'approvazione dell'articolo 34-ter sia stata qualcosa di simile a un *blitz*, le parti interessate erano state coinvolte

nelle discussioni precedenti sul riconoscimento della LIS, con le associazioni dei Sordi segnanti e gran parte del mondo accademico che sostenevano il riconoscimento della lingua dei segni, mentre le associazioni cosiddette 'oraliste' (quelle dei sordi non segnanti) e una parte importante del mondo medico erano implicitamente o esplicitamente contrarie. Lo stratagemma per introdurre di soppiatto il riconoscimento della LIS e della LISt ha avuto un prezzo, perché l'articolo non fornisce una risposta ai vari punti indicati dalla Convenzione ONU, in particolare quelli riguardanti l'educazione dei sordi e soprattutto non affronta in modo organico le questioni di pianificazione linguistica. Questo è evidente se il testo approvato viene confrontato con il testo in discussione nella precedente legislatura (si veda Geraci e Insolera, 2019, per una discussione dettagliata delle proposte precedenti). Infatti, la proposta presentata durante la XLVII legislatura (2013-2018) conteneva diciassette articoli e affrontava la maggior parte dei punti della Convenzione ONU. Specificava il diritto a una istruzione bilingue bimodale che incoraggiasse classi miste di studenti sordi e udenti e definiva in modo ampio una serie di ambienti in cui l'uso della LIS e della LISt doveva essere presente, come l'istruzione superiore, i trasporti pubblici, l'arte, la cultura e il tempo libero. Infine, un articolo è stato dedicato all'interpretariato professionale.

Tuttavia, almeno in linea di principio, l'articolo 34-ter è positivamente diverso dalle proposte precedenti, in cui il *budget* per sostenere l'attuazione pratica della legge era lasciato piuttosto vago. Questa volta la legge prevede un *budget* concreto di quattro milioni di euro. Purtroppo, però, anche in questo caso ci sono alcune riserve. Innanzitutto, l'importo è stato prelevato dal bilancio annuale per le persone con disabilità. In secondo luogo, il governo ha tardato a rilasciare la normativa attuativa necessaria per avviare i programmi di LIS e interpretariato. In realtà, il primo corso per interpreti LIS è iniziato all'Università La Sapienza di Roma nell'autunno del 2022. Poiché i quattro milioni di euro erano previsti nel bilancio 2021, al momento in cui scriviamo, le università che hanno preso l'iniziativa di avviare i programmi di interpretariato LIS e LISt (La Sapienza, l'Università di Parma e congiuntamente le Università degli Studi di Milano e di Milano-Bicocca), lo hanno fatto con il proprio bilancio, non avendo potuto accedere ai finanziamenti previsti dalla voce 34-ter.

Un ultimo punto che rende speciale il caso italiano è l'attenzione esplicita che la legge pone sulla LISt. Infatti, ogni volta che l'articolo 34-ter menziona la LIS, viene citata anche la LISt, equiparando in qualche modo le due lingue. Questo punto ha sollevato una discussione accesa all'interno della comunità sorda (vedi sotto). Sulla questione del riconoscimento della LISt è necessario sottolineare tre aspetti. In primo luogo, il riconoscimento di una lingua mino-

ritaria è sempre anche il risultato di una campagna di *lobbying* per questo riconoscimento. A questo proposito, la Lega del Filo d'Oro, che si occupa dei bisogni delle persone sordocieche italiane, è stata molto attiva e ha aiutato i membri sordociechi a formare un comitato (Comitato delle Persone Sordocieche) che ha reso visibili i loro bisogni. In secondo luogo, sebbene limitata, la ricerca sulle lingue dei segni tattili ha stabilito che esse non possono essere semplicemente trattata come una forma impoverita di lingua dei segni (Cecchetto *et al.*, 2018; Edwards e Brentari, 2020 sul *Pro-Tactile* utilizzato in Nord-America). In terzo luogo, e soprattutto, il riconoscimento della LIS è pensato per consentire alle persone sordocieche di ottenere servizi dedicati con interpreti di LIS qualificati, un fatto che non dovrebbe essere dimenticato da nessuno.

4.2. Le reazioni

L'articolo 34-ter è stato intensamente discusso dalla comunità sorda e commentato negativamente anche dalle associazioni dei sostenitori dell'educazione oralista. La discussione nella comunità segnante è avvenuta attraverso incontri web organizzati su social media gestiti da persone sorde, come Vlog33 (<https://vlog33.it>) e il canale Facebook PoLis (<https://www.facebook.com/livepolis/about>). Sono stati discussi diversi aspetti della legge. Almeno quattro dei punti discussi sono rilevanti dal punto di vista delle politiche di pianificazione linguistica.

Una prima criticità riguardava lo *status* che la lingua acquisisce con il riconoscimento come parte di una legge che tutela le persone con disabilità e non come lingua minoritaria. La LIS, si sosteneva nelle discussioni, non dovrebbe essere vista nel suo scopo utilitaristico di strumento per la cura della sordità, ma piuttosto dovrebbe essere vista come parte del patrimonio nazionale e quindi preservata e diffusa sia tra i sordi che tra gli udenti.

Una seconda preoccupazione che si esprimeva è che, sebbene il riconoscimento della LIS possa avviare un cambiamento culturale perché la lingua dei segni sarà valorizzata, la maggior parte dei bisogni della comunità dei segnanti rimarrebbe insoddisfatta. Il motivo principale è che il riconoscimento ufficiale non darebbe alcun potere concreto, in assenza di una legge quadro che prescriva quali diritti debbano discendere dal riconoscimento stesso. Questo punto è stato riconosciuto dai politici che hanno ammesso il bisogno di una legge più completa che indichi i vari ambienti in cui i segnanti hanno il diritto di usare la LIS, compresa l'istruzione. Considerando che gli ospedali non consentivano l'accesso ai visitatori e nemmeno alle persone ausiliarie (come gli interpreti) a causa delle restrizioni COVID-19, i sordi hanno identificato questa come una delle principali priorità che non è stata presa in considerazione.

Una terza preoccupazione espressa nella discussione è che la legge affida la formazione degli interpreti alle università, destinando praticamente l'intero *budget* a questo scopo. Nelle discussioni si sosteneva che il legislatore non avesse capito quale fosse la vera priorità per la comunità sorda. È vero, si diceva, si ottiene un riconoscimento ufficiale. È vero anche che viene investita una notevole quantità di denaro nell'attuazione del provvedimento, ma il beneficio per la comunità sorda è solo indiretto perché la comunità non è coinvolta nelle attività di formazione. Si noti che tutti i sordi intervenuti comprendevano l'importanza di avere interpreti qualificati, soprattutto nell'educazione dei bambini sordi, ma sottolineavano quanto sia difficile per una persona sorda diventare insegnante o interprete e essere quindi un modello positivo per le giovani generazioni di Sordi.

A rendere ancora più complessa la situazione c'è il fatto che il legislatore ha stabilito che, nel caso di percorso universitario, il titolo di interprete si ottiene alla fine di un percorso di tre anni, a differenza di altre lauree in interpretazione che si ottengono al termine di un percorso di 5 anni. Sono evidenti due problemi: in primo luogo, la disparità di trattamento della LIS rispetto alle altre lingue può essere percepita come un tentativo di sminuirne il valore. In secondo luogo, agli studenti delle lauree per interpreti deve essere richiesto un livello di ingresso almeno intermedio di LIS, pena l'impossibilità di diventare buoni interpreti in soli tre anni. Tuttavia, non è chiaro come questa competenza in LIS possa essere raggiunta, dal momento che, a parte le persone sorde o con familiari segnanti, è difficile che uno studente alla fine degli anni della scuola superiore abbia già una buona padronanza della LIS (tranne alcune isolate eccezioni, la LIS non è insegnata nelle scuole superiori italiane). È chiaro dunque che da questo punto di vista la situazione è tutt'altro che ideale e un'ulteriore revisione della legislazione sulla formazione degli interpreti è auspicabile.

Un altro punto chiave nel dibattito del 2022 è il fatto che troppo spesso le informazioni sulle possibili scelte educative per i bambini sordi sono fortemente condizionate dalla prospettiva medica e da una prospettiva apertamente contraria all'uso della lingua dei segni. La testimonianza di due genitori che hanno avuto figli sordi negli anni successivi al 2010 ha evidenziato come l'educazione bilingue bimodale sia stata scoraggiata dai medici di due delle maggiori città italiane, Torino e Milano.

L'ultima preoccupazione espressa da alcuni Sordi nel 2022 è che la LIS visiva sia stata posta allo stesso livello della LIS tattile. Le principali ragioni addotte contro questa equiparazione erano: mentre la LIS visiva è una vera e propria lingua naturale, la LIS tattile è uno strumento per i segnanti sordo-ciechi, o al massimo una variante dialettale della LIS. A questo proposito ci sentiamo di com-

mentare che, naturalmente, la LIS, come quasi tutte le lingue dei segni tattili, ha avuto origine dal corrispondente visivo. Tuttavia, esistono indicazioni chiare che la LIS ha caratteristiche grammaticali innovative rispetto alla LIS, anche se la questione di decidere cosa sia una lingua indipendente e cosa una varietà è notoriamente difficile e in ultima analisi dipende da decisioni politiche.

Parallelamente alla discussione all'interno della comunità dei segnanti, la legge e le sue disposizioni sono state apertamente contestate dall'associazione italiana che sostiene un'educazione oralista per le persone sorde, la FIADDA (Famiglie Italiane Associate per la Difesa dei Diritti degli Audiolesi). Il 10 maggio 2021, su è apparso un articolo su www.Superando.it, il sito della FISH ONG (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap), in cui la FIADDA sostiene che il riconoscimento della LIS è in realtà contrario alla Convenzione ONU perché, a suo dire, ignora l'interesse superiore dei bambini sordi (art. 7, sezione 2 della Convenzione) e perché non sono state consultate le relative organizzazioni rappresentative (art. 4, sezione 3 della Convenzione). L'articolo insiste anche sul fatto che la Convenzione ONU farebbe riferimento al 'diritto alla parola' e all'acquisizione della competenza linguistica verbale. A quanto ci risulta, questi ultimi due punti non fanno parte della Convenzione ONU e semmai ne travisano l'intenzione originaria.

Alla luce di quanto detto nel paragrafo precedente sui rischi della privazione della lingua, non è chiaro come e perché l'accesso alle lingue dei segni non sia nell'interesse dei bambini sordi. Per quanto riguarda la mancata consultazione delle associazioni e delle organizzazioni interessate, abbiamo già visto che non è vero. Tuttavia, la parte più dannosa per la comunità dei segnanti è quella in cui l'articolo della FIADDA afferma che «[la legge ha] tutto allo scopo di introdurre un emendamento di *portata culturalmente insignificante*, che non è gradito nemmeno alle persone sorde segnanti e che si basa tra l'altro sul trasferimento di 4 milioni di euro sottratti al *Fondo Sociale per l'Occupazione e la Formazione*» (enfasi contenuta nel testo originale). Questo è dannoso e offensivo per la comunità dei segni perché l'emendamento «culturalmente insignificante» è proprio quello che tocca il tratto dell'identità Sorda. Dal punto di vista accademico, questa forma di opposizione rancorosa e di parte è scientificamente immotivata ed estremamente sconcertante. Possiamo solo sperare che idee di assimilazione linguistica di questo tipo non diventino mai maggioritarie nell'agenda politica dei legislatori.

A distanza di tre anni dal riconoscimento della LIS, possiamo osservare che il malcontento espresso dalla comunità segnante ha spinto alcune associazioni di portatori di interessi a una efficace attività di *lobbying* presso il legislatore, che ha condotto a una modifica nella legislazione. Con un decreto congiunto dei Ministri della Disabilità e dell'Università e della Ricerca (decreto del 10

dicembre 2024 *Disposizioni in materia di professioni di interprete in lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile*, «Gazzetta Ufficiale» del 30 gennaio 2025) si è stabilito un doppio canale per la formazione di interpreti: al percorso universitario introdotto dal provvedimento del 2022 (laurea professionalizzante) si è affiancata la possibilità di esercitare la professione di interprete da parte di chi abbia conseguito un attestato rilasciato da associazioni, enti e cooperative che «abbiano operato negli ultimi dieci in modo continuativo nell'organizzazione di corsi per la formazione di traduttori o di interpreti della Lingua dei Segni Italiana (LIS) e che abbiano previsto l'impiego di persone sorde madrelingua LIS e di coordinatori sordi madrelingua LIS con esperienza nella formazione».

La situazione ibrida risultante è un *unicum*. Per altre professioni che richiedono un diploma universitario non è mai previsto un doppio canale, nemmeno per quelle che originariamente non prevedevano la formazione universitaria. Per esempio, mentre un tempo si poteva diventare infermieri senza un diploma universitario, ora non si può più (come reagiremmo se si prospettasse di avere un doppio canale di formazione di infermieri diverso da quello universitario?). Così pure si era pensato per gli interpreti LIS, dopo un periodo di transizione, la formazione sarebbe spettata esclusivamente alle università, mentre con il nuovo decreto il percorso di formazione non accademica rimane aperto. Inoltre, per quanto riguarda lo statuto della LIS, va notato l'aspetto alquanto singolare che le norme sulla formazione degli interpreti siano state stabilite con un decreto co-firmato dal Ministro per la disabilità, un fatto che sarebbe inimmaginabile per qualsiasi altra lingua minoritaria.

Possiamo ipotizzare che questo 'ripensamento' legislativo sia in parte il frutto di una incomprensione fra sistema universitario e comunità Sorda. Da un lato, la gestione della formazione degli interpreti LIS sarebbe passata di fatto da gestori prevalentemente Sordi, a gestori prevalentemente udenti, potenzialmente qualificandosi come un atto di audismo. Infatti, con alcune eccezioni (per esempio il corso di laurea per interpreti gestito congiuntamente dalle Università degli Studi di Milano e di Milano-Bicocca, dove circa un terzo dei docenti di tutte le discipline sono Sordi), la presenza di docenti Sordi nelle università è purtroppo limitata ai soli insegnanti di LIS. Una parte della comunità Sorda considera questo coinvolgimento insoddisfacente e ha spinto questa parte della comunità a chiedere (con successo) di poter gestire scuole di formazione private e fuori dal controllo del sistema universitario in cui, come dice il decreto del 10 dicembre 2024, sia previsto l'impiego di «coordinatori sordi madrelingua LIS».

Dall'altro lato, la gestione integrale dei corsi di formazione privati di LIS rappresenta una possibile fonte di reddito tanto per associazioni tradizionali,

quanto per piccole e medie cooperative che negli anni sono sorte per fornire questo tipo di servizio.

Tuttavia, questa incomprensione è in parte sorprendente, considerato il ruolo storico che hanno avuto alcune università e centri di ricerca (per esempio il CNR di Roma, Ca' Foscari a Venezia e la sede di Ragusa dell'Università di Catania) nel promuovere lo studio della lingua e della cultura LIS. Senza l'impegno dei linguisti accademici, firmatari di molte petizioni a sostegno del riconoscimento della LIS, i pregiudizi sulla LIS, che tuttora rimangono, ma sono stati in parte importante superati, sarebbero rimasti più estesi.

In generale, questa decisione rischia di perpetrare lo squilibrio nella formazione tra interpreti di lingua dei segni e interpreti nelle lingue vocali. Infatti, l'auspicio è quello che si possa in futuro equiparare il percorso formativo degli interpreti di LIS e LIS t a quello degli interpreti di altre lingue, pur mantenendo le specificità che la formazione nelle lingue dei segni richiede.

5. Politiche di pianificazione linguistica sulle lingue dei segni e il quadro generale

La lotta per il riconoscimento della LIS è finita, ma questo è solo il primo passo verso la giustizia linguistica. In questo paragrafo, esaminiamo la situazione attuale dello *status*, del *corpus*, dell'acquisizione e della pianificazione dell'atteggiamento nei confronti della LIS, adottando una prospettiva più ampia in modo che possa servire da percorso per altre comunità sorde che potrebbero trovarsi in situazioni peggiori della LIS.

5.1. Pianificazione dello status e lingue dei segni

Hult e Johnson (2015) individuano tre punti chiave per elaborare la pianificazione dello *status*: le strategie per ottenere il riconoscimento, il tipo di legge che meglio si adatta alla situazione specifica di un paese e la definizione delle sue applicazioni.

Esistono due strategie principali per ottenere l'attenzione dei legislatori: le proteste e l'attività di *lobbying*. La comunità sorda italiana ha messo in atto proteste pubbliche per i propri diritti ancor prima che la questione linguistica fosse pienamente compresa. Dalla fine degli anni Novanta in poi, la questione della lingua è diventata centrale (Geraci, 2012), così come nei Paesi Bassi (Cokart *et al.*, 2019), in Norvegia (Vonen e Peterson, 2019), in Corea del Sud (Hong *et al.*, 2019) e in molti altri paesi.

Ciò che riteniamo fondamentale è che la comunità sorda cerchi la collaborazione di altre associazioni che magari non hanno un interesse diretto a soste-

nere la causa del riconoscimento, ma che possono trovare semplicemente giusto difenderla e sostenerla. In questo senso, le istituzioni accademiche possono agire come solidi partner. Parallelamente a queste attività dal basso, le associazioni di sordi possono anche contare sulla Convenzione delle Nazioni Unite per individuare il tipo di legge più adatto per il riconoscimento giuridico, sia attraverso una legge costituzionale, come è accaduto in Austria, sia attraverso leggi ordinarie come è accaduto in Nuova Zelanda (politica sulla disabilità) e in Brasile (minoranza linguistica), come documentato in De Meulder *et al.* (2019). A questo proposito, i portatori di interesse e i sostenitori del riconoscimento delle lingue dei segni dovrebbero collaborare con i responsabili politici per individuare la formulazione e l'inquadramento corretti di una legge sul riconoscimento della lingua dei segni. Il riconoscimento può avvenire con una singola legge indipendente o anche con la modifica di una legge precedente, come è accaduto nel caso della LIS. La cosa più importante è ottenere linee guida per affrontare le modalità specifiche di attuazione della legge. Questi atti successivi devono specificare i diritti di accesso, cosa che non è ancora avvenuta nel caso italiano. Come ripetuto in precedenza, l'ottenimento dello status ufficiale della lingua non risolve da solo i problemi di giustizia linguistica per le comunità sorde.

Prima di passare alla pianificazione dell'acquisizione e del corpus, vale la pena esplorare cosa resta da fare in termini di pianificazione dello status dopo il riconoscimento di una lingua dei segni, e il caso della LIS è probabilmente il migliore per illustrare il punto. L'articolo 34-ter riconosce la LIS e la LIS^t come lingua delle comunità sorde e sordocieche italiane, ma non dice nulla su come attuarla. Al momento, l'effettiva attuazione di politiche favorevoli alla LIS è legata a una vecchia legge (legge 104/1992, modificata nel 2000 e nel 2001), che menziona la LIS come «lingua specializzata» (cioè uno strumento) e consente di attuare politiche locali per sostenere la LIS a scuola e negli ambienti pubblici (Geraci e Insolera, 2019). Si può auspicare che una nuova legge quadri ulteriormente lo status della LIS negli ambiti pubblici. Quando ciò avverrà, dovrà essere istituito un comitato permanente di esperti (possibilmente a maggioranza sorda) che garantisca la corretta attuazione delle politiche, ne monitori l'efficacia e suggerisca eventuali modifiche, e verifichi che ogni anno vengano stanziati fondi per l'attuazione e il mantenimento delle politiche, come è stato fatto in Nuova Zelanda (McKee, Manning, 2019).

5.2. Pianificazione del corpus e lingue dei segni

La ricerca scientifica sta facendo continui progressi nella comprensione delle proprietà delle lingue dei segni, svelando le somiglianze architettoniche tra le lingue dei segni e quelle parlate e scoprendo proprietà della modalità visiva. I

lavori tipologici documentano le macro-variazioni dei segni e delle grammatiche; gli studi sociolinguistici ne mostrano le micro-variazioni.

Conoscere i dettagli della grammatica di una particolare lingua, come e perché varia tra le comunità che la usano è la base per la pianificazione dei corpus. In ambito accademico, questo viene fatto da singoli individui o gruppi di ricerca che creano reti sia a livello nazionale che internazionale, in modo da poter richiedere fondi di ricerca a varie agenzie di finanziamento. Il caso della LIS è piuttosto istruttivo, in quanto dopo il lavoro pionieristico condotto presso il CNR di Roma, nei primi anni 2000 sono stati istituiti nuovi centri come l'Università di Milano-Bicocca e l'Università di Venezia. Questi primi progetti hanno inserito la LIS nella mappa europea delle lingue dei segni e hanno permesso la creazione di una solida rete di università e centri di ricerca europei. La rete ha ottenuto finanziamenti europei per due importanti progetti, uno volto a creare un progetto per la grammatica delle lingue dei segni (Azione COST: *SignGram, Unraveling the grammar of sign languages*) e uno più ambizioso per creare un'infrastruttura digitale per ospitare contenuti sulle lingue dei segni (*Horizon 2020 Research and Innovation: Sign-Hub*). Uno dei risultati concreti di quest'ultimo progetto è la recente pubblicazione di un'ampia e dettagliata grammatica della LIS (Branchini, Mantovan, 2022) in libero accesso in italiano (<https://edizioni-cafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-645-9/>), inglese e prossimamente in LIS. Si tratta di una grammatica di riferimento della LIS che si basa sul *SignGram Blueprint* (Quer *et al.*, 2017) e che può servire come base per creare materiali didattici e pubblicazioni per il grande pubblico. D'altra parte, pur non svolgendo ricerche scientifiche in proprio, l'ENS organizza delle conferenze nazionali sulla LIS che hanno lo scopo di colmare il divario tra i risultati prodotti dalla ricerca accademica e la comunità sorda italiana. L'ultima si è tenuto nel maggio 2023 a Cosenza.

Un aspetto interessante negli studi sulla pianificazione del *corpus* è l'importanza data alla variazione, piuttosto che all'imposizione di un uso prescrittivo della lingua. I segnanti sono tipicamente consapevoli di questa variazione, soprattutto a livello lessicale, e ne sono orgogliosi. Per quanto ne sappiamo, le politiche di standardizzazione non sono state messe in atto in modo efficace in nessuna comunità di segnanti (si veda Herreweghe, Vermeerbergen, 2009, per il rifiuto della standardizzazione dall'alto verso il basso della lingua dei segni fiamminga). Il caso della LIS è ancora una volta interessante. Durante le precedenti discussioni parlamentari, sono state avanzate argomentazioni contro il riconoscimento della LIS e una di queste era la mancanza di standardizzazione, che ne avrebbe impedito un uso efficace tra i sordi (Geraci, Insolera, 2019). Naturalmente, il tipo di variazione che si riscontra all'interno di una lingua dei segni non impedisce la comprensione reciproca tra i segnanti.

A livello internazionale, durante gli incontri scientifici (non solo quelli specifici sulle lingue dei segni) un punto di discussione frequente è il tipo di lingua dei segni da utilizzare, con la scelta tipica tra l'ASL e l'*International Sign* (IS). Naturalmente, l'ASL è una lingua naturale con una potenza espressiva completa, mentre l'IS è più limitata nel suo lessico e utilizza molte componenti gestuali e la grammatica di base delle lingue in cui gli interpreti sono esperti. Sebbene non siano disponibili misure quantitative, ci sembra che l'ASL sia preferita soprattutto dai ricercatori sordi più giovani che hanno avuto la possibilità di trascorrere un po' di tempo alla *Gallaudet University* (Washington DC), dove la lingua primaria di insegnamento e socializzazione è l'ASL, e che quindi la conoscono bene, mentre i ricercatori più anziani, soprattutto quelli formati in Europa, preferiscono l'IS. Questo dibattito influisce solo in minima parte sulla vita quotidiana dei sordi segnanti, tuttavia la sensazione di assimilazione linguistica da parte dell'ASL rispetto ad altre lingue dei segni è un argomento che viene spesso discusso nelle comunità dei segnanti e che dovrebbe essere ulteriormente indagato da una prospettiva sociolinguistica. Si noti che questo punto è tutt'altro che banale e può avere ripercussioni sullo status di una lingua dei segni locale. Il caso italiano sembra essere istruttivo di alcuni di questi rischi, anche se fortunatamente non è successo nulla. Infatti, nella XVII Legislatura è stata avanzata l'argomentazione che si sarebbe dovuto usare l'IS (o l'ASL) piuttosto che la LIS perché la comunità di utenti dell'IS (e dell'ASL) è più numerosa di quella italiana (Geraci e Insolera, 2019).

Un altro aspetto che ancora deve essere compreso meglio riguarda la grammatica dei segnanti non nativi e lo status della loro lingua, un aspetto che riguarda la maggior parte dei segnanti sordi.

