



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio LM-39
Linguistica per la sordità e i disturbi del linguaggio
D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

Bilinguismo bimodale:
indagine tra le coppie sordo-udente con figli
e proposta di materiale educativo

Relatrice

Prof.ssa Lara Mantovan

Correlatrice

Prof.ssa Francesca Volpato

Laureanda

Giulia Marzolla

Matricola 975318

Anno Accademico

2021 / 2022

*La vita non ci sottopone mai prove
che non possiamo affrontare*

INDICE

Abstract I.....	7
Abstract II	9
Introduzione	11

Capitolo I - Bilinguismo

1.1 Definizione di bilinguismo	15
1.2 Teorie linguistiche	17
1.2.1 Il sistema lessico-semantico	17
1.2.2 Le teorie neurolinguistiche	18
1.2.3 La memoria bilingue	18
1.2.4 Modelli gerarchici	19
1.2.5 Modello gerarchico rivisitato	21
1.3 Tipi di bilinguismo	21
1.4 Cross-linguistic Influence.....	23
1.5 Fenomeni di code-mixing e code-switching	24
1.6 Bilinguismo in famiglia.....	26
1.7 Bilinguismo a scuola	27

Capitolo II - Bilinguismo bimodale

2.1 Due modalità: differenze tra modalità vocale e segnica.....	29
2.2 Quadro generale dei metodi educativi	33
2.3 Bilingui bimodali: sordi, udenti e CODA	33
2.3.1 Modalità di acquisizione delle due lingue	35
2.4 Educazione bilingue bimodale.....	37
2.4.1 Cenni storici	37
2.4.2 Diffusione nelle scuole e progetti.....	38
2.5 Mescolanza simultanea di modalità: code-blending	40
2.6 Benefici del bilinguismo bimodale.....	42

Capitolo III - Studio sul bilinguismo bimodale nelle famiglie miste segnanti

3.1 Requisiti dei partecipanti.....	45
3.2 Metodologia	46

3.3	Questionario	47
3.3.1	Prima parte: domande individuali.....	47
3.3.2	Seconda parte: bilinguismo bimodale in famiglia.....	48
3.3.3	Adattamenti e limiti.....	50
3.4	Raccolta dati.....	51
3.5	Risultati	51
3.5.1	Partecipanti: background e storia linguistica	52
3.5.2	Uso della lingua	53
3.5.3	Competenza linguistica	54
3.5.4	Bilinguismo in famiglia.....	55
3.6	Discussione	56
3.7	Limiti.....	59

Capitolo IV- Materiale educativo per la promozione del bilinguismo bimodale

4.1	Analisi di alcuni materiali	61
4.1.1	Analisi del materiale cartaceo	62
4.1.2	Analisi del materiale digitale.....	66
4.2	Considerazioni sulla natura del materiale: cartacea e digitale.....	70
4.2.1	Materiale cartaceo	70
4.2.2	Materiale digitale	71
4.3	Materiale educativo in LIS: una proposta	73
4.3.1	Organizzazione degli argomenti.....	73
4.3.2	Insegnamento esplicito.....	74
4.3.3	Attività ludiche.....	77
	Conclusione.....	83
	Bibliografia	87
	Sitografia.....	93
	Ringraziamenti.....	95

Abstract I

Das zentrale Thema dieser Arbeit ist die bimodale Zweisprachigkeit. Das Ziel ist es, zu verstehen, wie die bimodale Zweisprachigkeit in gemischten Familien „gefördert“ wird, d.h. in Familien, in denen es einen gebärdensprachlichen gehörlosen und einen hörenden Elternteil gibt. Die bimodale Zweisprachigkeit, die wir untersuchen, umfasst die italienische Gebärdensprache (LIS) und Italienisch. Die Forschungsfragen, die der Arbeit zugrunde liegen, lauten: Welche Formen der Kommunikation verwenden gebärdensprachliche gemischte Familien? Welche Art von Lehrmaterial könnte ihnen dabei helfen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen haben wir mit Google Forms einen anonymen Fragebogen erstellt, der auf einem standardisierten Test des *Center for Open Educational Resources and Language Learning* an der Universität von Texas in Austin basiert. Dieser Fragebogen wurde mit Hilfe einiger Lehrer, gehörloser und hörender Freunde an gemischte Familien verteilt. Wir beschlossen, uns bei unserer Forschung auf gemischte Familien zu konzentrieren, weil wir vermuteten, dass in diesen Familien die beiden Sprachen, LIS und Italienisch, mit größerer Wahrscheinlichkeit gleichmäßig verwendet werden. LIS wird in Familien, in denen beide Eltern gehörlos sind, eher verwendet, während Italienisch in Familien mit hörenden Eltern eher gesprochen wird. Der Fragebogen bestand aus einem Anfangsteil, in dem die Eltern gebeten wurden, individuell einige biografische Fragen, Fragen zur persönlichen Sprachgeschichte, zum Gebrauch der beiden Sprachen und zur Sprachkompetenz zu beantworten. Der zweite und letzte Teil des Fragebogens, den die Eltern zusammen beantworten konnten, enthielt Fragen zur bimodalen Zweisprachigkeit in der Familie und zur Verwendung von Lehrmaterialien.

Insgesamt beantworteten fünf gebärdensprachlich-gemischten Familien den Fragebogen. Obwohl die Antworten eine geringe Zahl waren, konnten wir einige Beobachtungen hinsichtlich der Förderung der bimodalen Zweisprachigkeit in gebärdensprachlich-gemischten Familien machen. Die Daten wurden in einer Excel-Tabelle zusammengefasst und anschließend analysiert. Die Daten zeigen eine interessante Tendenz: Hörende Personen verwenden die italienische Sprache in allen untersuchten Kontexten, d.h. im Freundeskreis, in der Familie, im Selbstgespräch und beim Zählen, mit Ausnahme des Arbeitskontextes, in dem sie mehr LIS verwenden. Im Gegensatz dazu verwenden Gehörlose in allen untersuchten Kontexten mehr LIS, außer im

Arbeitskontext, wo sie mehr Italienisch verwenden. Aus den Ergebnissen verstehen wir, dass die Kinder der befragten Paare Italienisch besser als LIS beherrschen, auch wenn beide Sprachen in der Familie gleichmäßig verwendet werden. Mit anderen Worten gesagt, bleibt LIS die Minderheitensprache.

Nicht alle Familien nutzen Bildungsmaterialien. Das Lehrmaterial befasst sich hauptsächlich mit dem LIS-Wortschatz. LIS wird daher nicht aus einer eher linguistischen Perspektive betrachtet. Schließlich haben wir die im Lager verteilten Lehrmaterialien analysiert. Sie sind in gedruckte und digitale Materialien unterteilt. Für jedes Format haben wir die Vor- und Nachteile herausgestellt. Der Hauptzweck der untersuchten Unterrichtsmaterialien ist der LIS-Unterricht.

Auf der Grundlage der Ergebnisse des Fragebogens haben wir schließlich pädagogisches und didaktisches Material vorgeschlagen, das den Eltern bei der Förderung der bimodalen Zweisprachigkeit helfen soll, indem es die Lücke im Lehrmaterial ausfüllt. Es hat die Form eines kleinen Buches und ist für Kinder im Schulalter, die bereits in der Kindheit mit LIS in Berührung gekommen sind. Das Material ist in zwei Abschnitte unterteilt, die sich für jedes Thema wiederholen: den formalen Unterrichtsteil und den Aktivitätsteil. Der formale Unterricht von LIS wird durch die Verwendung der Metaphernstrategie unterstützt. Dank der Metapher wird der Unterricht der LIS-Linguistik unterhaltsamer und kindgerechter. Zusätzlich wurde ein QR-Code zu den Erklärungen auf Papier entwickelt. Er ermöglicht den Zugang zu Videos, die das gleiche Thema durch LIS erklären. Auf diese Weise verbinden wir die Vorteile des Papier- und des Digitalformats miteinander. Die Aktivitäten hingegen haben die Form des Spiels. Das Spiel ist die vom Kind am meisten genutzte Form der Kommunikation. Durch das Spiel kann das Kind die Sprache implizit lernen. Für diesen Abschnitt haben wir zwei Spiele entwickelt, um das Lernen von LIS zu fördern. Die vorgeschlagenen Spiele konzentrieren sich auf die Phonologie, da sie der linguistische Bereich ist, der am besten mit dem Wissen über das Kind verbunden ist, d.h. mit dem Wortschatz.

Abstract II

Il tema centrale di questo progetto di tesi è il bilinguismo bimodale. Lo scopo è di capire come il bilinguismo bimodale venga “promosso” all’interno delle famiglie miste, cioè quelle famiglie in cui ci sono un genitore sordo segnante ed uno udente. Le domande di ricerca che hanno guidato il lavoro sono: quali forme comunicative utilizzano le famiglie miste segnanti? Quale tipo di materiale educativo li potrebbe aiutare?

Per rispondere alle domande di ricerca abbiamo creato un questionario anonimo con Google Moduli basato su un test standardizzato del *Center for Open Educational Resources and Language Learning* dell’Università del Texas a Austin. Tale questionario è stato distribuito alle famiglie miste segnanti grazie all’aiuto di alcuni docenti, amici sordi e udenti. Abbiamo deciso di concentrare la nostra ricerca sulle famiglie miste perché in esse supponevamo fosse più probabile che le due lingue, LIS e italiano, fossero utilizzate in misura uguale. In famiglie con entrambi i genitori sordi si tenderebbe infatti a utilizzare di più la LIS, mentre in famiglie con i genitori udenti ci sarebbe un uso maggiore dell’italiano. Il questionario si costituiva di una parte iniziale in cui si chiedeva ai genitori di rispondere individualmente ad alcune domande biografiche, domande sulla storia linguistica personale, sull’uso delle due lingue e sulla loro competenza linguistica. La seconda e ultima parte del questionario, alla quale i genitori potevano rispondere insieme, prevedeva domande sul bilinguismo bimodale all’interno della famiglia e sull’utilizzo di eventuali materiali educativi.

Al questionario hanno risposto in totale 5 coppie miste. Nonostante il ridotto numero di rispondenti, siamo stati in grado di fare alcune considerazioni riguardanti la promozione del bilinguismo bimodale tra le famiglie miste segnanti. I dati sono stati raccolti in un foglio di calcolo Excel e poi sono stati analizzati. I dati mostrano come ci sia un’interessante tendenza: i soggetti udenti utilizzano di più l’italiano in tutti i contesti indagati, cioè amicizie, famiglia, dialogo con se stessi e conteggio, eccezione fatta per il contesto lavoro in cui utilizzano di più la LIS. Al contrario, i sordi utilizzano di più la LIS in tutti i contesti indagati tranne per il contesto lavoro in cui utilizzano di più l’italiano. Dai risultati capiamo che, sebbene in famiglia si utilizzino le lingue in misura uguale, i figli delle coppie rispondenti hanno una competenza più approfondita dell’italiano rispetto alla LIS. In altre parole, la LIS rimane la lingua minoritaria.

Non tutte le famiglie utilizzano materiali educativi. I materiali educativi trattano soprattutto il lessico della LIS. La LIS non viene quindi affrontata dal punto di vista più linguistico. Infine, abbiamo analizzato i materiali educativi distribuiti nel campo. Essi si dividono in materiali cartacei e digitali. Per ogni formato abbiamo evidenziato vantaggi e svantaggi. Lo scopo principale dei materiali educativi analizzati è quello di insegnare la LIS.

In seguito, abbiamo proposto del materiale educativo, studiato sulla base dei risultati del questionario e sull'analisi dei materiali già esistenti nel campo. Il materiale proposto ha lo scopo di aiutare i genitori nella promozione del bilinguismo bimodale, colmando la lacuna di materiale educativo. Esso si presenta sotto forma di libretto ed è pensato per bambini in età scolare che sono già entrati in contatto con la LIS nell'infanzia. Il materiale è diviso in due sezioni che si ripetono per ogni argomento: la sezione di insegnamento formale e la sezione delle attività. L'insegnamento formale della LIS è supportato dall'utilizzo della strategia della metafora. Grazie alla metafora l'insegnamento della linguistica della LIS risulta più piacevole e adatto ai bambini. Inoltre, accanto alle spiegazioni su carta si è pensato di accostare un codice QR che dà accesso a dei video in cui si spiega lo stesso argomento in LIS. È un modo per combinare i vantaggi del formato cartaceo e digitale. Le attività invece si presentano sotto forma di gioco. Il gioco, infatti, è la forma comunicativa maggiormente usata dal bambino. Attraverso il gioco il bambino può apprendere la lingua in modo implicito. Per questa sezione abbiamo infatti pensato a due giochi per stimolare l'apprendimento della LIS. I giochi proposti si concentrano sulla fonologia poiché è il dominio linguistico che si collega meglio a ciò che i bambini conoscono già, ovvero il lessico.

Introduzione

Questo lavoro di tesi ha come tema principale il bilinguismo bimodale ovvero quel bilinguismo che comprende una lingua vocale e una lingua dei segni, in questo caso l'italiano e la lingua dei segni italiana (LIS). Lo scopo di questo elaborato è stato quello di indagare la promozione del bilinguismo bimodale all'interno della comunità Sorda e in particolare tra le famiglie miste segnanti, cioè le coppie con figli costituite da una persona sorda e una udente. La letteratura sul bilinguismo bimodale è infatti ancora povera. L'indagine svolta ci ha consentito di formulare alcune proposte di materiale educativo che potesse in qualche modo supportare i genitori delle famiglie nella promozione del bilinguismo bimodale ai figli.

Prima però di fare questo, ho cercato di presentare un quadro teorico generale sulle teorie che riguardano il bilinguismo. Nel primo capitolo si partirà dalla definizione di 'bilinguismo' la quale, come vedremo, ha subito delle forti modifiche nel corso degli anni, tanto da avere attribuita anche una connotazione negativa intorno agli anni Sessanta del secolo scorso. Vedremo quali sono le teorie più conosciute e accreditate riguardo al bilinguismo. Sono tante le teorie che spiegano i meccanismi che regolano il bilinguismo, poiché diversi sono i campi scientifici che lo hanno studiato. In questo lavoro, ci concentreremo su tre aree di studio del processo bilingue, in particolare: il sistema lessico-semantico del bilingue, il sistema neurolinguistico e il sistema mnemonico di organizzazione delle informazioni all'interno della mente del bilingue. Vedremo che per una stessa area di interesse possono esistere diverse teorie che la spiegano, poiché il bilinguismo è un fenomeno ancora in corso di studio. Il bilinguismo infatti è un fenomeno di per sé complesso e lo è ancora di più se consideriamo l'esistenza di diversi tipi di bilinguismo. Esso si differenzia in bilinguismo nativo e tardivo sulla base dell'età di acquisizione delle lingue coinvolte. Inoltre, lo distinguiamo in bilinguismo simultaneo e sequenziale se lo sviluppo delle due lingue è contemporaneo o riconducibile a due periodi diversi. Esistono ulteriori distinzioni di bilinguismo in base all'utilizzo delle due lingue. Tratteremo anche alcuni fenomeni di interferenza tra le due lingue coinvolte che si raccolgono sotto il nome di *Cross-linguistic Influence*. Nello specifico, i fenomeni che vedremo sono denominati *code-mixing* e *code-switching*. Infine, vedremo come viene gestito il bilinguismo in famiglia e a scuola. Presenteremo i vari metodi con cui i genitori possono impartire un'educazione bilingue ai loro figli.

Nel secondo capitolo, approfondiremo il tema del bilinguismo bimodale. Per capire cosa lo distingue dal bilinguismo unimodale, presenteremo le differenze che esistono tra la modalità vocale e segnica. Vedremo che è possibile riscontrare delle differenze dovute alla modalità in più aree linguistiche (fonologia, morfologia, sintassi). In seguito, tratteremo i metodi educativi che vengono comunemente utilizzati per fornire lo stimolo linguistico al bambino sordo. Tra questi metodi troviamo anche il bilinguismo bimodale. Conosceremo meglio la figura del bilingue bimodale, il quale, in base allo status uditivo dei genitori e di sé, può essere sordo, udente o CODA. Sulla base di queste tre categorizzazioni, cambia la modalità di acquisizione delle due lingue. Tratteremo poi nello specifico l'educazione bilingue bimodale. Accenneremo ad alcuni eventi storici che hanno cambiato il modo di educare il sordo e che hanno modificato la considerazione nel tempo del metodo educativo bilingue. Vedremo anche come venga recentemente promosso il bilinguismo bimodale grazie ad alcuni progetti attuati nelle scuole. Per finire, analizzeremo il fenomeno del *code-blending*, fenomeno di influenza tra lingua vocale e segnica nel bilingue, e, in favore della promozione del bilinguismo bimodale, presenteremo i benefici che un individuo può trarre da esso.

Nel terzo capitolo entreremo nel vivo della ricerca. Ci si occuperà infatti dell'indagine svolta tra le coppie sordo-udente con figli per capire come queste promuovano il bilinguismo bimodale all'interno della famiglia. Per fare questo, abbiamo realizzato un questionario anonimo su Google Moduli basato sul *Bilingual Language Profile* (BLP), un test standardizzato del *Center for Open Educational Resources and Language Learning* dell'Università del Texas a Austin. Lo abbiamo poi distribuito, grazie all'aiuto di docenti, amici sordi e udenti, tramite il "passaparola" e contatti mirati. Nel capitolo spiegheremo la struttura del questionario e la metodologia con la quale abbiamo formulato le domande. I dati sono poi stati raccolti in un foglio di calcolo di Excel e analizzati. Nel capitolo faremo alcune considerazioni riguardanti i dati raccolti. Vedremo se i figli delle famiglie testate hanno abilità pari o sproporzionate tra italiano e LIS, le lingue coinvolte nel bilinguismo bimodale di riferimento. Per questo motivo, metteremo a confronto i dati per vedere se esiste qualche variabile che favorisce o sfavorisce l'apprendimento della LIS.

Il tema principale del quarto capitolo è il materiale educativo bilingue. Grazie al questionario vedremo se le famiglie rispondenti utilizzano del materiale educativo per stimolare l'apprendimento della LIS nei figli. Nel capitolo infatti prenderemo in considerazione del materiale educativo attualmente disponibile nel campo. Vedremo

come tali materiali siano organizzati e strutturati. I materiali presenti nel campo si dividono principalmente in due categorie: i materiali cartacei e quelli digitali. Considereremo i vantaggi e gli svantaggi di uno e dell'altro formato. Tali considerazioni saranno poi utili per presentare alcune proposte di materiale educativo. Nell'ultima parte del capitolo ci occuperemo di proporre alcune idee di realizzazione di materiale educativo che possa colmare la differenza significativa tra italiano e LIS sul piano didattico linguistico. In particolare, proporremo alcuni suggerimenti per l'insegnamento formale della LIS e svilupperemo alcune attività che esercitino la lingua, presentate però sotto forma di gioco.

Capitolo I

BILINGUISMO

In questo primo capitolo cercheremo in primo luogo di dare una definizione di bilinguismo, che, come vedremo, ha subito un'evoluzione nel corso della storia. In secondo luogo, presenteremo alcune delle teorie linguistiche che sono state formulate sul bilinguismo per diversi campi di studio, in particolare per l'area lessico-semantic, per la neurolinguistica e per quanto riguarda l'organizzazione della memoria del bilingue. In seguito, vedremo che i bilingui si classificano in diverse tipologie, le quali però sono accomunate dal manifestarsi degli stessi fenomeni di influenza linguistica. Tra quest'ultimi analizzeremo i fenomeni di *code-mixing* e *code-switching*. Infine, vedremo in che modo il bilinguismo viene incoraggiato come modello linguistico ed educativo in famiglia e a scuola.