5.3. Pianificazione dell'acquisizione e lingue dei segni

La trasmissione della lingua dei segni è un aspetto delicato della politica e della pianificazione linguistica, perché riguarda la vita degli individui più delicati (cioè i bambini sordi) e l'esistenza dell'intera comunità dei segnanti in una prospettiva a lungo termine, se la catena di trasmissione venisse messa in pericolo. Inoltre, la pianificazione dell'acquisizione riguarda anche coloro che vogliono imparare una lingua dei segni come seconda lingua, compresi gli adulti udenti.

La questione della trasmissione della lingua non è banale, poiché la maggior parte dei bambini sordi nasce in famiglie di udenti, con sempre meno possibilità di esposizione precoce alla lingua dei segni, soprattutto dopo che la maggior parte delle scuole per sordi sono state chiuse. I programmi bilingue bimodali sono complicati e costosi da realizzare, soprattutto agli occhi dei legislatori, e lasciano i bambini sordi isolati tra gli udenti. L'importanza dell'accesso

precoce alla lingua dei segni, discussa nel paragrafo 3, rappresenta la base scientifica a favore di una pianificazione dell'educazione bimodale precoce che dovrebbe prendere in considerazione le modalità di esposizione alla lingua dei segni. Una soluzione interessante è rappresentata dal programma di istruzione irlandese, secondo il quale le famiglie che scelgono un'istruzione bilingue bimodale hanno diritto a un tutor dei segni (preferibilmente sordo) negli anni prescolari, da zero a tre anni (Conama, 2019). Tuttavia, la legislazione più avanzata che favorisce l'educazione bilingue è quella del Brasile, dove il diritto all'uso della lingua dei segni locale (LIBRAS) è garantito a tutti i livelli, fino al punto che la LIBRAS può essere utilizzata per stilare una tesi accademica (Müller de Quadros, Stumpf, 2019). Coloro che criticano il metodo bilingue non dovrebbero vedere questo risultato come un'istanza delle persone sorde che trascurano l'apprendimento della lingua parlata. Piuttosto, l'educazione bilingue bimodale mira a far sì che gli studenti sordi imparino sia la lingua dei segni sia la lingua parlata. In effetti, l'educazione bilingue bimodale dà risultati complessivamente migliori rispetto all'educazione monolingue (si veda Trovato, Folchi, 2022, per uno studio quantitativo che include diversi paesi europei, tra cui l'Italia).

La pianificazione dovrebbe mirare ad avere parità di trattamento sul territorio nazionale, per evitare casi come quello documentato da Small e Cripps (2013) per il Canada. In questo caso, il tribunale di Saskatchewan, in Ontario, ha ordinato che la formazione e l'insegnamento dell'ASL fossero forniti a un bambino sordo arrivato all'età di nove anni senza alcuna lingua, perché dopo l'impianto cocleare il suo processo di acquisizione della lingua non era stato attivato e l'ultima scuola per sordi aveva chiuso nel 1996 e non erano stati offerti programmi bilingui (Small, Mason, 2008), mostrando un atteggiamento negativo verso la lingua dei segni a livello istituzionale.

Un'attenta pianificazione dovrebbe anche affrontare la questione dell'istruzione superiore, dove il pieno accesso ai corsi in lingua dei segni è più l'eccezione che la regola, e la formazione degli interpreti di cui abbiamo estesamente parlato nel paragrafo 4.2.

5.4. Pianificazione dell'atteggiamento e lingue dei segni

Le lingue dei segni sono spesso ostacolate e contestate. Sono ostacolate quando c'è un blocco di fatto all'accesso agli studi avanzati, quando i genitori sono scoraggiati a scegliere un'istruzione bilingue bimodale, quando l'interpretariato è negato o fornito da persone inesperte o incompetenti per risparmiare denaro. Vengono contestate quando i politici le chiamano «linguaggio mimico gestuale» o quando sostengono che i Segni Internazionali offrono più opportunità di una lingua locale e quindi dovrebbero essere privilegiati, quando i sottotitoli sono

considerati un'alternativa uguale all'interpretariato, quando non sono considerate lingue perché non sono standardizzate, o quando la legge che le riconosce è definita «culturalmente insignificante», o quando a un interprete viene negato l'accesso a un luogo di lavoro durante una riunione quando è presente una persona sorda. Tutti questi sono esempi reali e indicano che c'è un malinteso generalizzato su cosa siano le lingue dei segni, su cosa rappresentino per le comunità e le persone. In altre parole, si tratta di diverse sfaccettature dell'audismo.

La pandemia di COVID ha fatto riflettere le comunità sorde su quanto sia importante avere accesso alla lingua in situazioni di emergenza. Ha dato ampia visibilità alle lingue dei segni, perché gli interpreti dei segni erano sempre presenti in TV accanto ai politici quando comunicavano le nuove disposizioni per prevenire la diffusione del COVID. L'unica altra occasione in cui la LIS viene così trasmessa è durante i periodi elettorali, quando gli annunci e le spiegazioni sulle votazioni vengono dati durante gli spot televisivi. Ciò indica che, quando necessario o conveniente per gli udenti, la LIS viene utilizzata dai media per raggiungere le persone sorde.

La pianificazione dell'atteggiamento è il luogo in cui la comunità sorda e le persone sorde dovrebbero fornire il contributo più attivo. Questa pianificazione dovrebbe agire a diversi livelli, raggiungendo le istituzioni, i figli di genitori sordi e il pubblico in generale. Per esempio, Small e Cripps (2013) descrivono come i dettagli della pianificazione e dell'atteggiamento nell'ambito dell'educazione dei sordi siano stati implementati in Canada, mettendo in luce i molti aspetti positivi che permeano la cultura sorda, tra cui il teatro e altre forme d'arte, fornendo un luogo in cui educatori e insegnanti possono trovare un sostegno positivo e, infine, adattando gli schemi dell'identità minoritaria all'integrazione culturale tra educatori sordi e udenti.

È necessario un cambiamento di atteggiamento nel corpo medico per rimuovere la convinzione errata che le lingue dei segni siano un ostacolo all'apprendimento di una lingua parlata, e per convincere questi professionisti che, al contrario, esse forniscono un punto di partenza migliore per questo obiettivo. Una possibilità è quella di includere riferimenti alla cultura sorda e alla LIS negli interventi di sensibilizzazione sull'inclusione nelle scuole, nelle università e nelle istituzioni pubbliche e private.

6. Conclusioni

Le politiche di pianificazione linguistica dovrebbero tener conto dei risultati di molte discipline: filosofia politica e del diritto, antropologia linguistica, sociologia, scienze dell'educazione, linguistica teorica, sociolinguistica e scienze co-

gnitive. In questo contributo, abbiamo mostrato come e perché le lingue dei segni dovrebbero essere considerate come parte del dibattito accademico tra approcci costitutivisti e strumentalisti alla politica linguistica. Discutendo il caso della LIS, abbiamo anche visto come sia necessaria una pianificazione globale per mettere in relazione il riconoscimento di una lingua dei segni con le routine quotidiane in cui le persone sorde affrontano la mancanza di giustizia linguistica. La Convenzione delle Nazioni Unite del 2008 ha definito un quadro importante che aiuta le comunità sorde del mondo a identificare le priorità principali. Tuttavia, resta ancora molto da fare per garantire una piena giustizia linguistica ai sordi segnanti.

Bibliografia

- AMMON U. (2006), *Language conflicts in the European Union*, in «International Journal of Applied Linguistics», 16, 3, pp. 319-338.
- BATTERBURY S.C.E. (2012), *Language justice for Sign Language Peoples: The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, in «Language Policy», 11, 3, pp. 253-272.
- BRANCHINI C. MANTOVAN L. (2022), *Grammatica della Lingua dei Segni Italiana (LIS)*, <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-645-9/>.
- CONAMA J.B. (2019), *Ah, That's not necessary, you can read English instead: An analysis of State language policy concerning Irish Sign Language and its effects*, in De Meulder *et al.*, pp. 19-35.
- CHECCHETTO A. *et al.* (2018), *The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LISt) by Deafblind signers*, in «Glossa», 3, 1, pp. 19-35.
- COKART R. *et al.* (2019), *In Pursuit of Legal Recognition of the Sign Language of the Netherlands*, in De Meulder *et al.*, pp. 161-175.
- DE SCHUTTER H. (2007), *Language policy and political philosophy. On the emerging linguistic justice debate*, in «Language Problems & Language Planning», 31, 1, pp. 1-23.
- DE MEULDER M. *et al.* (eds.) (2019), *The Legal Recognition of Sign Languages*, Multilingual Matters, Bristol (UK).
- DE VOS C.L.G. (2012), *Sign-Spatiality in Kata Kolok*, PhD Dissertation, Radboud Universiteit Nijmegen.
- EDWARDS T., BRENTARI D. (2020), *Feeling phonology: The conventionalization of phonology in protactile communities in the United States*, in «Language», 96, 4, pp. 819-840.
- EMMOREY K. (2002), *Language, Cognition, and the Brain*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- EMMOREY K. (2021), *New Perspectives on the Neurobiology of Sign Languages*, in «Frontiers in Communication», 6, pp. 1-20.
- FERGUSON G. (2006), *Language planning and education*, Edinburgh University Press, Edinburgh (UK).
- GAZZOLA M. *et al.* (eds.) (2018), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham (CH).
- GERACI C. (2012), *Language Policy and Planning: The Case of Italian Sign Language*, in «Sign Language Studies», 12, pp. 494-518.
- GERACI C., INSOLERA H. (2019), *The 'Language Issue': The struggle and path to the recognition of LIS*, in De Meulder *et al.*, pp. 176-190.
- GROCE N.E. (1995), *Everyone here spoke Sign Language: Hereditary deafness on Martha's Vineyard*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

- HAUGEN E. (1959), *Planning for a standard language in modern Norway*, in «Anthropological Linguistics», 1, 3, pp. 8-21.
- HERREWEGHE M. VAN, VERMEERBERGEN M. (2009), *Flemish Sign Language standardisation*, in «Current Issues in Language Planning», 10, 3, pp. 308-326.
- HONG S.-E. *et al.* (2019), *The Korean Sign Language Act*, in De Meulder *et al.*, pp. 36-51.
- HULT F.M., JOHNSON D.C. (2015), *Research Methods in Language Policy and Planning*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- HUMPHRIES T. *et al.* (2014), *Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do*, in «Language», 90, 2, pp. 31-52.
- HUMPHRIES T. *et al.* (2019), *Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers*, in «International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology», 118, pp. 134-142.
- KAPLAN R.B., BALDAUF R.B. JR. (1997), *Language planning: From practice to theory*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- KYMLICKA W. (1995), *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*, Oxford University Press, Oxford.
- KLOSS H. (1969), *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*, International Center for Research on Bilingualism, Québec.
- LANE H. *et al.* (2011), *The People of the Eye*, Oxford University Press, Oxford.
- MACSWEENEY M. *et al.* (2002), *Neural systems underlying British sign language and audio-visual English processing in native users*, in «Brain», 125, 7, pp. 1583-1593.
- MAYBERRY R.I. (2007), *When Timing Is Everything: Age of First-Language Acquisition Effects on Second-Language Learning*, in «Applied Psycholinguistics», 28, pp. 537-549.
- MAYBERRY R.I. (2010), *Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals about the Critical Period for Language*, in MARSCHARK M., SPENCER P.E. (eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 281-291.
- MAYBERRY R.I. *et al.* (2002), *Linguistic ability and early language exposure*, in «Nature», 417, 6884, p. 38.
- MÜLLER DE QUADROS R., STUMPF M.R. (2019), *Recognizing Brazilian Sign Language: Legislation and outcomes*, in De Meulder *et al.*, pp. 254-267.
- NOVER S. (1993), *Who will shape the future of deaf education?*, in M.D. GARRETSON (ed.), *Deafness: 1993-2013: A Deaf American Monograph*, National Association of the Deaf, Silver Spring (MD), pp. 117-123.
- NYST V. (2012), *Shared sign languages*, in R. PFAU *et al.* (eds.), *Sign Language: An International Handbook*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 552-574.
- PADDEN C.A., HUMPHRIES T. (2005), *Inside deaf culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- PELED Y. (2017), *Language and the limits of justice*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 38, 7, pp. 645-657.
- PYERS J.E. *et al.* (2010), *Evidence from an emerging sign language reveals that language supports spatial cognition*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», 107, 27, pp. 12116-12120.
- QUER J. *et al.* (eds.) (2017), *SignGram Blueprint*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- REAGAN T. (2010), *Language policy and Planning for Sign Languages*, Gallaudet University Press, Washington (DC).
- REN J., HÖHLE B. (2022), *The interplay between language acquisition and cognitive development*, in «Infant Behavior and Development», 67, pp. 2021-2023.
- STOKOE W.C. (1969/2005), *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 10, 1, pp. 3-37.

- TROVATO S. (2013), *A stronger reason for the right to sign languages*, in «Sign Language Studies», 13, 3, pp. 401-422.
- TROVATO S., FOLCHI A. (2022), *The Social Condition of Deaf People: The Story of a Woman and a Hearing Society*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston.
- UN (2008), *Convention on the Rights of Persons With Disabilities*.
- VAN PARIJS P. (2003), *Linguistic justice*, in KYMLICKA W., PATTEN A. (eds.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 153-168.
- VONEN A.M., PETERSON P.R. (2019), *Sign Language Legislation in Norway*, in De Meulder *et al.*, pp. 191-205.
- WRIGHT S. (2004), *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*, Palgrave Macmillan, New York.

La dimensione spaziale nella Lingua dei Segni Italiana tattile (LIS^t)

Chiara Sipione*

Abstract

Il contributo ripercorre le tappe fondamentali dell'insegnamento della lingua dei segni italiana all'interno delle università italiane. Tra queste, un'attenzione particolare è dedicata al contributo alla ricerca linguistica e all'offerta didattica della Lingua dei Segni Italiana (LIS) dell'Università Ca' Foscari Venezia, articolata in corso di laurea, tre corsi di laurea magistrali e il dottorato di ricerca, un campo scientifico interdisciplinare in cui la sordità e le lingue dei segni sono studiate da molteplici prospettive.

1. Introduzione

In riferimento alle lingue vocali, il concetto di spazio risulta molto astratto perché l'entità spaziale ha in qualche modo a che fare con il suono e la sua propagazione nell'aria. Diventa qualcosa di squisitamente linguistico e grammaticale e se ne parla in un contesto in cui la lingua in oggetto utilizza il canale visivo-gestuale e tattile.

L'obiettivo del presente contributo è comparare la modalità espressiva della dimensione spaziale in lingue che utilizzano differenti canali per essere comprese e prodotte. Si proverà a definire, o quanto meno a sottolineare, alcuni aspetti della dimensione spaziale che assumono differente valore nelle lingue. Non ci si soffermerà sull'analisi della dimensione spaziale nella lingua scritta o in metodi comunicativi di indubbia utilità che integrano la comunicazione in LIS tattile, come ad esempio il metodo Malossi¹ o lo stampatello sulla mano², perché questi, a livello linguistico, sono assimilabili alla scrittura e lettura nelle

* Università degli Studi di Ca' Foscari Venezia, Università degli Studi di Udine.

¹ Il metodo Malossi, inventato agli inizi del Novecento dal sordocieco avellinese Eugenio Malossi, utilizza la mano come strumento di comunicazione; a ogni parte di essa corrisponde una lettera dell'alfabeto che, toccata o pizzicata leggermente, permette di comporre parole e frasi.

² Lo stampatello sulla mano consiste nello scrivere con il proprio dito ogni lettera di una parola sul palmo della mano o su un'altra parte del corpo della persona sordocieca.

lingue verbali³ che hanno struttura e regole linguistiche proprie ma che qui non tratteremo in quanto è in analisi la componente orale delle lingue in oggetto.

1.1. Definizione e percezione sociale

Per spazio si intende comunemente un luogo tridimensionale entro il quale avvengono dei fenomeni dove per fenomeno si intende ciò che è conoscibile attraverso i sensi (www.treccani.it/vocabolario). Altrettanto comunemente lo spazio è considerato misurabile e gli oggetti che vi sono contenuti ne occupano una precisa porzione e sono altresì individuabili grazie ad una rete di coordinate che presuppongono un calcolo geometrico da una certa prospettiva.

Molti filosofi, nei secoli, hanno discusso di come lo spazio venga percepito dal genere umano e Kant ne ha dato questa spiegazione: «Oltre lo spazio non c'è nessun'altra rappresentazione soggettiva che si riferisca a qualcosa di esterno e che possa dirsi a priori oggettiva» (Kant, 1975, p. 73). Lo spazio, a differenza dei colori, delle forme e del calore, che sono sensazioni, è intuito ed è conosciuto a priori, cioè indipendente da qualunque esperienza e le due realtà, dello spazio e del tempo, sono poste a fondamento di ogni fenomeno. Per Kant lo spazio esiste solo se vi è un soggetto capace di intuirlo. Di contro Hegel riconosceva lo spazio (e il tempo) in quanto mera astrazione: lo spazio è una componente fondamentale della materia, di cui il soggetto stesso è parte (cfr. Hegel, 2002). Kant vedeva la realtà come altro da sé; Hegel invece vedeva l'io come parte di un tutto.

Che si segua una corrente filosofica o l'altra, va da sé che la percezione dello spazio nella vita quotidiana è correlata al luogo fisico che si ha davanti o che si descrive raccontandolo o immaginandolo.

In effetti, persino il feto, dentro quello che a un certo punto gli apparirà lo stretto ventre materno, non può non essere condizionato dai tempi che la madre si dà per mangiare, dormire ecc. Se il senso dello spazio lo acquisisce col tatto, il senso del tempo lo acquisisce col riflesso condizionato dall'abitudine. È solo a livello 'percettivo' che si può distinguere un 'prima spaziale' e un 'dopo temporale': non si può farlo in maniera metafisica.

Mazzeo (2003) sostiene che l'uomo, attraverso le mani, quelle mani dategli dall'evoluzione del suo organismo nel corso dei millenni, può cambiare il mondo che lo circonda. Il mondo altro non è che lo spazio intorno a sé e l'uomo, per esplorarlo, ha la facoltà e la necessità di indagarlo attraverso i suoi sensi. Quindi l'uomo utilizza olfatto, gusto, vista e udito, ma il senso che gli dà la

³ Questi metodi sono utilizzati generalmente dalle persone che hanno appreso la lettura e la scrittura prima di diventare sordocieche.

possibilità di avere un rapporto per così dire totale con l'ambiente e di percepirsi somesteticamente⁴ all'interno dello spazio altro è il tatto. Il tatto poi, grazie alla percezione aptica⁵, dà all'uomo la possibilità di poter modificare lo spazio e creare fenomenologicamente luoghi da abitare e nei quali intessere relazioni.

1.2. Lo spazio e l'evento linguistico

La vita sociale si sviluppa orientando gli accadimenti lungo l'asse spazio-temporale. Gli eventi linguistici si sviluppano anch'essi tenendo ben presente il dove e il quando si manifestano.

Lo spazio – [...] – è ampiamente utilizzato per dar forma alle relazioni fra generi [...]. I limiti all'accesso ed alla mobilità sono direttamente connessi all'appropriazione di particolari campi conoscitivi, e spesso alla partecipazione al processo politico; inoltre, determinate configurazioni spaziali possono far sì che per alcuni membri risulti impossibile partecipare agli eventi linguistici (Keating, 2001, pp. 357-361).

La presenza o meno di oggetti a ingombrare il campo visivo o rumori interferenti la normale percezione acustica possono determinare l'accesso a uno spazio comunicativo o meno.

Pensando alla pratica quotidiana si nota bene come lo spazio sia distribuito in modo da rendere alcuni luoghi adatti a forme comunicative di un certo tipo e sconvenienti per altre. La discrepanza riguarda non solo l'oggetto e la forma della comunicazione ma anche gli interlocutori⁶ che vi partecipano. In una lezione universitaria ci si aspetta che a relazionare sia il docente o la docente e che lo faccia in un'aula accademica e non nel corridoio; allo stesso modo in una biblioteca ci si aspetta che nessuno parli. Diversamente potremmo aspettarci che in una biblioteca possa avvenire una comunicazione in lingua dei segni posto che lo scambio non invada lo spazio visivo di astanti non abituati e facilmente distraibili.

Al di là delle aspettative citate sopra, gli individui, condizionati culturalmente, organizzano l'evento linguistico in determinati luoghi e la grammatica della lingua in uso ne è linguisticamente condizionata. «I rapporti spaziali e le

⁴ Per 'somestesia' si intende la percezione di natura tattile che l'essere umano ha di tutto il proprio corpo.

⁵ La percezione aptica è la modalità tattile attiva tipica della prensione e dell'esplorazione.

⁶ Si consideri con questo termine la persona protagonista di un atto comunicativo non necessariamente di tipo verbale.

cornici di riferimento spaziali non sono soltanto il prodotto dell'organizzazione della vita quotidiana, ma anche delle proprietà grammaticali intrinseche della

Lingua» (Keating, 2001, pp. 358): in tutte le lingue, sono disponibili risorse per esprimere relazioni spaziali e, secondo formule di dipendenza dalla propria grammatica, si possono trovare particelle direzionali, indicatori, preposizioni ma anche sostantivi o verbi che hanno il compito di svolgere funzioni di tipo spaziale. Espressioni lessicali come 'sopra' e 'sotto', 'davanti' e 'dietro', 'est' e 'ovest' non solo mettono in relazione tra loro elementi fisici, ma hanno anche la funzione di connettere in una scala di valori le differenze arbitrarie tra i membri della società.

2. La dimensione spaziale nelle lingue verbali

La dimensione spaziale nelle lingue verbali è analizzabile grazie agli studi sulla fonetica acustica, il cui oggetto è la descrizione della consistenza fisica dei foni e della loro propagazione in un mezzo (generalmente l'aria) (Albano Leoni, Maturi, 2002). La fonetica acustica costituisce un'applicazione dell'acustica, branca della fisica.

La comunicazione audio-verbale avviene attraverso la produzione e la percezione di blocchi fonici di varia grandezza, modellati al loro interno da una certa intonazione, da variazione di velocità, dalla posizione degli accenti e, a volte, delimitati da due pause.

Il messaggio vocale prodotto dall'apparato fonatorio umano è misurabile per intensità e convenzionalmente si attesta in una variazione che va dai 500 Hz ai 2000 Hz che è chiamata estensione vocale, mentre i limiti dell'orecchio umano, dalla soglia di udibilità alla soglia del dolore, variano su frequenze dai 16 Hz ai 2000 Hz.

È naturale che le trasmissioni vocali o sonore siano comprese in modo differente se ci si trova in campo libero, cioè in un ambiente esterno in cui non siano presenti ostacoli, o in presenza di fattori che possano influenzare la propagazione sonora⁷.

Lo spazio, nell'ambito delle lingue verbali, si riferisce pertanto, da un punto di vista fisico, alla porzione interessata dalle variazioni di pressione (compres-

⁷ Tali fattori sono il livello di pressione sonora nel punto del ricevitore, il livello di potenza della sorgente sonora, l'attenuazione per divergenza d'onda, l'attenuazione per assorbimento dell'aria, l'attenuazione per 'effetto suolo', l'attenuazione per presenza di barriere e l'attenuazione per altri effetti (presenza di edifici o di vegetazione, gradiente termici, vento, ecc.) come da Cellai, Secchi, Busa (2005).

sione e rarefazione) rispetto al valore assunto dalla pressione atmosferica in quel punto e prende il nome di *campo sonoro* (Cellai, Secchi, 2000).

La percezione del campo sonoro che hanno i parlanti e partecipanti all'evento comunicativo è legata al luogo oggettivo in cui avviene. Infatti, è molto diverso comunicare in un luogo chiuso rispetto a un luogo aperto o in presenza di barriere⁸ animate o inanimate rispetto a un luogo 'vuoto'. Sott'acqua, la comunicazione vocale è poco efficace in quanto la densità dell'acqua, in confronto all'aria, rallenta la velocità di propagazione delle onde sonore ed è necessaria una maggiore energia per creare delle modificazioni pressorie tali da essere udite; allo stesso modo il riempimento con acqua del condotto esterno dell'orecchio umano ne annulla la sua naturale funzione perché limita l'escursione del timpano⁹ e sposta la frequenza di risonanza verso i toni bassi. Inoltre, viene esercitato un sovraccarico sulla membrana timpanica e sui sistemi di conduzione meccanica dei suoni nell'orecchio medio.

L'influenza di un campo sonoro comincia nel ventre materno e il parto è il passaggio dall'ambiente acquatico a quello aereo. Inizialmente il neonato non percepisce i confini tra sé e ciò che lo circonda; il distacco dalla madre è segnato dalla definizione dello spazio personale, dalla conoscenza delle superfici e degli oggetti e dal riconoscimento di nuovi stimoli uditivi che apprenderà essere finalizzati all'interazione comunicativa.

2.1. Percezione, attenzione, concettualizzazione

Lo spazio può essere inteso come una concretizzazione di immagini o di schemi ambientali, che riguardano l'orientamento dell'uomo o più specificamente la condizione umana di essere al mondo. Piaget descrive lo spazio del bambino come una 'collezione' di spazi separati concentrati in singole attività. Le prime relazioni che mettono ordine tra questi spazi hanno una natura topologica¹⁰ e sono prestabilite ancor prima della costanza di forma e misura, basandosi su rapporti di vicinanza, separazione, successione, recinzione (dentro-fuori) e continuità. «[...]Se vogliamo interpretare questi risultati fondamentali della

⁸ Intese come ostacoli alla propagazione in modo sferico tipico della propagazione in campo libero.

⁹ La sottile membrana timpanica avverte l'aumento di pressione e si flette verso l'interno. Nell'immersione in acqua, ogni metro di profondità sotto la superficie comporta un sensibile aumento della pressione esterna dovuto all'incremento del peso della colonna d'acqua sovrastante che si va ad aggiungere al peso della colonna d'aria che già agisce in superficie: cfr. Marengo (2011, p. 77).

¹⁰ Ciò che caratterizza uno spazio topologico è la sua forma, e non la distanza fra i suoi punti, che può non essere definita.

psicologia della percezione in termini più generali possiamo dire che gli schemi organizzativi elementari consistono nella determinazione di centri o luoghi (prossimità), direzioni o percorsi (continuità) ed aree o domini (chiusura)» (Piaget, Inhelder 1976)

La percezione dello spazio implica numerose variabili: gli individui non percepiscono un universo comune a tutti, ma mondi diversi che derivano da motivazioni personali e da esperienze precedenti.

Prima di analizzare come la percezione dello spazio si possa esprimere attraverso la lingua vocale, è utile fare un breve excursus su come la parola sia accompagnata e talvolta sostituita dal gesto.

Diversi autori (Arbib, 2008; Tomasello, 2008; Corballis, 2009) sostengono che nel corso dell'evoluzione umana ci sia stato un passaggio lento ma radicale che ha progressivamente condotto la comunicazione umana all'abbandono formale del gesto in favore dell'uso della parola, come preferenziale o necessario. In tutte le culture, benché in grado e con valenze diverse, l'evento linguistico è spesso accompagnato dalla gestualità. Si gesticola per enfatizzare il punto del discorso, per incoraggiare, per sottolineare lo spazio da occupare in un determinato ambiente¹¹. Ogni cultura ha i suoi gesti: quelli che in una cultura accompagnano, sostituiscono o intercalano la comunicazione verbale, possono avere un significato completamente diverso o non assumerne alcuno in un'altra cultura¹². Un fenomeno molto comune nella gestualità è quello dell'indicazione con il dito indice: il gesto che utilizza il dito indice per riferirsi a oggetti, persone e ambienti è fondamentale nell'apprendimento della lingua da parte dei bambini nella fase del linguaggio olofrastico, telegrafico e di quello articolato¹³.

¹¹ Sobrero distingue tre categorie di gesti in base all'interazione comunicativa e alla funzione: gesti espressivi (o emotivi), gesti illustratori e regolatori, e gesti simbolici. Lo stesso gesto in contesti diversi può avere funzioni differenti e può perciò appartenere a categorie diverse in base al momento e al luogo in cui viene prodotto (Sobrero, 1993, pp. 403-450).

¹² Ad esempio, il gesto manuale, dove la punta dell'indice tocca la punta del pollice lasciando le altre dita tese a mano aperta, conosciuto come simbolo di 'ok' in molte parti del mondo, viene utilizzato dai francesi anche per indicare una cosa priva di significato, in Giappone simboleggia il denaro e in paesi come Russia, Brasile, Turchia e altri è considerato un insulto molto volgare.

¹³ Nello studio sull'acquisizione del linguaggio nei bambini questa classificazione riguarda i vari momenti in cui generalmente è appreso il linguaggio articolato: il linguaggio articolato compare intorno al 1° anno di età. Gradualmente compaiono i suoni onomatopeici che sono collegati a oggetti e azioni (solitamente una parola comprende il significato di una frase: queste parole sono dette olofrasi): in questa fase l'indicazione è necessaria per conoscere parole nuove. Successivamente, tra il primo e il secondo anno di età, compare il linguaggio telegrafico che vede la produzione di frasi non corrette e incomplete. In contem-

C'è uno stretto rapporto tra quello che si nomina verbalmente e la sua rappresentazione mentale collegata al luogo occupato nello spazio fisico che lo circonda¹⁴. È interessante notare che, molto spesso, vediamo un oggetto o una persona e oltre a dirne il nome o a contestualizzarla verbalmente in una frase la indichiamo con un gesto per darle così la sua legittimità spaziale e confermare alla nostra mente che ciò che ci siamo rappresentati ha la sua riprova nella realtà. In questo modo stiamo creando una 'gerarchia' o una relazione tra l'oggetto e il suo contesto, tra ciò che è al centro dell'attenzione e ciò che ne è la 'scenografia'.

2.2. *Analisi linguistica dello spazio nelle lingue verbali*

La lingua dà la possibilità ai parlanti, nelle lingue vocali, e ai segnanti, nelle lingue dei segni (cfr. par. 3), di esprimere la rappresentazione concettuale che hanno dello spazio. Questa rappresentazione è strettamente connessa al concetto di radicamento dell'individuo nello spazio e della prospettiva assunta dall'individuo nella relazione con l'ambiente.

La prospettiva, e in particolare la deissi, è forse la più ovvia e commentata tra le operazioni di *construal* [cioè la costruzione concettuale linguistica negli studi sulla linguistica cognitiva, ndr]. Soprattutto per le descrizioni spaziali, la prospettiva è essenziale, e la sua dipendenza dalla posizione relativa e punto di vista del parlante è ben nota. Ma la prospettiva si ritrova anche in domini non spaziali: abbiamo una prospettiva basata sulle nostre conoscenze, credenze e attitudini, oltre che sulla nostra posizione spaziotemporale (Croft, Cruse, 2010, p. 58).

Considerata quindi la prospettiva del parlante (in lingua dei segni, come vedremo, questa prospettiva prende il nome di 'punto di vista del segnante') l'enunciato, che sia o meno di tipo locativo, può essere analizzato rispetto agli elementi contenuti in relazione vicendevole.

Talmy (1983, p. 232) ha descritto come le relazioni, collocazione e movimento, siano espresse dal linguaggio specificando la posizione di un oggetto (*figure*) rispetto a un altro o a più oggetti (*ground*): questa relazione viene generalmente espressa in modo asimmetrico.

poranea si sviluppa il linguaggio corporeo in cui il bambino impara a comunicare con il gesto e con la mimica come rinforzo dell'espressione vocale: il gesto, anche come uso e abitudine culturale, non verrà mai abbandonato (cfr. Pellegrino e Scopesi, 1992).

¹⁴ Colpisce l'aneddoto del poeta greco Simonide raccontato da Cicerone nel *De Oratore* (II, 86, pp. 352-53) e ripreso da molti autori o studiosi di mnemotecnica. Dopo un grave incidente avvenuto durante un banchetto e nel quale il poeta aveva declamato le sue poesie, Simonide venne chiamato a riconoscere i cadaveri dei partecipanti. Fu in grado di rispondere grazie al ricordo delle posizioni che occupavano gli astanti.

- (1) La palla [figure] è sul pavimento [ground].
- (2) La palla [figure] vola nell'aria [ground].

La relazione *figure-ground* può essere soggetta a manipolazione, per cui ciò che in (3) è *figure*, il gatto, in (4) diventa *ground*.

- (3) Il gatto è sul tavolo.
- (4) Ho trovato una pulce sul gatto¹⁵.

Di solito le proprietà associate nella relazione *figure-ground* denotano come l'oggetto *figure* sia generalmente meno noto, più piccolo, più mobile, più semplice, più saliente e più recente nella conoscenza rispetto all'oggetto *ground* che risulta essere più noto, più grande, più statico, con una struttura più complessa e comparso prima sulla scena o nella memoria.

L'assegnazione dei ruoli di *figure* e *ground* influenza la costruzione concettuale: come nota Ferretti, «l'aspetto rilevante che emerge dall'analisi di questi casi è che l'asimmetria in questione è interpretabile in termini di vincoli che la rappresentazione concettuale impone alla rappresentazione linguistica» (Ferretti, 2010, p. 151).

3. La dimensione spaziale nella lingua dei segni visiva

Le lingue verbali utilizzano l'aria come canale per veicolare i messaggi dal punto di vista acustico; le lingue dei segni, in quanto visuo-spaziali utilizzano anch'esse il veicolo dell'aria nella quale, grazie alla luce, si realizza la visione. Nelle lingue dei segni, in quanto visuo-spaziali, il messaggio linguistico utilizza lo spazio immediatamente prossimo al segnante per essere prodotto e compreso in stretta dipendenza dal limite percettivo dell'occhio umano.

La distanza ideale per la corretta messa a fuoco¹⁶ da parte dell'occhio del messaggio in lingua dei segni è di qualche metro, regolata in base alle convenzioni culturali relative alla distanza comunicativa: nel colloquio informale, di norma, le persone segnanti non superano la distanza di 10 metri. In situazioni in cui la distanza aumenta (si pensi a convegni o situazioni in cui la persona che

¹⁵ Gli esempi (3), (4), (7) e (8) sono tratti da Croft e Cruse (2010, pp. 58-59).

¹⁶ L'occhio umano focalizza la luce proveniente dall'ambiente attraverso un sistema di lenti (cristallino) per formare l'immagine. Molte parti del sistema ottico, come l'iride che regola l'intensità della luce in entrata, concorrono all'adeguata percezione degli stimoli luminosi esterni.

emette il messaggio in lingua dei segni non è a ‘portata di sguardo’) si utilizza la tecnologia video per riprodurre in tempo reale la comunicazione.

3.1. *Il luogo come parametro formazionale*

Lo spazio fisico tra le persone segnanti diventa, in lingua dei segni, elemento linguistico; i Segni¹⁷, eseguiti in punti precisi dello spazio, occupano ciò che è definito lo «spazio segnico», lo spazio dove i Segni di una specifica lingua dei segni vengono articolati, che varia da una lingua all'altra. «Il segno in LIS può essere eseguito in un'area che si estende dall'estremità del capo alla vita e da una spalla all'altra» (Verdirosi, 2004, p. 28), e definisce i limiti in cui il Segno viene prodotto con facilità di articolazione e facilità di percezione. Nella lingua dei segni visiva lo spazio riveste una vera e propria funzione grammaticale.

Negli anni Sessanta del secolo scorso il linguista William Stokoe scompose il Segno, identificando il luogo (cioè il punto o la porzione dello spazio segnico dove esso viene eseguito) come uno dei parametri fondamentali nei quali può essere scomposto e analizzato. Nella ricerca condotta con i colleghi Casterline e Cronenberg creò un sistema per la trascrizione dei Segni assegnando al parametro luogo l'etichetta *tab* (Stokoe, Casterline, Cronenberg, 1965)¹⁸. Nella produzione e nella comprensione del Segno è necessaria la presenza di tutti i parametri formazionali¹⁹: pertanto l'assenza del parametro luogo è inimmaginabile perché, in quel caso, la lingua dei segni così strutturata, non potrebbe utilizzare il canale aereo.

Anche rispetto alla LIS, l'analisi linguistica ha assunto come parametro linguistico il luogo di esecuzione del segno. Per ragioni articolatorie i Segni tendono a non impedire al ricevente la piena visibilità: i luoghi di esecuzione sono quelli in cui il Segno è più facilmente articolabile e percettibile e la grande

¹⁷ Utilizziamo la parola segno con 's' maiuscola ad indicare l'unità linguistica dotata di significato propria delle lingue dei segni, per distinguere il suo valore semantico da quello di uso comune.

¹⁸ *Tab* deriva dalla parola latina *tabula*, che ha significato di asse, tavola ma anche pianta o mappa. Stokoe ha coniato i termini *Tab* (*tabula* o posizione del segno), *Dez* (*designator* o configurazione della mano e orientamento), e *Sig* (*signification* o movimento e azione) per classificare e trascrivere le caratteristiche dei fonemi della lingua dei segni come avviene nella descrizione delle lingue vocali nella distinzione tra consonanti e vocali.

¹⁹ I parametri formazionali sono chiamati cheremi. Per cherema si intende in Lingua dei Segni l'unità minima che si combina con cheremi di tipo diverso come configurazione, movimento e orientamento dando origine a un vasto numero di unità minime dotate di significato, cioè i Segni. A differenza delle unità minime delle lingue vocali (i fonemi), che possono essere articolati solo uno dopo l'altro, i quattro parametri vengono articolati simultaneamente con l'intervento di una o entrambe le mani.

maggioranza dei Segni evitano di coprire altre componenti grammaticali fondamentali, come l'espressione del viso o i movimenti delle spalle e della testa. Pochissimi sono i Segni prodotti nello spazio antistante il viso, che parzialmente ne ostacolano la percezione come, ad esempio, i Segni per SBAGLIARE (nell'immagine sotto), NEBBIA, ESSERE-CONFUSA/O.

Immagine 1.



Fonte: <https://www.istc.cnr.it/it/category/keywords/lingua-dei-segni-italiana>.

Allo stesso modo i Segni non vengono prodotti nello spazio dietro il corpo del segnante²⁰ né con la completa estensione laterale degli arti superiori e lo spazio di gambe e piedi non è mai coinvolto.

In LIS sono stati individuati sedici luoghi differenti in base al fatto di contenere almeno una coppia minima²¹: Tali luoghi sono: spazio neutro, faccia, parte superiore e lato del capo, occhio, naso, guancia, orecchio, bocca, mento, collo, spalla e tronco superiore, petto, tronco inferiore e anca, braccio, mano non dominante, polso.

Un interessante collegamento con ciò che lo spazio ha in comune con l'aspetto temporale è dato dai Segni prodotti nel luogo spalla. La linea astratta orizzontale a livello della spalla del segnante che si estende dallo spazio immediatamente dietro ad essa fino allo

spazio neutro antistante e chiamata 'linea del tempo' è il punto di demarcazione dell'asse temporale: i Segni riferiti al passato si avvicinano con un movimento verso il luogo più vicino alla spalla del segnante (con o senza contatto), quelli riferiti al presente occupano lo spazio antistante o nei pressi del segnan-

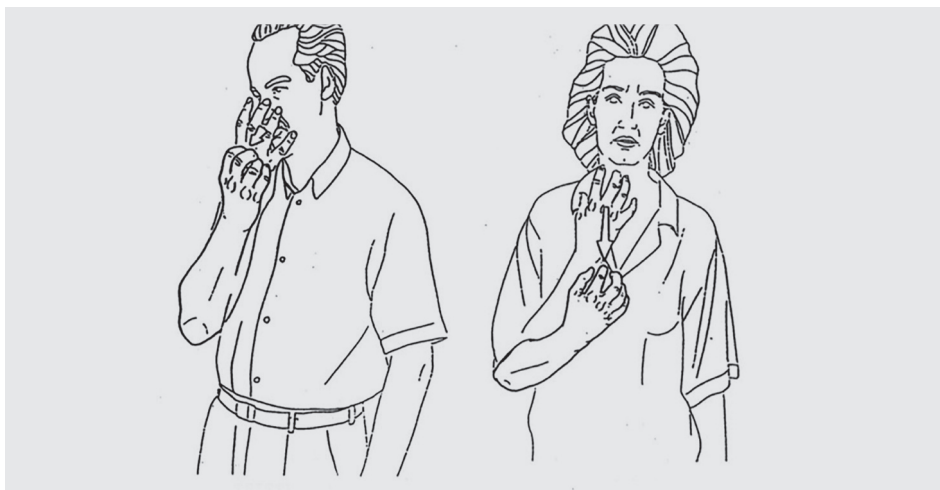
²⁰ Una eccezione è data da enunciati tipicamente metaforici: il segno LAUREATO/A il cui movimento termina nello spazio davanti alla fronte del segnante si modifica producendo un movimento rivolto verso il retro della testa per assumere un altro significato (citato da Giuseppe Amorini al III Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana tenutosi presso l'Ente Fiere di Verona dal 9 all'11 marzo 2007).

²¹ La coppia minima è la coppia di Segni che si distingue grazie al mutamento di un cherema. Mantenendo uguali i parametri configurazione, movimento e orientamento si possono distinguere coppie minime in base al cambiamento del parametro luogo. Un esempio è dato dalle coppie minime SAPERE e DIRE o CONOSCERE e PARLARE.

te, e quelli riferiti al futuro vengono prodotti con un movimento nello spazio davanti al segnante.

Nello studio sul mutamento diacronico fonologico della LIS Radutzky (2007) riscontra che, nel corso degli anni, i Segni mutano, si spostano o si modificano per rispondere a esigenze di economia linguistica, articolatori e percettivi. Questi mutamenti fanno sì che i Segni si spostino verso uno 'spazio segnico ideale', per cui i Segni articolati più in alto e più in basso tendono ad avvicinarsi allo spazio più vicino al corpo del segnante. Si nota che in alcuni gruppi di Segni il mutamento avviene nei termini di 'spostamento' e 'simbo-lizzazione' e che, nel cambiamento, molti Segni perdono la loro radice originaria e più iconica (Radutzky, Canigiani, Mottinelli, 2011). Segni che venivano prodotti sul viso o per afferramento lasciano libera l'espressione del viso e liberano il corpo trasferendosi nello spazio neutro o sulle mani (si pensi al Segno per TRISTE che ha mutato il luogo di esecuzione per consentire la visione dell'espressione facciale).

Immagine 2.



Fonte: *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni* (Radutzky, 1992).

Da un punto di vista fonologico lo spazio neutro, in cui vengono eseguiti un'altissima percentuale di Segni, è considerabile come un unico luogo, pertanto è fonologicamente neutro. Infatti, nell'analisi fonologica «non è necessario specificare ulteriori punti dello spazio neutro perché non esistono coppie minime di segni che, identiche negli altri parametri, si differenziano per un diverso luogo di esecuzione nello spazio» (Verdirosi, 2004, p. 30).

Nello studio morfologico della LIS invece i punti specifici dello spazio neutro devono essere evidenziati in modo distinto, perché permettono fenomeni di accordo verbale e per questa ragione individuano delle unità morfemiche a sé.

Anche in sintassi la definitezza di un punto preciso dello spazio neutro ancora le persone grammaticali al luogo (e al tempo) in cui il segnante esprime l'enunciato al suo interlocutore e vincola la gestione degli elementi deittici. In morfologia e sintassi è necessario differenziare all'interno dello spazio neutro tra 'spazio non definito' ovvero il luogo che non risponde a norme prescrittive di concordanza, accordo o referenzialità, e 'spazio definito', che è da collegarsi a Segni espressi in luoghi particolari dello spazio neutro e che rispettano determinate regole grammaticali (Bertone, 2007). I Segni che indicano un nome di I classe (Pizzuto, 2004), prodotti cioè a contatto con il corpo, utilizzano lo spazio neutro per il plurale, come nella figura (DONNA-TANTE):

Immagine 3.

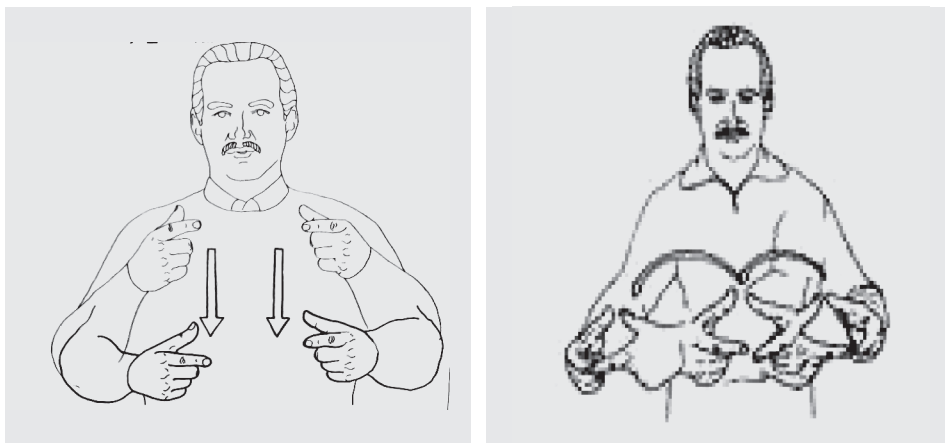


Fonte: https://www.treccani.it/enciclopedia/le-lingue-dei-segni-nel-mondo_%28XXI-Secolo%29/.

I Segni di II classe, prodotti nello spazio neutro, vengono ripetuti per il significato plurale (CITTÀ, CITTÀ ++):

I nomi, sia di I che di II classe, per la formazione del plurale possono anche utilizzare i classificatori disponendoli nello spazio neutro.

Immagine 4.



Fonte: <https://www.istc.cnr.it/it/category/keywords/lingua-dei-segni-italiana>.

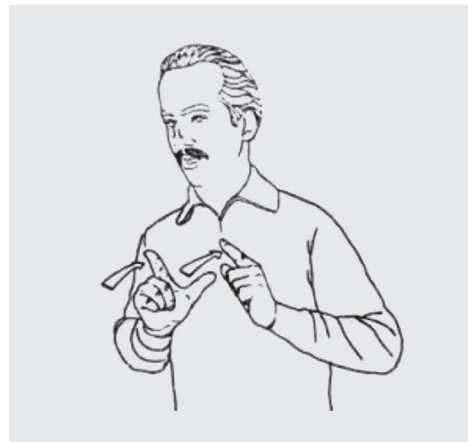
La grammaticalizzazione dello spazio è osservabile nella flessione verbale dei verbi di II e III classe²² che, grazie all'uso dei punti di articolazione dello spazio (Pizzuto, 2004), specificano la persona del verbo come ad esempio:

Immagine 5.



Fonte: <https://www.istc.cnr.it/it/category/keywords/lingua-dei-segni-italiana>.

Immagine 6.



Fonte: <https://www.istc.cnr.it/it/category/keywords/lingua-dei-segni-italiana>.

²² In LIS si distinguono fonologicamente tre classi principali di verbi. La I classe compren-

- (9) 1p REGALARE 2p
Io ti regalo.
(10) 2p REGALARE 1p
Tu mi regali.

I punti di articolazione stabiliscono i ruoli del verbo e specificano la persona, il numero o le relazioni di reciprocità: gli indici 1p e 2p dell'esempio indicano rispettivamente la prima e la seconda persona del verbo. I luoghi prescelti dai verbi di questo tipo, ma anche da altri predicativi come classificatori e aggettivi, dimostrano un chiaro legame di tipo grammaticale con lo spazio e in queste tipologie di enunciato gioca un ruolo fondamentale la direzione dello sguardo del segnante. Se lo sguardo della persona segnante (come nella frase 10) fosse rivolto a un punto diverso dello spazio e non rivolto al luogo occupato da 2p l'enunciato cambierebbe a livello semantico. A questo punto ci si dovrebbe interrogare se, in casi come questo, anche la direzione dello sguardo sia collegata alla definizione dei *loci* grammaticali (Lillo-Martin, Klima, 1990) cioè di quelle porzioni di spazio che assumono uno *status* linguistico e definiscono la frase morfo-sintatticamente²³.

Oltre che nella flessione del verbo la grammaticalizzazione dello spazio è osservabile nell'indicazione. L'indicazione di un punto dello spazio diventa il punto di articolazione dei verbi flessivi o il punto di localizzazione del referente. Nel caso dell'indicazione, il punto indicato assume valore grammaticale e si riferisce sempre al nome che è stato collocato precedentemente in quel punto dello spazio neutro.

3.2. Il valore grammaticale delle componenti non manuali

In lingua dei segni visiva le componenti non manuali (espressione facciale, postura del corpo, movimenti di occhi, capo e spalle) o CNM sono fondamentali e rivestono un ruolo necessario nella trasmissione di informazioni di tipo linguistico a livello morfo-sintattico e semantico. Nell'ambito dello studio della relazione tra spazio e componenti non manuali emerge che i movimenti del corpo

de verbi che hanno come luogo di articolazione diversi punti sul corpo del segnante (capo, spalla, tronco). La II classe comprende verbi che con poche eccezioni hanno come luogo di articolazione lo spazio neutro e sono sempre caratterizzati da un movimento fra due punti di articolazione nello spazio segnico. La III classe include verbi che analogamente a quelli della II classe sono articolati nello spazio neutro ma il cui movimento è tipicamente limitato a un solo punto di articolazione, non possiede cioè la direzionalità, cfr. Pizzuto (2004).