1.1 Definizione di bilinguismo

Prima di presentare le teorie linguistiche che stanno alla base del bilinguismo, è importante definire il termine stesso di bilinguismo. Molti sono gli studiosi che hanno indagato il bilinguismo negli anni e per questo motivo, nel corso della nostra ricerca, ci siamo imbattuti in diverse definizioni. Bloomfield (1984: 56), un linguista statunitense, considera il bilinguismo come «*l'abilità di padroneggiare due lingue come un madrelingua*». Bloomfield ha una visione piuttosto classica di bilinguismo in cui le due lingue si trovano sullo stesso piano per quanto riguarda il livello linguistico. Lo studioso sembra considerare bilingue la sola persona che mostra abilità linguistiche complete in entrambe le lingue considerate. Tale definizione però risulta essere un po' semplificata poiché non considera la complessità delle abilità linguistiche. Esse si dividono infatti in due parti: una parte attiva che comprende la produzione scritta e orale e una parte passiva che comprende la lettura e l'ascolto. Proprio per tale complessità ci è difficile non ritenere una persona bilingue, che padroneggia ed utilizza due lingue, solo per la presenza di qualche carenza in una o più competenze linguistiche. I ricercatori e scienziati dell'epoca tendevano a considerare il "vero" bilingue come la persona che possiede in egual modo la stessa competenza e fluency in entrambe le lingue. Secondo Grosjean (2008) tale ideologia che vede il bilinguismo dal punto di vista monolingue

era dovuta al fatto che si sapesse molto poco sul bilinguismo, poiché la ricerca si concentrava soprattutto sullo studio del monolinguisimo. Quest'ultimo era considerato il "modello di normalità" per un parlante. Questa visione ha avuto una forte influenza sulla ricerca scientifica del bilinguismo. Molti test linguistici somministrati ai bilingui erano in realtà studiati per un target monolingue. Per questo motivo, a volte risultava che i bilingui non riuscissero ad arrivare agli stessi standard linguistici dei monolingui. Questi tipi di test non consideravano l'ambito di utilizzo delle lingue dei bilingui e le loro funzioni sociali. Vedremo infatti nei paragrafi successivi che esistono diversi tipi di bilinguismo e che una persona bilingue padroneggia due lingue che però possono essere impiegate in diversi contesti sociali.

Seguendo questa linea ideologica, al bilinguismo venne attribuita una fama negativa. Prima degli anni Sessanta del secolo scorso il bilinguismo era considerato una disabilità a causa della difficoltà manifestata dai bambini bilingui nel discriminare velocemente le due lingue. Inoltre, i bambini bilingui mostravano una più lenta acquisizione del lessico delle lingue.

Solo con studi più recenti tale visione del bilinguismo viene del tutto sdoganata. Grosjean (1998: 146) afferma infatti che «*un bilingue non è due monolingui in uno*» ma che, al contrario, rappresenta una categoria di parlante a sé stante. Il bilingue sviluppa diverse competenze linguistiche in due lingue e tale sviluppo è dipeso da diversi fattori: il bilingue per esempio potrebbe utilizzare le due lingue in contesti diversi, con persone diverse, con diversi registri. A sostenere questa teoria sono Butler e Hakuta (2004), i quali vedono il bilinguismo come un insieme di competenze, sia orali che scritte, con vari livelli. Lo scopo è quello di interagire con i parlanti delle lingue conosciute. Non possiamo, inoltre, tralasciare l'aspetto culturale che una lingua porta con sé. Molto spesso una persona non è solo bilingue ma è anche multiculturale e per questo si costruisce una storia linguistica e culturale propria e specifica che non può essere paragonata a quella di due monolingui messi insieme.

In studi più recenti Grosjean (2008: 10) definisce il bilinguismo un'ultima volta come «*il regolare uso di due o più lingue (o dialetti), e i bilingui sono quelle persone che usano due o più lingue (o dialetti) nella vita quotidiana*». Egli sostiene che sia molto difficile trovare un bilingue che abitualmente utilizzi le due lingue negli stessi contesti. Proprio per questo motivo la padronanza linguistica non può essere allo stesso livello per le due lingue. Grosjean chiama Principio di Complementarietà il principio che caratterizza il bilinguismo e che favorisce l'unione di due o più lingue che vengono

utilizzate in contesti comunicativi diversi. Tale principio ci aiuta a spiegare il fatto che un bilingue può essere competente per una lingua in determinate situazioni che sono diverse da quelle in cui è competente per l'altra lingua. Il repertorio linguistico del bilingue si forma dall'unione di queste due.

In conclusione, possiamo sostenere che il bilinguismo è un fenomeno olistico. In altre parole, non si può discernere il bilingue in due parti monolingui, più o meno complete. È un'entità già completa con un sistema linguistico differente ma non per questo carente.

1.2 Teorie linguistiche

Il fenomeno del bilinguismo è stato oggetto di studio in diversi campi scientifici. Per questo motivo, le teorie che presenteremo toccano aree scientifiche diverse e indagano questo fenomeno da vari punti di vista. In primo luogo, analizzeremo il sistema lessico-semanticamente nel bilingue. In secondo luogo, vedremo alcune teorie della neurolinguistica sul bilinguismo e, infine, ci occuperemo della memoria bilingue, ovvero l'organizzazione mnemonica delle informazioni nella mente bilingue.

1.2.1 Il sistema lessico-semanticamente

Innanzitutto, è necessario chiarire i concetti di *rappresentazione* e *processo*. Secondo Altarriba e Heredia (2008) il termine *rappresentazione* denota la struttura e l'organizzazione delle unità linguistiche di entrambe le lingue nel bilingue, mentre la parola *processo* fa riferimento a qualcosa di più dinamico, cioè all'attivazione di tali unità linguistiche, in altre parole, a come lavora il cervello di un bilingue e come le due lingue interagiscono tra loro. Rappresentazione e processo possono distribuirsi su più livelli in base al tipo di attività. Weinreich (1974) si è concentrato sui livelli più alti di processamento, cioè quelli che vengono attivati quando si lavora con le aree lessicale e semantica. La teoria di Weinreich è che il cervello di un bilingue possa organizzare il sistema lessico-semanticamente in tre diversi modi. La scelta di un modo a discapito di un altro dipende da come il bilingue acquisisce le due lingue, non è però da escludere la possibilità che il bilingue utilizzi più di uno di questi modelli. Nel primo modello, il cervello bilingue può lavorare con un set di unità semantiche e due significanti, uno per ogni lingua. Un'altra possibilità è che il bilingue lavori con un significato per ogni

significante. Nel terzo caso, invece, il bilingue utilizza i significanti della sua lingua dominante per arrivare al significato di un termine nella sua seconda lingua. Questi tre modelli classificano i bilingui in tre categorie che analizzeremo meglio più avanti.

1.2.2 Le teorie neurolinguistiche

Il fenomeno del bilinguismo venne studiato anche dal punto di vista neurolinguistico. La neurolinguistica si è occupata di analizzare l'attivazione cerebrale di determinate aree del cervello durante l'utilizzo di una o dell'altra lingua. Lo scopo era quello di osservare l'organizzazione cerebrale delle due lingue negli emisferi. Per fare questo, gli studiosi si sono serviti di elettrodi, PET e risonanze che mostravano immagini dell'attività cerebrale analizzando l'afflusso di sangue e di ossigeno a determinate aree del cervello. Sono stati effettuati diversi studi, i quali, però, hanno restituito risultati contrastanti: in alcuni casi, per esempio nello studio di Ojemann e Whitaker (1978), le due lingue attivavano due diverse strutture corticali, mentre in altri casi, come in Illes et al. (1999), si registrava una sovrapposizione tra aree corticali attivate. Ciò suggerì che non è possibile circoscrivere in determinate aree del cervello l'attività cerebrale legata al processamento linguistico. Nei bilingui l'attivazione di aree corticali diverse o analoghe dipende dal tipo di task e dal tipo di processamento. Esistono quindi diverse variabili che possono influire sull'attivazione cerebrale.

1.2.3 La memoria bilingue

Esistono due ipotesi principali, entrambe teorizzate da Kolers (1963), che spiegano il funzionamento della memoria bilingue: l'ipotesi della memoria condivisa o interdipendente (*shared or interdependence memory hypothesis*) e l'ipotesi della memoria separata o indipendente (*separate or independence memory hypothesis*). La prima ipotesi prevede che nel bilingue le due lingue siano organizzate in un unico spazio di memoria. In tale spazio di memoria, le informazioni lessicali sono memorizzate sotto forma di concetti che poi si collegano a etichette lessicali per l'una e per l'altra lingua. Al contrario, l'ipotesi della memoria indipendente sostiene che il bilingue utilizzi due spazi di memoria separati e indipendenti, uno per ogni lingua. Tali spazi di memoria si dicono indipendenti perché le informazioni contenute nello spazio

di memoria di una lingua non sono direttamente presenti anche nello spazio di memoria dell'altra lingua. Tuttavia, i due spazi di memoria possono essere connessi tra loro ma solo tramite processi di traduzione. Durgunoglu e Roediger (1987) sostengono che entrambe le ipotesi siano corrette ma che esse siano implicate in diversi livelli della memorizzazione di un bilingue. L'ipotesi della memoria condivisa è supportata dall'organizzazione delle informazioni a livello semantico nella memoria bilingue. Per esempio, se il bilingue impara che $2+2=4$ in una lingua, non è necessario che tale nozione matematica sia insegnata anche nell'altra lingua affinché il bilingue la apprenda. Se osserviamo invece il livello lessicale, la struttura della memoria bilingue, in cui troviamo due lessici indipendenti, uno per ogni lingua, ci porta a considerare l'ipotesi della memoria indipendente. Alcuni vocaboli presenti in un lessico possono non trovare un diretto corrispondente nel lessico dell'altra lingua, poiché i due lessici sono altamente specifici per l'una e l'altra lingua. Capiamo quindi che esistono due livelli principali nella memoria bilingue: il livello semantico e il livello lessicale. Il livello semantico raccoglie le informazioni concettuali, cioè i significati dei vocaboli nella concezione più astratta. Il livello lessicale, invece, raccoglie i veri e propri lessici delle lingue, come una sorta di vocabolario mentale. Questi due livelli sono in relazione tra loro attraverso dei modelli gerarchici.

1.2.4 Modelli gerarchici

Prima di spiegare l'ipotesi dei modelli gerarchici di Potter et al. (1984), riteniamo importante definire brevemente una delle prime teorie che ha cercato di descrivere la struttura della memoria bilingue e che ha avuto una forte influenza sull'ipotesi dei modelli gerarchici: la *bilingual dual-coding theory*. Tale teoria, ideata da Paivio e Desrochers nel 1980, ipotizza che la memoria nel bilingue organizzi le due lingue in due sistemi verbali separati ma connessi tra loro. Inoltre, essa prevede l'esistenza di un sistema di immagine che è collegato direttamente a entrambi i sistemi linguistici. Il sistema di immagine si attiva quando dobbiamo memorizzare un'informazione di tipo non verbale ma rappresentabile attraverso un'immagine. L'attivazione del sistema di immagine rafforza il legame tra i sistemi verbali delle due lingue, poiché permette al bilingue, in fase di apprendimento, di accedere più facilmente a entrambi i sistemi linguistici. Ciò è dovuto al fatto che la connessione tra informazione e memoria è più

robusta se tale informazione passa attraverso due stimoli, quello verbale e non verbale. Per fare un esempio, consideriamo una parola come *fiore*. Non appena la leggiamo, nella nostra mente si attiva l'immagine di un oggetto tangibile corrispondente a tale parola e, per questo motivo, sarà più facile ricordarla. Al contrario, parole che denotano concetti astratti, non rappresentabili attraverso immagini tangibili, come per esempio la parola *fantasia*, saranno più difficili da recuperare nella nostra memoria. Per un bilingue inglese-tedesco, per esempio, l'attivazione dell'immagine mentale di un fiore permette di accedere alle etichette per l'una e l'altra lingua corrispondenti all'immagine creatasi (*flower* per l'inglese e *Blume* per il tedesco).

L'ipotesi dei modelli gerarchici, pur avendo qualche somiglianza con la *bilingual dual-coding theory*, prevede un'organizzazione simile ma non identica. Per tale ipotesi il sistema di memoria bilingue si divide in due livelli lessicali specifici, uno per ogni lingua, e un livello generale dei concetti che si trova in connessione con entrambi i livelli lessicali. Viene fatto poi un'ulteriore precisazione per quanto riguarda i livelli lessicali: il lessico della prima lingua (L1) è più ampio rispetto al lessico della lingua seconda (L2). È raro, infatti, che il bilingue abbia la stessa competenza linguistica in entrambe le lingue. Solitamente c'è sempre una lingua che domina e, per questo motivo, il lessico di tale lingua risulta essere più sviluppato. Inoltre, Potter et al. teorizzano l'esistenza di due tipi di modelli gerarchici: il modello di associazione di parola e il modello di mediazione di concetto. Il primo modello prevede che, nella mente del bilingue, le due lingue conosciute dal bilingue interagiscano tra loro attraverso la traduzione, cioè un termine della L2 viene direttamente associato al suo equivalente nella L1 ed è solo grazie a questo passaggio che il bilingue riesce ad accedere al livello dei concetti. In altre parole, solo attraverso la L1 il bilingue riesce ad apprendere il significato di un termine. Il modello di mediazione di concetto, invece, prevede che entrambi i livelli lessicali delle due lingue abbiano accesso diretto al livello dei concetti e che quindi non sia necessaria alcun tipo di mediazione tra L1 e L2. In questo modello le due lingue lavorano indipendentemente. Alcuni studiosi hanno ipotizzato che questi due modelli siano entrambi possibili e che caratterizzino bilingui con competenze diverse o che si trovano in diverse fasi del loro sviluppo linguistico.

In studi successivi, il modello di associazione di parola e il modello di mediazione di concetto vennero accorpati in un unico modello teorico che prese il nome di modello gerarchico rivisitato.

1.2.5 Modello gerarchico rivisitato

Nel modello gerarchico rivisitato, Kroll e Stewart (1994) propongono che i livelli lessicali delle due lingue siano non solo connessi al livello generale dei concetti tramite legami concettuali, ma che tra di essi esistano legami lessicali. In altre parole, la novità di questo modello rivisitato è la connessione diretta tra L1 e L2, che non passa attraverso la traduzione o il livello generale dei concetti. Viene, inoltre, precisato che i legami che coinvolgono la L1, siano essi concettuali o lessicali, sono sempre più robusti rispetto a quelli che riguardano la L2. Questo perché solo la L1, la lingua dominante tra le due, è considerata la lingua madre. Ciò non toglie però la possibilità che i legami con la L2 possano essere rafforzati. Tuttavia, Kroll e Stewart sostengono che tali legami rimangano sempre più deboli rispetto a quelli che coinvolgono la L1, anche in bilingui con alte competenze linguistiche in entrambe le lingue.

1.3 Tipi di bilinguismo

Solitamente siamo abituati a pensare che sia possibile diventare bilingui solo dalla nascita. Al contrario, il bilinguismo si differenzia in bilinguismo nativo e tardivo. Con il termine bilinguismo nativo indichiamo chi acquisisce due lingue dalla nascita o comunque entro i primi anni di vita. Più nello specifico, possiamo individuare due sottocategorie del bilinguismo nativo: il bilinguismo simultaneo e quello sequenziale. Il bilingue simultaneo sviluppa due lingue contemporaneamente durante il periodo in cui acquisisce le proprie competenze linguistiche. Il sequenziale invece acquisisce una prima lingua in famiglia dalla nascita e apprende la seconda lingua solo in età scolare, solitamente intorno ai 4 anni. Il bilinguismo tardivo invece fa riferimento alle persone che per diversi motivi raggiungono un'elevata competenza in una lingua diversa dalla propria lingua madre in età adulta. La competenza linguistica del bilingue tardivo è paragonabile a quella di un madrelingua. Per fare un esempio di bilingue tardivo, basti pensare a una persona che in età adulta si trova costretta a trasferirsi in un paese straniero. Dopo qualche tempo questa persona potrebbe essersi perfettamente integrata nel paese ospitante e aver acquisito un'elevata competenza della lingua straniera, tanto da essere scambiata per madrelingua.

Ervin e Osgood (1954) individuano nello specifico due categorie che si differenziano per il diverso processamento delle informazioni di tipo lessicale a livello

cerebrale: il bilinguismo composito e il bilinguismo coordinato, a cui però si va ad aggiungere il bilinguismo subordinato. Il bilinguismo composito prevede che la persona apprenda due lingue contemporaneamente. La persona bilingue sviluppa quindi due codici linguistici simultaneamente. Per questo motivo, possiede nella sua mente una singola unità di significato alla quale sono collegati i termini di entrambe le lingue. Questo tipo di bilinguismo coinvolge principalmente le persone appartenenti a famiglie straniere che vivono in un paese in cui non si parla la lingua utilizzata in famiglia. Un bambino che nasce in una famiglia di immigrati imparerà quindi due lingue allo stesso tempo, la lingua della famiglia e la lingua utilizzata nel paese in cui vive, detta anche lingua della società. È facile però che tale bambino perda nel tempo la lingua minoritaria, favorendo l'utilizzo della lingua della società, ma questo dipende molto dalla quantità e qualità degli input linguistici a cui è sottoposto.

Il bilinguismo coordinato è presente nel caso in cui una persona utilizzi due lingue ma in ambienti diversi e distinti. Solitamente il bilingue coordinato acquisisce la lingua della famiglia dalla nascita, mentre la lingua della società in cui vive viene appresa quando inizia a frequentare la scuola. Il cervello di un bilingue coordinato lavora con due unità di significato, uno per ogni lingua. Un esempio è il caso di uno studente appartenente a una famiglia di immigrati che a scuola parla la lingua della società, e a casa o con gli amici continua a parlare la lingua della famiglia che però rimane una lingua minoritaria. Questo studente utilizza due lingue ma limitatamente in ambienti e contesti ben distinti, la scuola e l'ambiente familiare. Infine, con il termine bilinguismo subordinato facciamo riferimento a chi impara una lingua seconda attraverso la prima lingua. In questo caso, la prima lingua funge da filtro per l'apprendimento della seconda lingua.

Tre persone bilingui, una per ogni categoria, potrebbero non presentare differenze per quanto riguarda il livello linguistico. La categorizzazione che abbiamo visto, infatti, non discrimina i bilingui per le loro abilità linguistiche. Ciò che invece li differenzia è il funzionamento neurologico del cervello. Lo studio di Berken et al. (2016) ha dimostrato che l'acquisizione di due lingue da parte di un bambino coinvolge entrambi gli emisferi del cervello. Per lo stesso apprendimento si è invece osservato che un bilingue tardivo utilizza solo l'emisfero sinistro.

Un'ultima classificazione del bilinguismo che vogliamo riportare si fonda sul grado di padronanza linguistica. Su tale base il bilinguismo viene distinto in simmetrico e asimmetrico. Il primo termine denota una persona bilingue con competenze uguali o

simili in entrambe le lingue. Non c'è una lingua che prevale sull'altra. Al contrario, con il termine bilinguismo asimmetrico indichiamo un bilingue in cui una lingua tende a dominare sull'altra, pur conoscendo entrambe molto bene. A quest'ultima categoria fanno parte per esempio i bilingui di eredità. Essi sono bilingui che padroneggiano due lingue, una utilizzata esclusivamente in famiglia e una parlata fuori casa. La caratteristica principale di tali bilingui è che la lingua della famiglia non si sviluppa al cento per cento. La lingua della famiglia costituisce una minoranza. È il caso per esempio della lingua di origine dei nonni di immigrati. Più aumentano le generazioni all'interno della famiglia e più la lingua di eredità tende a scomparire. Solitamente, infatti, la lingua di eredità si perde alla terza o quarta generazione. I parlanti di eredità sono un gruppo molto eterogeneo: alcuni parlano molto bene la lingua di famiglia, altri invece la capiscono ma non la producono.

Come abbiamo visto, esistono diverse categorizzazioni del bilinguismo. Esse dipendono da cosa si vuole osservare nello specifico, dal periodo temporale in cui le lingue vengono acquisite al modo di funzionamento dell'elaborazione cerebrale dei concetti linguistici appresi. Sebbene esistano diverse classificazioni del bilinguismo, la cosa che le accomuna è il verificarsi di fenomeni di interferenza tra le due lingue.

1.4 Cross-linguistic Influence

I bilingui sono soggetti a fenomeni di interferenza tra le due lingue. Tali interferenze sono naturali e la loro presenza supporta la teoria dell'esistenza di contatto tra i due sistemi linguistici. Le interferenze possono manifestarsi per diversi ambiti linguistici e sono conosciute sotto il nome di *Cross-Linguistic Influence* (CLI).

La CLI può essere di due tipi: quantitativa o qualitativa. Con la CLI quantitativa si hanno differenze tra le lingue in termini numerici, per esempio differenze nell'uso percentuale dei pronomi soggetto. Se pensiamo a una combinazione di lingue come l'inglese e l'italiano e confrontiamo tra le due l'uso dei pronomi soggetto, noteremo che l'inglese fa un uso più frequente dei pronomi soggetto rispetto all'italiano che può ometterli. Parliamo, invece, di CLI qualitativa quando un fenomeno prodotto da un bilingue per una lingua non è osservato nei monolingui della stessa lingua. Basti pensare per esempio a un bambino bilingue inglese-italiano che nel parlare italiano utilizza il soggetto obbligatorio.