²³ Per una breve analisi del valore grammaticale delle componenti non manuali si rimanda al paragrafo successivo.

collaborano con altre componenti per far sì che possa avvenire la tecnica narrativa dell'impersonamento. L'impersonamento è «una tecnica di drammatizzazione della narrazione riconoscibile dalla pertinentizzazione dei due parametri non manuali» (Ajello, 1997, p. 23) che consiste nell'interruzione del contatto visivo e nello spostamento del busto e delle spalle nel punto dello spazio segnico in cui è stato posizionato il referente da impersonare nella narrazione.

Lo spostamento del busto è quindi uno tra gli indicatori che esplicita l'impersonamento e modifica la struttura linguistica della sequenza narrativa²⁴. «La posizione del corpo si sposta verso il luogo dello spazio dove è stato collocato il referente che viene impersonato e che, a partire dallo spostamento, segnala che la prima persona non è più l'attuale segnante» (Mazzoni, 2008, p. 184). Interessante è la questione per cui il segnante, durante l'impersonamento, crea un *setting* immaginario²⁵ e lo spazio fisico del segnato ospita lo spazio 'immaginato' producendo la narrazione in base al punto di vista del referente che viene ad essere impersonato. Questo cambiamento di punto di vista attiva un'interruzione del contatto visivo e uno spostamento della direzione dello sguardo verso l'interlocutore del referente impersonato.

4. La dimensione spaziale nella lingua dei segni tattile

La Lingua Italiana dei Segni tattile²⁶, LIS²⁷, utilizza lo spazio aereo per la sua produzione e comprensione; grazie al *medium* aria vi è quindi anche la possibilità, di un'emissione e ricezione del messaggio linguistico in una declinazione tattile diversamente da quanto avviene nella lingua dei segni visiva. Ciò che interessa la nostra ricerca è far emergere come il tatto, questo senso così raffinato e specializzato, trasmette all'essere umano le informazioni spaziali. Per fare ciò è necessario anticipare ciò che in letteratura viene definita 'percezione tattile'.

Mazzeo (2003, pp. 66 s.), sostiene la tesi per cui «il corpo dell'animale umano si esprime in primo luogo nel suo senso tattile»; vi è ambivalenza rispetto a ciò che è pensato come tatto perché il «tatto è un sistema sensoriale complesso

²⁴ Gli indicatori, o *body marker*, dell'impersonamento in LIS sono stati analizzati da Mazzoni (2008, p. 184).

²⁵ Definito *frame of reference* negli studi sull'*American Sign Language*, in Lillo-Martin, Klima (1990).

²⁶ In questo contributo faremo principalmente riferimento alla Lingua dei segni tattile italiana benché, in linea di principio, ogni lingua dei segni possiede una sua versione tattile.

²⁷ L'acronimo indica la lingua principalmente usata dalle persone sordocieche italiane, dagli interpreti e dagli operatori che interagiscono con loro.

che vive della tensione tra due polarità». Da una parte si trova il tatto come percezione somestetica, cioè la percezione per intero che il corpo ha di sé stesso. In questa accezione il tatto si può considerare un senso estremamente pervasivo perché a differenza degli altri sensi non vi è la presenza di un organo dedicato. La percezione somestetica può essere considerata un macrosistema che include sei sottosistemi (tattile, nocicettivo, viscerale, cinestico-proprioceztivo, vestibolare e termico), dedicati alla percezione di contatto, dolore, stati viscerali, posizioni degli arti e del corpo, equilibrio e stati termici (Mazzeo, 2003, pp. 68). Dall'altra parte troviamo la percezione aptica attiva, che è focalizzata, locale e tipica della prensione e dell'esplorazione. Si distingue dalla modalità tattile passiva basata sul semplice contatto della pelle che può rilevare, ad esempio, leggere pressioni come pizzichi e punture o il tipo di pelle delle persone con cui si viene in contatto.

Il tatto attivo è la modalità più efficace per il riconoscimento delle forme da cui si è circondati: Gibson, in una ricerca pubblicata quasi sessant'anni fa sostiene che «sia la vista che il tatto sono sensi spaziali», però solo con l'esplorazione tattile particolareggiata di determinati oggetti si riesce ad averne conoscenza completa perché la visione registra solo la superficie frontale di un oggetto mentre il tatto ha una simultanea percezione stereoplastica (Gibson, 1966). Naturalmente le percezioni visive e tattili sono differenti ma ciò che può produrre una percezione spaziale completa coinvolge l'operatività di entrambi i sensi. Interessante rimane comunque l'interpretazione che Gibson dà dei movimenti tattili delle dita delle mani coinvolti nella percezione attiva paragonandoli «ai movimenti degli occhi. Infatti, il tatto attivo può essere definito una esplorazione tattile [*tactile scanning*], in analogia con l'esplorazione oculare [*ocular scanning*]» (Gibson, 1962, p. 477).

Per avere una rappresentazione precisa di uno spazio, inteso come ambiente esterno al corpo, è necessario integrare molti tipi di percezione²⁸. La possibilità di immaginare lo spazio è data all'uomo e alla donna da tatto, olfatto, gusto, senso termico, senso anemestico (dell'aria in movimento), propriocezione²⁹, cinestesia³⁰, sensibilità muscolare e plantare e udito. Nella popolazione

²⁸ Gibson discrimina tre tipologie di percezioni tattili: attiva, passiva e dinamica. Il tatto dinamico (*dynamic touch*) coinvolge non solo stimolazioni cutanee e movimenti articolari, ma anche sforzi muscolari e rappresenta una forma di percezione tattile soprattutto nella valutazione del peso dei corpi e nell'impiego di bastoni per l'esplorazione di ciò che è presente nell'ambiente.

²⁹ La propriocezione è la capacità di percepire e riconoscere la posizione del proprio corpo nello spazio e lo stato di contrazione dei propri muscoli anche senza il supporto della vista.

³⁰ Per cinestesia si intende la percezione che una persona ha del movimento e della posizione del corpo e delle sue parti nello spazio.

sordocieca la mancanza o il residuo di capacità percettive collegate a vista e udito pregiudicano notevolmente la possibilità di indagare lo spazio senza l'utilizzo del tatto.

La lingua dei segni italiana tattile, e più generalmente le lingue dei segni tattili, sono le versioni tattili corrispondenti alle lingue dei segni visive utilizzate in determinati territori e da determinate comunità. In Italia la LISt è usata come lingua principale da una parte della popolazione sordocieca³¹ e, nella maggioranza dei casi, gli individui sordociechi segnanti sono persone nate sorde che hanno perso la vista nel corso della vita³². In questi casi la causa principale di sordocecità è la sindrome di Usher: alla sordità congenita si associa la retinite pigmentosa, degenerazione progressiva della retina che porta a una perdita progressiva della vista³³. Nella perdita progressiva della vista in termini di campo visivo la persona sordocieca percorre, generalmente, diverse fasi di adattamento dalla lingua dei segni visiva alla lingua dei segni tattile ricorrendo, in ricezione comunicativa, a una lingua dei segni 'adattata'. Lo spazio segnico (cfr. par. 3.1) viene ridotto affinché la produzione del segnante possa rientrare nel campo visivo residuo della persona sordocieca ricevente. In seguito ad un'ulteriore perdita visiva gli interlocutori adottano il *tracking method*, che consiste nella presa dei polsi del segnante da parte della persona sordocieca al fine di poter seguire meglio i movimenti dei Segni e guidare il segnante all'interno del proprio campo visivo ristretto. La tecnica del *tracking* rappresenta il punto di demarcazione tra quella che è la comunicazione visiva in cui gli spazi segnici dei segnanti sono distinti e separati e la comunicazione tattile in cui lo spazio dei segnanti diventa unito e condiviso.

³¹ Il 12 aprile del 2004 il Parlamento europeo, approvando la *Dichiarazione scritta sui diritti delle persone sordocieche*, riconosce la sordocecità come disabilità unica e specifica risultante dalla combinazione concomitante di una minorazione totale o parziale della vista e dell'udito, congenita o acquisita, con conseguenti difficoltà nell'autonomia personale, nell'orientamento e nella mobilità, nonché nell'accesso all'informazione e alla comunicazione. In Italia la legge 107 del 24 giugno del 2010 riconosce la sordocecità come patologia unica.

³² Da una ricerca norvegese svolta dal Ministero per gli Affari sociali nel 1997 questa tipologia di sordocecità compare nel 35% della popolazione sordocieca. La Lega del Filo d'Oro ONLUS, in base a studi a livello europeo, stima la popolazione sordocieca italiana compresa tra 3000 e 11000 persone (www.legadelfilodoro.it).

³³ Per approfondimenti consultare l'opuscolo realizzato dalla dottoressa Patrizia Ceccarani da una iniziativa elaborata nell'ambito del Progetto Europeo CAUSE (2001-2003), finanziato dalla Comunità Europea (www.legadelfilodoro.it). Di consuetudine le persone sorde segnanti a cui viene comunicata una diagnosi di perdita progressiva della vista si avvicinano alla comunicazione tattile attraverso step di apprendimento di seguito citati in questo articolo (cfr *tracking method*).

La LISt è una lingua che viene veicolata e discriminata attraverso il canale tattile, ovvero grazie alla sensibilità aptica, propriocettiva e cinestetica che l'individuo utilizza nel momento in cui esegue o segue dei movimenti. L'informazione passa attraverso il canale tattile sia quando la persona segna ad un'altra persona sordocieca sia quando segue l'esecuzione dei Segni da parte del suo interlocutore. Il luogo in cui viene trasmessa l'informazione sono le mani e lo spazio segnico e comunicativo è quello che le mani degli interlocutori 'percorrono' insieme. Colui che riceve un'informazione in lingua dei segni tattile può occupare diverse posizioni rispetto al proprio interlocutore: generalmente di fronte o di fianco. «La scelta della posizione è determinata, oltre che da preferenze personali, dalle contingenze nelle quali avviene la comunicazione: la seconda posizione, ad esempio, è necessaria se le due persone comunicano camminando e l'interlocutore vedente sta quindi svolgendo funzione di guida» (Checchetto, 2011, p. 344).

Indipendentemente dalla posizione assunta possono essere utilizzate una o due mani: in situazioni di monologo tanto più le persone sordocieche sono esperte tanto più potrebbero usare una sola mano preferendola all'utilizzo delle due mani. La distanza tra i soggetti coinvolti nella comunicazione in lingua dei segni tattile è molto ravvicinata sia che siano posti frontalmente o lateralmente e sia che usino una o due mani per comunicare perché la vicinanza deve consentire facilità articolatoria nei movimenti: è impensabile poter comunicare facilmente a grande distanza, perché la lunghezza degli arti superiori coinvolti limita la misura.

Johanna Mesch, una ricercatrice della lingua dei segni tattile svedese, ha definito due tipi di posizione rispetto al fatto che i segnanti in modalità tattile si trovino uno di fronte all'altro: la posizione di dialogo (*dialogue position*) che avviene tra due persone sordocieche e la posizione di monologo (*monologue position*) che avviene tra una persona sordocieca e una persona vedente o tra due persone sordocieche quando ci siano lunghe porzioni di conversazione a carico di uno dei due interlocutori (Mesch, 2001). In questa posizione la persona sordocieca riceve le informazioni appoggiando le mani su quelle dell'interlocutore vedente e produce il messaggio linguistico in lingua dei segni visiva (se la comunicazione è tra due persone sordocieche non viene comunque mai meno il contatto fisico). In posizione di monologo quindi, quando il messaggio è prodotto dalla persona sordocieca c'è un distacco dal punto di vista del contatto tattile, anche se la persona vedente che riceve il messaggio, di consuetudine, produce un *feedback* tattile³⁴. Nella posizione di dialogo entrambe le

³⁴ Collins ha individuato tre tipi manuali di *feedback* che le persone sordocieche forniscono nella comunicazione dialogica in ASL tattile (riscontrabili anche in LISt): picchiettando sul

persone sordocieche hanno una mano atta all'articolazione del Segno che si colloca sotto a quella dell'interlocutore e una mano atta alla ricezione del Segno appoggiata sopra alla mano dell'altra persona.

Immagine 7.



Fonte: *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni* (Radutzky, 1992).

È possibile osservare un restringimento dello spazio segnico sia nell'ampiezza che nell'altezza dovuto al fatto che il contatto e la prensione delle mani tra le due persone segnanti influenza a livello articolatorio il movimento. Una conseguenza di questa riduzione è il fatto che taluni Segni vengono prodotti con escursioni di movimento più ridotte e i movimenti delle braccia (macromovimenti) sembrano trasferirsi ai polsi e alle dita (micromovimenti).

In termini grammaticali il parametro luogo della LIS non si modifica in LISt: i luoghi descritti nell'analisi della lingua dei segni visiva si ritrovano nella comunicazione in lingua dei segni tattile. A livello fonologico si possono però notare delle modificazioni perché, essendo le mani in contatto, lo spazio segnico slitta laddove vi è il contatto. Molti segni articolati in prossimità del corpo tendono ad abbassarsi e a spostarsi nello spazio neutro (ad esempio il segno CAPIRE), ma questo fenomeno non interessa i segni che prevedono un contatto con il corpo o la testa del segnante: in questi casi è più frequente il fenomeno per cui il corpo del segnante si avvicina alle mani. Nell'articolazione dei

braccio del segnante (*tapping*), stringendo il braccio del segnante (*squeezing*) e muovendo su e giù la mano del segnante (*nodding*). Il contatto di *feedback* può avvenire anche in altre parti del corpo come sulla spalla o la gamba del segnante: cfr. Collins (2004, p. 29).

segni può capitare che il segnante coinvolga anche il corpo dell'interlocutore e ciò è diffuso in segni a due mani in cui la mano dominante della persona segnante appoggia sulla mano dell'altro (ad esempio per il segno LAVORO o alcuni classificatori). «Il luogo di articolazione dei segni, che abbiamo visto essere condiviso quando corrisponde allo spazio neutro, può assumere caratteristiche particolari nel caso in cui coincida con la mano non dominante del segnante o con una porzione del suo corpo» (Checchetto, 2011, p. 354)³⁵.

Ciò che in lingua dei segni visiva viene reso dalle componenti non manuali nella lingua dei segni tattile coinvolge altri parametri grammaticali. Nei risultati preliminari di uno studio condotto a partire dal 2007 da alcuni ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca, l'Università degli Studi di Milano e la Lega del Filo d'Oro sono emersi interessanti dati relativi alla sostituzione delle CNM con altri elementi e un importante fenomeno di grammaticalizzazione, che attesta un cambiamento linguistico in atto (Checchetto *et al.*, 2012, p. 214). Le informazioni trasmesse in LIS dalle espressioni facciali, dallo sguardo, dall'inclinazione del capo, in LISt si trasformano in segni manuali. In generale, quello che sembra accadere è che gli aspetti di simultaneità tipici della LIS vengano meno e al loro posto siano introdotti elementi sequenziali. Ad esempio, le frasi ipotetiche in LIS sono NMM sovrasegmentali che accompagnano la frase antecedente attraverso il sollevamento delle sopracciglia e un lieve spostamento della testa e del busto in avanti. In LISt le frasi ipotetiche sono introdotte invece da uno dei seguenti segni: ESEMPIO, SE, NEL CASO, OCCASIONE. Poiché in LIS le frasi ipotetiche che sono marcate solo dalle espressioni facciali sono comuni, emerge una differenza sistematica tra la LIS e la LISt.

Tuttavia, a differenza di quanto avviene nelle domande, sembrerebbe che le risorse manuali rese disponibili dalla LIS siano semplicemente trasportate in LISt. Nelle frasi interrogative si denota come le CNM della LIS concorrano nella formazione delle interrogative polari e WH, con un sollevamento o corrugamento delle sopracciglia che occupa l'estrema periferia destra della frase. In LISt si denota l'utilizzo del segno COSA per tutte i tipi di interrogative. Il segno COSA in LISt diventa un marcatore di forza interrogativa. Il passaggio della LIS alla LISt è un passaggio linguisticamente motivato e il segno COSA ne dà ulteriore conferma. L'utilizzo del segno COSA alla fine della frase dove normalmente ci sono gli interrogativi pone quindi l'utilizzo della strategia simile e il segno in oggetto perde il significato che ha in LIS funzionando come marcatore interrogativo assumendo un significato grammaticale. Questo processo prende il nome di grammaticalizzazione.

³⁵ Si veda altresì la ricerca *Interaction and negotiation in an extended signing space (Tactile Norwegian Sign Language)* condotta da Eli Raanes nel 2006.

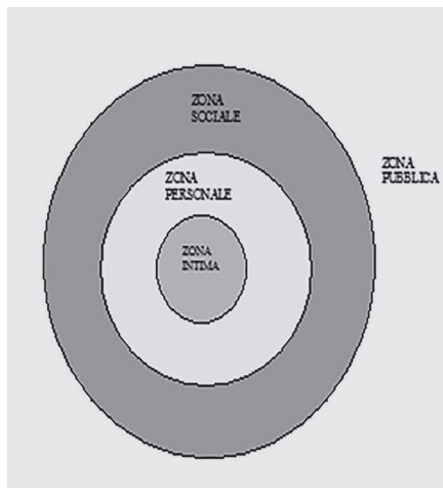
4.1. Lo spazio condiviso

Il comportamento spaziale è il rapporto tra l'uomo e l'ambiente fisico e le influenze di quest'ultimo sul concetto di spazio. Tale comportamento deriva da fattori culturali e socio-emozionali e dalla struttura dell'ambiente. «La distanza o vicinanza interpersonale è un segnale significativo dal punto di vista sociale. [...] Le norme che regolano questo aspetto del comportamento spaziale dipendono da quelle (spesso implicite) esistenti nelle differenti culture di appartenenza» (Bonaiuto, Maricchiolo, 2003, p. 27).

Negli studi sulla prossemica³⁶ sono state distinte quattro forme di distanza interpersonale: intima, personale, sociale e pubblica (cfr. immagine 7) (Hall, 1966, pp. 17-18). La distanza intima (0-45 centimetri circa) implica un contatto fisico ravvicinato ed è la distanza entro la quale vengono attivati sistemi sensoriali tattile e olfattivo, dal momento che si è in stretto contatto con l'altra persona ed è possibile toccarla e sentirne l'odore. La distanza personale (45-120 centimetri circa) è la distanza propria delle relazioni amicali, in cui gli individui sono abbastanza vicini da potersi toccare, vedere e udire ma non da attivare pienamente la percezione olfattiva. La distanza sociale (120-360 centimetri circa) è caratteristica dei rapporti formali: non vi è nessun contatto e vengono attivati solo la vista e l'udito. La distanza pubblica (da 360 centimetri circa in poi) è tipica delle situazioni pubbliche in cui viene attivato solo l'apparato visivo e parzialmente quello uditivo.

La comunicazione in lingua dei segni tattile passa attraverso il contatto delle mani dei segnanti e rientra per questa ragione in un livello di distanza interpersonale definito come 'zona intima'. Durante le conversazioni in modalità tattile, soprattutto quando hanno luogo in posizione seduta e frontale, non sono solo le mani dei segnanti a entrare in contatto perché, per un motivo dovuto alla posizione reciproca nello spazio, gli arti inferiori si toccano anche per tempi prolun-

Immagine 8.



Fonte: <https://www.istc.cnr.it/it/category/keywords/lingua-dei-segni-italiana>.

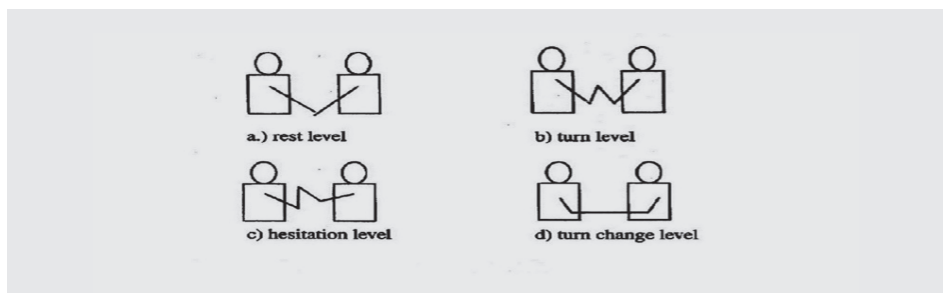
³⁶ Con questo termine ci si riferisce allo studio delle relazioni di vicinanza nella comunicazione.

gati. Anche i segni prodotti a contatto con il corpo danno la possibilità all'interlocutore di toccare il corpo del segnante.

Un fenomeno unico e presente solo in lingua dei segni tattile (per gli studi sulle lingue fatti fino a oggi) è quello dello 'spazio condiviso'. Lo spazio segnico in versione tattile è sempre condiviso, perché segnante e ricevente vi accedono contemporaneamente: senza la partecipazione di un interlocutore non vi è comunicazione e di conseguenza spazio linguistico. Nella già citata ricerca di Mesch sono state individuate sezioni specifiche dello spazio condiviso grazie alle quali vengono regolati i turni di conversazione e certi fenomeni di accordo. Si sono osservate quattro sezioni (*levels*) verticali (Mesch, 2001, pp. 77-85):

- a) *rest level* (livello della pausa conversazionale)
- b) *turn level* (livello del turno)
- c) *hesitation level* (livello di esitazione)
- d) *turn change level* (livello del cambio di turno)

Immagine 9.



A ogni sezione corrisponde un posizionamento delle mani dei segnanti a un diverso livello (altezza) dello spazio comune. Nel caso di pausa conversazionale in posizione seduta, le mani, sempre in contatto, possono anche essere posizionate sulle gambe.

Sono state considerate poi anche tre sezioni orizzontali (*turn zones*) (Mesch, 2001, pp. 90 s.) corrispondenti a una zona condivisa centrale (*shared turn zone*), dove le mani si trovano nella quale le mani durante la pausa (e nessuno è attivo nel turno di conversazione) o durante il cambiamento di turno e a due zone personali (*own turn zones*) dove ciascun segnante tende a posizionare le mani durante il proprio turno.

5. Conclusioni

Indagando la dimensione spaziale nelle lingue che usano *media* o canali trasmissivi diversi questo contributo ha tentato di offrire una panoramica sui diversi modi in cui lo spazio interviene nella comunicazione linguistica. Nelle lingue vocali la dimensione spaziale è intrisa di importanti valenze socioculturali e la lingua, come altre componenti della conoscenza e capacità umana, viene influenzata dalle abitudini culturali e ambientali nella costruzione del lessico e della grammatica. La lingua dei segni visiva non può fare a meno dello spazio fisico per la sua costituzione e un parametro costitutivo è proprio il luogo di articolazione del segno. Esistono poi «complessi sistemi di indici pronominali che possono essere usati [...] per specificare i referenti introdotti nel discorso» (Pizzuto, 2004, p. 183), che sono prodotti nello spazio neutro e corrispondono a pronomi personali, possessivi, dimostrativi o anche ad avverbi locativi o classificatori nonché spostamenti del corpo e della testa, direzione dello sguardo (*eye-gaze*) e particolari espressioni facciali che effettuano operazioni pronominali (cfr. Pizzuto, 2007).

La lingua dei segni tattile aggiunge in modo significativo una forma unica e peculiare alla dimensione spaziale, che è lo spazio condiviso: in questo spazio i segnanti possono modificare fonologicamente la lingua dei segni in alcuni tratti coinvolgendo e condividendo informazioni linguistiche per la sua costituzione. Si è potuto notare come lo spazio interpersonale utilizzato nelle varie lingue sia differente: nella lingua vocale le zone interessate dalla comunicazione variano da quella pubblica a quella intima e hanno il limite di poter utilizzare lo spazio fisico solo in condizioni in cui il messaggio possa essere recepito acusticamente. Nella lingua dei segni visiva la zona interpersonale coinvolta deve essere tale da consentirne la ricezione visiva per cui un grosso limite può essere presentato dalla riduzione o mancanza di luminosità. In lingua dei segni tattile i messaggi linguistici occupano la zona intima e sebbene questo potrebbe sembrare un limite effettivamente la comunicazione tattile non è interessata dai limiti presenti nelle lingue che utilizzano altri canali. Infatti, il contatto delle persone che interloquiscono in modalità tattile consente il passaggio di informazioni sia in assenza di luce che in ambienti acusticamente inadatti.

Bibliografia

- AJELLO R. (1997), *Lingue vocali, lingue dei segni e 'l'illusion mimétique'*, in F. MOTTA, R. AMBROSINI, C. ORLANDI, M.P. BOLOGNA (a cura di), *Scribthair a ainm nogaim. Scritti in memoria di E. Campanile*, Pacini, Pisa, pp 3-24.
- ALBANO LEONI F., MATURI, P. (2002), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.

- ARBIB M.A. (2008), *Holophrasis and the protolanguage spectrum*, in «Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systemsinteraction Studies», 9, 1, pp.154-168.
- BERTONE C. (2007), *La grammatica dello spazio nella LIS*, in Bertone, Cardinaletti (a cura di), pp. 78-99.
- BERTONE C., CARDINALETTI A. (a cura di), *Atti dell'Incontro di Studio "La grammatica della Lingua dei Segni Italiana"*, Cafoscarina, Venezia.
- BONAIUTO M., MARICCHIOLO F. (2003), *La comunicazione non verbale*, Carocci, Roma.
- CELLAI G., SECCHI S. (2000), *Fondamenti di acustica*, CLU editore, Milano.
- CELLAI G., SECCHI S., BUSA L. (2005), *La protezione acustica degli edifici. Soluzioni tecniche e informazioni progettuali per il rispetto del DPCM 5/12/97*, Alinea, Firenze.
- CHECCHETTO A. (2011), *Interpretare la LIS a favore delle persone sordocieche: cosa accade a una lingua visiva quando la percezione è tattile*, in *Traduttori e traduzioni*, Liguori editori, Napoli, 2011, pp. 360-380.
- CHECCHETTO A. et al. (2012), *Una varietà molto speciale: la LIS (Lingua dei Segni Italiana Tattile)*, in *Grammatica, lessico, e dimensioni della variazione in LIS*, FrancoAngeli, Milano.
- COLLINS S.D. (2004), *Adverbial morphemes in Tactile American Sign Language. A project demonstrating excellence*, Cincinnati: Union Institute and University, Doctoral Dissertation, DOCPLAYER. <https://docplayer.net/15472045-Adverbialmorphemes-in-tactile-american-sign-language-project-demonstrating-excellencesubmitted-to-the.html>
- CORBALLIS M. (2009), *The evolution of language*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1156, pp. 19-43.
- CROFT W., CRUSE D.A. (2010), *Linguistica Cognitiva*, trad. it. di S. Luraghi, Carocci, Roma.
- FERRETTI F. (2010), *Alle origini del linguaggio umano, Il punto di vista evoluzionistico*, Laterza, Roma-Bari.
- GIBSON J.J. (1962), *Observations on active touch*, in «Psychological Review», 6, 69, p. 477-491.
- GIBSON J.J. (1966), *The senses considered as perceptual systems*, Houghton Mifflin, Boston, MA.
- HALL E.T. (1966), *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- HEGEL F. (2002), *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Roma-Bari.
- KANT I. (1975), *Critica della ragion pura*, Laterza, Roma-Bari.
- KEATING E. (2001), *Spazio/Space*, in A. DURANTI (a cura di), *Culture e Discorso. Un lessico per le scienze sociali*, Meltemi, Roma, pp. 357-361.
- LILLO MARTIN D., KLIMA E. (1990), *Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory*, in S.D. FISCHER, P. SIPOLE (eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research, Volume 1: Linguistics*, University of Chicago Press, Chicago, pp. 191-210.
- MARENCO M. (2011), *La fisica della domenica. Brevi escursioni nei quattro elementi*, Sironi Editore, Milano.
- MAZZEO M. (2003), *Tatto e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- MAZZONI L. (2008), *Classificatori e impersonamento nella Lingua dei Segni Italiana*, Edizioni Plus-Pisa University Press, Pisa.
- MESCH J. (2001), *Tactile Sign Language. Turn taking and questions in signed conversations of deaf-blind people*, Signum-Verlag, Hamburg.
- PELLEGRINO M.L., SCOPESE A. (1992), *Dal dialogo preverbale alla conversazione. Lo sviluppo in età prescolare della comunicazione tra bambini e con l'adulto*, FrancoAngeli, Milano.
- PIAGET J., INHELDER B. (1976), *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, trad. it. di B. Garau, Giunti Barbera, Firenze.
- PIZZUTO E.A. (2004), *Aspetti morfo-sintattici*, in V. VOLTERRA (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna, pp. 179-209.
- PIZZUTO E. (2007), *Deixis, anaphora and person reference in signed languages*, in E. PIZZUTO, P. PIETRANDREA, R. SIMONE (eds.), *Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 275-308.

- RADUTZKJ E. (1992), *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni*, Edizioni Kappa, Roma.
- RADUTZKJ E. (2007), *Il cambiamento storico fonologico della Lingua dei Segni Italiana*, in Bertone, Cardinaletti (a cura di), pp. 17-42.
- RADUTZKJ E., CANIGIANI E., MOTTINELLI M. (2011), *Il cambiamento diacronico morfo-fonologico della Lingua dei Segni Italiana*, in A. CARDINALETTI, C. CECCHETTO, C. DONATI (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazioni nella LIS*, FrancoAngeli, Milano, pp. 171-188.
- SOBRERO A.A. (1993), *Pragmatica*, in A.A. SOBRERO, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Baripp. 403-450.
- STOKOE W.C., CASTERLINE D.C., CRONENBERG C. (1965), *A Dictionary of American Sign Language*, MD Linstok Press, Silver Spring.
- TALMY L. (1983), *How language structures space*, in H.L. PICK, L.P. ACREDOLO (eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application*, Plenum Press, New York, p. 232.
- TOMASELLO M. (2008), *Origins of Human Communication*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- VERDIROSI M.L. (2004), *Luoghi*, in Volterra (a cura di), pp. 23-48.
- VOLTERRA V. (a cura di) (2004), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.

L'educazione per le persone con sordità in dieci paesi europei: equità, accessibilità e responsabilità dei sistemi di istruzione

Sara Trovato¹, Cinzia Meraviglia²

Abstract

Lo studio analizza l'equità e l'accessibilità dei sistemi educativi per studenti con sordità in dieci paesi europei, evidenziando disparità nei risultati scolastici e nell'accesso all'istruzione terziaria. Attraverso dati Eurostat ed EHIS, emerge che paesi come Svezia e Finlandia ottengono migliori risultati grazie a politiche inclusive (bilinguismo, individualizzazione), mentre altri (Italia, Spagna) mostrano criticità. Il lavoro sottolinea la responsabilità istituzionale nel garantire pari opportunità, proponendo modelli virtuosi per superare barriere educative e sociali.

1. Introduzione

Può essere evidente, ma forse non lo è: «I deficit educativi limitano lo sviluppo sociale, economico e culturale, riducendo la capacità degli individui, delle comunità e delle nazioni» (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011, p. 12). Queste parole sono state scritte pensando specificamente alle persone disabili e sono state accompagnate da una osservazione che collega la scarsa istruzione, la disabilità e la povertà: «Sebbene i risultati economici e sociali dell'istruzione siano complessi, esistono chiari legami reciproci tra istruzione scadente, disabilità e povertà» (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2011, p. 12). Simili osservazioni non devono essere lette come l'indicazione di un destino, e ancor meno di un destino meritato.

Nel corso della storia, i leader Sordi¹ sono stati consapevoli che il terreno di battaglia centrale per lo sviluppo delle persone con sordità è l'istruzione. In gioco c'era lo sviluppo della personalità, della cognizione, delle emozioni, della

¹ Università degli Studi di Milano-Bicocca; ² Università degli Studi di Milano.

¹ Ci sono molti modi per indicare le persone con sordità. Questa stessa dicitura, 'persona con sordità', un nome e una qualificazione, è raccomandata dagli organismi internazionali, come l'Organizzazione Mondiale della Sanità. Le persone che sono state avvicinate al linguaggio attraverso la sola lingua parlata non ameranno la parola 'sordo', e per loro Francesco Pavani ha recentemente proposto la dicitura 'persona che vive la sordità' (2024). Le

cultura, della socievolezza, delle capacità di valutazione (Trovato, 2009; 2013) e della capacità di espressione, da intendersi come nella formula 'libertà di espressione'. Per gli studenti con sordità l'istruzione è molto più importante che per gli studenti udenti. Quando ha successo, l'educazione porta a uno sviluppo capacitante come per gli studenti udenti; ma quando non ha successo, implica il rischio di una disabilità permanente, anche in termini cognitivi.

Il primo libro di un autore sordo, Pierre Desloges, pubblicato in Francia nel 1779, è stato in gran parte dedicato all'educazione dei bambini con sordità e al ruolo della lingua dei segni. Nel 1989, Bernard Bragg, un influente leader della comunità Sorda americana, scrisse che «anche in Europa occidentale, che si suppone sia la parte del mondo più liberale dopo gli Stati Uniti per come vi vengono trattati i Sordi, i governi agiscono come autoproclamati mentori e guardiani, sopprimono la leadership dei *leader* Sordi, e negano ai Sordi l'emanipolazione controllando la loro educazione – e coloro che controllano l'educazione dei Sordi controllano il loro destino» (Bragg, 1989, p. 162).

L'istruzione è responsabilità della società e delle sue istituzioni, e delle persone che per tali istituzioni lavorano. Per questo motivo i dati che verranno presentati in questo capitolo non parleranno dei risultati o dei fallimenti delle persone con sordità, ma dei risultati o dei fallimenti delle istituzioni.

2. Presentazione preliminare dei dati

Questo capitolo fornirà una serie di dati quantitativi². Prima di affrontare il tema dell'istruzione, tuttavia, è necessario presentare tali dati e rendere il lettore consapevole dei loro punti di forza e dei loro limiti. Una prima, centrale, difficoltà teorica riguarda l'identificazione della popolazione di riferimento. Che cosa vuol dire la parola 'persona con sordità', in questo contesto quantitativo? Gli studi sociologici quantitativi sulla disabilità sono molto scarsi, e per un motivo: chi siano le persone con sordità – e, se è per questo, chi siano le persone disabili – non è affatto evidente, principalmente per quattro motivi: la disabilità è una nozione determinata dal punto di vista culturale; la disabilità

persone con sordità che utilizzano la lingua dei segni e sposano la loro identità sorda, invece, vorranno essere chiamate, con un certo orgoglio, e rifuggendo dagli eufemismi, Sordo. Esatto, proprio con la maiuscola (Padden, Humphries, 1988; 2005).

² Le autrici ringraziano Eurostat per l'accesso ai microdati dell'Indagine sulle Forze di Lavoro, che costituiscono la base per le analisi di questo capitolo. I microdati sono stati resi accessibili nell'ambito dei progetti RPP 312/2016-LFS e RPP 319/2020-LFS. Le autrici ringraziano anche Tanja Sekulic (Università di Milano-Bicocca) per il supporto nella presentazione dei progetti.

esiste su un continuum, che va dalla disabilità lieve a quella grave a quella multipla; il numero di persone disabili cambia nel tempo e nelle società; la disabilità è una nozione che va assumendo un significato sempre meno oggettivo, e sempre più soggettivo e autodefinito.

2.1. Le difficoltà nel contare le persone con sordità

Che la disabilità sia definita culturalmente è noto da tempo agli scienziati sociali. Questa considerazione pone un problema reale quando si vuole contare:

L'atto di classificazione e di conteggio è tutt'altro che semplice, spesso soggetto a pregiudizi metodologici e alla distorsione della lente culturale. L'identificazione della disabilità è un giudizio sulla condizione umana e la sua sintesi statistica rappresenta più di una semplice enumerazione di coloro che sono disabili e di coloro che non lo sono (Fujiura, Rutkowski-Kmitta, 2001, p. 69).

Lungi dall'essere una concessione a una prospettiva umanistica o addirittura anti-scientifica, questa è una considerazione supportata da prove metodologiche concrete. Quanti siano coloro che scegliamo di considerare 'persone con sordità' può variare da paese a paese, ma anche da un momento nel tempo all'altro. I dati raccolti da Eurostat (l'Ufficio statistico dell'Unione Europea) mostrano che «in alcuni paesi (ad esempio Bulgaria, Germania, Grecia, Spagna e Svezia), l'aumento dell'incidenza dei problemi di salute tra i giovani è un fenomeno relativamente recente, mentre in altri paesi si osserva una tendenza all'aumento a partire dal 2005 (ad esempio Austria, Francia, Malta o Portogallo)» (Scharle, 2016, p. 8).

Questa difficoltà può essere apprezzata anche per la popolazione con sordità. Nella tabella 1 sono messi a confronto i risultati di una serie di studi internazionali, per quanto riguarda la prevalenza della popolazione con sordità: essa varia da circa il 9% a circa il 17%, con cifre non coerenti anche quando si tratta di anni contigui, come nel caso degli Stati Uniti. I numeri della Tabella 1 differiscono notevolmente dalle conclusioni di uno studio nordamericano molto citato: «Circa 1.000.000 di persone sono funzionalmente persone con sordità oppure incapaci di udire una normale conversazione, anche quando usano un apparecchio acustico - (0,38% della popolazione, o meno di 4 su 1.000)» (Mitchell, 2006, p. 116). Questo non deve sorprendere: naturalmente, si può avere una sordità da lieve a profonda, a seconda della quantità di decibel di udito residuo; quindi stabilire il limite di ciò che si considera una sordità 'standard' è arbitrario.

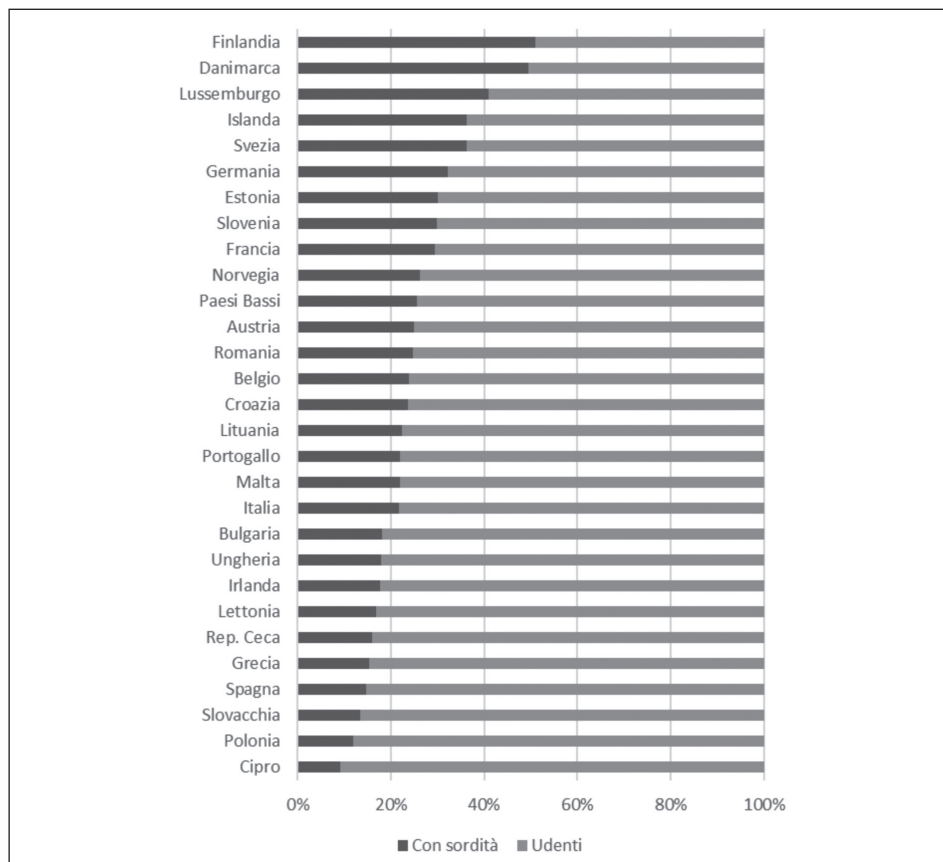
Tabella 1. *Prevalenza della popolazione sorda pubblicata dalle autorità pubbliche francesi.*

| Source | Date | Zone géographique | Champ | Prévalence | Comparaison HSM 2009 | |
|-----------------|-----------|-------------------|--|------------|----------------------|---------------------|
| | | | | | Handicap léger et + | handicap moyen et + |
| Enquête NHIS | 2010 | États-Unis | 18 ans et plus, ne vivant pas en institution | 16,2 % | 19,8 | 10,7 |
| Better Hearing | 2009 | États-Unis | Ensemble de la population | 11,3 % | 16,2 | 8,7 |
| HRF 2009 | 2009 | Suède | Ensemble de la population | 14,2 % | 16,2 | 8,7 |
| | | | 15 ans et plus | 17,2 % | 19,3 | 10,3 |
| Eurotrack | 2009 | France | Ensemble de la population | 10,4 % | 16,2 | 8,7 |
| | | Allemagne | | 13,1 % | | |
| | | UK | | 9,5 % | | |
| | | USA | | 11,3 % | | |
| | | France | 18 ans et plus | 12,7 % | 20,0 | 10,8 |
| | | Allemagne | | 15,1 % | | |
| | | UK | | 11,5 % | | |
| | | USA | | - | | |
| Enquête IRDES | 2008 | France | 16 ans et plus. « difficultés pour suivre une conversation | 10,8 % | 19,5 | 10,5 |
| Rapport Hear it | 2006 | Europe | 18 ans – 80 ans, déficiences légères incluses (25dB et plus) | 16-17 % | 17,9 | 9,0 |
| Enquête Share | 2004 | Europe | 50 ans et plus | 18 % | 33,3 | 19,8 |
| Enquête NHANES | 2000-2004 | États-Unis | 20-69 ans | 16,1 % | 15,3 | 7,1 |
| Hearing matters | | Royaume-Uni | | 16,7 % | | |
| UNSAFF (sofres) | 2006 | France | 15 ans et plus | 10 % | 19,3 | 10,3 |
| HID 1998 | 1998 | France | Ensemble de la population | 8,9 % | 16,2 | 8,7 |

Fonte: *Ministère des Finances et des Comptes Publics, Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes*, 2014, p. 17.

Un'altra fonte di dati recente sulla prevalenza della popolazione con sordità in diversi paesi europei è costituita dai dati raccolti nell'ambito della EHIS (*European Health Interview Survey*), la cui ultima indagine risale al 2019. Nella Figura 1 si può osservare la grande discrepanza nell'incidenza della sordità tra la Finlandia, dove quasi la metà della popolazione presenta una condizione di sordità, includendo le persone che hanno sviluppato la sordità in tarda età, e Cipro, dove le persone con sordità, selezionate con gli stessi criteri di indagine, arrivano a una percentuale di meno del 10%. Se invece escludiamo le fasce d'età con difficoltà uditive probabilmente connesse all'età, e consideriamo solo le persone con età compresa tra 25 e 44 anni (fig. 2), vediamo che la presenza di persone funzionalmente sorde cambia decisamente: Danimarca e Finlandia continuano a guidare la graduatoria, mentre (ad esempio) Lussemburgo, Irlanda e Svezia scivolano verso il fondo. Interessante anche notare che, tra queste due coorti, le persone con sordità tra i 34 e i 45 anni, e le persone con sordità tra i 25 e i 34 anni, in quasi tutti i paesi c'è stato un calo – quindi apprezziamo una variazione anche nel tempo.

Figura 1. Popolazione con sordità funzionale, per paese (dati EHIS, 2019).

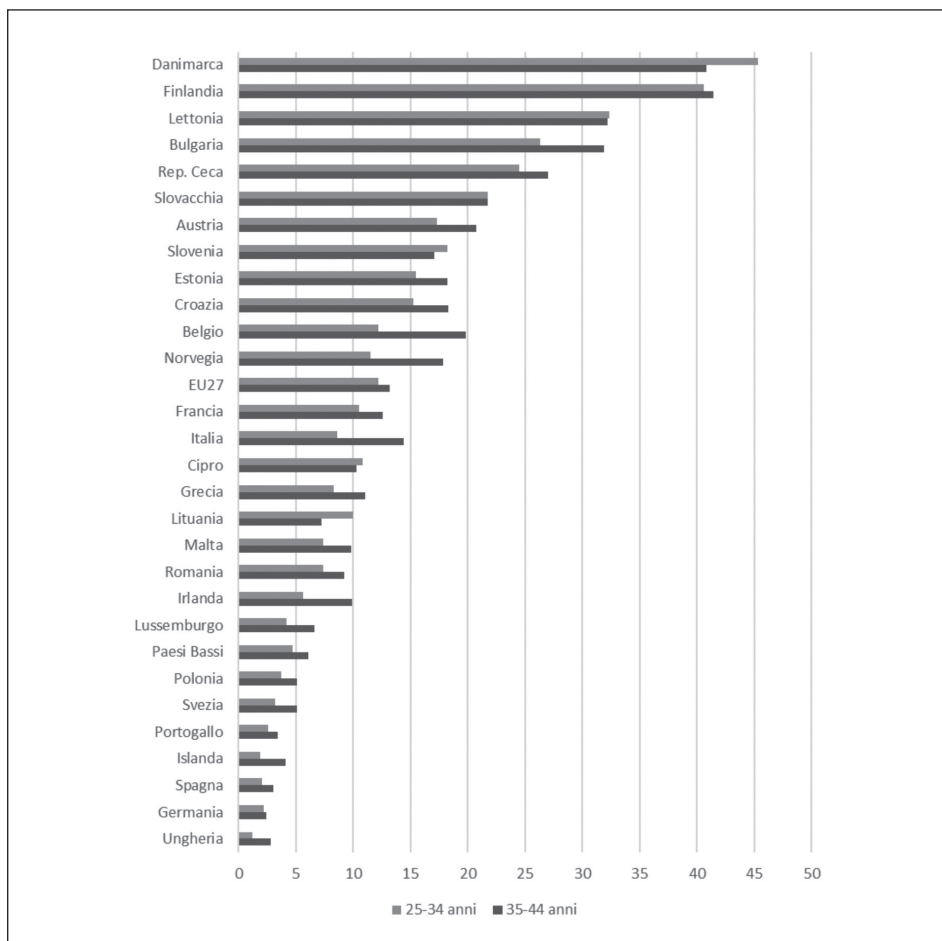


2.2. I dati utilizzati

Nel 2011 si è verificato un evento molto fortunato. Dal 1960, Eurostat, insieme agli istituti statistici dei singoli Stati europei, conduce una *Indagine sulle forze di lavoro* (*Labour Force Survey*, LFS), con raccolta di dati trimestrali a livello familiare, allo scopo di fornire ai singoli Stati e alle istituzioni europee informazioni statistiche comparabili sulla popolazione residente in relazione alle condizioni di lavoro dei suoi membri. L'indagine coinvolge tutte le persone della famiglia e non è limitata alle persone attive nella forza lavoro (Eurostat, 2003, p. 4)³.

³ «In Austria, Italia, Paesi Bassi, Polonia e Portogallo, il campione non include le persone in istituto; nel Regno Unito le include se sono studenti o se vivono in alloggi del Servizio sanitario nazionale; in Portogallo se sono studenti o personale di servizio» (Eurostat, 2012, p. 64).

Figura 2. *Popolazione con sordità funzionale nelle fasce d'età 25-34 e 35-44 anni, per paese (dati EHIS, 2019).*



Nel 2011, nell'ambito dell'*Indagine sulle forze di lavoro*, Eurostat ha lanciato una raccolta speciale di dati, il modulo *ad hoc* Indagine sulle forze di lavoro 2011 sull'occupazione delle persone disabili. Una domanda dell'indagine ha permesso di identificare le persone con sordità, selezionando un sottocampione di rispondenti con sordità. Il campione è costruito in modo solido, come nessun ricercatore che lavori in autonomia potrebbe costruirlo, avendo per unico scopo quello di studiare la popolazione sorda: «I registri della popolazione e l'ultimo censimento della popolazione o l'elenco degli indirizzi utilizzati in tale censimento sono le due fonti principali per il campionamento» (Eurostat, 2013, p. 6).

«In media, il campione trimestrale raggiunto nel 2011 in tutti i paesi partecipanti è stato di 1,835 milioni di individui... Il campione raggiunto nell'EU-LFS è quindi circa lo 0,29% della popolazione totale» (Eurostat, 2013, p. 7). È impensabile mobilitare una quantità simile di risorse per promuovere una raccolta *bottom-up* di dati sulle persone con sordità. Infatti, è molto difficile campionare adeguatamente le persone con sordità, sia per la difficoltà di accedere alle liste complete della popolazione sorda per motivi di *privacy*, in quanto la sordità è considerata un'informazione sanitaria e come tale è un'informazione molto sensibile, sia per l'impossibilità di realizzare un campione probabilistico contattando le persone con sordità attraverso le loro associazioni o le strutture mediche che esse frequentano abitualmente. I dati archiviati dai sistemi sanitari, inoltre, non includono indicatori sociali relativi all'istruzione o all'occupazione. In sintesi, i dati raccolti da Eurostat sono particolarmente preziosi.

Ma che dire delle difficoltà sopra menzionate relative al conteggio delle persone disabili? Per quanto autorevole possa essere un'agenzia ufficiale, qualunque scelta avesse fatto Eurostat sarebbe stata caratterizzata dall'arbitrarietà. «Le stime di ampiezza della disabilità sono direttamente influenzate dalla definizione impiegata e dal metodo di campionamento» (Fujiura, Rutkowski-Kmitta, 2001, p. 77). Ma la scelta di Eurostat può essere condivisa in molti modi.