Nei loro studi Hulk e Müller (2000 e 2001) ipotizzano che la CLI si manifesti solo a due condizioni: la prima è che la CLI si presenti solo nelle aree della lingua più vulnerabili ai fenomeni di contatto, ovvero le aree problematiche anche per i bambini monolingui, come l'area del C-comando; la seconda condizione è che vi sia una sovrapposizione parziale tra le due lingue nell'uso di determinate strutture, ovvero, affinché ci sia influenza linguistica, in entrambe lingue deve essere presente una medesima struttura.

Diversi studi osservano che la CLI produce degli effetti di rallentamento, accelerazione e trasferimento nei bilingui. In generale, nei bambini bilingui si osserva un rallentamento nello sviluppo linguistico. Tuttavia, studi più recenti come quello di Pirvulescu et al. (2012) suggeriscono che l'allungamento del periodo di apprendimento possa essere dovuto anche alla difficoltà di dover imparare e computare due lingue simultaneamente. L'effetto di acceleramento si riferisce alla facilità con cui i bambini bilingui apprendono due lingue. È come se l'apprendimento di una lingua contribuisse in modo positivo all'apprendimento della seconda. Infine, nei bilingui si notano fenomeni di trasferimento di alcune strutture linguistiche da una lingua all'altra. Questo fenomeno è stato osservato per esempio nell'ordine delle parole: un bilingue italiano-tedesco potrebbe produrre l'enunciato "*Gib mir den Kuli blau!*" (in italiano "*Dammi la penna blu!*"). In tedesco gli aggettivi si collocano sempre prima del sostantivo, mentre in italiano la posizione sintattica degli aggettivi può variare. Con questo enunciato il bilingue utilizzerebbe l'ordine sintattico dell'italiano in una produzione in tedesco.

1.5 Fenomeni di code-mixing e code-switching

I fenomeni di *code-mixing* e *code-switching* sono osservati nelle persone che padroneggiano due o più lingue. Tali fenomeni, però, risultano ancora più comuni se nelle lingue consideriamo anche le forme dialettali. Si tratta, per entrambi i fenomeni, di mescolanza di codici linguistici che avviene, però, in modo diverso. Con il termine *code-mixing* ci si riferisce all'utilizzo di più codici linguistici all'interno della stessa frase. Il bilingue passerà quindi da una lingua all'altra rimanendo però nel livello intrafrasale. Il *code-switching*, invece, denota il passaggio da un codice linguistico all'altro nel livello interfrasale, cioè per frasi distinte ma in unico enunciato. Per rendere questa distinzione più chiara, proponiamo degli esempi:

Code-mixing

(1) Puoi prestarmi una *pen* per favore?

Code-switching

(2) Andrà tutto per il meglio. Don't worry.

In questi esempi ritroviamo fenomeni di *code-mixing* e *code-switching* che coinvolgono le lingue inglese e italiano. Si noti come in (1) la mescolanza tra le due lingue avvenga all'interno di una stessa frase. Il passaggio di codice si osserva per una parola all'interno della frase, cioè *pen*. Al contrario, in (2) lo scambio di codice avviene per due frasi distinte ma in un unico enunciato. In enunciati più lunghi, è possibile osservare passaggi ripetuti da una lingua all'altra e viceversa.

Esistono diversi motivi che spingono un bilingue a fare *code-mixing* o *code-switching*. Heredia e Altarriba (2001) ipotizzano che il bilingue utilizzi questi fenomeni per far fronte a una conoscenza lessicale limitata di una delle lingue implicate. Abbiamo già visto, infatti, che nella maggior parte dei casi un bilingue non ha lo stesso livello di competenza linguistica in entrambe le lingue. Solitamente c'è sempre una lingua più dominante dell'altra, in cui le abilità del bilingue sono più sviluppate. Il bilingue potrebbe quindi trovarsi in una situazione in cui non riesce a completare un enunciato per la mancanza di vocaboli adatti. Egli potrebbe in questo caso fare *code-mixing*, ovvero “prendere in prestito” i vocaboli che gli occorrono dal lessico dell'altra lingua. Il *code-mixing* ci suggerisce, inoltre, quanto sia importante il bisogno comunicativo, tanto da prevalere sulla correttezza linguistica.

Gli autori formulano una seconda ipotesi sulle ragioni che spingono il bilingue a produrre questi fenomeni: *code-mixing* e *code-switching* verrebbero utilizzati con lo scopo di migliorare la comunicazione. In altre parole, un termine potrebbe essere altamente specifico per una lingua, tanto da non avere più la stessa sfumatura di significato se espresso tramite un'altra lingua. Sappiamo, infatti, che non c'è sempre una diretta corrispondenza tra i lessici di due lingue. Prendiamo ad esempio la parola tedesca *Fernweh*, che solitamente viene tradotta con “nostalgia di posti lontani”. Tale parola però non denota solo la nostalgia di ritornare in paesi lontani in cui si è stati, ma sottolinea anche il desiderio di allontanamento, è il termine contrario della “nostalgia di casa” (in tedesco *Heimweh*). Notiamo infatti che, proprio per la complessità semantica,

in italiano abbiamo bisogno di una perifrasi per tradurre tale parola. Tuttavia, il parlante potrebbe preferire utilizzare il termine originale *Fernweh* per la sua specificità nel significato che una qualsiasi traduzione toglierebbe.

Fenomeni di *code-mixing* e *code-switching*, oltre a manifestarsi nei bilingui, sono stati impiegati come metodo didattico per stimolare l'apprendimento delle lingue straniere a scuola. È comune che un docente di lingua straniera effettui passaggi ripetuti dalla lingua della società alla lingua straniera insegnata durante una lezione. Prima però di vedere quali metodi sono utilizzati per incoraggiare il bilinguismo nelle scuole, ci soffermeremo sul tema del bilinguismo in famiglia, poiché quest'ultima costituisce il primo ambiente in cui il bambino entra in contatto con le due lingue.

1.6 Bilinguismo in famiglia

L'ambiente familiare è molto importante per l'acquisizione e lo sviluppo linguistico di un bambino, poiché è in esso che avviene il primo contatto con la lingua. Il bambino che nasce in un contesto bilingue dovrà interfacciarsi con la difficoltà di dover apprendere due lingue allo stesso tempo. Ci sono però dei metodi educativi che promuovono il bilinguismo e che possono adottare i genitori per incoraggiare e aiutare lo sviluppo linguistico dei propri figli. Il primo è chiamato Una Persona Una Lingua (conosciuto anche con l'acronimo inglese OPOL, *One Person One Language*) e, come suggerisce il nome, prevede che ogni genitore parli una lingua diversa. Se si tratta di una famiglia mista, in cui i genitori possiedono una madrelingua diversa, ogni genitore userà solo ed esclusivamente la propria madrelingua con il figlio. Sebbene sia uno dei metodi più utilizzati, esso presenta dei limiti. Affinché il bambino apprenda correttamente una lingua è necessario un tempo di esposizione linguistica non indifferente. Se uno dei genitori passa una quantità di tempo con il bambino considerevolmente inferiore rispetto all'altro genitore, tenderanno ad esserci disparità a livello di padronanza linguistica tra le due lingue. Un'alternativa a tale metodo è chiamata Lingua Minoritaria a Casa (*Minority Language At Home*, MLAH). Consiste nell'utilizzare a casa solo la lingua minoritaria. In età prescolare il bambino sarà esposto quasi esclusivamente alla lingua minoritaria e, per questo motivo, si noterà nel bambino un apprendimento più lento della lingua della società rispetto ai coetanei monolingui. Tuttavia, tale rallentamento sarà poi recuperato non appena il bambino inizierà ad andare a scuola. Esistono poi diversi metodi creativi che possono essere modificati in

base alle caratteristiche della famiglia. I genitori potrebbero pensare, per esempio, di utilizzare il metodo *Time and Place* (T&P) che consiste nel stabilire in quali stanze della casa si parla una determinata lingua e in quali invece si utilizza l'altra. La giornata potrebbe essere divisa in parti, in modo che durante la mattinata si utilizzi una lingua diversa da quella che si utilizzerà nel pomeriggio o la sera. Inoltre, la lingua può essere associata alle varie attività che impegnano il bambino: quando si gioca con i pupazzi si parla in una lingua, mentre quando si disegna e colora si parla l'altra lingua. Ci sono varie combinazioni possibili, sta al genitore trovare quella più adatta alla propria famiglia. Il metodo utilizzato, infatti, è altamente personale, cioè potrebbe andar bene per una famiglia e non funzionare per un'altra. Ciò suggerisce che sia necessario procedere per tentativi per trovare quello che meglio si adatta alla famiglia.

1.7 Bilinguismo a scuola

La scuola, dopo la famiglia, è il secondo luogo più frequentato da un bambino ed è proprio qui che inizia a prendere consapevolezza linguistica. Per consapevolezza linguistica intendiamo la capacità di comprendere e riflettere sui meccanismi che stanno dietro alla lingua che si utilizza, in altre parole significa capire il "perché si dice così". Normalmente un bambino arriva alla consapevolezza linguistica solo quando inizia a frequentare la scuola. Un bilingue potrebbe non arrivare alla consapevolezza di una o di entrambe le lingue della famiglia, poiché possono essere diverse dalle lingue insegnate a scuola. In questi casi il bambino continuerà ad essere bilingue ma avrà una percezione molto astratta della lingua che utilizza poiché non ne conosce la struttura interna e le regole che la governano. L'educazione bilingue a scuola viene soprattutto impiegata per insegnare una lingua straniera. I primi programmi scolastici bilingui furono introdotti intorno agli anni Sessanta da Wallace E. Lambert in alcune scuole del Canada. In una nazione come il Canada, divisa in aree in cui la lingua dominante è il francese e altre in cui domina l'inglese, era importante che i bambini avessero buona conoscenza di entrambe le lingue nazionali. Inoltre, i progetti di adottare un'educazione bilingue furono incoraggiati dall'evidenza: i bambini educati con programmi bilingui avevano una maggior competenza linguistica rispetto ai bambini educati alla seconda lingua con il tradizionale insegnamento frontale. Questi programmi vengono descritti da Genesee (1994) come una vera e propria "immersione" nella L2. Con questo termine Genesee

descrive questo nuovo approccio educativo in cui la L2 viene inglobata nel contesto comunicativo scolastico. Lo scopo non è di arrivare alla perfezione linguistica ma di comunicare utilizzando la L2. Al centro, quindi, c'è la pratica della lingua. L'immersione può essere di due tipi: totale o parziale. È totale quando tutte le indicazioni vengono fornite con la L2. Si parla, invece, di immersione parziale quando si utilizza per metà del tempo una lingua e per metà l'altra lingua. Nei programmi di immersione le due lingue vengono tenute separate, ovvero ogni materia sarà insegnata solo in L1 o solo in L2. Tuttavia, un altro metodo di insegnamento bilingue a scuola prevede che il docente utilizzi il *code-switching*, fenomeno che abbiamo visto essere prodotto spontaneamente dai bilingui. Passare da un codice linguistico all'altro può essere molto utile per l'apprendimento di una lingua straniera poiché quest'ultimo sarà sostenuto dal supporto della lingua dominante.

Capitolo II

BILINGUISMO BIMODALE

In questo secondo capitolo, che ha come tema centrale il bilinguismo bimodale, ci occuperemo innanzitutto di definire quali sono le differenze che distinguono la modalità vocale da quella segnica. Presenteremo un quadro generale dei metodi educativi, tra i quali ritroviamo il bilinguismo bimodale, che ad oggi vengono utilizzati per lo sviluppo linguistico del sordo. Conosceremo meglio la figura del bilingue bimodale e vedremo le modalità con cui una persona viene esposta a una lingua vocale e a una lingua dei segni. In seguito daremo uno sguardo al passato, scopriremo cioè quando è nata l'educazione bilingue bimodale e come viene diffusa attraverso la scuola. Infine, dopo aver parlato di *code-blending*, presenteremo quali sono i benefici che il bilinguismo bimodale porta con sé.

2.1 Due modalità: differenze tra modalità vocale e segnica

Le lingue del mondo possono essere divise in due macro-categorie: lingue vocali e lingue segniche. Esse si differenziano per la modalità con cui vengono veicolate, sfruttano, infatti, canali espressivi diversi, ovvero le lingue vocali si servono del canale acustico-orale, mentre le lingue dei segni utilizzano il canale visivo-gestuale. In altre parole, la trasmissione del segnale linguistico delle lingue vocali avviene attraverso fonti interne, cioè le onde sonore, prodotte attraverso articolatori piccoli e poco visibili dell'apparato fono-articolatorio. Al contrario, nelle lingue dei segni si sfruttano fonti esterne, cioè i segni che sono realizzati da articolatori grandi e visibili quali le mani, le espressioni facciali e il busto. Un'ulteriore differenza sta nell'organizzazione linguistica: le lingue vocali preferiscono un'organizzazione di tipo sequenziale, invece le lingue dei segni selezionano nella maggior parte dei casi un'organizzazione di tipo simultaneo (Volterra, 2004). Vedremo ora alcune differenze tra le due tipologie di lingue ordinate per dominio linguistica, ovvero fonologia, morfologia e sintassi.

La teoria fonologica ci insegna che le parole che pronunciamo sono segmentabili in unità più piccole chiamate fonemi. Essi sono la rappresentazione mentale e astratta del suono e sono privi di significato se presi in isolamento. I fonemi seguono un'organizzazione di tipo sequenziale, appaiono uno dopo l'altro per formare unità linguistiche più complesse dotate di significato, le parole. Allo stesso modo, le lingue

dei segni possiedono delle sottounità che portano il nome di cheremi (Stokoe, 1960). Essi, a differenza dei fonemi, si organizzano in modo simultaneo per formare le unità linguistiche delle lingue segniche, cioè i segni. Un segno, infatti, racchiude nella sua realizzazione un numero limitato di unità (cheremi): configurazione, luogo, movimento, orientamento¹ ed eventuali componenti non manuali (CNM). Prendiamo per esempio la parola *gentile* per l'italiano e il segno ad essa corrispondente per la lingua dei segni italiana (LIS). Analizzando la parola *gentile* da un punto di vista fonologico, noteremo che essa è prodotta grazie alla successione sequenziale di sette fonemi che formano la parola /dʒen'ti:le/. Consideriamo ora il segno GENTILE²:

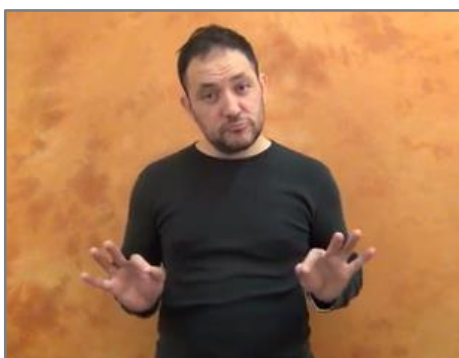


Immagine 1: GENTILE (Fonte: Spread the Sign³)

In esso i parametri fonologici sopra elencati vengono prodotti simultaneamente per la realizzazione del segno. In particolare, le mani assumono la configurazione F, il luogo di articolazione del segno si trova nello spazio neutro, il movimento è curvilineo in direzione ipsilaterale e non è ripetuto. L'orientamento del palmo della mano è rivolto verso avanti. Le componenti non manuali sono la propensione del corpo e della testa in avanti, le labbra arricciate e le sopracciglia leggermente sollevate .

In morfologia individuiamo tra lingue vocali e lingue dei segni gli stessi fenomeni linguistici ma realizzati con una modalità diversa. Prendiamo come esempio la morfologia flessiva nel dominio nominale concentrandoci sulla produzione del tratto plurale. Alcune lingue vocali non producono il tratto plurale, altre lo fanno sempre e

¹ L'orientamento, a differenza degli altri parametri fonologici scoperti da Stokoe nel 1960, è stato individuato nel 1975 dal gruppo Battison, Markowitz e Woodward.

² I segni sono solitamente rappresentati in forma scritta dalle glosse. Le glosse sono la parola italiana, scritta in caratteri maiuscoli, il cui significato corrisponde al significato del segno.

³ Spread the Sign, dizionario della lingua dei segni: <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>

altre ancora opzionalmente. Per fare un confronto tra lingue vocali e segniche consideriamo come esempio il sostantivo italiano *bambino*. L'italiano flette il sostantivo al plurale modificando il morfema finale e ottenendo così *bambini*. Nella LIS la flessione plurale del segno è data dalla reduplicazione di questo almeno tre volte spostandosi in punti diversi dello spazio segnico. Per la reduplicazione del segno il segnante può scegliere di utilizzare una mano o entrambe le mani. Più in basso riportiamo un esempio (si vedano le immagini 2 e 3) in cui il segno BAMBINO+++ viene realizzato a due mani.



Immagini 2 e 3: BAMBINO +++ (Fonte: Spread the Sign)

‘bambini’

Notiamo come per la realizzazione del segno BAMBINO+++ il segnante produca il segno BAMBINO a due mani ripetendolo⁴ in più punti dello spazio segnico con movimento ipsilaterale. Nella LIS, oltre al tratto plurale, esiste anche il duale che viene utilizzato con una quantità plurale non superiore a due. Per la forma duale, il segno si articola con due mani oppure si ripete due volte in due punti diversi dello spazio neutro.

Infine, anche per quanto riguarda la sintassi, la differenza tra lingue vocali e lingue segniche sta soprattutto nella modalità con cui si realizzano determinate strutture sintattiche. Consideriamo la costruzione della frase interrogativa confrontando una dichiarativa (1) e un'interrogativa (2) in italiano:

(1) Sofia disegna un fiore.

(2) Cosa disegna Sofia?

⁴ La ripetizione della radice lessicale è una strategia di pluralizzazione utilizzata anche in alcune lingue vocali quali l'indonesiano. Per questo motivo tale strategia non dipende dalla modalità.

Notiamo che in italiano, come in altre lingue vocali, la frase interrogativa (2) si differenzia da quella dichiarativa (1) per una diversa intonazione, la presenza di un pronome interrogativo, ovvero *cosa*, in posizione iniziale e un ordine non canonico dei costituenti. In particolare, in (1) l'ordine degli elementi soggetto, verbo e oggetto è SVO, al contrario in (2) abbiamo un ordine OVS. Capiamo quindi che l'ordine non marcato in italiano è SVO. L'ordine non marcato per la LIS invece è SOV, lo vediamo proponendo di seguito la versione in LIS di (1) e (2).

(3) SOFIA FIORE DISEGNARE

'Sofia disegna un fiore.'

_____ ^{wh}

(4) SOFIA IX₃ DISEGNARE COSA

'Cosa disegna Sofia?'

Si noti come la forma interrogativa venga realizzata in LIS attraverso l'utilizzo dell'elemento interrogativo a fine frase, il segno COSA, e la produzione di componenti non manuali (Cecchetto et al., 2009). In questo caso, trattandosi di una domanda di tipo *wh-*, le CNM utilizzate sono le sopracciglia corruciate, la cui produzione è simultanea con l'articolazione dell'intera frase. Dal confronto di (2) e (4), vediamo che la differenza sintattica nella produzione di frasi interrogative tra lingue vocali e lingue dei segni sta nella modalità con cui viene realizzata la struttura interrogativa: le lingue vocali utilizzano l'intonazione, mentre le lingue dei segni utilizzano le componenti non manuali. Inoltre, un'ulteriore differenza sta nell'attivazione della periferia frasale: per entrambe le lingue l'elemento *wh-* viene mosso in una posizione derivata mediante movimento sintattico, attivando così la periferia frasale che per l'italiano si tratta della periferia sinistra, mentre in LIS della periferia destra.

Dopo aver parlato di alcune differenze che distinguono la modalità vocale da quella segnica, vedremo ora come tali modalità si combinino nei metodi educativi attualmente in uso.

2.2 Quadro generale dei metodi educativi

Bertone e Volpato (2009) individuano cinque possibili metodi che consentono al bambino sordo di ricevere uno stimolo linguistico: oralismo, lingua dei segni, metodo bimodale, logogenia e bilinguismo bimodale.