La classificazione di chi debba essere definito 'con sordità' e incluso nel nostro campione si è basata sul modello concettuale della Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001). Coloro che compongono il campione di persone con sordità nelle nostre analisi sono i rispondenti a una domanda sulla loro prima difficoltà nelle attività di base, che hanno dichiarato che la loro prima difficoltà riguardava «l'udito, anche usando un apparecchio acustico». È importante notare che è stato l'intervistato a definire sé stesso e non una diagnosi medica, e che l'identificazione della sordità è funzionale, cioè appartiene a una difficoltà nello sviluppo delle attività quotidiane, e non è definita in termini di disabilità. Da un punto di vista sociologico, questa è una buona soluzione al problema dell'identificazione. Chi meglio della persona interessata può dichiarare se si sente «una persona con sordità»? Il campione su cui abbiamo lavorato non comprende coloro che hanno indicato la difficoltà uditiva al secondo posto, accanto a un'altra difficoltà più importante, il che avrebbe portato a selezionare persone con disabilità multiple. Per evitare di classificare come 'con sordità' un gran numero di persone che non sono nate sorde, ma che hanno avuto una storia di insorgenza tardiva della sordità, abbiamo deciso di limitare il nostro campione in modo da comprendere solo persone di età compresa tra i 15 e i 59 anni. Poiché il campione risultante è risultato piccolo in

molti paesi, le analisi sono limitate a dieci paesi europei, che sono stati selezionati perché contavano almeno 145 casi con sordità funzionale. Il campione finale può essere letto nella tabella 2⁴.

Tornando all'identità delle persone incluse nel campione, quale notazione dovrebbe essere usata per parlarne: Sordi con la maiuscola o un generico 'con sordità'? Di fatto, non possiamo essere certi che il nostro campione selezioni solo persone appartenenti alla comunità Sorda, e ancor meno che si identifichino con la cultura Sorda. Sicuramente si identificano come persone che non hanno 'risolto o curato la sordità' utilizzando apparecchi acustici o impianti cocleari, ma questo è tutto ciò che sappiamo di loro. È probabile che le persone Sorde, con la maiuscola, abbiano una forte accettazione della loro sordità e siano felici di identificarsi come persone con difficoltà uditive. Tuttavia, fintanto che il nostro campione non è stato selezionato chiedendo: «Ti consideri Sordo, cioè fai uso della lingua dei segni e condividi la cultura Sorda?», non possiamo essere certi che gli intervistati del nostro campione siano tutti e solo Sordi segnanti. Per essere rigorosi, quindi, la parola che utilizzeremo sarà 'con sordità'.

Tabella 2. *Dimensione del campione per Stato, genere e status uditivo. Persone di età compresa tra i 15 e i 59 anni. Dati Eurostat.*

| | Uomini | | | | Donne | | | | Totale | | | |
|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| | Dimensioni del campione | | Campione pesato (in migliaia) | | Dimensioni del campione | | Campione pesato (in migliaia) | | Dimensioni del campione | | Campione pesato (in migliaia) | |
| | Udenti | Con sordità | Udenti | Con sordità | Udenti | Con sordità | Udenti | Con sordità | Udenti | Con sordità | Udenti | Con sordità |
| Austria | 54221 | 138 | 2577 | 42 | 55362 | 81 | 2573 | 26 | 109583 | 219 | 5150 | 68 |
| Finlandia | 16954 | 103 | 1594 | 18 | 16598 | 71 | 1539 | 13 | 33552 | 174 | 3133 | 32 |
| Francia | 142923 | 411 | 17748 | 665 | 150552 | 360 | 18281 | 538 | 293475 | 771 | 36029 | 1202 |
| Italia | 173118 | 99 | 17572 | 42 | 181367 | 60 | 17755 | 27 | 354485 | 159 | 35328 | 68 |
| Paesi Bassi | 28862 | 102 | 4978 | 17 | 29734 | 77 | 4939 | 13 | 58596 | 179 | 9917 | 30 |
| Polonia | 129446 | 87 | 11780 | 36 | 131502 | 59 | 11663 | 22 | 260948 | 146 | 23443 | 58 |
| Portogallo | 44081 | 135 | 3110 | 37 | 47048 | 118 | 3240 | 34 | 91129 | 253 | 6351 | 71 |
| Spagna | 32025 | 205 | 14661 | 86 | 32904 | 169 | 14338 | 65 | 64929 | 374 | 28999 | 151 |
| Svezia | 102178 | 129 | 2806 | 26 | 104032 | 120 | 2703 | 21 | 206210 | 249 | 5509 | 47 |
| Regno Unito | 23637 | 218 | 18620 | 164 | 25772 | 209 | 18900 | 147 | 49409 | 427 | 37521 | 311 |
| Totale | 747445 | 1627 | 95446 | 1133 | 774871 | 1324 | 95931 | 906 | 1522316 | 2951 | 191380 | 2038 |

Negli Stati Uniti sono da tempo disponibili dati disaggregati sulle persone con sordità. In Europa, in assenza di dati quantitativi, è stato difficile valutare se gli Stati trattino in modo equo i loro cittadini con sordità. Inoltre, gli studi sulle persone con sordità hanno posto una serie di questioni teoriche che fino-

⁴ I valori della tabella 2 si riferiscono a dati pesati, così come forniti da Eurostat. La rilevazione IFL viene svolta ogni quattro mesi ogni anno e i dati vengono forniti sia per i quadrimestri, sia per l'intero anno. Per analizzare i dati a livello annuale è necessario l'uso del peso campionario.

ra sono rimaste senza un confronto con i dati empirici. Poiché i dati Eurostat consentono di comparare i paesi tra di loro (Eurostat, 2003, p. 11) e gli Stati europei hanno adottato politiche educative, lavorative e sociali differenti nei confronti dei loro cittadini con sordità, i dati saranno analizzati tenendo conto dei possibili effetti delle politiche educative, sui quali il dibattito è stato, finora e per molto tempo, solo teorico.

3. Domande di ricerca

La prima questione affrontata in questo capitolo è se i sistemi di istruzione trattino gli udenti e gli studenti con sordità allo stesso modo, permettendoci di dire che nei confronti degli studenti con sordità c'è (o non c'è) una qualche forma di equità.

In secondo luogo, ci domanderemo se il successo scolastico dipenda dalla qualità dell'istruzione ricevuta più per gli studenti con sordità che per gli studenti udenti.

L'istruzione è di fondamentale importanza come mezzo per entrare nel mercato del lavoro con buone credenziali. Pertanto, una terza questione di interesse in questo capitolo riguarda la parità di accesso delle persone con sordità a tutti i settori di istruzione, come mezzo per avere un lavoro che non le releghi alla sottoccupazione. La prima e la terza di queste questioni sono già state avanzate e discusse nei *Deaf Studies*. I dati aggregati che la sociologia esamina possono fornire un contributo molto utile a questi dibattiti.

3.1. Prima domanda di ricerca. Sull'equità dei sistemi di istruzione nei confronti degli studenti con sordità

In tempi passati, le persone con sordità nel loro percorso scolastico hanno incontrato le istituzioni repressive e totali di cui testimoniano molti Sordi anziani (Trovato, Folchi, 2022, cap. 2a). Se le scuole per studenti con sordità della prima metà del Novecento funzionavano così male, non è stato solo perché l'Italia era all'epoca un paese fascista: le testimonianze si moltiplicano a livello internazionale, grazie al cinema Sordo e alle pubblicazioni nei *Deaf Studies*. Carol Padden, che vive e scrive sugli Stati Uniti, afferma che

[Le scuole per Sordi hanno lasciato] un'impronta indelebile sulle vite dei loro ex studenti, anche da adulti. [Questi ex studenti] ricordano gli ambienti opprimenti delle loro classi e dei dormitori, la lunga separazione dai genitori e dalla famiglia, e il vivere per mesi con altri bambini senza l'amore e le manifestazioni di affetto degli adulti, [...] le regole meschine e irrazionali dei supervisori dei dormitori, [...] la regolamentazione di ogni aspetto della vita scolastica: le punizioni irrazionali, il

muoversi in gruppo, la fila, la lotta per avere una seconda porzione di dessert, il risveglio al mattino con luci lampeggianti e con il battito sulle strutture in metallo dei letti, la condivisione di docce e lavandini, [...] la separazione dei sessi applicata con la più seria rigidità (Padden, Humphries, 2006, pp. 14-22).

In anni più recenti, gli studenti con sordità hanno abbandonato le istituzioni totali che avrebbero dovuto educarli e che avevano assolto al loro compito assai male. Ma ciò che hanno incontrato, nelle scuole, è stata una didattica animata da buone intenzioni che presentava però una serie di difetti.

L'istruzione è quindi la chiave del futuro delle persone Sorde, ma l'educazione dei bambini Sordi, in America come altrove, non è al momento nemmeno lontanamente in grado di consentire alle persone Sorde di affrontare le sfide di quel futuro. Poiché i programmi di istruzione per i bambini Sordi non riescono a insegnare loro l'inglese, e tuttavia si affidano all'inglese per tutti gli insegnamenti, da tempo ci si accontenta di istruire questi studenti nei mestieri manuali (Lane, 1999, p. 131).

Un sistema di istruzione può essere considerato equo se offre agli studenti con sordità pari opportunità rispetto agli studenti udenti. Le credenziali educative raggiunte, cioè il più alto livello di istruzione completato con successo, possono essere utilizzate come un indicatore che consente di valutare se agli studenti, udenti e con sordità, sono state offerte pari opportunità. Ottenere opportunità educative paragonabili a quelle degli udenti significa per le persone con sordità essere trattate come cittadini di pari dignità.

La prima domanda di ricerca che ci poniamo, quindi, riguarda il fatto che agli studenti con sordità vengano offerte pari (o meno che pari) opportunità educative rispetto ai loro coetanei udenti. Le pari opportunità saranno valutate in termini di risultati nelle credenziali educative raggiunte, al netto degli effetti di altri fattori rilevanti. Ovviamente, si potrebbe obiettare che la capacità di raggiungere risultati educativi elevati dipende dagli studenti con sordità più che dai sistemi di istruzione o dalla società. Questo porta alla seconda domanda di ricerca qui proposta.

3.2. Seconda domanda di ricerca. Gli studenti con sordità sono in media più sensibili della media degli studenti udenti alla qualità dell'istruzione che ricevono?

La nostra attenzione è incentrata sulla 'società udente' tanto quanto sulle persone con sordità. L'idea principale è che la società udente debba assumersi le proprie responsabilità nei confronti delle persone con sordità. I dati qui presentati saranno interpretati come un rendiconto dei risultati che le istituzioni educative sono riuscite a costruire, più che delle *performances* scolastiche degli studenti con sordità.

L'istruzione è un ambito che si adatta perfettamente a questo modello teorico. Più specificamente, questa ricerca si basa sul presupposto che le persone con sordità, dall'infanzia all'università, siano più sensibili dei loro coetanei udenti alla qualità dell'istruzione alla quale sono esposte – dall'accesso alla lingua (Trovato, 2009; 2013) alla logopedia e ai metodi educativi scolastici. È un'idea fondata? Per dare una risposta, una possibile linea di analisi potrebbe essere il confronto tra risultati scolastici di studenti udenti e con sordità provenienti da sistemi di istruzione diversi. È noto che un fattore che influenza il successo scolastico è la qualità dell'istruzione ricevuta (Ross *et al.*, 2006, p. 26). Tale qualità è stata rilevata in studi precedenti, come i test OCSE-PISA, che confrontano gli apprendimenti a livello di istruzione superiore nei diversi Paesi (OCSE 2012).

Le persone con sordità possono acquisire migliori credenziali educative in sistemi di istruzione più performanti? Gli studenti con sordità ottengono risultati pari, superiori o inferiori a quelli dei loro coetanei udenti, paese per paese, sistema di istruzione per sistema di istruzione? Come dicevamo, numerosi sistemi di istruzione nazionali sono valutati in studi indipendenti, come i test OCSE-PISA: tali valutazioni possono fornire un criterio per giudicare la qualità dell'istruzione realizzata in ciascun sistema di istruzione. Se gli studenti con sordità ottenessero risultati più elevati nei sistemi di istruzione di migliore qualità, rispetto ai sistemi di istruzione di qualità inferiore, ci sarebbe una ragione per credere che gli studenti con sordità siano davvero più sensibili degli studenti udenti alla qualità dell'istruzione ricevuta.

La nostra seconda domanda di ricerca pone la questione se i risultati scolastici degli studenti con sordità siano più alti nei paesi dell'Europa settentrionale e centrale (Austria, Finlandia, Francia, Paesi Bassi, Polonia, Svezia e Regno Unito), che hanno ottenuto punteggi più alti nella valutazione OCSE-PISA 2000 nei test di lettura, rispetto ai paesi del Mediterraneo (Italia, Portogallo e Spagna), che si classificano più in basso (Kirsch *et al.*, 2002).

3.3. Terza domanda di ricerca. Sull'accessibilità per gli studenti con sordità dei vari settori di istruzione

Anna Folchi, una donna Sorda, testimonia uno dei principali fallimenti nell'educazione degli studenti con sordità: il loro essere confinati a una scelta ristretta di carriere.

Se dovessi tracciare un bilancio dell'educazione per le persone con sordità, direi che dopo il 1880⁵ la situazione è definitivamente peggiorata. In particolare, la lettura e

⁵ Il 1880 è l'anno in cui la lingua veicolare per gli studenti con sordità nell'istruzione europea ha smesso di essere una lingua dei segni ed è stata sempre una lingua parlata.

la scrittura non sono al centro dello sforzo educativo, e lo sono piuttosto la lettura labiale e il parlato: che spreco di energie! Nessuno si occupa dello sviluppo cognitivo degli studenti con sordità: la crescita personale delle persone con sordità è il risultato dei loro soli sforzi autonomi. Di conseguenza, i lavori per i quali le persone con sordità sono reclutate sono tradizionalmente i più semplici: calzolai, sarti, falegnami, ecc. (Trovato, Folchi, 2022, cap. 4a).

Anna Folchi non è l'unica a pensarla in questo modo: «L'educazione 'speciale' è di fatto un'educazione particolarmente fallimentare che comunemente porta alla sottoccupazione», ha scritto Harlan Lane (1999, p. 5). L'incapacità di un sistema di istruzione di collegare gli studenti con sordità a una vasta scelta di ruoli professionali inizia dalle possibilità di accesso a un ventaglio esteso di discipline di istruzione.

Come ulteriore indicatore sia dell'efficacia che dell'equità dei sistemi di istruzione, quindi, andremo a guardare come si distribuiscono gli studenti, con sordità e udenti, tra i vari settori disciplinari, nel loro più alto livello di istruzione. Questa è una misura dell'efficacia di un sistema di istruzione, in quanto se uno studente può realmente scegliere tra un ventaglio di settori disciplinari, è anche perché i suoi studi precedenti sono stati all'altezza in tutte le discipline. È anche una misura dell'equità di un sistema di istruzione, in quanto dimostra che gli studenti con sordità hanno altrettante opportunità di scegliere la propria specializzazione degli studenti udenti. Di conseguenza, come terza e ultima domanda di ricerca, ci chiederemo se gli studenti con sordità si concentrino in un numero limitato di campi di studio, a differenza degli studenti udenti, che invece si distribuiscono in tutti i campi di istruzione. Fin qui, per quanto riguarda la transizione dall'istruzione al lavoro.

In *The Social Condition of Deaf People* (Trovato, Folchi, 2022, cap. 6b) abbiamo approfondito anche il tema del settore di occupazione, che si decide non solo a partire dalle proprie scelte, dai punti di forza del proprio carattere e dalle competenze che l'istituzione scolastica può costruire, ma anche dalle possibilità offerte dal mercato del lavoro.

4. Credenziali educative

Gli studenti con disabilità, paragonati a quelli senza disabilità, hanno probabilità inferiori di ottenere credenziali educative altamente qualificate. I risultati della ricerca sulla popolazione europea sono chiari:

L'accesso a un'istruzione inclusiva e di qualità rimane sfuggente per molte persone con disabilità. Infatti, quasi il 22,5% dei giovani con disabilità abbandona precoce-

mente l'istruzione e la formazione, rispetto all'11% degli studenti senza disabilità. Inoltre, circa il 29,5% delle persone con disabilità (gruppo di età 30-34 anni) completa un'istruzione terziaria o equivalente, rispetto al 42,5% delle persone senza disabilità (*European Commission Staff*, 2017, p. 4).

Come se non bastasse, l'OCSE, che conduce ricerche in 37 paesi del mondo⁶, ha osservato che «il dato più preoccupante è che il divario educativo tra persone con e senza disabilità è peggiorato per le fasce d'età più giovani. Solo in pochi paesi, gli Stati Uniti tra questi, l'OCSE ha rilevato una tendenza in direzione opposta. In diversi paesi, come l'Irlanda, la Polonia e la Repubblica Slovacca, il divario educativo è cresciuto molto più rapidamente» (OCSE, 2010, p. 27).

L'OCSE riconosce che le difficoltà scolastiche delle persone con disabilità hanno conseguenze sul mercato del lavoro, poiché «in risposta alla maggiore competizione e ai più rapidi cambiamenti tecnologici, le condizioni di lavoro sono cambiate nei Paesi OCSE», diventando più difficilmente accessibili per le persone meno qualificate, cioè meno istruite (OCSE, 2010, p. 27).

Questo per quanto riguarda le persone disabili. Ma cosa succede alle persone con sordità nei paesi europei? Ci sono molti abbandoni precoci tra di esse? Quante persone tra di esse hanno completato l'istruzione terziaria? Abbiamo calcolato la probabilità di raggiungere un determinato livello di istruzione mediante una tecnica chiamata regressione logistica multinomiale. Detto semplicemente, questa tecnica di analisi utilizza i dati per stimare la probabilità di un determinato risultato (nel nostro caso, il livello di istruzione raggiunto) in base a un insieme di fattori che riteniamo possano avere un'influenza sui risultati scolastici di persone udenti e con sordità. Oltre allo *status* uditivo, che è il fattore che ci interessa di più, questi fattori sono il paese di residenza, l'età (in anni di nascita) e il genere⁷. I risultati di questa analisi sono molto interessanti, poiché – indipendentemente dal paese di residenza, dall'età e dal genere – il vantaggio degli udenti nel sistema di istruzione in Europa, rispetto agli studenti con sordità, è chiaro e quantificabile. Infatti, le persone udenti hanno undici volte più probabilità delle persone con sordità di arrivare all'istruzione seconda-

⁶ Erano 30 paesi nel 2010, anno della pubblicazione citata più in basso.

⁷ Evidentemente, questi non sono gli unici fattori che possono influenzare il livello di istruzione degli intervistati. Altri fattori sociologicamente rilevanti sono l'istruzione e la posizione sociale dei genitori, il capitale culturale e il livello di reddito della famiglia d'origine, nonché le dimensioni e la composizione del nucleo familiare nel momento in cui l'intervistato si trovava nel sistema scolastico, oltre alle caratteristiche individuali. Tuttavia, queste informazioni non sono state raccolte nell'Indagine sulle Forze di Lavoro, poiché l'obiettivo di quell'indagine è studiare ciò che accade nel mercato del lavoro.

ria superiore, invece di lasciare il sistema di istruzione con un diploma di scuola secondaria inferiore o di scuola primaria. È chiaro che questo è uno svantaggio per le persone con sordità, poiché un basso livello di istruzione impedisce l'accesso a posizioni occupazionali e sociali di livello superiore, rispetto a quelle che si possono raggiungere con un diploma di scuola secondaria inferiore o meno. Infatti, nella maggior parte dei paesi un titolo di studio secondario superiore dà accesso a occupazioni non manuali (impiegati, lavoratori dei servizi, funzionari pubblici, manager, ecc.)⁸, mentre un titolo di studio secondario inferiore dà accesso soprattutto a occupazioni manuali (come operai in fabbrica, idraulici, muratori, elettricisti, ecc.). Ciò può influenzare il reddito e le prospettive di carriera, nonché il prestigio attribuito alle persone che svolgono certe occupazioni (Chan, Goldthorpe, 2004; Chan *et al.*, 2010; Meraviglia *et al.*, 2016), ma anche le risorse di cui si dispone per affrontare una eventuale disoccupazione.

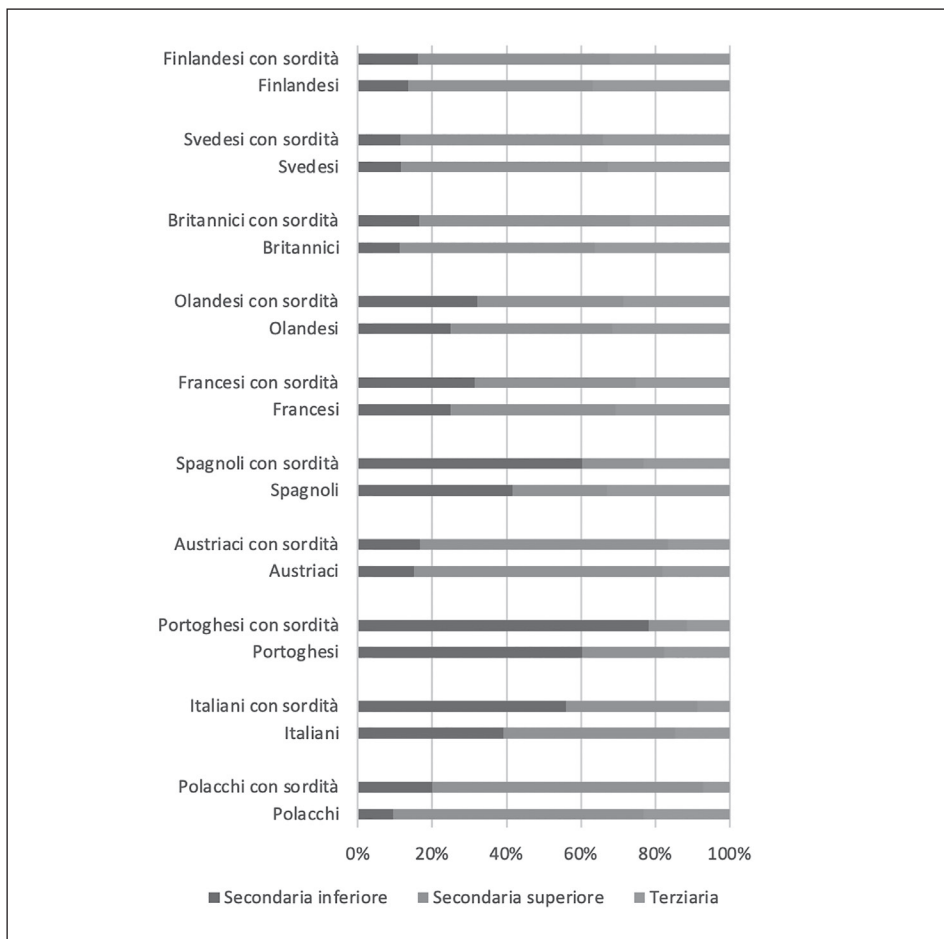
Lo svantaggio delle persone con sordità si osserva anche a livello di istruzione universitaria: infatti, per le persone udenti è trentuno volte più probabile, rispetto alle persone con sordità, riuscire a laurearsi (invece di abbandonare il sistema di istruzione al livello secondario inferiore)⁹. Ciò significa che le persone con sordità hanno meno opportunità di accedere agli strati più alti della società, dal momento che una laurea è necessaria per esercitare ruoli professionali (avvocati, ingegneri, architetti, biologi, ecc.) e ruoli manageriali, sia nel pubblico che nel privato. Veniamo alla figura 3, che mostra cosa succede, paese per paese, quando si confrontano i risultati scolastici delle persone udenti e con sordità. Il grafico presenta la probabilità di raggiungere un determinato livello di istruzione o formazione per le persone udenti e sorde di età compresa tra i 20 e i 59 anni, nel 2011¹⁰. Per ogni paese esistono due barre: in alto, c'è la barra delle persone con sordità, in basso, la barra

⁸ Si vedano ad esempio Hout (1988); Breen, Jonsson (2007); Klein (2011); Torche (2011).

⁹ La differenza nella probabilità di conseguire la laurea (invece di conseguire un diploma di scuola secondaria inferiore, o meno) tra le persone udenti e quelle con sordità è statisticamente significativa, il che significa che possiamo affermare che questa è la situazione non solo nel nostro campione, ma anche nella popolazione di persone udenti e sorde in Europa. Non possiamo invece dire lo stesso a riguardo della differenza tra persone udenti e con sordità nel conseguimento dell'istruzione secondaria superiore (anziché dell'istruzione secondaria inferiore o meno): in questo caso, la probabilità che questa differenza non sia effettivamente presente nella popolazione è di 0,069, cioè leggermente più alta della soglia usuale di significatività statistica (0,05), e tuttavia molto piccola, quindi relativa a una significatività appena borderline.

¹⁰ Gli intervistati che avevano meno di 20 anni nel 2011 (anno della rilevazione dei dati) sono stati esclusi dall'analisi, poiché la maggior parte di loro era ancora in fase di istruzione. Le probabilità mostrate nella figura 3 sono stimate mediante il modello di regressione logistica multinomiale precedentemente menzionato.