L'oralismo consiste nell'utilizzo esclusivo della lingua orale sfruttando un eventuale residuo uditivo del bambino, aiutandosi con protesi acustiche e la lettura labiale. La lingua dei segni costituisce un buon mezzo per esporre il bambino sordo allo stimolo linguistico, poiché essa sfrutta un canale integro nei sordi, quello visivo-gestuale. La scelta dell'uso della lingua dei segni nell'educazione del bambino sordo viene solitamente fatta da genitori entrambi sordi. Questa scelta non esclude l'italiano dalla vita del bambino sordo poiché esso costituisce la lingua della società. Il bambino ne entrerà inevitabilmente in contatto frequentando la scuola. Il metodo bimodale, invece, prevede due modalità, quella acustico-orale e quella segnica. Per questo approccio però non viene utilizzata la LIS, bensì l'italiano segnato, in cui si segue la struttura frasale dell'italiano e i segni sono solo un supporto per il parlato. Con la logogenia la lingua scritta si sostituisce a quella parlata. Tale approccio non può però essere usato quando il bambino è molto piccolo poiché non possiede ancora le abilità di lettura e scrittura. Infine, il bilinguismo bimodale, che è il metodo sul quale ci concentreremo, unisce l'approccio orale a quello segnico. Prevede, infatti, l'esposizione simultanea del bambino sia alla lingua vocale che alla lingua dei segni. In altre parole, il bambino verrà esposto a italiano e lingua dei segni ma in momenti diversi, in modo che le due lingue possano essere apprese nella loro completezza. Alcuni studi (tra cui Bertone e Volpato, 2009) dimostrano che il metodo bilingue bimodale è quello con maggiori benefici alla competenza linguistica e comunicativa del sordo. Tuttavia, la propensione per l'uno o per l'altro metodo dipende dai genitori.

2.3 Bilingui bimodali: sordi, udenti e CODA

Prima di conoscere meglio i bilingui bimodali è necessario fare due premesse. In primo luogo, quando parliamo di bilinguismo bimodale intendiamo, in riferimento a quanto riportato nel paragrafo 1.3 del primo capitolo, un bilinguismo nativo, sia esso simultaneo o sequenziale. In secondo luogo, sono molte le variabili che influenzano l'educazione linguistica, pensiamo per esempio al background familiare e alle modalità

di esposizione alle due lingue, o all'età di insorgenza della sordità e al grado di perdita uditiva se ci riferiamo a bilingui bimodali sordi. A causa dell'esistenza di queste e di molte altre variabili, è impossibile paragonare il percorso educativo di un individuo con quello di un altro e, per questo motivo, ogni bilingue bimodale avrà una storia strettamente personale e individuale. Tuttavia in questo paragrafo cercheremo di presentare un quadro generale del profilo del bilingue bimodale e di come esso venga esposto alle due lingue.

Quando parliamo di bilingue bimodale, siamo soliti pensare ad una persona sorda, che conosce sia una lingua dei segni che una lingua vocale. Questo perché, come abbiamo visto nel paragrafo 2.2, il bilinguismo bimodale è compreso tra i metodi di possibile applicazione per sviluppare l'acquisizione linguistica nel bambino sordo. Tuttavia, prima di essere un approccio educativo e linguistico, esso è un tipo di bilinguismo, il cui campo di impiego è quindi molto più ampio rispetto alla mera applicazione per motivi legati allo sviluppo linguistico nel sordo. Ai bilingui bimodali appartiene qualsiasi persona che abbia acquisito due lingue in due diverse modalità, simultaneamente o sequenzialmente, fin dai primi anni di vita. In generale, individuiamo tra i bilingui bimodali tre sottocategorie di individui: sordi, udenti e CODA⁵ (*Children of Deaf Adults*).

Le persone sorde che acquisiscono una lingua dei segni dalla nascita sono per la maggior parte dei casi anche bilingui, poiché la loro lingua madre è una lingua minoritaria all'interno della società in cui vivono. Per un bambino che impara la LIS in famiglia sarà impossibile evitare il contatto anche con l'italiano perché quest'ultimo rappresenta la lingua della società che, oltre ad essere insegnata a scuola, è presente ovunque, pensiamo per esempio alla pubblicità, ai giornali, ai cartelli stradali ecc. Inoltre, con la logopedia un bambino sordo entra in contatto con l'italiano molto prima di iniziare a frequentare la scuola. Possiamo quindi affermare che è difficile, se non quasi impossibile, che una persona conosca solo ed esclusivamente la LIS.

I bilingui bimodali udenti possono aver acquisito una lingua dei segni perché nati in una famiglia udente che utilizza la lingua dei segni per comunicare con parenti sordi come zii o nonni. Inoltre, spesso la lingua dei segni viene insegnata ed utilizzata in presenza di altre disabilità che colpiscono la sfera comunicativa come per esempio la

⁵ Termine inglese nato nel 1983 da Millie Brother, fondatrice dell'associazione CODA International. Prima si utilizzava il termine *Hearing Children with Deaf Parents* (HCDP). Il termine CODA è utilizzato anche in Italia. Inoltre, esiste anche l'Associazione di Promozione Sociale CODA Italia nata nel 2014.

sindrome di Down o i Disturbi dello Spettro Autistico. È stato dimostrato da diversi studi (Pallavicino, 2016; Giuliano e Quartana, 2018) che, per le sue caratteristiche di iconicità e per la sua modalità, la lingua dei segni porta dei benefici sia di tipo linguistico che cognitivo e rappresenta quindi un valido supporto per le disabilità comunicative. Un bilingue bimodale udente può inoltre appartenere a una famiglia udente, in cui i genitori, che conoscono la lingua dei segni, tengono ad insegnare tale lingua anche al figlio, pur non avendo casi di sordità in famiglia. Pensiamo per esempio al figlio udente di due interpreti LIS che decidono di crescere il figlio bilingue bimodale.

Infine, tra i bilingui bimodali troviamo anche i CODA, cioè persone udenti figli di sordi segnanti o nati in famiglie miste con un genitore sordo e uno udente. I CODA con entrambi i genitori sordi acquisiscono da essi la lingua dei segni fin da subito, mentre l'esposizione alla lingua vocale può avvenire grazie al sistema scolastico o ai contatti con qualche parente udente. Per i CODA nati in famiglie miste il contatto con entrambe le lingue è simultaneo poiché il genitore sordo si occuperà dell'esposizione alla lingua dei segni mentre il genitore udente comunicherà fin da subito con la lingua vocale.

Per concludere, notiamo che la popolazione dei bilingui bimodali non è omogenea ma, al contrario, racchiude al suo interno quelle che abbiamo individuato essere tre categorie di individui. Tuttavia tale popolazione appare ancora più eterogenea se consideriamo la molteplicità di variabili, che abbiamo brevemente citato all'inizio di questo paragrafo, che possono influire sull'educazione linguistica. Tra queste gioca un ruolo rilevante l'esposizione alle due lingue, la quale può avvenire in diversi modi basati sulle diverse situazioni in cui si può trovare un bambino.

2.3.1 Modalità di acquisizione delle due lingue

Abbiamo visto che con il termine bilingue bimodale possiamo indicare una persona bilingue sorda, udente o CODA. Tali tipologie di individui possono essere esposte alle due lingue con le stesse modalità. Tuttavia vedremo che esistono delle differenze che distinguono i bilingui bimodali sordi da quelli udenti. Presentiamo in questo paragrafo le modalità con le quali un bambino entra in contatto con una lingua dei segni e una lingua vocale individuate da Marziale e Volterra (2016).

La prima modalità prevede che la lingua dei segni costituisca la L1 del bambino, mentre la lingua vocale sia la L2. Questo è il caso che si verifica soprattutto quando uno

o entrambi i genitori sono sordi segnanti. Il bambino è esposto principalmente alla lingua dei segni perché è la lingua che si utilizza di più in famiglia. In una famiglia mista sordo-udente l'esposizione alla lingua vocale avviene generalmente grazie al genitore udente. Se ci troviamo, invece, in una famiglia con entrambi i genitori sordi, pensiamo per esempio al caso dei CODA, l'esposizione all'input vocale può avvenire attraverso un parente prossimo o tramite il sistema scolastico (es. asilo nido, scuola dell'infanzia ecc.). La situazione è diversa se il bambino bilingue, sia esso nato in una famiglia mista o in una famiglia di sordi, è sordo. In questo caso, l'esposizione alla lingua dei segni sarà uguale a quella prevista per un bambino udente, mentre per l'esposizione alla lingua vocale subirà delle modifiche poiché la modalità con cui è veicolata la lingua vocale è incompatibile con la sordità. Se il bambino sordo appartiene ad una famiglia mista, può ricevere l'input linguistico vocale dal genitore udente, in alternativa la famiglia si può affidare alla logopedia. Al contrario, se il bambino sordo nasce in una famiglia di sordi, il bambino può acquisire la lingua vocale grazie a qualche parente udente. In altri casi, sono gli stessi genitori sordi segnanti, educati anche alla lingua parlata con la logopedia, ad utilizzare quotidianamente la lingua vocale parlata con i figli. Esclusi i casi appena citati, l'input della lingua vocale è, da una parte, limitato alla forma scritta nell'ambito familiare e, dall'altra parte affidato ad un logopedista e più avanti alla scuola per la forma parlata.

La seconda modalità identifica la lingua vocale come L1 e la lingua dei segni come L2. Questa situazione si ha soprattutto quando un bambino sordo nasce in una famiglia in cui entrambi i genitori sono udenti. In questi casi, potrebbe passare un po' di tempo dalla nascita del bambino prima che i genitori si accorgano della sordità del figlio e intervengano di conseguenza. Nel frattempo però l'accesso all'input linguistico rimane negato o comunque limitato alla vista, alle vibrazioni tattili e al residuo uditivo del bambino causando così un probabile ritardo nell'acquisizione del linguaggio. I genitori possono affidarsi all'aiuto della logopedia e alla protesizzazione. L'esposizione alla lingua dei segni, che avverrà in un momento successivo rispetto alla lingua vocale, può essere affidata ai genitori se decidono di imparare la lingua dei segni frequentando un corso intensivo, a un parente sordo se è presente in famiglia, a babysitter sorde segnanti, ad assistenti alla comunicazione segnanti o ad una scuola bilingue. La lingua dei segni rimarrà però una L2 se l'input linguistico non è sufficiente sia per qualità che per quantità. È necessario infatti *«evitare il rischio che l'input provenga solo o prevalentemente da genitori non (ancora) abili nell'uso della lingua dei segni»*, poiché

ciò minerebbe il normale sviluppo di tale lingua, la quale richiede uno stimolo adeguato (Marziale e Volterra, 2016: 81). Inoltre, inserire il bambino in un ambiente in cui possa conoscere e relazionare con altri segnanti stimolerebbe ulteriormente le sue abilità comunicative e gli permetterebbe di conquistare la sua identità di sordo segnante.

Come abbiamo visto, le due modalità con le quali lingua vocale e lingua dei segni possono essere acquisite dipendono da diverse variabili, quali il background familiare, presenza o assenza di sordità nel bambino o di casi in famiglia ecc. Tra questi il fattore che è apparentemente più rilevante è la composizione familiare ovvero se si tratta di una famiglia con i genitori entrambi sordi o udente o una famiglia mista sordo-udente. Nel caso della famiglia mista l'educazione bilingue bimodale è agevolata poiché non è indispensabile l'intervento di figure esterne. Al genitore udente verrà affidato il compito di esporre il figlio alla lingua vocale, mentre il genitore sordo si occuperà dell'input linguistico in lingua dei segni. Al contrario, quando entrambi i genitori sono sordi o udenti, tali genitori necessitano di rivolgersi a soggetti esterni al nucleo familiare, come parenti prossimi, logopedisti o professionisti in lingua dei segni, per poter compensare alla bassa qualità e quantità di stimolo per l'una o per l'altra lingua e crescere così il figlio secondo un'educazione bilingue bimodale.

2.4 Educazione bilingue bimodale

In questa parte vedremo come è nata l'educazione bilingue bimodale e quale sviluppo ha seguito nel corso degli ultimi anni. Vedremo inoltre in che modo essa è favorita e incoraggiata nelle scuole e quali sono i progetti attualmente attivi sul nostro territorio.

2.4.1 Cenni storici

In Italia l'educazione bilingue bimodale è piuttosto recente se pensiamo che fino agli anni '80 del secolo scorso la LIS non era considerata una vera e propria lingua, anche i segnanti stessi non erano consapevoli che i segni che utilizzavano possedessero uno status linguistico. L'affermarsi della LIS come lingua autonoma e indipendente dall'italiano si ha solo con le prime ricerche scientifiche (Volterra 1987, Geraci 2002 e molte altre). Prima di allora, l'educazione del sordo si poneva come unico obiettivo l'oralizzazione. Tra i metodi favoriti c'era l'oralismo, i segni non erano completamente esclusi ma, qualora venissero utilizzati, essi costituivano solo un mezzo per conquistare

la padronanza della lingua orale, non erano insegnati in qualità di lingua. Inoltre, in questo periodo echeggiava ancora forte la convinzione che “il gesto uccide la parola”⁶ e cioè che la lingua dei segni, se insegnata, “impigrisce” il bambino sordo precludendogli la possibilità di acquisire la lingua vocale. Al contrario, studi come quello di Caselli (1985) e Caselli, Ossella e Volterra (1983) hanno dimostrato che i segni non frenano lo sviluppo della lingua vocale ma le fanno da supporto.

Più tardi, intorno agli anni '90, nasce la figura professionale dell'assistente individuale alla comunicazione, figura già menzionata dalla legge n. 616 del 1977 ma riconosciuta e resa obbligatoria all'interno delle scuole solo con la Legge Quadro n. 104 del 1992. L'assistente alla comunicazione poteva essere un educatore sordo o udente che conosceva la LIS. Aveva il ruolo di fare da supporto scolastico e comunicativo allo studente sordo nelle relazioni sia con gli altri studenti che con il collegio docente. In questo modo, lo studente sordo era chiamato a sviluppare competenze linguistiche non più solamente nella lingua vocale, come avveniva in passato, ma anche nella lingua dei segni, favorendo così la nascita di un modello bilingue bimodale (Chiara Calderone in Branchini e Mantovan, 2020). Ad oggi uno dei principali fautori dell'uso della lingua dei segni sul territorio italiano è l'Ente Nazionale Sordi (ENS)⁷ che dal 2005 è stato riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione (MIUR) come centro in cui insegnare ed esercitare la LIS. L'ENS si occupa anche di formare figure professionali quali assistenti alla comunicazione e educatori professionali che si faranno poi promotori del modello bilingue bimodale all'interno del sistema scolastico.

2.4.2 Diffusione nelle scuole e progetti

I primi tentativi di impartire un'educazione bilingue bimodale nelle scuole si hanno alla fine degli anni '80, più precisamente nel 1989. Inizialmente era rivolta ai soli bambini sordi e fu infatti sperimentata con una classe elementare dell'Istituto Statale per Sordi a Roma. Il modello bilingue bimodale si è poi allargato a classi di studenti più piccoli che frequentavano l'asilo e successivamente ne poterono beneficiare anche i bambini udenti.

⁶ Slogan nato nel 1880 a Milano in occasione del Congresso Internazionale sull'educazione dei bambini sordi nel quale si decisero le sorti dell'educazione dei sordi, segnando così la storia e la vita della comunità sorda.

⁷ Associazione costituitasi nel 1932 ma riconosciuta solo con la legge n. 889 del 12 maggio 1942 (<https://www.ens.it/>)

La diffusione del bilinguismo bimodale nelle scuole continua nel 1994 in una scuola materna pubblica di una cittadina del Piemonte (Cossato). Al programma proposto, fortemente voluto e creato dagli insegnanti della scuola e da un gruppo di logopedisti, aderirono le famiglie di tre bambine sorde. Un altro progetto ha avuto luogo all'Istituto Comprensivo Statale Santini a Noventa Padovana in Veneto nel 2006, mentre nel 2008 l'ENS di Milano e alcune istituzioni pubbliche del territorio promossero il progetto di bilinguismo Vivilis (Branchini e Mantovan, 2020).

Inoltre, il 19 maggio 2021 lo Stato italiano ha riconosciuto ufficialmente la LIS approvando l'articolo 34-ter del Decreto Sostegni bis⁸. Insieme alla LIS è stata riconosciuta anche la LISt (Lingua dei Segni tattile) e le figure professionali dell'interprete LIS e dell'interprete LISt. Per quanto riguarda l'educazione bilingue che caratterizza l'educazione del sordo, l'Associazione Italiana degli Educatori di Sordi (AIES) ha recentemente portato avanti e presentato al Ministro dell'Educazione un progetto pilota nazionale chiamato MoSSSis (Modelli di Servizi Scolastici Specialistici Integrati per Sordi). Questo progetto ha lo scopo di convertire le scuole speciali del territorio nazionale in scuole integrate e di dare una corretta formazione professionale agli insegnanti per sordi.

Ad oggi sono soprattutto le associazioni e le cooperative presenti sul territorio che si occupano di promuovere l'educazione bilingue bimodale nelle scuole poiché le scuole bilingui bimodali sono ancora molto poche. In quest'ultime, così come nei progetti o laboratori svolti nelle scuole, le attività didattiche sono proposte ai bambini nelle due lingue, italiano e LIS. Tra i progetti attivi presentiamo quello di Lisabilità⁹, un'associazione nata nel 2016 a Venezia. Il progetto, presentato e descritto nel dettaglio in Giuliano e Quartana (2018), è stato svolto nell'anno accademico 2012/2013 in una scuola primaria veneziana. Ha dimostrato come la lingua dei segni, utilizzando una didattica bilingue bimodale, sia utile non solo in caso di sordità ma anche con altri disturbi che colpiscono la sfera comunicativa. Lo scopo era infatti l'inclusione scolastica di un bambino affetto da autismo. I compagni di classe del bambino sono stati gradualmente avvicinati alla LIS attraverso il racconto di una storia filo-conduttore e attività ludico-didattiche per consentire a tali bambini di interagire con il compagno

⁸https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-05-21&atto.codiceRedazionale=21A03181&elenco30giorni=false

⁹Associazione Lisabilità: <https://www.lisabilita.it/>

autistico. Per tutte le attività è stata utilizzata la modalità bilingue bimodale, alternando l'utilizzo delle due lingue oppure utilizzando il cosiddetto *code-blending*.

2.5 Mescolanza simultanea di modalità: code-blending

Nel paragrafo 1.5 del primo capitolo abbiamo trattato due fenomeni linguistici che caratterizzano i bilingui: *code-mixing* e *code-switching*. A questi due tipi di mescolanza di codici si aggiunge il *code-blending* che si manifesta con il bilinguismo bimodale. Il *code-blending* prevede infatti che la persona comunichi simultaneamente utilizzando sia la lingua vocale che la lingua dei segni. Questo è possibile poiché le due lingue coinvolte sfruttano due canali diversi, quello acustico-orale per la lingua vocale e quello visivo-gestuale per la lingua dei segni. L'utilizzo della lingua vocale non esclude la lingua dei segni e viceversa (Emorrey et al., 2008). Il *code-blending* si manifesta soprattutto nei bilingui bimodali nativi, i quali entrano in contatto con le due lingue fin da piccoli. È per esempio il caso dei CODA i quali hanno un'elevata competenza linguistica per entrambe le lingue. Nei sordi, seppur bilingui bimodali, è più difficile che tale fenomeno compaia poiché, per il mancato accesso al canale acustico-orale, la lingua vocale rappresenterà sempre una L2.

Branchini e Donati (2016), che hanno studiato il fenomeno in bilingui italiano-LIS, individuano due diversi tipi di *code-blending*, denominati di Tipo 1 e Tipo 2. Il *code-blending* di Tipo 1 prevede che la persona selezioni un solo ordine frasale appartenente o alla lingua vocale o alla lingua dei segni. Le produzioni per entrambe le lingue dovranno quindi rispettare quell'unico ordine frasale, anche se non rappresenta l'ordine sintattico standard per entrambe le lingue. L'italiano, per esempio, possiede l'ordine sintattico standard SVO, mentre la LIS predilige l'ordine SOV. Il bilingue bimodale potrebbe quindi produrre una frase nelle due modalità utilizzando esclusivamente l'uno o l'altro ordine. Consideriamo i seguenti esempi di *code-blending* di Tipo 1 in cui troviamo due produzioni simultanee:

(5) It: Zio zia vero Roma abita
LIS: ZIO ZIA VERO ROMA VIVERE
'Mio zio e mia zia attualmente vivono a Roma.'

(6) It: Una bambina va allo zoo
 LIS: BAMBINA ANDARE ZOO
 ‘Una bambina va allo zoo.’