Figura 3. Livello più alto di istruzione o formazione completato con successo dalle persone udenti e con sordità, nei paesi europei. Persone di età compresa tra i 20 e i 59 anni, 2011 (probabilità previste; N=174.678.000 ponderati).



della popolazione complessiva, che è composta in stragrande maggioranza da persone udenti.

Nella nostra analisi sono stati considerati tre livelli di istruzione: in blu, è indicata la probabilità di conseguire al massimo la scuola secondaria inferiore – cioè ciò che in Italia si chiama la scuola secondaria di primo grado. In arancione è indicata la probabilità di completare o l'istruzione secondaria superiore – cioè la scuola secondaria di secondo grado – o l'istruzione post-secondaria non terziaria – cioè i corsi successivi alla scuola secondaria, che non sono

forniti dalle università. Infine, in grigio c'è la probabilità di completare l'istruzione terziaria – cioè l'università o il dottorato di ricerca – che è il massimo risultato possibile. Quindi, un'ampia porzione di grigio della barra indica buoni risultati.

In generale, è importante confrontare le persone con sordità con gli udenti paese per paese, poiché alcuni paesi raggiungono livelli medi di istruzione più alti e altri più bassi per tutta la loro popolazione. La popolazione con sordità deve essere confrontata con la popolazioneudente del proprio paese, per poter dire se i suoi risultati sono in linea con le possibilità che il sistema di istruzione offre proprio in quel paese specifico.

Si può osservare che, dall'alto verso il basso del grafico, la sezione grigia per la popolazione con sordità diminuisce, cioè la probabilità per le persone con sordità di completare l'istruzione terziaria è più alta nei paesi presi in quest'ordine: Svezia, Finlandia, Paesi Bassi, Regno Unito, Francia, Spagna, Austria, Portogallo, Italia e Polonia. Si può anche osservare che la probabilità di gran lunga più alta per le persone con sordità di lasciare il sistema di istruzione con il solo diploma di scuola secondaria inferiore, o anche meno, è in Portogallo (dove il problema riguarda anche le persone udenti), seguito da Spagna e Italia. L'unico risultato degno di nota per la Polonia è l'altissima probabilità degli studenti con sordità di conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore, a scapito però della quota di studenti con sordità che si laureano.

Nel grafico della figura 3 è possibile apprezzare le differenze tra paesi molto virtuosi e paesi i cui risultati lasciano a desiderare. Le soluzioni messe in atto nei paesi virtuosi possono costituire dei modelli, e si può discutere fino a che punto le politiche messe in atto nei paesi i cui risultati lasciano a desiderare siano davvero efficaci.

Una risposta alla prima domanda di ricerca – sull'equità dei sistemi di istruzione nei confronti degli studenti con sordità

La figura 3 evidenzia che, in molti paesi, le persone con sordità ottengono una quota maggiore di credenziali più basse (istruzione secondaria inferiore o meno) e una quota minore di risultati più alti (istruzione terziaria). È il caso di Portogallo, Polonia, Spagna e Italia. Ciò che accade in questi paesi corrobora l'atteggiamento critico degli studiosi dei *Deaf Studies*, che lamentano il fatto che alle persone con sordità non vengono date uguali opportunità rispetto ai loro pari udenti¹¹. Eppure, la maggior parte delle differenze non colpisce per la

¹¹ Va considerato che le probabilità mostrate nella figura 3 sono al netto dell'effetto del genere e dell'età, che di solito presentano ampie variazioni nella maggior parte dei paesi nella loro associazione con i livelli di istruzione.

sua entità. Inoltre, la disparità dei risultati scolastici tra persone udenti e con sordità non si verifica in tutti i paesi. Ci sono anche paesi in cui i risultati scolastici sembrano essere in equilibrio, come in Austria, Regno Unito, Francia, Paesi Bassi, Svezia e Finlandia. Questa variabilità suggerisce che le persone con sordità non sono sempre trattate in modo diseguale dalle istituzioni educative e che ci sono sistemi di istruzione che sono effettivamente equi nei loro confronti¹². Questo può portarci a concludere che, in una prospettiva politica, c'è spazio per trasformare le critiche iniziali degli studiosi dei *Deaf Studies* in proposte costruttive, piuttosto che in rabbia. Infatti, se l'equità nelle opportunità di istruzione è possibile in alcuni paesi, può essere raggiunta ovunque. C'è molto lavoro da fare, ma si può fare. In una prospettiva meno di attivismo politico e più strettamente di ricerca, osservando la figura 3, ciò su cui bisogna concentrarsi sono le barre grigie scure, che si riferiscono ai risultati dell'istruzione terziaria. Esse sono da considerare come un indicatore del fatto che il sistema di istruzione del paese in questione avvantaggia o svantaggia le persone con sordità rispetto a quelle udenti.

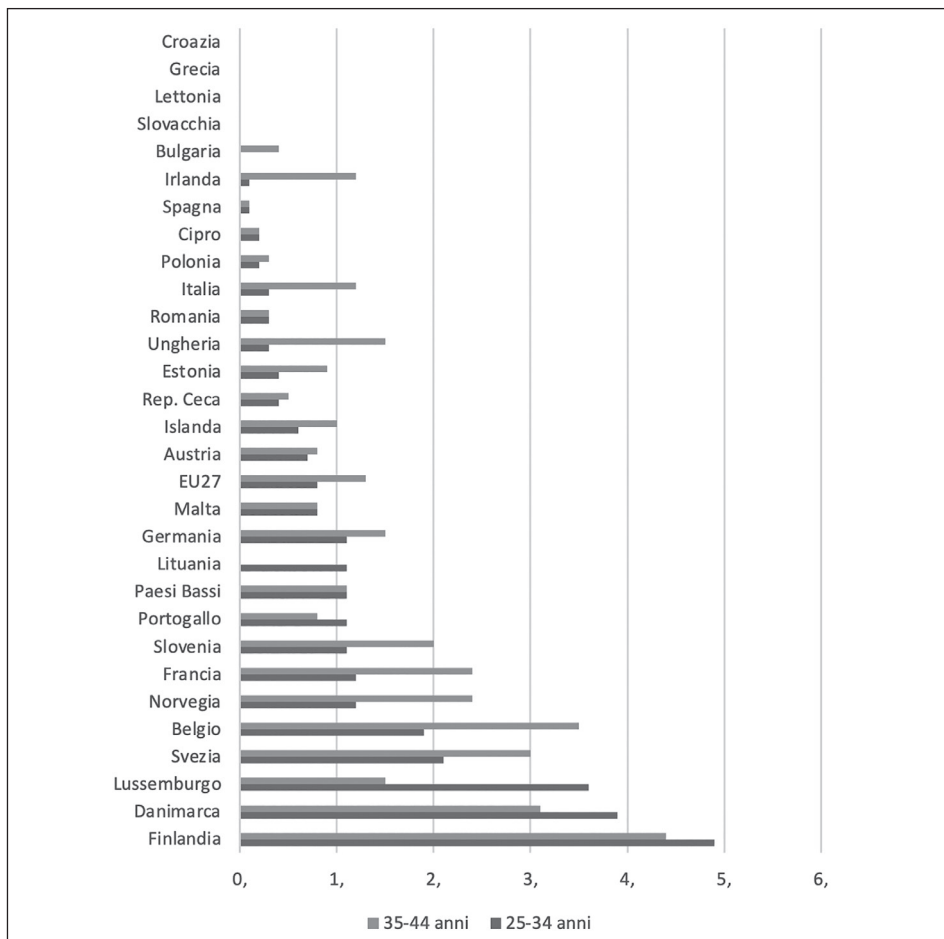
Una risposta alla seconda domanda di ricerca: gli studenti con sordità sono in media più sensibili della media degli studenti udenti alla qualità dell'istruzione fornita loro

Completare l'istruzione terziaria, cioè conseguire un titolo universitario, significa concludere l'intero percorso formativo, un traguardo possibile solo per gli studenti che hanno ottenuto buoni risultati nei cicli precedenti, e una soddisfazione non indifferente sia per gli educatori che per gli studenti in questione.

Cominciamo presentando i dati più recenti disponibili, raccolti nel 2019, concernenti le percentuali di persone con sordità che hanno ottenuto la laurea o il dottorato di ricerca in un ventaglio di paesi europei esteso. Le persone con sordità selezionate in questo campione sono coloro che risultano avere un livello di sordità elevato, e sono suddivise in due classi di età: 25-34 anni, e 35-44 anni. Abbiamo selezionato queste due classi di età perché, al di sotto, non si aveva ancora l'età per aver completato gli studi universitari, e sopra i 44 anni comincia ad esserci una percentuale di persone il cui udito si abbassa per ragioni di età: tutte persone, queste, che non hanno affrontato gli studi in una condizione di sordità, e che 'gonfierebbero' il nostro dato.

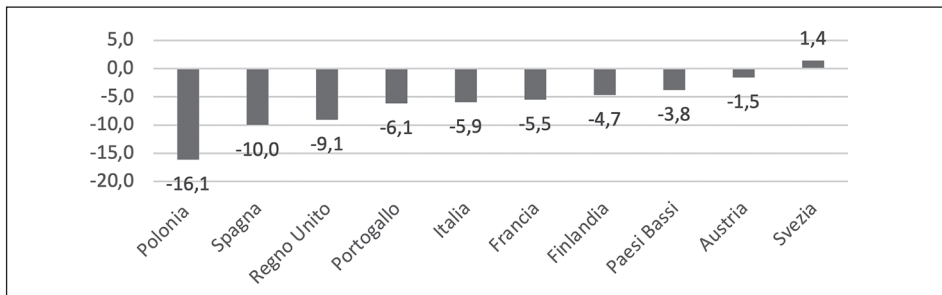
¹² Questa conclusione ha senso anche considerando che la variazione della composizione della popolazione con sordità tra i vari paesi non dovrebbe dipendere molto da fattori quali lo status socio-economico della famiglia di origine, le capacità cognitive, la motivazione allo studio, le abilità personali e così via. In altre parole, possiamo ipotizzare che la variabilità osservata tra paesi non dipenda principalmente dalla variabilità della popolazione con sordità all'interno di ciascun paese.

Figura 4. Percentuali di persone con sordità 'severa' che hanno completato con successo gli studi terziari (laurea o dottorato di ricerca). Dati EHIS (European Health Interview Survey) 2019.



La figura 4 mostra i dati relativi alle sole persone con sordità severa, ciò fornisce un'idea delle opportunità offerte alla fascia di popolazione con sordità più grave. Vediamo dunque che in alcuni paesi (Croazia, Grecia, Lettonia, Slovacchia) la quota di persone con sordità grave che raggiungono un titolo universitario è pari a zero. All'opposto, in Finlandia i 25-34enni con sordità grave laureati sono quasi il 5%, mentre nella fascia d'età 35-44 sono il 4,4%; Danimarca, Lussemburgo, Svezia e Belgio seguono, con quote inferiori ma comunque apprezzabili.

Figura 5. Differenza tra le probabilità delle persone udenti e con sordità di completare l'istruzione terziaria, per paese. Persone di età compresa tra i 20 e i 59 anni, 2011 (N = 174 678 000, pesato).



Torniamo ora ad analizzare i dati delle Indagini sulle Forze di Lavoro del 2011. Concentriamoci sulla parte grigia delle barre nella figura 3, ovvero sul completamento dell'istruzione terziaria e altro, dove per altro si intende il dottorato di ricerca. Per esaminare tali risultati si può calcolare la differenza tra la probabilità degli studenti udenti e di quelli con sordità di completare l'istruzione terziaria e oltre. Tale differenza permette di valutare a colpo d'occhio se, nel sistema di istruzione del paese in questione, gli studenti udenti e con sordità hanno pari probabilità di raggiungere il più alto livello di istruzione possibile. Nella figura 5 questa differenza viene evidenziata: un numero negativo rappresenta uno svantaggio degli studenti con sordità sugli studenti udenti, mentre un numero positivo rappresenta un vantaggio.

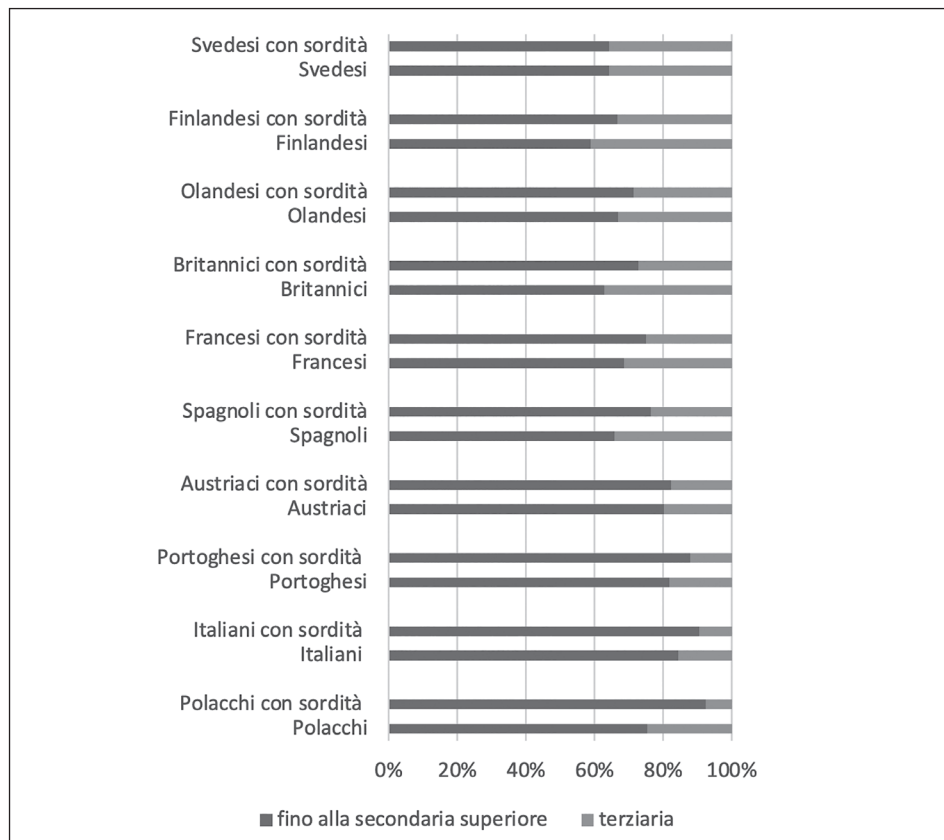
Sulla base della figura 5, parlando di completamento dell'istruzione terziaria, i paesi possono essere classificati in due gruppi. Da sinistra a destra, ci sono paesi in cui le persone con sordità sono più o meno fortemente svantaggiate rispetto agli udenti (Polonia, Spagna, Regno Unito, Portogallo, Italia e Francia); e paesi in cui lo svantaggio delle persone con sordità è inferiore a 5 punti percentuali, o addirittura è in vantaggio. In quest'ultimo caso si percepisce un sostanziale equilibrio tra le opportunità offerte agli studenti udenti e a quelli con sordità (Finlandia, Paesi Bassi, Austria e Svezia).

La seconda domanda di ricerca chiedeva se gli studenti con sordità siano più sensibili degli studenti udenti alla qualità dell'istruzione fornita loro. Se la risposta a questa domanda fosse positiva, significherebbe che il sistema di istruzione ha una maggiore responsabilità nei confronti dei risultati degli studenti con sordità, rispetto alla responsabilità nei confronti della media degli studenti. Per controllare se questo è il caso, è necessario essere informati sui risultati migliori o peggiori di una serie di sistemi di istruzione, e osservare se

il loro effetto sulla popolazione studentesca con sordità sia più forte di quello sulla popolazione media. Ovviamente, ci sono sistemi più performanti di altri e ci sono misure della loro performatività che sono state calcolate indipendentemente dal nostro studio. Possiamo infatti confrontare la classifica dei Paesi della figura 5 con una valutazione dei sistemi di istruzione degli stessi Paesi, per poi controllare se l'effetto dell'istruzione nei vari paesi sia più forte per gli studenti con sordità rispetto a quelli udenti. L'ordine di classifica, dall'alto verso il basso, dei nostri dieci Paesi, in base ai risultati OCSE-PISA 2000 in test di lettura (Kirsch *et al.*, 2002), è Finlandia, Regno Unito, Svezia, Austria e Francia (il nostro secondo gruppo, con l'eccezione del Regno Unito) e Spagna, Italia, Polonia e Portogallo (il nostro primo gruppo). L'ordine lineare che risulta dalla misurazione OCSE-PISA delle prestazioni dei sistemi di istruzione in base alle capacità di lettura dei loro studenti e l'ordine lineare che risulta dalla figura 5 è quasi lo stesso, e anche quando le due misure si discostano, ogni paese rimane nel proprio gruppo, con l'unica eccezione del Regno Unito. Un'ulteriore conferma che i nostri due gruppi di paesi corrispondono alla classifica OCSE-PISA viene dall'esame della figura 6, in cui si confrontano le probabilità delle persone udenti e con sordità di conseguire un'istruzione terziaria, ordinando poi i paesi in base alla probabilità delle persone con sordità di conseguire un titolo di istruzione terziaria, appunto¹³. Come si vede, gli studenti udenti hanno una probabilità più alta di quelli con sordità di laurearsi, anche in paesi come l'Italia o il Portogallo, dove la quota di persone con istruzione terziaria è molto bassa. Inoltre, e ciò che più conta per noi, l'ordinamento dei paesi corrisponde in gran parte a quello dei risultati OCSE-PISA per quanto riguarda le competenze di lettura, misurate nel 2000. Pertanto, è lecito supporre che quanto migliore è il sistema di istruzione (in termini di misura della classifica OCSE-PISA), tanto più elevati sono i risultati scolastici delle persone con sordità e tanto minore è il loro svantaggio rispetto agli studenti udenti. Ciò può significare che gli studenti con sordità sono più sensibili dei loro coetanei udenti alla qualità dell'istruzione fornita loro. Di conseguenza, possiamo concludere che il sistema di istruzione ha una maggiore re-

¹³ Le probabilità mostrate nella figura 6 sono state stimate con un modello di regressione logistica multinomiale in cui la variabile dipendente è il raggiungimento o meno di un livello di istruzione terziaria, mentre le variabili indipendenti sono il genere, l'età, lo status uditivo, il paese di residenza e l'interazione tra quest'ultima variabile e lo status uditivo. Secondo questo modello, al netto delle differenze tra paesi, genere ed età, le persone udenti hanno una probabilità 22 volte superiore (e statisticamente significativa) a quella di una persona con sordità di conseguire la laurea. L'adattamento di questo modello ai dati, misurato dal chi quadrato di verosimiglianza con 17 gradi di libertà, è pari a 9200.88 ($p(\text{chi quadrato}) = 0,000$).

Figura 6. Probabilità stimata di conseguire la laurea anziché fermarsi al diploma di scuola secondaria superiore, in base allo status uditivo e al paese. Persone di età compresa tra 25 e 59 anni ($N = 156.182.000$, pesato).



sponsabilità nei confronti degli studenti con sordità rispetto alla responsabilità che ha verso lo studente medio.

5. Paesi virtuosi: Svezia e Finlandia

La Svezia e la Finlandia sono i paesi i cui sistemi di istruzione ottengono risultati migliori nel completamento dell'istruzione terziaria per gli studenti con sordità rispetto a quelli udenti, come riporta la figura 6. Come spiegato in precedenza, i sistemi di istruzione degli Stati scandinavi hanno ottenuto ottimi risultati nelle valutazioni OCSE-PISA fin dall'inizio delle rilevazioni e lo hanno

fatto stabilmente nel corso del tempo (Schleicher, 2019, pp. 10, 19). Ben prima che le valutazioni OCSE-PISA fossero disponibili, gli Stati scandinavi hanno spesso utilizzato politiche e approcci che si allontanavano da ciò che era solitamente considerato 'buona norma', adottando un atteggiamento piuttosto esplorativo e innovativo. Così, mentre negli anni Ottanta la maggior parte del mondo – e soprattutto le istituzioni europee – optavano per il *mainstreaming*, Svezia, Norvegia e Danimarca approvavano leggi per il riconoscimento delle lingue dei segni (Swanwick *et al.*, 2014, p. 294). Tale legislazione sarebbe stata, ed è tuttora, molto apprezzata dalle persone con sordità di tutto il mondo ed è diventata un punto centrale delle loro rivendicazioni politiche, tanto che il diritto alla lingua dei segni è oggi riconosciuto in tutti gli Stati europei e anche dalle istituzioni politiche europee (il primo riconoscimento delle istituzioni europee, nel 1988, è stato la *Risoluzione sulle lingue dei segni dei sordi*).

Inoltre, negli ultimi vent'anni, mentre la maggior parte dei sistemi di istruzione europei identificava e classificava i cosiddetti studenti SEN (*Special Education Needs*, in italiano BES, *Bisogni Educativi Speciali*), la Svezia optava per una didattica personalizzata, incentrata non su categorie di studenti, ma su esigenze individuali. Ciò significava un'attenzione specifica e intensificata per le esigenze degli studenti con disabilità – ma attenzione! – senza mai identificare nessuno come disabile.

La Costituzione finlandese del 1999 afferma che «nessuno può, senza una ragione accettabile, essere trattato diversamente dagli altri, ad esempio per ragioni di... salute, o *disabilità*» (par. 6) (evidenziatura nostra). In queste parole, che ben rappresentano un'impostazione condivisa in Finlandia e Svezia, è implicito che, come una persona non dovrebbe essere identificata come nera o gay, non dovrebbe nemmeno essere identificata come disabile. In Finlandia esiste la prassi di dedicare maggiori risorse agli studenti in difficoltà (Teittinen, 2010, pp. 2, 8, 10), allontanandosi dall'idea di classificarli in uno specifico gruppo, e dall'idea di educazione speciale. Per realizzare questi valori, «ci si concentra sul sostegno *precoce* e sulla prevenzione. Si adotta un sostegno generale e intensificato *prima che* venga presa una decisione di sostegno speciale» (corsivo nostro) (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2020).

Una soluzione cui si è fatto ricorso è stato anche il bilinguismo bimodale. Come diretta conseguenza della legislazione a sostegno del diritto alle lingue dei segni e del diritto individuale al loro uso in quanto lingue primarie per bambini con sordità da severa a profonda, la Svezia, la Norvegia e la Danimarca non solo hanno trasformato i programmi di studio, ma hanno istituito ufficialmente il bilinguismo nelle scuole speciali per bambini con sordità (Swanwick *et al.*, 2014, p. 294). Gli insegnanti sono stati formati all'uso della lingua dei segni e sono stati istituiti corsi di lingua dei segni per i genitori di bambini con

sordità. Di fatto, è stato questo «diritto all'istruzione bilingue che ha funzionato come una richiesta sostanziale per il mantenimento delle scuole speciali per bambini con sordità» (Swanwick *et al.*, 2014, p. 295).

Per quanto riguarda specificamente la Svezia, nel 1995 la lingua dei segni è stata introdotta come materia di studio per gli studenti udenti nell'istruzione primaria, secondaria e per gli adulti, con il risultato che la lingua dei segni è diventata una delle molte lingue utilizzate in Svezia (Swanwick *et al.*, 2014, p. 295) e che le è stato riconosciuto lo stesso *status* di qualsiasi altra lingua straniera (Swanwick *et al.*, 2014, p. 298). L'intento di questa legislazione era quello di liberare le scuole speciali dal loro ruolo di «isole di lingua dei segni» (Swanwick *et al.*, 2014, p. 298). In seguito, quando sono stati introdotti gli impianti cocleari, i genitori non sono più stati obbligati a scegliere tra programmi di studio in lingua dei segni e in lingua parlata per i loro figli con sordità, e questo ha eliminato l'effetto indesiderato di dividere i bambini con sordità in due gruppi linguistici (Swanwick *et al.*, 2014, p. 295). Per quanto riguarda l'individualizzazione, ecco cosa ha scritto l'*Academic Network of European Disability Experts* nel 2010 nel suo rapporto sulla Svezia:

La Svezia ha scelto di non categorizzare gli alunni in base alle diverse disabilità. Le ragioni che stanno alla base di questo approccio sono che la categorizzazione in termini, ad esempio, di 'disabilità', può contraddire l'ideale di una scuola per tutti; rischia di contribuire a un modo di pensare statico e di gruppo nei confronti degli alunni che hanno, invece, esigenze individuali; può fornire scuse per ridurre le aspettative e giustificare la mancanza di risultati scolastici; può far credere che le caratteristiche individuali siano più interessanti della capacità del sistema di istruzione di adattarsi alle diversità e che al centro dell'attenzione si pongano i deficit degli alunni invece dei loro punti di forza.