(tratti da Branchini e Donati, 2016: 10-11)

Notiamo come in (5) l’ordine selezionato sia quello SOV. In entrambe le produzioni viene quindi utilizzato l’ordine standard della LIS con il verbo alla fine dell’enunciato. Al contrario, in (6) gli elementi delle due produzioni seguono l’ordine SVO tipico dell’italiano. Branchini e Donati fanno anche notare come il *code-blending* di Tipo 1 produca delle frasi che violano alcuni parametri linguistici delle lingue. Per esempio, vediamo come in (5) l’ordine SOV utilizzato per l’italiano produca una frase che, se presa in isolamento, è considerata agrammaticale da parlanti monolingui italiani. Allo stesso modo (6) è considerata agrammaticale da segnanti nativi LIS. Inoltre, con il *code-blending* di Tipo 1, c’è un *impoverimento morfologico*. Vediamo, infatti, che in (5) non c’è accordo tra soggetto e verbo, al contrario viene utilizzata una forma di default (terza persona singolare). In (6) la produzione italiana non presenta alcuna anomalia, mentre la frase in LIS, oltre a seguire un ordine non standard, non mostra alcun accordo morfologico tra soggetto e verbo che in LIS è dato dalla direzione che assume il segno ANDARE. In altre produzioni anche la fonologia ne risulta impoverita:

(7) It: Dice che deve nascondere nel bosco e deve scappare
 LIS: DIRE NASCONDERE IX-LOC SCAPPARE
 ‘Dice che deve nascondersi nel bosco e scappare via’.

(tratto da Branchini e Donati, 2016: 14)

In (7) si noti come in LIS non venga espresso il modale DOVERE e il locativo sia realizzato attraverso un’indicazione priva di contenuto lessicale, il segno BOSCO non viene realizzato.

Con il *code-blending* di Tipo 2 gli ordini sintattici di entrambe le lingue sono rispettati. Solitamente le produzioni con *code-blending* di Tipo 2 sono più brevi e meno frequenti rispetto a quelle di Tipo 1.

(8) It: Non ho capito.

NEG

LIS: CAPIRE NO

‘Non ho capito.’

(tratto da Branchini e Donati, 2016: 11)

Si noti come in (8) per la produzione italiana venga rispettato l'ordine standard SVO, mentre per la LIS si segue l'ordine SOV. La negazione, inoltre, è correttamente pronunciata in posizione pre-verbale per l'italiano e alla fine della frase per la LIS con l'utilizzo di componenti non manuali associate alla negazione, quali scuotimento della testa da destra e a sinistra e fronte aggrottata. Con questo tipo di *code-blending* nessuna delle due produzioni è soggetta a impoverimento linguistico. Le frasi, infatti, se prese in isolamento, sono giudicate grammaticali da monolingui per l'una e l'altra lingua.

La differenza tra *code-blending* di Tipo 1 e di Tipo 2 non è solamente nell'ordine dei costituenti frasali ma coinvolge anche aspetti morfologici e fonologici. La particolarità di questa mescolanza di codici caratteristica del bilinguismo bimodale sta nell'impoverimento linguistico che ne deriva: una proposizione linguisticamente impoverita produce agrammaticalità, tuttavia la stessa proposizione viene giudicata accettabile da bilingui bimodali se inserita in una produzione di *code-blending* di Tipo 1 in cui si segue un ordine frasale diverso (Branchini e Donati, 2016).

2.6 Benefici del bilinguismo bimodale

Oltre a portare con sé tutti i benefici che ha un bilinguismo unimodale, tra cui la creazione di nuove e più frequenti connessioni sinaptiche che ritardano la comparsa di malattie neurodegenerative quali l'Alzheimer, il bilinguismo bimodale ha delle ricadute positive non solo dal punto di vista linguistico e cognitivo ma anche per quanto riguarda la sfera culturale, psicologica, sociale e fisica.

In primo luogo, il bilinguismo bimodale è la scelta più consigliata tra i tipi di educazione per il bambino sordo poiché sfrutta un canale del tutto integro nel sordo, senza però rinunciare all'insegnamento della lingua vocale. Inoltre, proprio per la sua caratteristica di essere bimodale, il bilingue ha la possibilità di poter comunicare simultaneamente una stessa informazione in due lingue diverse, c'è quindi «un'espressione simultanea di contenuti correlati» (Fontana, 2013: 34).

In secondo luogo, abbiamo già visto attraverso lo studio di Giuliano e Quartana (2018) come un'impostazione bilingue bimodale della didattica scolastica porti dei benefici a bambini udenti affetti da disturbi che colpiscono le abilità comunicative. L'uso della lingua dei segni costituisce un'alternativa alla lingua vocale. Inoltre, funge da supporto allo sviluppo della lingua orale stessa, aiuta il recupero del lessico e la memorizzazione di nuovi vocaboli. Si può affermare quindi che il bilinguismo bimodale non beneficia solo le abilità linguistiche ma contribuisce anche allo sviluppo cognitivo.

La padronanza di due lingue implica anche l'appartenenza a due culture diverse. Il bilingue bimodale acquisirà quindi conoscenze sociali e culturali che coinvolgono la comunità sorda e quella udente. La ricchezza culturale rappresenta quindi un valore aggiunto nell'individuo che potrà interagire sia con udenti che con sordi. Inoltre, la sensazione di integrazione in una comunità aumenta il livello di autostima nella persona (Giuliano e Quartana, 2018). L'interazione con due comunità permette anche di vedere l'ambiente esterno da due punti di vista diversi e avere così una visione del mondo più ampia e aperta alla diversità del singolo.

Nel bilingue bimodale ritroviamo tutti i benefici per così dire "fisici" che l'insegnamento di una lingua dei segni comporta. Tra questi si riscontrano il miglioramento della motricità fine e dell'espressività corporea, una migliore coordinazione, una maggiore attenzione visiva, un prolungato tempo di concentrazione favorito dal contatto visivo, una maggiore capacità di memorizzazione visiva e minore frustrazione in caso di difficoltà nell'espressione verbale. Infine, studi come quello di Williams et al. (2015) dimostrano che chi viene esposto a una lingua dei segni manifesta un miglioramento nella lettura labiale e nella capacità di percepire i contrasti fonemici della propria lingua nativa orale.

I vantaggi di un'educazione bilingue bimodale sono evidenti e non sono dovuti solamente al bilinguismo in quanto tale ma anche al suo carattere bimodale. I benefici che abbiamo mostrato sono infatti in parte legati alle due lingue implicate che, per la loro diversa natura, portano miglioramenti di vario tipo, che si estendono dal campo linguistico a quello fisico.

Capitolo III

STUDIO SUL BILINGUISMO BIMODALE NELLE FAMIGLIE MISTE SEGNANTI

Questo terzo capitolo rappresenta la parte prettamente scientifica di questo elaborato. Con esso infatti cercheremo di rispondere alle domande di ricerca che guidano la stesura di questo lavoro e che riprendiamo di seguito: quali forme comunicative utilizzano le famiglie miste segnanti (famiglie composte da un genitore sordo segnante e uno udente)? Quale tipo di materiale educativo li potrebbe aiutare in questo?

Per dare una risposta a tali domande abbiamo creato un questionario che è stato distribuito tra le famiglie miste con un genitore sordo segnante e uno udente. Il nostro obiettivo era quello di indagare la diffusione del bilinguismo bimodale nelle famiglie miste segnanti. In altre parole, ci siamo chiesti come tali famiglie “promuovessero” il bilinguismo bimodale che, a differenza del bilinguismo unimodale, ovvero quello che coinvolge due lingue diverse ma entrambe vocali, porta in sé la questione dell’accessibilità. Nel capitolo che segue verranno trattati i dettagli riguardanti i partecipanti, la metodologia, il questionario, la raccolta dati e l’analisi di questi, i risultati e la loro discussione e infine i limiti che abbiamo incontrato nella somministrazione del questionario e nell’analisi dei dati.

3.1 Requisiti dei partecipanti

Come già accennato, per il nostro studio abbiamo deciso di concentrarci sulle famiglie miste segnanti. In verità, oltre ai figli appartenenti a famiglie miste segnanti, anche i figli di genitori sordi segnanti o i figli sordi di genitori udenti possono crescere con un’educazione bilingue bimodale. La nostra scelta di restringere il campo dei possibili rispondenti alle famiglie miste è motivata dalla presupposizione che l’esposizione alla LIS e all’italiano sia più equilibrata nelle famiglie miste rispetto alle altre famiglie in cui una lingua può dominare sull’altra. In altre parole, nelle famiglie miste è più probabile che in famiglia vengano utilizzate entrambe le lingue in misura più o meno simile, poiché i genitori sono misti.

I rispondenti al nostro questionario dovevano, quindi, essere in possesso di due fondamentali caratteristiche: avere figli, quindi ricoprire lo status di genitore, e costituire una famiglia mista segnante, cioè in cui figurano un genitore sordo segnante e

uno udente. Il questionario era costruito in modo che potesse essere completato da entrambi i genitori in un'unica compilazione. In particolare, ai genitori veniva chiesto di individuare casualmente tra di loro un genitore 1 e un genitore 2. Inizialmente erano previste delle domande alle quali dovevano rispondere individualmente. In seguito c'era una parte finale in cui si chiedeva ai genitori di rispondere insieme.

3.2 Metodologia

Il questionario è stato in parte costruito sulla base di un test standardizzato del *Center for Open Educational Resources and Language Learning* dell'Università del Texas a Austin. Il test si chiama *Bilingual Language Profile*¹⁰ (BLP) e viene utilizzato per raccogliere informazioni sulle abilità linguistiche delle persone bilingui. È stato creato con lo scopo di comprendere meglio i profili dei bilingui in vari contesti con diversi background. Il test standardizzato costituisce la nostra matrice di fondo che è stata adattata alle esigenze che richiedeva la nostra ricerca. Tra i profili bilingui indagati dall'università texana non figuravano infatti quelli dei bilingui bimodali dal momento che le lingue dei segni non sono state inserite nella rosa di lingue per cui il test è stato costruito. Inoltre, il test prevedeva una struttura di domande molto più articolata che però abbiamo preferito semplificare mantenendo le domande che chiedevano le informazioni più pertinenti al nostro studio. Infine, abbiamo aggiunto una sezione che si concentra strettamente sul bilinguismo bimodale all'interno della famiglia e sull'utilizzo di materiali educativi.

Prima di procedere con la distribuzione del questionario alle famiglie miste segnanti abbiamo effettuato una somministrazione pilota: abbiamo chiesto a una coppia mista segnante, che però non rientrava tra i rispondenti al questionario in quanto non genitori, di compilare il questionario con il fine di testare la chiarezza delle domande, delle opzioni di risposta e la durata totale del questionario. Era importante che la compilazione di prova fosse fatta non solo da una persona udente ma anche da una persona sorda, in modo che fossero individuati eventuali dubbi o termini poco chiari sia nelle domande che nelle opzioni di risposta.

La distribuzione del questionario è avvenuta tramite la diffusione del link di Google Moduli riconducibile al questionario attraverso diversi canali. In particolare, abbiamo usufruito di canali diretti alle coppie miste, avevamo a disposizione alcuni contatti

¹⁰ *Bilingual Language Profile* (BLP): <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>

mirati gentilmente passatici dalle docenti dell'università, e contatti indiretti, grazie alla collaborazione di docenti, amici sordi e udenti è stato possibile diffondere il questionario tramite “passaparola” e tramite i canali social.

3.3 Questionario

Come già accennato nel paragrafo 3.1 di questo capitolo, il questionario si componeva di due macro-parti: una prima parte in cui ogni genitore doveva rispondere individualmente ad una serie di domande divise per argomento in quattro sezioni; una seconda parte in cui i genitori dovevano rispondere insieme ad alcune domande riguardanti la loro famiglia e il loro rapporto con il bilinguismo bimodale.

3.3.1 Prima parte: domande individuali

La prima parte si divideva in cinque macro-sezioni: nella prima sezione si trovavano domande di tipo biografico che, pur rispettando l'anonimato, ci aiutavano a conoscere il background dei rispondenti al questionario. In particolare, oltre alle domande canoniche su età e genere, veniva chiesto lo status uditivo del partecipante (se udente, sordo lieve, moderato, grave o profondo). Qualora il partecipante fosse sordo, veniva chiesta l'età di insorgenza della sordità, domanda alla quale si rispondeva per fasce d'età (dalla nascita, entro i 2 anni, tra i 2 e i 6 anni, tra i 6 e i 12 anni o oltre i 12 anni). Sappiamo, infatti, che l'età di insorgenza della sordità ha un ruolo fondamentale nell'acquisizione del linguaggio (Bertone e Volpato, 2012). Più la sordità è precoce e si manifesta quindi nel periodo preverbale, più ci saranno conseguenze nella competenza linguistica. Abbiamo inoltre chiesto lo status uditivo dei genitori dei rispondenti in modo tale da capire se gli stessi avessero fatto esperienza di bilinguismo bimodale. Infine, venivano chieste la provincia di nascita e di residenza e il livello di istruzione.

La seconda sezione del questionario si concentrava sulla storia linguistica dei rispondenti. Innanzitutto, si chiedeva di individuare tra italiano e LIS, le due lingue previste dal bilinguismo bimodale da noi scelto per la ricerca, la madrelingua (L1). Per questa domanda i partecipanti avevano a disposizione una terza opzione nel caso in cui la L1 fosse stata una lingua diversa dalle due implicate nel bilinguismo bimodale da noi studiato. Abbiamo deciso di inserire questa terza opzione perché, nonostante il nostro studio si focalizzasse sui bilingui bimodali italiano/LIS, era importante non dare per

scontato che una delle due lingue implicate in tale bilinguismo fosse la madrelingua. In seguito, per ognuna delle due lingue è stata chiesta l'età di esposizione e a quale età ci si è sentiti a proprio agio ad usare l'una e l'altra lingua. Questa seconda sezione si chiudeva con la richiesta di indicare l'eventuale conoscenza di altre lingue al di fuori dell'italiano e della LIS.

L'argomento principale della terza sezione era l'uso della lingua. Tra le indicazioni riguardanti questa sezione è stato chiarito che con l'espressione "uso della lingua" ci si riferisse non solo all'utilizzo segnato (per la LIS) e orale (per l'italiano) ma anche a quello scritto. Ai partecipanti veniva chiesto quale lingua, tra italiano e LIS, utilizzassero di più in contesti come le amicizie, la famiglia, il lavoro, il dialogo con se stessi e nel conteggio. Le opzioni di risposta erano scaglionate per misura di utilizzo delle due lingue, andavano quindi da un uso maggiore di una o l'altra lingua, un uso di poco superiore di una o dell'altra lingua, ad un uso in misura equilibrata tra le lingue. Al momento della formulazione di questa domanda, abbiamo deciso di evitare di inserire dei valori percentuali come opzioni di risposta, in quanto spesso di fronte a dei valori percentuali il rispondente rischia involontariamente di dare delle risposte non appropriate. A volte succede, infatti, che a domande di questo tipo si risponda per esempio che in famiglia si utilizza la LIS al 50 per cento e l'italiano al 100 per cento. Tale risposta non è plausibile se si considera che il 100 per cento corrisponde alla totalità del tempo trascorso in famiglia.

La quarta e ultima sezione individuale si concentrava sulla competenza linguistica delle due lingue. Il rispondente doveva fare un'autovalutazione delle proprie abilità di produzione e comprensione divise per modalità (orale, scritta e segnica). Alle domande si rispondeva segnando un valore numerico da 0 a 6, in cui 0 indicava una bassa competenza e 6 indicava una competenza molto buona.

3.3.2 Seconda parte: bilinguismo bimodale in famiglia

La seconda macro-parte del questionario, alla quale i genitori potevano rispondere insieme, era dedicata al tema del bilinguismo bimodale in famiglia e, per questo motivo, rappresentava la parte più rilevante ai fini del nostro studio. In essa si trovavano domande riguardanti la composizione familiare, in altre parole, si chiedeva il numero di figli/e e il loro status uditivo. Poi i genitori dovevano indicare quanto si trovavano in accordo con alcune affermazioni che affermavano l'importanza dell'adozione di un

approccio educativo bilingue. In una scala graduata potevano scegliere un valore compreso tra 0 e 6, con 0 esprimevano un disaccordo mentre con 6 un accordo pieno.

Le stesse domande che erano state poste per i genitori nella quarta sezione della prima parte del questionario sono state riformulate, questa volta chiedendo informazioni valutative riguardanti la competenza linguistica per le due lingue di ciascun figlio/a. Con altre domande si è cercato di approfondire l'aspetto comunicativo all'interno della famiglia. In particolare, si è chiesto quale delle due lingue si utilizzasse di più e se i genitori utilizzassero altre forme comunicative con i figli, tra cui l'italiano segnato e l'italiano segnato esatto. La scelta di queste domande era motivata dal fatto che, come abbiamo visto nella teoria contenuta nel capitolo 1, è comune che ci sia una lingua più dominante dell'altra, pur rimanendo nel contesto bilingue. Ciò è dipeso in buona parte dalla quantità di esposizione ad una o l'altra lingua e le risposte di tali domande potevano avere qualche correlazione con la competenza linguistica dei figli.

Si è ritenuto poi utile porre alcune domande riguardanti il contesto scolastico e culturale in cui sono inseriti i figli. Capire quindi se l'utilizzo della LIS da parte dei figli sia ristretto all'ambito familiare, in quanto lingua minoritaria, o se ne facciano utilizzo anche a scuola, magari perché inseriti in una scuola bilingue, con gli amici e con altri segnanti della comunità Sorda. Inoltre, è stato chiesto ai genitori quale metodo di promozione del bilinguismo utilizzassero con i propri figli. Oltre ai metodi conosciuti dalla teoria del campo e descritti nel paragrafo 1.6 di questo elaborato, abbiamo dato la possibilità di rispondere in modo libero a tale domanda, qualora i genitori utilizzassero un metodo diverso da quelli a noi familiari.

Con l'ultima serie di domande ci auguravamo di raccogliere qualche informazione utile per la proposta di materiale educativo che potesse aiutare i genitori a promuovere il bilinguismo bimodale. In primo luogo, abbiamo chiesto se effettivamente i genitori utilizzassero del materiale per insegnare la LIS. In secondo luogo abbiamo cercato di capire la natura di tale materiale (digitale, cartaceo, ludico ecc.). Questa domanda ci permetteva di ricavare due informazioni: quale fosse il materiale attualmente in commercio e quale tipo di materiale scegliessero i genitori valutandolo come più appropriato. In seguito, abbiamo posto una domanda sulla frequenza con cui ricorressero a tale materiale.

Infine, le ultime domande erano orientate alla parte contenutistica dei materiali che utilizzano le famiglie, ovvero ci siamo chiesti se si concentrassero solo sugli aspetti lessicali, solo su quelli grammaticali della LIS oppure se li trattassero entrambi.

Abbiamo deciso di inserire questa domanda perché ci aiuta a farci un'idea sul tipo di materiale attualmente in commercio per l'insegnamento della LIS. Sulla base di questa considerazione abbiamo poi chiesto ai genitori di dare un'opinione su un possibile materiale che tratti la LIS dal punto di vista grammaticale, proprio come avviene a scuola con l'italiano. Come ultima domanda, ci siamo chiesti quali caratteristiche dovrebbe avere un possibile materiale educativo affinché risulti effettivamente utile ai bambini.

3.3.3 Adattamenti e limiti

Sebbene il questionario sia stato costruito basandosi su un test standardizzato realizzato appositamente per studiare il bilinguismo, al test di partenza abbiamo dovuto apportare alcune modifiche che in parte abbiamo già menzionato. Tuttavia desideriamo mettere in luce un adattamento che si è rivelato essere più ostico degli altri.

Considerando il target al quale era indirizzato il nostro questionario, ovvero persone sia sorde segnanti la cui madrelingua si supponeva essere una lingua dei segni, sia udenti la cui madrelingua si supponeva essere una lingua vocale, è stato necessario apportare delle modifiche nella formulazione delle domande. Abbiamo, infatti, cercato di evitare di usare verbi della comunicazione (come *parlare*) che presupponessero l'uso esclusivo della lingua vocale. La domanda che più ci ha messo in difficoltà è stata la seguente: *quando rifletti o dialoghi con te stesso, quale lingua usi di più?* Tale domanda era contenuta nella terza sezione, dedicata all'uso della lingua, della prima parte del questionario. In origine i verbi *riflettere* e *dialogare* erano sostituiti da *parlare*, la domanda originaria risultava quindi essere “*Quando parli con te stesso, quale lingua usi di più?*”. L'espressione italiana “parlare con se stessi” è una formula linguistica fissa e che in quanto tale risulta di difficile riformulazione. Il fatto che fosse l'uso del verbo *parlare* a creare questa “stonatura” nella domanda ci portava quindi ad escludere anche l'espressione “parlare ad alta voce”. Tra le proposte di adattamento figurava anche la riformulazione con l'utilizzo del verbo *pensare* e cioè “*Quando pensi...*”. Molto spesso però non siamo consapevoli della lingua con la quale formuliamo i nostri pensieri, ne sono un esempio i bilingui e le persone che conoscono molto bene più di una lingua. Tali persone potrebbero anche pensare in lingue diverse a seconda del contesto linguistico in cui si trovano. Considerando, dunque, che il pensiero è per sua natura impercettibile sia visivamente sia uditivamente da un soggetto esterno a quello

pensante, è quindi difficile poter dire con chiarezza in quale lingua pensa una persona se lei stessa non ne è consapevole. Infine, si è pensato di utilizzare i verbi *riflettere* e *dialogare con se stessi* poiché entrambi non presuppongono l'utilizzo di una lingua vocale, al contrario mantengono una certa neutralità per quanto riguarda la lingua coinvolta.

3.4 Raccolta dati

I risultati al questionario sono stati raccolti e registrati in un foglio di calcolo Excel. Avevamo a disposizione dati quantitativi e qualitativi, in base al tipo di domanda formulata. Per analizzare meglio le domande riguardanti l'uso della lingua, nelle quali proponevamo una serie di risposte graduate in base alla misura d'utilizzo dell'italiano e della LIS, abbiamo convertito le risposte di tipo qualitativo in forma quantitativa. Per fare questo abbiamo assegnato a ciascuna risposta un valore in percentuale seguendo dei criteri specifici e uguali per ogni compilazione. Per esempio, fatto cento il tempo totale trascorso con gli amici, i partecipanti dovevano rispondere quale lingua utilizzassero di più. Nel caso in cui ci fossimo trovati davanti la selezione dell'opzione "Uso molto di più la LIS", avremmo attribuito all'uso della LIS un valore del 90 per cento sul tempo totale trascorso con gli amici e, di conseguenza, avremmo attribuito all'uso dell'italiano un valore del 10 per cento. La stessa strategia si sarebbe usata nel caso opposto in cui l'italiano risultava la lingua più utilizzata. Se il partecipante avesse dichiarato di usare un po' di più la LIS rispetto all'italiano, all'uso della LIS avrebbe corrisposto un valore del 70 per cento, mentre all'italiano un valore del 30 per cento. Infine, nel caso in cui le due lingue fossero state utilizzate in misura uguale, sarebbe stato attribuito un valore del 50 per cento ad entrambe. La stessa cosa si è fatta con le risposte sulla competenza linguistica dei figli. Dove possibile, cioè in presenza di dati quantitativi, abbiamo calcolato i valori di media e deviazione standard grazie alle funzioni di Excel.

3.5 Risultati

In questo paragrafo riportiamo i risultati ottenuti dal questionario. I dati raccolti verranno analizzati e raccontati cercando di seguire i criteri della suddivisione in sezioni utilizzati per la formulazione delle domande. Nello specifico, presenteremo i partecipanti al questionario servendoci di alcune informazioni biografiche e della storia

linguistica. In seguito, analizzeremo i dati raccolti dalle domande sull'uso della lingua e della competenza linguistica. Infine, ci occuperemo del bilinguismo in famiglia e scopriremo le risposte riguardanti i materiali educativi.

3.5.1 Partecipanti: background e storia linguistica

Sono state raccolte un totale di cinque risposte. I genitori delle coppie rispondenti al questionario avevano un'età compresa tra i 34 e 43 anni (media 40; deviazione standard 3,02). Le persone sorde erano per la maggior parte affette da sordità profonda o grave congenita. Nella minoranza dei casi la sordità era acquisita, insorta entro i 2 anni e non oltre i 6 anni. Nella quasi totalità delle risposte, i partecipanti risiedono in province diverse da quelle di nascita. In particolare, abbiamo raccolto risposte da segnanti originari del nord e sud Italia. Al momento della compilazione del questionario, tutte le coppie miste risiedevano in Italia, fatta eccezione per una coppia residente all'estero, in Francia. Il livello di istruzione generale va dal diploma di scuola superiore al dottorato di ricerca.

Per quanto riguarda la storia linguistica dei nostri partecipanti, tutti i soggetti udenti hanno l'italiano come madrelingua, mentre tutti i soggetti sordi hanno la LIS come madrelingua, tranne in un caso in cui la madrelingua è comunque l'italiano. Gli udenti sono tutti entrati in contatto con l'italiano dalla nascita o poco più e con la LIS in media attorno ai 21 anni. La maggior parte dei sordi invece è stata esposta all'italiano dalla nascita, solo in due casi l'esposizione è avvenuta più tardi, attorno ai 3 e 7 anni. Per la maggior parte dei sordi l'esposizione alla LIS non è avvenuta subito ma diversi anni dopo la nascita (a circa 5-6 anni e in un caso a 23 anni). Tra gli udenti c'è chi dichiara di aver iniziato a sentirsi a proprio agio ad usare l'italiano dalla nascita o poco più, solo un caso a 10 anni. Mentre per quanto riguarda la LIS, ciò è avvenuto tra gli udenti in media attorno ai 23 anni, dopo circa 3-4 anni dalla prima esposizione, solo un soggetto dichiara di non sentirsi ancora a proprio agio con la LIS. I sordi hanno iniziato a sentirsi a proprio agio ad usare l'italiano dopo diversi anni dalla prima esposizione all'italiano: c'è chi dichiara che ciò sia avvenuto dopo 3 anni dall'esposizione all'italiano, chi dopo 8 anni, un soggetto dichiara che ciò si colloca nel periodo della scuola superiore per l'italiano scritto, mentre non è mai avvenuto per l'italiano orale. Solo in un caso il soggetto ha iniziato ad usare l'italiano senza disagio fin da subito. Con la LIS hanno

iniziato a sentirsi a proprio agio dalla nascita o comunque fin dalla prima esposizione o a partire dai 6 anni e solo in un caso questo è avvenuto dopo 27 anni dalla prima esposizione. Tra le altre lingue conosciute dai partecipanti troviamo sia lingue vocali come tedesco, inglese, spagnolo e francese, sia lingue dei segni come l'ASL (la lingua dei segni americana), l'LSF (la lingua dei segni francese) e l'AlbSL (la lingua dei segni albanese).

3.5.2 Uso della lingua

Consideriamo ora le percentuali ottenute dalla conversione dei dati qualitativi per l'uso delle due lingue nei diversi contesti: amici, famiglia, lavoro, dialogo con se stessi e conteggio.

Dalle medie percentuali notiamo che in generale non ci sono differenze significative tra il tempo dedicato alla LIS e quello dedicato all'italiano, non c'è un uso sproporzionato tra le due lingue. I partecipanti dichiarano in media di utilizzare un po' di più la LIS quando si trovano con gli amici, in famiglia e quando riflettono o dialogano con se stessi. Al lavoro utilizzano in media per metà del tempo la LIS e per l'altra metà l'italiano, mentre quando contano in media utilizzano un po' di più l'italiano.

Facendo però un'analisi più nel dettaglio, ovvero dividendo i partecipanti in due gruppi, sordi e udenti, notiamo che ci sono delle differenze significative nell'uso delle due lingue. In media gli udenti utilizzano un po' di più l'italiano in tutti i contesti, tranne sul lavoro in cui fanno un uso di poco più a favore per la LIS. La percentuale media più alta registrata per l'italiano dal gruppo udenti è del 78 per cento e la troviamo nel conteggio. Ciò significa che, confrontando i vari contesti di utilizzo delle due lingue, gli udenti utilizzano di più l'italiano nel momento in cui devono contare. In altre parole, il conteggio è, rispetto agli altri ambiti, il contesto linguistico in cui si registra maggior sproporzione tra l'uso di LIS e italiano, è un disequilibrio che pende in favore dell'italiano.

Al contrario, nelle medie percentuali dei sordi c'è una sproporzione più accentuata tra le lingue. Per i sordi si registra un uso maggiore della LIS in quasi tutti i contesti studiati, fino ad un valore massimo percentuale dell'82 per cento che troviamo nel contesto delle amicizie. Come per il gruppo udenti, fa eccezione anche per i sordi il contesto lavoro nel quale c'è una tendenza opposta rispetto a quella degli altri ambiti. Si

osserva, infatti, un uso leggermente più sbilanciato verso l'italiano. È interessante osservare come al lavoro gli udenti utilizzino di più la LIS, mentre i sordi utilizzino di più l'italiano.

3.5.3 Competenza linguistica

Osserviamo ora i risultati per la sezione che raccoglie i dati sulla competenza linguistica dei partecipanti. Come già abbiamo fatto per l'analisi dell'uso della lingua, prima di tutto osserveremo le medie dei risultati dell'intero gruppo partecipanti, in seguito vedremo gli stessi risultati divisi per status uditivo. Ricordiamo che non è stato effettuato alcun test linguistico per valutare la competenza linguistica dei rispondenti, i dati che abbiamo a disposizione derivano da autovalutazioni.

Il valore medio attribuito dai partecipanti alle abilità di comprensione e produzione delle due lingue si aggira attorno al valore 5, sia per quanto riguarda la modalità scritta e orale prevista per l'italiano sia per la modalità segnica della LIS. Tale valore indica che in media i partecipanti possiedono una buona competenza linguistica di entrambe le lingue. Ricordiamo infatti che le opzioni di risposta si distribuivano su una scala graduata il cui valore più piccolo era 0 e indicava una bassa competenza, mentre il valore più grande era 6, il quale indicava una competenza elevata. La deviazione standard, calcolata per ogni abilità linguistica, suggerisce però una variabilità significativa tra le risposte.

Se osserviamo i dati riguardanti le competenze linguistiche, questa volta dividendo i partecipanti in sordi e udenti, noteremo l'esistenza di distinzioni più o meno nette tra i valori. Considerando il gruppo degli udenti, il valore medio di ogni abilità per l'italiano si aggira attorno al valore più elevato. Gli udenti dichiarano inoltre di avere abilità di comprensione e produzione in LIS che si aggirano in media attorno al valore 4,5, il quale indica una competenza abbastanza buona nella lingua. Tuttavia registriamo per la LIS un valore di deviazione standard altamente significativo (2,49 per la produzione e 2,17 per la comprensione). L'alta variabilità tra le risposte è data principalmente dall'autovalutazione di un soggetto udente che, a differenza delle altri udenti le cui valutazioni erano elevate, dichiara di avere una bassissima competenza linguistica della LIS.

Considerando invece i valori medi delle autovalutazioni dei sordi, notiamo che la loro autovalutazione della competenza della LIS è molto elevata e c'è poca variabilità

tra le risposte. Il valore medio che descrive le abilità dei sordi per l'italiano è molto simile a quello ottenuto dagli udenti per la LIS. Abbiamo infatti un valore medio di 4,4 che denota una competenza abbastanza buona in italiano. Anche qui registriamo una variabilità significativa ma comunque meno elevata di quella che si era registrata per il gruppo degli udenti nelle abilità della LIS (1,14 per la produzione orale, 1,48 per la produzione scritta, 0,84 per la comprensione orale, 1,30 per la comprensione scritta).

In generale possiamo dire che non ci sono significative anomalie nei risultati della competenza linguistica. I dati hanno confermato ciò che ci aspettavamo: gli udenti dimostrano una competenza più elevata nella propria madrelingua, cioè l'italiano, mentre i sordi segnanti, sebbene non tutti di madrelingua LIS, dimostrano più competenza linguistica nella LIS rispetto all'italiano.

3.5.4 Bilinguismo in famiglia

In questo paragrafo ci concentreremo sull'analisi dell'ultima parte del questionario, quella che è stata compilata dai genitori insieme e che ha come tema centrale il bilinguismo bimodale in famiglia. Questa parte prevedeva anche alcune domande sui figli delle coppie, in particolare sulla loro competenza linguistica e sul loro uso delle lingue. Inoltre, veniva trattato anche il tema dell'utilizzo di materiale educativo con alcune domande inerenti.

La maggior parte delle coppie miste segnanti ha due figli, solo una coppia ne ha uno solo e tutti sono udenti. Tutte le coppie si sono dette pienamente d'accordo con l'affermazione con cui dichiaravamo che il bilinguismo bimodale è una ricchezza. Tutte le coppie dichiarano inoltre molto importante che i propri figli conoscano sia la lingua e la cultura italiana che la LIS e la cultura sorda.

Per quanto riguarda invece la competenza linguistica dei figli, osserviamo un marcato squilibrio tra LIS e italiano. Sebbene i genitori utilizzino le due lingue in misura uguale per comunicare con i figli, quest'ultimi sembrano avere una competenza migliore in italiano, sia in comprensione che in produzione. In alcune famiglie si comunica anche attraverso l'italiano segnato e in una famiglia tra le lingue di comunicazione troviamo il francese. Al di fuori della famiglia, la maggior parte dei figli non utilizza mai la LIS a scuola, mentre non ne fa uso o la utilizza qualche volta con gli amici. Tuttavia la maggior parte dei figli frequenta spesso o a volte la comunità Sorda.

Per questo motivo, possiamo dire che i figli utilizzano la LIS soprattutto in famiglia e con gli altri membri della comunità Sorda.

Tra i metodi per insegnare le due lingue che abbiamo proposto tra le opzioni di risposta, i metodi selezionati sono: il metodo Un Genitore Una Lingua, il metodo che prevede l'utilizzo di una lingua per alcune attività e l'utilizzo dell'altra per altre attività e il metodo che divide la giornata in momenti, ognuno dei quali associato ad una lingua. Tra questi, i più utilizzati erano i primi due. Sebbene tre delle cinque coppie non facciano uso di materiali che li aiutino nell'insegnamento delle lingue, quasi tutti i partecipanti hanno risposto che sarebbero utili dei materiali che supportino l'insegnamento della LIS dal punto di vista grammaticale. Le due famiglie che utilizzano del materiale educativo dichiarano infatti che tale materiale si concentra solamente sugli aspetti lessicali della LIS, tralasciando la grammatica. Infine, secondo i genitori, del materiale educativo efficace dovrebbe essere soprattutto facile da usare per il bambino che dovrebbe poterlo usare in autonomia. In aggiunta, dovrebbe essere cartaceo ma anche digitale, interattivo, ludico e facile da portare con sé.

3.6 Discussione

Le prime considerazioni che vogliamo fare si basano sulla prima parte del nostro questionario, quella che riguarda strettamente e individualmente ciascun partecipante. Dalle risposte ottenute supponiamo che nessuno dei soggetti udenti abbia mai fatto esperienza di sordità e di lingua dei segni nell'infanzia o nel periodo adolescenziale. I dati suggeriscono che si siano approcciati alla LIS negli anni della scuola superiore o dell'università. Notiamo inoltre che la maggior parte degli udenti fa un lavoro in cui utilizza la LIS, in alcuni casi anche molto di più dell'italiano. Per questo motivo, supponiamo che diversi udenti siano degli interpreti o assistenti alla comunicazione.

Osservando il background familiare dei sordi, notiamo che la maggior parte proviene da famiglie con genitori udenti. Quindi possiamo dire che per loro la LIS oltre ad essere lingua seconda (L2) è modalità seconda (M2), ovvero la modalità con cui non hanno familiarità dalla nascita. Notiamo anche che i soggetti i quali sono entrati in contatto con la LIS dalla nascita avevano i genitori sordi o parenti prossimi sordi come zii e cugini (quest'ultima informazione ci è stata comunicata da una coppia nello spazio commenti alla fine del questionario).

Nel paragrafo 3.5.2 abbiamo visto che c'è un forte disequilibrio tra l'uso della LIS e dell'italiano sia per i sordi che per gli udenti. Abbiamo anche detto che questo disequilibrio era più accentuato per il gruppo dei sordi. Questo si traduce con l'affermazione che i sordi fanno meno utilizzo dell'italiano di quando non facciano gli udenti con la LIS. Tale risultato sembra essere in parte dovuto a una questione di accessibilità comunicativa. Gli udenti, per esempio, possono scegliere di frequentare amici sordi con i quali utilizzare la LIS o udenti con i quali utilizzare l'italiano, senza avere alcun tipo di problema comunicativo con gli uni e gli altri. I sordi segnanti invece tenderanno a preferire altri sordi segnanti tra le loro amicizie, poiché trovarsi di fronte ad un udente che non conosce la LIS li potrebbe mettere in una situazione di disagio che con gli altri sordi segnanti non avrebbero.

Ci aspettavamo che tutti i partecipanti, pur conoscendo molto bene un'altra lingua diversa dalla propria, avrebbero risposto segnando la propria madrelingua nella domanda in cui si chiedeva quale lingua venisse utilizzata di più in riflessioni e dialoghi con se stessi. È interessante osservare come due udenti utilizzino la LIS per compiere azioni spontanee e di difficile premeditazione come riflettere e dialogare con se stessi. Tale dato è curioso dal momento che siamo portati a pensare che si utilizzi "per istinto" la propria madrelingua per azioni svolte di riflesso. Tuttavia è anche vero che, tra i rispondenti, solo due non hanno risposto come ci aspettavamo, gli altri e soprattutto il gruppo dei sordi hanno confermato le nostre supposizioni iniziali. Nel complesso però possiamo affermare che le differenze nell'uso della lingua tra sordi e udenti sembrano essere del tutto plausibili, poiché i soggetti, nonostante utilizzino entrambe le lingue, tendono in media a utilizzare maggiormente la propria madrelingua.

In famiglia, nonostante ci sia un pari utilizzo di italiano e LIS, la competenza linguistica dei figli rimane squilibrata in favore dell'italiano. Questo dipende dal fatto che la LIS rimane comunque una lingua minoritaria che, come abbiamo visto dai dati e nonostante gli sforzi dei genitori di far frequentare la comunità Sorda ai figli, viene utilizzata in contesti in numero inferiore rispetto a quelli in cui si utilizza l'italiano. In più, gli stessi genitori comunicano con i figli attraverso l'italiano segnato che, per quanto sia una combinazione delle due lingue, agevola di più l'insegnamento dell'italiano e solo in parte quello della LIS, poiché i segni hanno un ruolo di solo supporto alla comunicazione, la quale è però basata sulla grammatica italiana. Dai dati infatti vediamo che l'italiano segnato non dà alcun contributo all'apprendimento della LIS che rimane comunque inferiore rispetto all'italiano.

Facendo un confronto tra le competenze linguistiche dei figli e il background familiare, notiamo che lo squilibrio minore tra italiano e LIS in quanto a lingua meglio compresa e prodotta si registra nella famiglia in cui il genitore possiede genitori sordi. Riteniamo che il fatto di possedere dei nonni anch'essi sordi segnanti faccia in modo che i figli vengano esposti alla LIS in altri momenti familiari esterni a quelli che vivono all'interno del proprio nucleo familiare. Notiamo inoltre che non c'è alcuna correlazione tra la competenza linguistica dei figli e il metodo educativo utilizzato dai genitori. Tra i tre metodi educativi registrati, che ricordiamo essere il metodo Un Genitore Una Lingua, il metodo che vede la giornata divisa in momenti e il metodo che divide le attività secondo la lingua, non sembra essercene uno che realizzi un apprendimento equilibrato tra le due lingue. In generale però notiamo che, nei casi in cui c'era più di un figlio, il primo figlio sembra avere una competenza maggiore della LIS, soprattutto in comprensione. Supponiamo che i genitori possano aver curato di più l'insegnamento della LIS con il primo figlio, complice anche il maggior tempo a disposizione da dedicare. In alternativa potremmo essere di fronte ad una stabilizzazione del disequilibrio tra la competenza dell'italiano e della LIS data all'aumentare dell'età del soggetto. Non è possibile però verificare questa supposizione dal momento che l'età dei figli ci è sconosciuta.

Un fattore che sembra influenzare la competenza linguistica della LIS dei figli è la competenza della stessa lingua dei genitori. Notiamo infatti che i figli con la più bassa competenza in LIS appartengono alla coppia mista in cui un genitore dichiarava di avere una competenza molto scarsa della LIS, sia in comprensione che in produzione. Questo suggerisce che, come dicevamo nel paragrafo 2.3.1 del secondo capitolo, non è importante solo la quantità ma anche la qualità dell'esposizione allo stimolo linguistico. Una qualità bassa dello stimolo in LIS sfavorisce una buona competenza della stessa e fa dell'italiano la lingua dominante.