L'approccio relazionale scandinavo alla disabilità sottolinea che la disabilità non è una caratteristica di una singola persona, ma è effetto della relazione tra la persona e l'ambiente, è relativa e situazionale (Jerlinder, Danermark, 2010).

E veniamo alla Finlandia. È il secondo paese con la più alta percentuale di studenti con sordità laureati – a conti fatti, uno studente su tre. Anche altri risultati nel campo dell'istruzione hanno fatto sì che il sistema di istruzione finlandese sia studiato attentamente e sia emulato. Un'altra virtù dell'istruzione finlandese identificata da OCSE-PISA, infatti, è la sua capacità di ottenere solo una variazione del 5% nel rendimento tra scuole, il che significa che ogni scuola ha successo. In ogni altra parte del mondo, le ricerche identificano una dipendenza del successo scolastico degli studenti dallo status socio-economico e culturale delle famiglie di origine – non così in Finlandia (OCSE, 2012; OCSE, 2019). Ed «è qui che il successo è sistemico» (Schleicher, 2012). «E come rie-

scono in questo, i finlandesi? Investono risorse dove possono fare la differenza. Attirano i presidi più capaci nelle scuole più difficili e gli insegnanti più talentuosi nelle classi più impegnative» (Schleicher, 2012). «I genitori e gli insegnanti... si aspettano che ogni studente abbia successo e questo si riflette nel comportamento degli studenti» (Schleicher, 2012).

Anche la Finlandia ha approvato un'importante legge sull'individualizzazione pedagogica nel 1998: «Ad ottenere i migliori risultati in PISA sono le scuole che affrontano la diversità con pratiche pedagogiche differenziate. Si rendono conto che studenti ordinari hanno talenti straordinari e personalizzano le opportunità di apprendimento» (Schleicher, 2012).

L'adattamento individuale si applica anche agli studenti disabili (Teittinen, 2010, p. 6). Per quanto riguarda l'educazione degli studenti con sordità, le «pratiche pedagogiche differenziate» di cui Schleicher riferisce sono, ancora una volta, il bilinguismo. Infatti, mentre il *mainstreaming* è stato adottato nel 1983, accompagnato dall'idea che siano i bisogni individuali e non quelli del gruppo a dover essere posti al centro, a partire dal 1970 in Finlandia si è diffusa la *total communication* e, successivamente, la lingua dei segni:

l'uso della lingua dei segni è stato consentito e raccomandato. Dopo che è cominciata la ricerca linguistica sulla lingua dei segni in Finlandia, il FinSL è stato utilizzato sempre più spesso nell'insegnamento, tenendo conto ovviamente anche delle competenze degli insegnanti. Nel 1998, presso l'Università di Jyväskylä, è iniziato un programma di formazione per insegnanti, perché potessero utilizzare la lingua dei segni. Oggi molti degli studenti del programma sono divenuti insegnanti con sordità che utilizzano metodi bilingui nell'insegnamento (Takkinen *et al.*, 2015, p. 255).

Nel 1998, la Finlandia ha approvato una legge sull'istruzione di base (628/1998), in cui si afferma che «agli studenti con disabilità uditive deve essere impartito l'insegnamento in lingua dei segni, quando necessario» (sezione 10, 2) e che «sulla base della scelta dello studente, anche la lingua Romani, la lingua dei segni o un'altra lingua madre dello studente può essere insegnata come lingua madre» (sezione 12, 2). La lingua dei segni è stata riconosciuta nella Costituzione finlandese del 1999 (sezione 17) e il *Basic Education Act* (628/98) prevede «servizi di interpretazione e di assistenza gratuiti» (Teittinen, 2010, p. 3).

È sorprendente che le pratiche di individualizzazione siano più efficaci, in Finlandia, per le persone con sordità che per la totalità delle persone disabili, come si osserva dal confronto tra i nostri dati e quelli citati da Teittinen e Heikonen nel 2011:

Secondo i dati SILC dell'UE per il 2009, compilati dall'ANED, la percentuale di disabili (di età compresa tra i 30 e i 34 anni) che hanno completato l'istruzione di livello terziario in Finlandia era del 35,4%, rispetto al 48,0% delle persone non

disabili (29,9% per gli uomini disabili e 41,7% per le donne disabili). La percentuale di giovani disabili (di età compresa tra i 18 e i 24 anni) che hanno abbandonato precocemente la scuola in Finlandia è stata del 14,5%, rispetto all'8,4% delle persone non disabili (Teittinen, Heinonen, 2011).

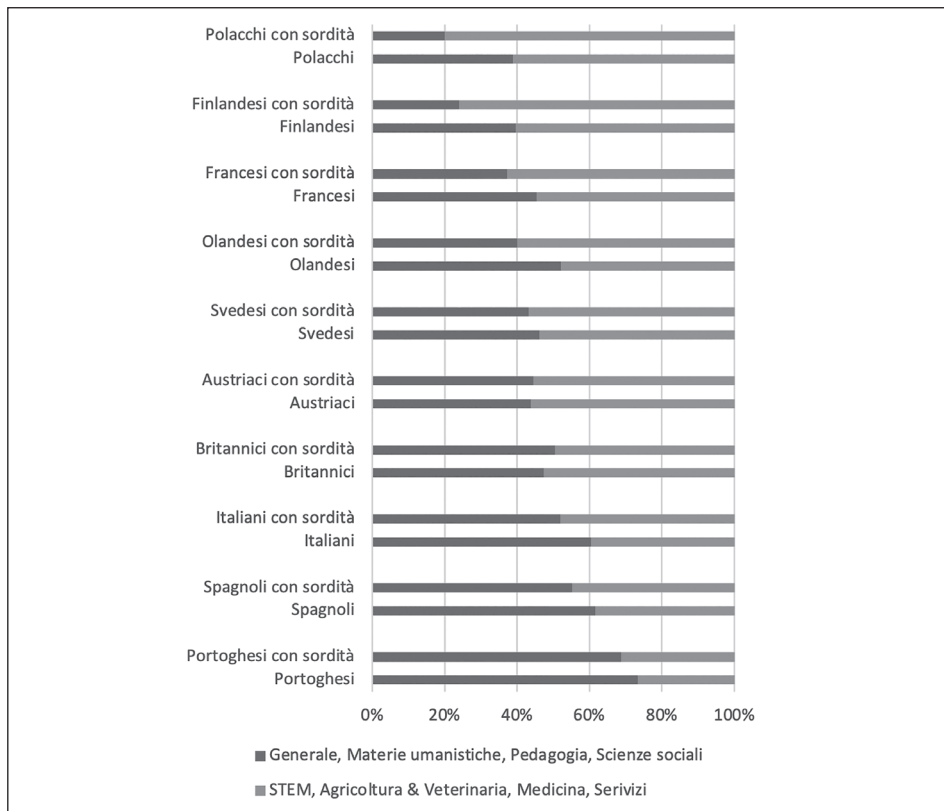
Una risposta alla terza domanda di ricerca, sull'accessibilità di tutti i settori di istruzione

La partecipazione all'intero spettro delle discipline di istruzione disponibili è qui considerata un indicatore di accessibilità, partendo dal presupposto che, quando possono, gli studenti fanno uso della loro libertà di scelta del percorso di studio da intraprendere, per seguire i propri interessi. Al contrario, quando un sistema scolastico non ha prodotto soluzioni didattiche e organizzative adeguate agli studenti con sordità, l'accesso di questi ultimi alle varie discipline in cui si ripartiscono gli studi successivi sarà limitato a una scelta ristretta. Alcuni campi di studio non saranno considerati 'adatti' agli studenti con sordità, altri non forniranno sufficiente motivazione, altri ancora saranno considerati troppo lunghi e impegnativi per le loro capacità. Secondo Lucas (2008), tutto questo è indice di discriminazione.

Una distribuzione degli studenti con sordità tra i vari settori di istruzione che si discosta da quella degli udenti, tuttavia, potrebbe anche essere considerata il risultato di una cultura della comunità sorda che attribuisce ai vari percorsi di istruzione un valore, un prestigio o una desiderabilità diversi rispetto a quanto avviene tra gli udenti. In effetti, non possiamo sapere se il nostro campione selezioni solo persone della comunità Sorda segnante, una comunità che, secondo vari autori, ha una cultura propria. D'altra parte, l'ipotesi 'culturalista' non può essere del tutto esclusa, ma non va nemmeno sopravvalutata fino a legittimare uno status quo (ingiusto), cioè fino a sostenere che gli studenti con sordità 'sceglierebbero' di indirizzarsi verso alcuni campi di studio specifici perché lo 'preferiscono': la preferenza sarebbe in realtà un eufemismo, mentre gli si impedisce in realtà di accedere a tutte le opzioni. In quest'ottica, l'ipotesi 'culturalista' nasconderebbe una discriminazione con radici a livello sociale (Lucas, 2008). Di fatto, utilizzando solo i dati forniti dall'Indagine sulle Forze Lavoro, questa ambiguità tra valori subculturali ed effetti di una discriminazione non può essere risolta, ma risolverla può essere un obiettivo per future ricerche.

A causa della scarsa numerosità del campione di persone con sordità in ogni paese, non è stato possibile effettuare un'analisi dettagliata per ogni ambito disciplinare, ma ci si è dovuti limitare a calcolare se le persone udenti e con sordità siano presenti in proporzioni omogenee nei due gruppi principali di materie presenti nei sistemi di istruzione di tutta Europa, ovvero i settori che riguardano le discipline umanistiche e quelli che riguardano le discipline

Figura 7. *Quota di persone udenti e con sordità nei paesi europei in base al settore di istruzione o formazione più elevato completato. Persone di età compresa tra i 20 e i 59 anni, 2011 (N = 112.253.000, pesato).*



STEM. Nel primo gruppo troviamo i programmi generali, la formazione degli insegnanti e le scienze dell'educazione, le materie umanistiche, linguistiche, artistiche, le scienze sociali, l'economia e il commercio, il diritto, mentre nel secondo gruppo troviamo scienze, matematica, informatica, ingegneria, agricoltura, veterinaria e scienze della salute.

I dati della figura 7 riguardano il settore disciplinare nel quale è stato conseguito il titolo di studio (o formazione) più elevato. Gli intervistati sono tutti i partecipanti all'Indagine sulle Forze Lavoro che hanno conseguito almeno l'istruzione secondaria superiore, di età pari o superiore a 20 anni; le risposte riguardano solo il sistema di istruzione che comprende scuole, college e università (Eurostat 2010, pp. 113, 110). Abbiamo riscontrato che, in media, le persone con sordità hanno il 26% di probabilità in più di laurearsi nei settori

STEM rispetto ai settori umanistici, indipendentemente dall'età, dal genere, dal livello di istruzione e dal paese di residenza¹⁴. Questa differenza è statisticamente significativa, il che significa che è riscontrabile anche nella popolazione europea, e non solo nel campione che abbiamo analizzato. Questo squilibrio si riscontra in tutti i paesi? Dobbiamo aspettarci che le persone con sordità abbiano più o meno la stessa probabilità di laurearsi nelle discipline STEM, rispetto a quelle umanistiche, in tutti i paesi?

La figura 7 fornisce una risposta immediata a questa domanda. I paesi sono ordinati in base alla probabilità per le persone con sordità di terminare i loro studi con un titolo secondario superiore o una laurea nei settori STEM. Troviamo la Polonia a un estremo (con una probabilità fino all'80% per le persone con sordità di laurearsi in materie STEM) e il Portogallo all'altro (con una probabilità corrispondente di appena il 31%). In effetti, i paesi europei presentano notevoli differenze per quanto riguarda la probabilità di laurearsi in uno dei due gruppi di materie principali sia per gli studenti con sordità che per quelli udenti; tuttavia, si riscontrano differenze anche all'interno dello stesso paese.

Nella maggior parte dei paesi le persone con sordità hanno una maggiore probabilità di laurearsi nelle discipline STEM rispetto a quelle umanistiche. Fanno eccezione il Regno Unito, dove gli studenti con sordità si laureano leggermente più spesso in discipline umanistiche, e l'Austria e la Svezia, dove gli studenti con sordità hanno la stessa probabilità di laurearsi in entrambi i gruppi di materie.

Sarebbe auspicabile effettuare queste analisi a un livello di dettaglio maggiore, per quanto riguarda gli indirizzi di laurea. Questo tipo di dati potrebbe risultare prezioso, in quanto potrebbe indicare quali scuole superiori e quali dipartimenti universitari sono maggiormente frequentati dagli studenti con sordità, paese per paese. Nei dipartimenti in cui gli studenti con sordità sono più presenti, questi dati consentirebbero alle istituzioni di fornire loro un sostegno maggiore. Interpreti di lingua dei segni, tutor, ausili per prendere appunti, buon rapporto numerico docenti/studenti, supporto nella creazione di testi, adattamenti negli esami sono tutte strategie impiegate in Svezia (Jerlinder, Darnemark, 2010, sez. 1), dove, a giudicare dai buoni risultati, si sono dimostrate efficaci nel rimuovere le barriere. Ma si possono immaginare anche altre stra-

¹⁴ È stato stimato un modello di regressione logistica binomiale con il settore di istruzione come variabile dipendente e lo status uditivo come variabile esplicativa, insieme al paese, al genere, all'età e al conseguimento di un'istruzione secondaria superiore o terziaria come variabili di controllo. Il rapporto di verosimiglianza del chi quadrato ha 13 gradi di libertà ed è pari a 12,318.44, con $p(\text{chi quadrato}) = 0,000$.

tegie, come l'uso di *software speech-to-text*, l'adattamento degli ambienti dove ha luogo la didattica e così via.

Per quanto riguarda le discipline a cui gli studenti con sordità hanno meno accesso, invece, le istituzioni possono intervenire per rafforzare la relativa didattica. Ulteriori ricerche sarebbero utili anche per capire perché le materie umanistiche presentano maggiori difficoltà per gli studenti con sordità. Uno sviluppo soddisfacente del linguaggio come facoltà è necessario per sviluppare appieno le capacità cognitive che sono un prerequisito nello studio delle scienze e delle discipline umanistiche (Trovato, 2009; 2013). Quindi, l'avversione per o l'insuccesso nelle materie umanistiche non può essere l'effetto di uno sviluppo non perfetto del linguaggio, come facoltà, negli studenti con sordità che raggiungono i livelli superiori di istruzione. Una possibile spiegazione potrebbe piuttosto essere che molti studenti con sordità padroneggiano le lingue parlate, che poi sono quelle che veicolano l'istruzione universitaria, come si padroneggia una lingua straniera, e non una prima lingua. Una spiegazione che potrebbe completare questa ipotesi è suggerita dal fatto che il Regno Unito è un'eccezione a questa regola. Nella produzione a stampa in molte lingue, lo stile dei testi umanistici tende più all'eleganza che alla chiarezza – ricchezza di vocabolario, ricca subordinazione, riferimenti culturali impliciti piuttosto che spiegati esplicitamente. È questa la lingua in cui spesso sono scritti i testi scolastici e universitari, come ha osservato Tullio De Mauro per le opere a stampa italiane. È interessante notare che, a partire dall'inizio del XX secolo, la lingua inglese utilizzata nei saggi è stata oggetto di una notevole attenzione utilizzando il criterio della leggibilità (Piemontese, 1996), tanto nelle discipline umanistiche quanto in quelle scientifiche. In altre parole, una lingua chiara, contrapposta a uno stile ornato, implica una maggiore accessibilità. Questa è ovviamente un'ipotesi che necessita di ulteriori ricerche, ma, se dimostrata, spiegherebbe tanto la regola – lo sfavore o l'insuccesso degli studenti con sordità negli studi umanistici a livello universitario nella maggior parte dei paesi europei considerati – quanto l'eccezione – il successo degli studenti con sordità che studiano materie umanistiche a livello universitario nel Regno Unito.

In conclusione, questo capitolo ha dimostrato che si può fare molto per sostenere il diritto all'istruzione degli studenti con sordità. Ma in contrasto con le testimonianze delle generazioni passate, e in contrasto con le aspettative più pessimistiche di alcune pubblicazioni nei *Deaf Studies*, il miglioramento dei sistemi di istruzione europei non è un obiettivo irrealistico. È molto incoraggiante osservare che la variabilità dei risultati da un paese all'altro consente un notevole successo in alcuni sistemi di istruzione, che possono servire da modello per gli altri.

Bibliografia

- BRAGG B., BERGMAN E. (1989), *Lessons in Laughter: The Autobiography of a Deaf Actor*, Gallaudet University Press, Washington DC.
- BREEN R., JONSSON J.O. (2007), *Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden*, in «American Journal of Sociology», 112, 6, pp. 1775-1810.
- CHAN T.W., GOLDTHORPE J.H. (2004), *Is there a status order in contemporary British society? Evidence from the occupational structure of friendship*, in «European Sociological Review», 20, 5, pp. 383-401.
- CHAN T.W. et al. (2010), *Social status in Norway*, in «European Sociological Review», 27, 4, pp. 451-468.
- DESLOGES P. (1779), *Observations d'un sourd et muet, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets, publié en 1779 par M. l'abbé Deschamps, chapelain de l'église d'Orléans*, B. Morin, imprimeur-libraire, rue Saint-Jacques, à la Vérité, A Amsterdam; Paris, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465.texteImage>
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2011), *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION [Last updated 24/03/2020], *Country information for Finland – Legislation and policy* [retrieved 10.6.2020], <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>
- EUROPEAN COMMISSION STAFF (2017), *Progress Report on the Implementation of the European Disability Strategy (2010 - 2020)*, Commission Staff Working Document. Brussels, 2.2.2017 SWD (2017) 29 final, <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&coteId=10102&year=2017&number=29&version=ALL&language=en>
- EUROSTAT (2003), *The European Union Labour Force Survey. Methods and definitions – 2001*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- EUROSTAT. EUROPEAN COMMISSION (2010), *2011 EU Labour Force Survey Explanatory Notes, model questionnaire, codification*, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EU-LFS-explanatory-notes-from-2011-onwards.pdf>
- EUROSTAT (2012), *Labour Force survey in the EU, candidate and EFTA countries. Main characteristics of national surveys, 2011. 2012 edition. Methodologies and Working papers*, Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2013), *Methodologies and Working papers. Quality report of the European Union Labour Force Survey 2011*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FUJIURA G.T., RUTKOWSKI-KMITTA V. (2001), *Counting Disability*, in G.L. ALBRECHT, K. SEELMAN, M. BURY (eds.), *Handbook of Disability Studies*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- HOUT M. (1988), *More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s*, in «American Journal of Sociology», 93, 6, pp. 1358-1400.
- JERLINDER K., DANERMARK B. (2007), *ANED country report on equality of educational and training opportunities for young disabled people. Country: Sweden*, Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005.
- KIRSCH I. et al. (2002), *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*, OECD, <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/33690904.pdf>
- KLEIN M. (2011), *Trends in the Association Between Educational Attainment and Class Destinations in West Germany: Looking Inside the Service Class*, in «Research in Social Stratification and Mobility», 9, 4, pp. 427-444.

- LANE H. (1999), *The mask of benevolence: disabling the deaf community*, Alfred A. Knopf, New York.
- LUCAS S.R. (2008), *Theorizing discrimination in an era of contested prejudice. Discrimination in the United States*, Temple University Press, Philadelphia.
- MERAVIGLIA C. et al. (2016), *A new international measure of social stratification*, in «Contemporary Social Science», 11, pp. 125-153.
- MINISTÈRE DES FINANCES ET DES COMPTES PUBLICS, MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, DE LA SANTÉ ET DES DROITS DES FEMMES. DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES, HAEUSLER L., DE LAVAL T., MILLOT, C. (2014), *Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap-Santé »*, DREES Série Études Et Recherches, n. 131.
- MITCHELL R.E. (2006), *How many deaf people are there in the United States? Estimates from the Survey of Income and Program Participation*, in «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 11, 1, pp. 112-119.
- OCSE, ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2010), *Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264088856-en>
- OCSE, ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2012), *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*, OECD Publishing.
- OCSE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- PADDEN C., HUMPHRIES T. (2006), *Inside Deaf Culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- PAVANI F. (2024), *Ascoltare la sordità*, Erickson, Trento.
- PIEMONTESE M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- ROSS K. et al. (2006), *Introduction: the origins and content of the Policy Forum*, in K. ROSS, I. JUERGENS GENEVOIS (eds.), *Cross-national Studies in the quality of education: planning their design and managing their impact*, International Institute for Educational Planning, Paris.
- SCHARLE Á., CSILLAG M., BUDAPEST INSTITUTE (2016), *Disability and Labour Market Integration: Analytical Paper*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- SCHLEICHER A. (2012), *How to use data to build better schools*, TEDGlobal 2012, July 2012.
- SCHLEICHER A. (2019), *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD.
- SWANWICK R. et al. (2014), *Shifting Contexts and Practices in Sign Bilingual Education in Northern Europe. Implications for Professional Development and Training*, in M. MARSCHARK et al. (eds.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education (Perspectives on Deafness)*, Oxford University Press, New York.
- TAKKINEN R. et al. (2015), *Finnish Sign Language*, in J. BAKKEN JEPSEN et al. (eds.), *Sign Languages of the World: A Comparative Handbook*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 253-272.
- TEITTINEN A. (2010), *ANED country report on equality of educational and training opportunities for young disabled people. Finland*, ANED, Academic Network of European Disability experts, <https://www.disability-europe.net/downloads/568-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-finland>
- TEITTINEN A., PILVIKKI H. (2011), *Finland – ANED Country profile*. ANED, Academic Network of European Disability experts, <https://www.disability-europe.net/country/finland>
- TORCHE F. (2011), *Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States*, in «American Journal of Sociology», 117, 3, pp. 763-807.
- TROVATO S. (2009), *Le ragioni del diritto alla lingua dei segni*, in C. BAGNARA et al. (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21 -34.

- TROVATO S. (2013), *Stronger reasons for the right to sign languages*, in «Sign Language Studies», 13, 3, pp. 401-422.
- TROVATO S., FOLCHI A. (a cura di) (2022), *The Social Condition of Deaf People: The Story of a Woman and a Hearing Society*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston.
- WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001), *International classification of functioning, disability and health: ICF*, World Health Organization, Geneva.

PI

Studi e ricerche
sul plurilinguismo

1. Fabiana Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, 2021
2. Carla Marcato (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, 2021
3. Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, 2022
4. Fabiana Fusco (a cura di), *Atti della prima Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia / Akten der ersten Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul Julisch Venetiens*, 2022
5. Gianluca Baldo (a cura di), *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*, 2022
6. Gianluca Baldo (a cura di), *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*, 2022
7. Enrico Maso, *Usi linguistici giovanili: ricerche su plurilinguismo, gergo, forme dell'italiano*, 2022
8. Fabiana Fusco, Carla Marcato, Renato Oniga, *Proceedings of the Third International Colloquium on Plurilingualism*, 2023
9. Maria Tagarelli De Monte, *Oltre l'errore. Semplificazione e interferenze linguistiche nella scrittura online di persone sorde segnanti adulte*, 2024
10. Angelo Variano, Enrico Maso (a cura di), «Quella compitezza mitteleuropea che attingendo al passato proietta Gorizia nel futuro». *Lingue e identità a Gorizia tra passato e presente*, 2025
11. Maria Tagarelli De Monte, Paolo Lorusso (a cura di), *LIS e sordità a scuola e nelle università italiane. La prospettiva linguistica, educativa e civica*, 2025

La facoltà del linguaggio non è legata alla sola espressione verbale, un codice linguistico non è solo ‘vocale’. Lo Stato, dal 2021, riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni, una lingua con proprie regole grammaticali, sintattiche, morfologiche e lessicali. Ma qual è la situazione dell’insegnamento della LIS nelle scuole e negli atenei? E quale il suo ruolo nella costruzione di una consapevolezza linguistica nelle persone sorde? Il volume raccoglie i contributi ispirati dai corsi della LIS promossi dall’Università di Udine, un percorso rivolto alla formazione di interpreti di lingua dei segni in una molteplicità di contesti professionali.

Maria Tagarelli De Monte è docente a contratto di Lingua dei Segni Italiana (LIS) presso l’Università degli Studi Internazionali di Roma e di General Linguistics presso l’Università di Pisa. Ha collaborato per tredici anni con l’Istituto Statale per Sordi di Roma (ISSR) ed è stata assegnista di ricerca presso il DILL dell’Università di Udine. Ha pubblicato con Forum la monografia *Oltre l’errore. Semplificazione e interferenze linguistiche nella scrittura online di persone sorde segnanti adulte* (2024).

Paolo Lorusso è professore associato di Glottologia e Linguistica all’Università di Udine, dove insegna Linguistica generale, Mente e linguaggio e Apprendimento linguistico in contesti plurilingui. Le sue aree di ricerca comprendono l’acquisizione del linguaggio, la sintassi teorica, il *processing* linguistico, il bilinguismo e la bimodalità.



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE**
hic sunt futura

ISBN 978-88-3283-477-2



9 788832 834772 >

€ 22,00