Queste considerazioni ci portano a riflettere su come poter intervenire per incentivare la promozione della LIS. Dai dati raccolti sappiamo che il materiale che le famiglie utilizzano si concentra solamente sull'aspetto lessicale della LIS. Ciò ci suggerisce che lo scopo principale di questi materiali sia quello di insegnare ai bambini a segnare e soprattutto insegnare loro il lessico della LIS. L'apprendimento lessicale della LIS è molto importante, il lessico è una delle aree della lingua più ricche e senza di esso la comunicazione stessa non potrebbe reggersi da sola. Tuttavia, pensiamo sia anche fondamentale poter sostenere il lessico attraverso l'insegnamento più

grammaticale della lingua, un insegnamento basato quindi su altri domini linguistici quali fonologia, morfologia e sintassi. Non dimentichiamo di certo la pragmatica, la quale però, per la sua complessità, riteniamo debba essere affrontata solo in un secondo momento, quando cioè la lingua è più consolidata. È vero però che l'insegnamento formale può essere adottato solo dopo l'esposizione dei bambini alla lingua in vari contesti comunicativi, poiché esso è riflessione metalinguistica su competenze già acquisite. Dal canto dell'italiano, infatti, l'insegnamento formale dell'italiano si ha solo con l'ingresso alla scuola primaria.

Alla luce di queste considerazioni, proveremo a formulare la proposta di materiale educativo che promuova il bilinguismo bimodale e che riesca a compensare la carenza di materiali in questo campo. A questo argomento verrà dedicato il capitolo successivo. Prima però di affrontare questo argomento, presentiamo alcune difficoltà che abbiamo incontrato nella distribuzione del questionario.

3.7 Limiti

In quest'ultimo paragrafo vogliamo far presente i limiti e le difficoltà che abbiamo incontrato durante la somministrazione del questionario e la raccolta dati.

Uno degli scogli più importante è stato quello della ricerca dei partecipanti. Per il nostro questionario necessitavamo di partecipanti con delle caratteristiche specifiche, ovvero coppie miste (sordo-udente) segnanti con figli. Tali caratteristiche restringevano di molto il numero di possibili rispondenti all'interno della comunità Sorda. Grazie a questo studio abbiamo, infatti, scoperto che non sono molte in Italia le famiglie miste costituite da un genitore sordo e uno udente e, se ci sono, non tutte sono facilmente rintracciabili. Le famiglie che si interessano al bilinguismo bimodale e decidono di utilizzarlo nell'educazione dei figli sono per la maggior parte famiglie costituite da genitori entrambi sordi o da genitori udenti con figli sordi. Questo non perché le famiglie miste non si interessino al bilinguismo ma perché sono in numero nettamente inferiore rispetto alle famiglie con entrambi i genitori sordi o entrambi udenti con figli sordi.

Un'ulteriore difficoltà si è incontrata nell'interpretazione delle risposte al questionario. Sebbene molte delle domande fossero guidate, cioè venivano proposte delle opzioni di risposta che i rispondenti dovevano selezionare, in un'occasione ci siamo trovati di fronte a un dato anomalo e di difficile interpretazione. Tale dato

riguardava la domanda sull'età in cui si è cominciati a sentirsi a proprio agio ad usare la LIS. Un partecipante ha risposto a tale domanda con 0. Questo risposta non era plausibile, dal momento che lo stesso partecipante dichiarava di essere entrato in contatto con la LIS a partire dai 30 anni. Poteva essere interpretata in due modi: il rispondente si è trovato a proprio agio con la LIS fin da subito oppure non ha ancora sperimentato questa sensazione quando utilizza la LIS. Dal momento che lo stesso soggetto valutava la sua competenza in LIS come molto bassa, abbiamo pensato che tale risposta potesse essere più correttamente interpretata con la seconda interpretazione.

Infine, tra i requisiti di accesso al questionario c'era una cosa che non avevamo considerato: l'età dei figli delle coppie miste. Per poter parlare di promozione del bilinguismo bimodale era necessario che le famiglie avessero dei figli abbastanza grandi da poterne valutare la competenza linguistica e non eccessivamente adulti. Nonostante tale criteri non siano stati inseriti tra i requisiti del questionario, sembra che i figli dei rispondenti rispettino ugualmente tali caratteristiche. Tuttavia nello spazio commenti a fine questionario una coppia ha manifestato la sua difficoltà nel valutare la competenza linguistica del figlio/a, in quanto ancora piccolo/a per valutarla con precisione.

Capitolo IV

MATERIALE EDUCATIVO PER LA PROMOZIONE DEL BILINGUISMO BIMODALE

In questo quarto e ultimo capitolo ci concentreremo sui materiali educativi che hanno come scopo la promozione del bilinguismo bimodale. Prima di formulare una nostra proposta di materiale educativo, vedremo cosa è attualmente disponibile, ovvero quali materiali possono utilizzare le famiglie interessate ad un'educazione bilingue bimodale per aiutare e stimolare i loro bambini nell'apprendimento delle due lingue. Sebbene il tema centrale di questo elaborato sia il bilinguismo bimodale, in questo capitolo ci soffermeremo soprattutto sull'apprendimento della LIS, poiché, come abbiamo osservato dai dati raccolti nel capitolo precedente, risulta essere più penalizzata in quanto a comprensione e produzione rispetto all'italiano.

Faremo alcune considerazioni sui materiali di natura cartacea e digitale attualmente disponibili. Di entrambi i formati, cartaceo e digitale, vedremo che ci sono degli aspetti positivi che possono essere mantenuti e altri aspetti più critici che possono essere migliorati.

Infine, proporremo del materiale educativo che possa meglio adattarsi alle esigenze che hanno manifestato i genitori nel questionario di ricerca e che possa offrire qualcosa in più rispetto al materiale educativo attualmente presente nel campo. Per la proposta di materiale educativo ci concentreremo soprattutto sul dominio linguistico della fonologia poiché rappresenta il punto di partenza che meglio si collega alle conoscenze lessicali che possiedono i bambini.

4.1 Analisi di alcuni materiali

Prima di fare una proposta di materiale educativo, presentiamo alcuni esempi concreti al momento disponibili, sia di natura cartacea che digitale. Cercheremo di cogliere gli aspetti positivi di tali materiali dal momento che possono essere considerati nella nostra proposta. Alcuni di questi materiali sono utilizzati dai rispondenti al questionario di ricerca trattato nel capitolo precedente.

4.1.1 Analisi del materiale cartaceo

La maggior parte dei materiali cartacei distribuiti nel campo sembrano studiati per sensibilizzare i bambini alla LIS. Tali materiali sono fatti con lo scopo di guidare i bambini nell'esposizione allo stimolo linguistico della LIS. Per questo motivo, l'obiettivo principale di questi è quello di insegnare soprattutto il lessico della LIS. Tra i materiali cartacei attualmente disponibili troviamo: "Primi Segni", una collana di libretti per bambini fino ai 4 anni realizzati dalla Cooperativa "il Treno 33"; "Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento" di Trovato, Folchi, Baj, Santoro e Anselmo, volume di grammatica studiato per studenti, insegnanti, logopedisti e pedagogisti; "Gioco e imparo con la LIS" di Murolo, Pasquotto e Rossena (2013); "Conosco il mondo con la LIS" di Murolo, Marchi e Rossena (2018); "Voglio comunicare. La lingua dei segni divisa per argomenti" di Cinelli; "Guanti Rossi. Letture" di Celo e Vian, un percorso di lettura e scrittura per bambini sordi. Tra i materiali che abbiamo menzionato ne vediamo un paio: Murolo et al. (2013) e Murolo et. al (2018).

Il libro "Gioco e imparo con la LIS" è indirizzato ai bambini che vanno dai 4 ai 7 anni. Ha come scopo l'apprendimento della LIS attraverso le storie e avventure di un personaggio, chiamato *Ciro*, protagonista per tutto il libro. Il fatto che il protagonista del libro abbia le sembianze di un bambino aiuta il lettore, il bambino che apprende grazie al libro, ad immedesimarsi in lui e quindi a rendere la storia più coinvolgente. Il libro propone di insegnare principalmente il lessico della LIS in un'ottica di bilinguismo. Il lessico insegnato è ordinato e categorizzato per argomenti ed è legato alle attività quotidiane. Si inizia quindi con il momento in cui suona la sveglia e prosegue con tutta una serie di attività che scandiscono la giornata di *Ciro*, come per esempio il momento della scuola, il parco e infine il compleanno della nonna.

Per ogni argomento si individuano tre sezioni. Una prima sezione, denominata "GUARDO", in cui il bambino segue le vicende del protagonista *Ciro* raccontate attraverso un breve testo e dei dialoghi, tutto scritto in stampatello maiuscolo. Il testo è completato dalle immagini. La seconda sezione chiamata "IMPARO" costituisce la parte di insegnamento più formale in cui al bambino viene insegnato il lessico della LIS attraverso dei disegni dei segni e immagini a essi correlate. La terza sezione è quella del "GIOCO" nella quale il bambino esercita la lingua attraverso il gioco.



Immagine 4: “Gioco e imparo con la LIS” di Murolo, Pasquotto e Rossena (2013), p. 19

Come notiamo dall’immagine 4, i disegni dei segni in bianco e nero sono accompagnati dalle parole che traducono il segno stesso e da una piccola vignetta a colori che esplicita il significato del segno. È molto utile, infatti, per il bambino avere da una parte il riferimento alla LIS e dall’altra una vignetta che esemplifica il segno. Il libro fa anche uso di testi narrati in lingua italiana che commentano le immagini creando così una sorta di struttura che si pone a metà strada tra la narrazione illustrata e il fumetto. Questa strategia riesce a dare al materiale un carattere accattivante, studiato per richiamare l’attenzione e l’interesse del bambino.

Si nota inoltre che per tutte le forme scritte contenute nel libro viene utilizzato lo stampatello maiuscolo. Lo stampatello maiuscolo è il carattere tipografico più adatto per i bambini, poiché «*presenta la migliore percettibilità*» (Simoneschi, 2010: 63). Le lettere sono ben distinguibili le une dalle altre perché ognuna possiede una struttura propria che non va ad interferire con quella delle altre lettere. Inoltre, lo stampatello maiuscolo si sviluppa su un’unica linea spaziale, ovvero le lettere si susseguono l’una dopo l’altra rimanendo allo stesso livello, non ci sono lettere che si sviluppano più in alto o più in basso di altre come avviene per esempio con il corsivo.

All’insegnamento più formale seguono delle attività ludiche che cercano di far mettere in pratica al bambino ciò che ha appena appreso. Tali attività sono infatti indicate come il momento del gioco.

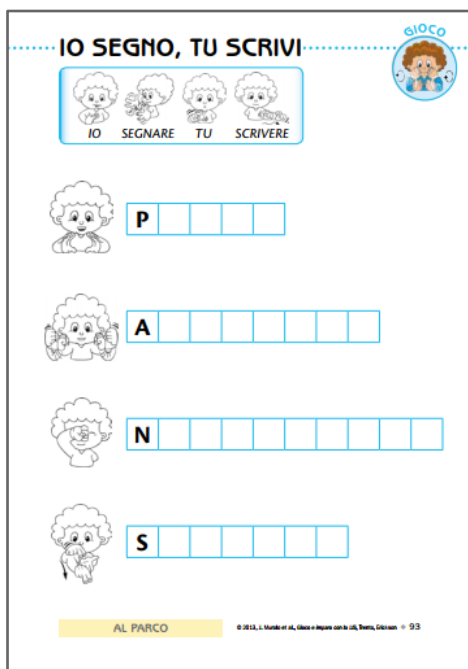


Immagine 5: “Gioco e imparo con la LIS” di Murolo, Pasquotto e Rossena (2013), p. 93

Come si nota dall’immagine 5, il libro propone un gioco in cui, data l’immagine di un segno, il bambino dovrà indicare a qualche parola italiana corrisponde il segno. Al bambino vengono dati dei suggerimenti quali l’iniziale della parola e il numero di lettere mancanti. Si osserva inoltre come le indicazioni su come svolgere il gioco siano riferite prima in italiano e poi nella traduzione corrispondente in LIS.

Il libro “Conosco il mondo con la LIS” realizzato nel 2018 è una sorta di continuazione di Murolo, Pasquotto e Rossena (2013). Questo si rivolge infatti a bambini che hanno dai 7 agli 11 anni, una fascia di età superiore rispetto a quella del primo libro. La struttura di base è la stessa, in particolare, in questo libro vediamo lo stesso protagonista, *Ciro*, cresciuto in età, protagonista di nuovi episodi. Anche questo, come il primo libro, si propone di ampliare il lessico della LIS in un’ottica che promuove il bilinguismo bimodale italiano-LIS.

Anche in questo libro troviamo per ogni argomento la divisione in sezioni, sulla base dell’attività che dovrà fare il bambino. A differenza del primo libro però, qui la sezione “GUARDO” è sostituito dalla sezione “LEGGO”. La narrazione infatti è molto più ampia e discorsiva, più lontana dallo stile fumettistico e più vicina alla narrazione vera e propria. Questa scelta degli autori si trova in linea con l’età più matura dei bambini a cui era pensato questo materiale. La sezione “IMPARO” è dedicata all’insegnamento della lingua. Nella terza e ultima sezione, chiamata “GIOCO”, si propone al bambino un gioco con cui esercitare la lingua.

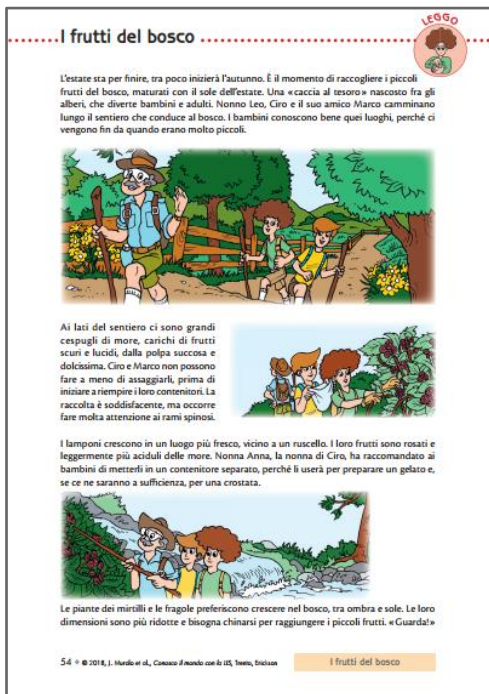


Immagine 6: “Conosco il mondo con la LIS” di Murolo, Marchi e Rossena (2018), p. 54

Come si nota dall'immagine 6, il libro si rifà alle stesse strategie comunicative di Murolo et al. (2013). Nello specifico, utilizza la narrazione in italiano della storia accompagnata da immagini che la illustrano. Per il testo scritto non è più utilizzato lo stampatello maiuscolo che è sostituito dallo stampatello minuscolo. La lettura inoltre è più articolata nella forma linguistica e più estesa quanto a lunghezza del testo. Dalle immagini si osserva anche che uno dei protagonisti dell'episodio, Marco, l'amico di Ciro, porta l'apparecchio acustico. Questa scelta rende la narrazione più inclusiva.

Segue la parte dell'insegnamento vero e proprio della LIS, la sezione “IMPARO”.

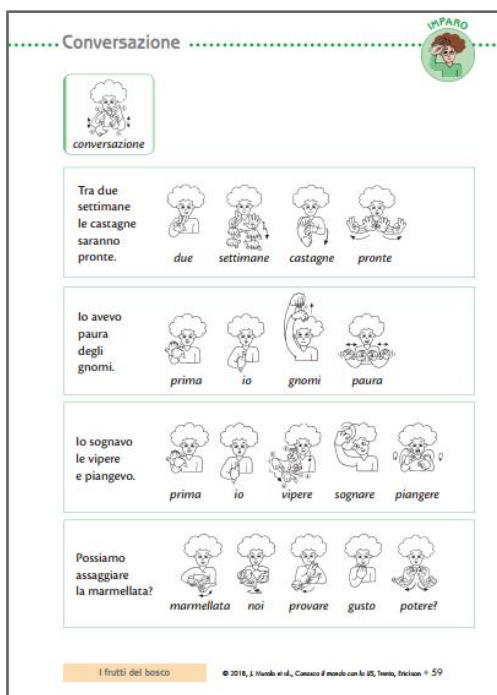


Immagine 7: “Conosco il mondo con la LIS” di Murolo, Marchi e Rossena (2018), p. 59

Si nota che, a differenza del primo libro in cui ci si concentra sull'insegnamento di segni lessicali isolati, in questa sezione si fa un passo avanti, ovvero si espone i lettori a frasi complete in LIS. Tuttavia osserviamo che ci si limita a presentare una frase in italiano e in seguito a fornire la sua traduzione in LIS. Non viene quindi esplicitato il processo di formazione della frase oppure l'utilizzo di determinate CNM nel caso di strutture frasali diverse dalla frase dichiarativa semplice (si veda per esempio la frase interrogativa proposta come quarta frase nell'immagine 7).

In conclusione, notiamo che in entrambi i libri presentati c'è la propensione ad insegnare esclusivamente l'aspetto più lessicale della LIS. Di fatto questa strategia è molto utile per il suo scopo, cioè quello di far apprendere la LIS, ma d'altro canto lascia scoperta una vasta area della lingua che è quella che permette al bambino di avere completa consapevolezza della lingua stessa. Ciò non significa che il lessico debba essere messo da parte, anzi esso costituisce la base della lingua, senza il quale non sarebbe possibile formare alcun enunciato. Tuttavia riteniamo importante associare all'insegnamento lessicale uno di tipo linguistico proprio perché di fatto la lingua con è solo l'insieme di segni prodotti in modo isolato e casuale, al contrario la LIS, come le altre lingue, sottostà a delle specifiche regole linguistiche. L'insegnamento di tali regole linguistiche porterebbe i bambini ad acquisire piena consapevolezza della lingua che utilizzano.

4.1.2 Analisi del materiale digitale

I materiali digitali per bambini realizzati in LIS sono di diverso tipo in base alla funzione del materiale. Tra i materiali digitali attualmente disponibili troviamo: i video illustrati di Opema TV¹¹ per l'informazione culturale e sociale, i video di storie e favole dell'Istituto Sordi di Torino¹², la favola accessibile di "Stella" di Grioli¹³, i video libri in LIS della fondazione Onlus Radio Magica¹⁴, i video educativi dell'associazione SegniAMO Bimbi¹⁵, il cartone animato accessibile "Lampadino e Caramella"¹⁶. In questo lavoro ci concentreremo sui video educativi che sono in realtà i meno frequenti e

¹¹<https://www.youtube.com/channel/UCj4oYRilHPMx97CErna9pXw>

¹²<https://istitutosorditorino.org/index.php/it/istv/kids>

¹³<https://youtu.be/WIGFKGd5n9Y>

¹⁴<https://www.radiomagica.org/libri-per-tutti/#video-lis>

¹⁵<https://segniamobimbi.it/>

¹⁶https://www.raiplay.it/programmi/lampadinoecaramellanelmagiregnodeglizampa?autoplay=true&wt_mc=2.google.catalog.lampadinoecaramellanelmagiregnodeglizampa

limitati in quanto ad argomenti affrontati. In generale, sono studiati per bambini molto piccoli o comunque per bambini alle prese con i primi approcci alla LIS. Uno degli argomenti più affrontati è la dattilologia, o anche detta alfabeto manuale, che è uno dei primi argomenti che si affrontano quando si vuole imparare la LIS.

Consideriamo ora un video che ha proprio come scopo l'insegnamento della dattilologia ai bambini. Per vedere il video, cliccare sul simbolo *play* rosso in basso a sinistra (▶).



Video 1: lezione per bambini sulla dattilologia della LIS

(Fonte: canale YouTube SegniAMO Bimbi)

Il video è stato realizzato da SegniAMO Bimbi¹⁷, un'associazione nata a Torino che si occupa di insegnare la LIS a bambini udenti. L'associazione realizza video gratuiti in LIS di storie, apprendimento e sensibilizzazione. Inoltre distribuisce anche materiale ludico per l'esercizio della lingua a casa. Il video insegna la dattilologia in modo attraente e accattivante. Utilizza diverse forme di comunicazione: la LIS, che è la lingua principale, l'italiano orale, dato dal *voice-over* e l'italiano scritto, dato dai sottotitoli.



Immagine 8: configurazione C

(Fonte: video "DATTILOLOGIA" di SegniAMO Bimbi)

¹⁷ <https://segniamobimbi.it/>

L'alfabeto in LIS viene proposto da una segnante che segna le lettere dell'alfabeto manuale una dopo l'altra e da una figurina laterale in cui vediamo la configurazione statica. La lettera segnata viene associata a una parola italiana che inizia con quella lettera. Nel caso dell'immagine 8 vediamo realizzata la configurazione C e ad essa viene associata la parola italiana *coniglio*. Sulla configurazione all'interno della figurina compare anche il disegno di un coniglio, associato all'esempio in italiano. Vediamo quindi che nel video si utilizzano varie strategie per richiamare l'attenzione del bambino. Si utilizzano immagini colorate e si forniscono degli esempi divertenti per rendere l'apprendimento più coinvolgente. Tuttavia l'associazione tra la configurazione e l'esempio in italiano non è del tutto funzionale all'apprendimento della LIS. La configurazione C si lega all'esempio in italiano poiché la parola proposta in italiano ha come iniziale la medesima lettera, ma di fatto l'esempio non ha nulla a che fare con la LIS.



Immagine 9: CONIGLIO

(Fonte: Spread the Sign)



Immagine 10: BICCHIERE

(Fonte: Spread the Sign)

Come possiamo vedere dall'immagine 9, il segno CONIGLIO non è realizzato con la configurazione C, bensì con la configurazione U. In questo modo la dattilologia ha una funzione di supporto all'insegnamento dell'italiano e non della LIS. Se avessimo voluto invece associare alla configurazione un esempio in LIS, avremmo dovuto proporre un esempio di segno realizzato con la stessa configurazione. Si sarebbe potuto proporre, per esempio, il segno BICCHIERE che, come osserviamo dall'immagine 10, viene realizzato con la configurazione C.

Oltre ai video sulla dattilologia, vengono proposte altre brevi lezioni in LIS. Per fare un esempio, presentiamo un'immagine dal video (che può essere visto per intero cliccando su *play*) "LE 4 STAGIONI" di SegniAMO Bimbi.



Immagine 11: segno AUTUNNO

(Fonte: video “LE 4 STAGIONI” di SegniAMO Bimbi)

Si nota come per le informazioni lessicali compaia la parola in italiano corrispondente al segno e un disegno che ne rappresenta il significato. Inoltre, tutte le lezioni proposte, non solo quindi quella considerata dall’immagine 11, sfruttano diversi metodi comunicativi. In particolare, il segno in LIS viene tradotto da una voce che accompagna il segno e l’intero video è sottotitolato.

Il canale YouTube dell’associazione SegniAMO Bimbi si propone quindi di promuovere la LIS attraverso l’insegnamento del lessico della lingua. Possiamo quindi affermare che il metodo dei materiali digitali proposti non si differenzia molto da quello dei materiali cartacei. Nello specifico, lo scopo principale è quello dell’insegnamento del lessico della LIS. L’insegnamento viene poi attuato grazie a una combinazione di insegnamento frontale formale e insegnamento implicito grazie ai vari giochi o attività. Il materiale digitale però, a differenza di quello cartaceo, riesce a dare una maggiore esposizione alla LIS per il bambino poiché la LIS non è preclusa al segno isolato ma viene utilizzata anche per così dire “guidare” il video stesso. Nel caso dei video che abbiamo presentato, per esempio il video “LE 4 STAGIONI” (immagine 11), è proprio il segnante che si fa narratore dell’intero video. Tuttavia, nonostante il bambino possa vedere la realizzazione di vari segni della LIS, egli esercita la sola abilità di comprensione della LIS poiché non vengono proposti esercizi o giochi che ne proponano la produzione.

In conclusione, possiamo dire che, per quanto riguarda la promozione del bilinguismo bimodale, l’insegnamento della LIS rimane ristretto al solo ambito lessicale, indipendentemente dal tipo di formato utilizzato, sia esso cartaceo o digitale. Come già sottolineato, il lessico è un aspetto molto importante della lingua ma non è il solo. Nel campo l’insegnamento degli aspetti più fonologici, morfologici e sintattici

viene del tutto trascurato. Abbiamo visto, per esempio, come la dattilologia venga utilizzata solo per fare lo *spelling* delle parole o dei nomi e non venga menzionato il valore fonologico che possiede nella realizzazione dei segni. Consapevoli di tali mancanze, nel paragrafo che segue proveremo a proporre del materiale educativo che possa in qualche modo colmare tali lacune nel campo.

4.2 Considerazioni sulla natura del materiale: cartacea e digitale

Data la natura visivo-gestuale della LIS, i materiali educativi che la promuovono si caratterizzano per essere sviluppati sia in formato cartaceo sia in forma digitale, meno frequenti, se non rari, sono invece i materiali che combinano i due formati. In generale i materiali che promuovono l'apprendimento della LIS sono tutti di recente produzione poiché è solo a partire dagli anni '80 del secolo scorso che è stato riconosciuto lo status di lingua della LIS dalla stessa comunità Sorda segnante grazie ai primi studi del gruppo di ricerca coordinato da Volterra. Inoltre, ancora più recente è il riconoscimento della LIS dallo Stato italiano, avvenuto il 19 maggio 2021 con l'articolo 34-ter del Decreto Sostegni bis¹⁸. Per questo motivo, possiamo dire di trovarci ancora in una fase in cui i materiali educativi distribuiti non sono molto numerosi.

In questo paragrafo proponiamo un'analisi sul formato dei materiali educativi. In particolare, evidenzieremo punti di forza e di debolezza del materiale cartaceo e digitale.

4.2.1 Materiale cartaceo

Nella promozione della LIS, attualmente, il materiale cartaceo sembra essere molto meno frequente rispetto a quello digitale, anche se in origine era disponibile solo il cartaceo. Tra i due è quest'ultimo, infatti, che si combina meglio con la natura visivo-gestuale della LIS e, in generale, di tutte le lingue dei segni. Nonostante infatti la modalità visiva della LIS non “abbracci” pienamente il formato cartaceo, esso non è da scartare a priori, al contrario è necessario fare delle considerazioni preliminari.

Tra i punti di forza del materiale cartaceo infatti troviamo il fatto che, seppur non in formato digitale, può contare sull'utilizzo di immagini e disegni i quali riescono sempre

¹⁸https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-05-21&atto.codiceRedazionale=21A03181&elenco30giorni=false

a catturare l'attenzione dei bambini. Inoltre, per la sua natura altamente materiale e pratica, costituisce nelle mani del bambino uno strumento vero, più pragmatico, che può essere manipolato in autonomia ed è sempre consultabile. È facilmente personalizzabile dal bambino in quanto spesso nei libretti educativi vengono proposte immagini da colorare a piacimento. Dal canto invece di chi lo produce, il materiale educativo cartaceo si può rendere interattivo con semplici accorgimenti: spesso per esempio si lascia spazio all'immaginazione del bambino al quale si chiede di disegnare un determinato soggetto oppure la scena di un racconto.

D'altra parte però il materiale cartaceo presenta anche dei limiti. Sebbene si possa arricchire di immagini, queste rimarranno sempre bidimensionali. La bidimensionalità delle immagini risulta un problema nel momento in cui ci si trova a dover rappresentare un segno della LIS attraverso un'immagine. Il segno infatti non è quasi mai statico, al contrario a volte è realizzato attraverso un movimento ripetuto e continuo. La rappresentazione di un segno attraverso l'immagine, arricchita da frecce e altre indicazioni, può non bastare per l'apprendimento di quel segno in quanto l'immagine non ne mostra chiaramente il movimento e la profondità. In altre parole, possiamo affermare che la natura bidimensionale delle immagini su carta non rappresenta a pieno una lingua come la LIS. Per quanto si utilizzino immagini dettagliate, queste risultano sempre povere in chiarezza.

La rappresentazione scritta del segno è un ostacolo, poiché non esiste un'annotazione scritta condivisa della LIS. Esiste un sistema di scrittura chiamato SignWriting¹⁹, ideato da Valerie Sutton nel 1974. Il SignWriting però conta di una distribuzione "a macchia di leopardo" sui paesi del mondo e negli stessi paesi in cui è presente il suo utilizzo è ad oggi ancora molto ristretto alle comunità scientifiche. Inoltre, è un sistema di scrittura articolato che non viene attualmente insegnato.

4.2.2 Materiale digitale

Il materiale digitale, a differenza di quello cartaceo, ha una più ampia applicazione nel campo delle lingue dei segni. I video sono infatti il mezzo più adatto per registrare qualcosa prodotto in lingua dei segni. Molto spesso sono impiegati anche nella messaggistica in sostituzione ai messaggi scritti. Potremmo dire, infatti, che il video è per le lingue dei segni la modalità corrispondente al testo scritto e alla registrazione

¹⁹ Sito SignWriting: <https://www.signwriting.org/>

audio che si utilizzano per le lingue vocali. Molti sono anche i materiali educativi per bambini in formato digitale. È sufficiente fare una rapida ricerca sul web e se ne trovano diversi di vario tipo: video per insegnare la LIS, video di intrattenimento in cui si raccontano favole oppure video che trattano vari argomenti, dalla cultura agli argomenti di carattere sociale.

Il formato digitale sembra adattarsi meglio alla LIS rispetto a quello cartaceo. Il messaggio veicolato, nonostante restituisca comunque un'immagine su uno schermo e quindi bidimensionale, è sicuramente più chiaro dell'immagine statica poiché rappresenta il movimento del segno. Inoltre, vengono catturate anche le informazioni riguardanti eventuali CNM come le espressioni facciali, lo sguardo del segnante, le COS (componenti orali speciali) e le COP (componenti orali del parlato). Inoltre il materiale digitale è di più facile distribuzione. Grazie ai social e ad internet in generale è possibile raggiungere numerose famiglie con facilità.

Anche il formato digitale ha le sue limitazioni. Innanzitutto è un formato che il bambino non può utilizzare in autonomia. Per funzionare infatti è necessario avere a disposizione un dispositivo elettronico come il computer o lo smartphone che normalmente i bambini non possiedono e non sempre il genitore può trovarsi nella possibilità di cedere il proprio smartphone o il computer al proprio figlio/a perché magari lo stesso dispositivo viene utilizzato per lavoro o per altre occupazioni. È importante anche sottolineare che l'utilizzo di un dispositivo elettronico richiede la supervisione di un genitore. È da considerare anche il fatto che studi pedagogici suggeriscono di non esporre per troppo tempo il bambino allo schermo di un cellulare o di un computer poiché questo può influenzare lo sviluppo cognitivo del bambino (Bozzola et al. 2018). Anche le linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) suggeriscono di ridurre il più possibile l'esposizione agli schermi fino a cinque anni di vita. Per questo motivo, i materiali digitali sono da considerarsi esclusi per la prima infanzia. I dispositivi elettronici inoltre necessitano di essere alimentati in caso la batteria si esaurisca, questo fa sì che il materiale digitale non sia sempre a disposizione del bambino. Infine, produrre del materiale digitale richiede una strumentazione adeguata che coinvolge tutto il processo di produzione del materiale, dal momento della registrazione del video al passaggio finale di montaggio del video stesso. La produzione di video in LIS sottintende anche la conoscenza delle strategie che facilitano la visione del video quali, per esempio, l'utilizzo di uno sfondo adeguato e il posizionamento corretto delle luci.

4.3 Materiale educativo in LIS: una proposta

In questo paragrafo presenteremo alcune proposte per la realizzazione di materiale educativo che possa colmare l'assenza di tale materiale nel campo e che contribuisca a promuovere il bilinguismo bimodale con i bambini. Abbiamo visto nel terzo capitolo che i figli delle coppie miste sordo-udente, seppur bilingui, hanno abilità molto più elevate in italiano rispetto alla LIS. Con il materiale da noi pensato ci proponiamo di colmare questo squilibrio e di aiutare le famiglie a stimolare l'apprendimento della LIS. Ci teniamo comunque a precisare che, nonostante tale ricerca abbia preso sotto esame le famiglie miste sordo-udente, lo sviluppo di considerazioni in merito, di materiali e metodi che supportino la promozione del bilinguismo bimodale può essere estesa ad un utilizzo più ampio, cioè che non si limita alle sole famiglie miste segnanti.

Il materiale che presenteremo è studiato per bambini in età scolare, indicativamente che frequentano la scuola primaria, che sono stati già esposti alla LIS nell'infanzia. Solitamente i bambini vengono esposti all'italiano fin dalla nascita ma è solo quando frequentano la scuola primaria che cominciano a conoscere i meccanismi che stanno alla base della lingua. È grazie all'insegnamento formale dell'italiano che acquisiscono consapevolezza di una lingua che prima utilizzavano nella comunicazione ma su cui non avevano mai riflettuto. Il materiale che proponiamo vuole fare proprio questo, cioè presentare la LIS sotto un aspetto linguistico più approfondito, come si fa con l'italiano durante gli anni di scuola primaria.

4.3.1 Organizzazione degli argomenti

L'ordine degli argomenti da affrontare ha un ruolo importante poiché deve essere studiato secondo le conoscenze e abilità del bambino. Questa strategia chiamata *scaffolding* (Belland 2017), che in italiano significa 'impalcatura', prevede che le abilità del bambino vengano sviluppate sulla base della propedeuticità. In altre parole, si inizia da cosa il bambino conosce e a mano a mano si insegnano informazioni nuove basate sulle conoscenze apprese in precedenza.

Dividere le attività in momento di apprendimento e momento di gioco come proponeva Murolo et al. (2018) sembra essere una buona soluzione per l'organizzazione del materiale. Sulla base di questa considerazione si pensa quindi di dividere le attività educative in due sezioni che si ripeteranno per ogni argomento da affrontare. In

particolare, si prevede una parte iniziale di insegnamento esplicito formale della lingua e una seconda parte in cui si esercita la lingua. Per quest'ultima, la componente importante sarà il gioco. Vediamo ora nello specifico come si presentano le due parti.

4.3.2 Insegnamento esplicito

Consapevoli del fatto che i bambini a cui ci rivolgiamo sono già stati esposti alla LIS durante l'infanzia, la prima parte del materiale educativo pensato per la promozione del bilinguismo bimodale si concentrerà sugli aspetti più formali della LIS. Come dimostrato da diversi studi tra cui quello di Volpato e Bozzolan (2017), l'insegnamento esplicito di alcune strutture della lingua ha degli effetti positivi sulla comprensione e produzione di tali strutture e non solo. Lo studio citato dimostra infatti come, seppur l'insegnamento esplicito si concentri su determinati elementi linguistici, questo può avere delle ricadute positive implicite anche su altre strutture linguistiche non considerate dall'insegnamento. Per questo motivo, per il nostro materiale proponiamo di attuare un insegnamento formale ed esplicito degli aspetti linguistici della LIS, prendendo in considerazione alcune strategie utilizzate per l'insegnamento formale dell'italiano in Volpato e Bozzolan (2017).

Innanzitutto, prima di parlare delle strategie che si possono impiegare per l'insegnamento esplicito, introduciamo la metodologia. Utilizzare una forma mista tra formato cartaceo e digitale sembra essere una buona soluzione per poter trarre i vantaggi di uno e dell'altro formato. Nei paragrafi 4.2.1 e 4.2.2 di questo capitolo abbiamo constatato come ci siano aspetti positivi e negativi per entrambe le forme: il formato cartaceo rende il bambino autonomo nell'apprendimento in quanto quest'ultimo è sempre disponibile. Allo stesso tempo, il formato digitale è il mezzo più adatto per utilizzare la LIS come mezzo di comunicazione nell'insegnamento. Si pensava dunque di proporre del materiale cartaceo, in formato di libretto, in cui si insegni esplicitamente la LIS con brevi e semplici spiegazioni arricchite da immagini. Accanto a tali spiegazioni ci saranno poi dei codici QR²⁰ che, se inquadrati con lo smartphone, daranno accesso a dei video in cui lo stesso argomento viene spiegato utilizzando la

²⁰ I codici QR sono un mezzo per unire un messaggio su carta stampata a uno digitale. Il codice QR (in inglese "Quick Response Code", tradotto "Codice a risposta rapida") è la forma quadrata di un codice a barre, costituito da pixel bianchi e neri. È stato inventato dalla compagnia giapponese Denso Wave nel 1994. Il suo scopo iniziale era quello di tracciare i pezzi delle automobili Toyota.

LIS. L'utilizzo dei codici QR è il modo più veloce di rendere lo stesso materiale disponibile sia su carta stampata che in formato video. I contenuti educativi digitali riprendono e completano le spiegazioni contenute nel libretto e mostrano in modo più chiaro eventuali esempi in lingua dei segni che sulla carta non sarebbero altrettanto chiari. Allo stesso tempo però si è pensato di limitare l'utilizzo di strumenti tecnologici, anche chiamati *media device*, alle sole parti di spiegazione poiché la stessa Società Italiana di Pediatria raccomanda di evitare un uso precoce e prolungato nel tempo di tali dispositivi da parte dei bambini poiché possono influire negativamente sullo sviluppo cognitivo (Bozzola et al. 2018).

Per quanto riguarda le strategie utilizzate nella spiegazione, si è pensato di fare uso della metafora per rendere la spiegazione di più facile comprensione. La metafora è tradizionalmente utilizzata anche in ambito didattico perché può essere ampiamente applicata a diversi argomenti e riesce ad avvicinare la spiegazione didattica al mondo dei bambini. Proponiamo di seguito alcuni esempi di metafora applicati alla fonologia della LIS. Abbiamo deciso di presentare degli esempi legati alla fonologia poiché, come abbiamo già sottolineato, è importante partire da quello che il bambino già conosce e la fonologia ben si lega al lessico con cui il bambino ha già familiarità. L'approfondimento della formazione dei singoli segni costituisce quindi un buon punto di partenza poiché durante l'infanzia il bambino è prevalentemente esposto al lessico della LIS.

È possibile per esempio indirizzare i bambini, già a conoscenza dell'alfabeto manuale della LIS considerato che è uno degli argomenti più trattati, verso un'analisi più approfondita e linguistica della formazione dei segni. Sappiamo che i segni sono costituiti da cinque elementi fondamentali senza i quali il segno non esisterebbe, ovvero i cheremi: la configurazione, il movimento, l'orientamento del palmo della mano, il luogo e le componenti non manuali (Volterra 2004). Possiamo spiegare la composizione del segno utilizzando la metafora della "ricetta di cucina". I cheremi, per esempio, possono essere paragonati agli ingredienti di una torta. Grazie alla stessa metafora possiamo anche spiegare il concetto di coppia minima. In cucina può succedere di utilizzare una stessa ricetta con l'intenzione di ottenere però una torta di gusto differente. In questo caso bisognerà cambiare un ingrediente e la torta che otterremo sarà sempre una torta ma di gusto diverso. Proprio come succede in cucina, anche in LIS, se modifichiamo un cherema, possiamo ottenere ugualmente un segno della LIS ma con significato diverso.

Metafora della coppia minima:



TORTA AL CIOCCOLATO

Immagine 12: fetta di torta al cioccolato

(Fonte: sito 123RF²¹)

Ingredienti:

- farina
- zucchero
- lievito
- uova
- cioccolato



BICICLETTA

Immagine 13: segno BICICLETTA

(Fonte: Spread the Sign²²)

Cheremi:

- luogo spazio neutro
- orientamento del palmo in giù
- movimento circolare
- CNM neutre
- configurazione A

Notiamo dall'esempio come la torta al cioccolato sia stata metaforicamente associata al segno BICICLETTA. La torta si compone di diversi ingredienti anch'essi associati ai determinati cheremi che formano il segno che sono: il luogo individuato nello spazio neutro, l'orientamento del palmo in giù, il movimento circolare, le CNM neutre e la configurazione A che assumono le mani. Se allo stesso segno modificassimo un cherema, per esempio la configurazione delle mani, otterremo ugualmente un segno linguistico ma con significato diverso.

Ingredienti:

- farina
- zucchero
- lievito
- uova
- ~~cioccolato~~ fragole



TORTA ALLE FRAGOLE

Immagine 14: fetta di torta alle fragole

(Fonte: sito 123RF²³)

²¹ <https://it.123rf.com/>

²² <https://www.spreadthesign.com>

²³ <https://it.123rf.com/>

Cheremi:

- luogo spazio neutro
- orientamento del palmo in giù
- movimento circolare
- CNM
- ~~configurazione A~~ configurazione S



CAMBIARE

Immagine 15: segno CAMBIARE
(Fonte: Spread the Sign²⁴)

Notiamo come nell'esempio, l'ingrediente cioccolato, che era associato alla configurazione, venga sostituito con le fragole. Il risultato sarà lo stesso una torta ma con un sapore diverso. Allo stesso modo, se sostituiamo la configurazione A di BICICLETTA con la configurazione S, otterremo lo stesso un segno lessicale ma con significato diverso. Il segno che otterremo sarà infatti il segno del verbo CAMBIARE.

Alla parte di insegnamento segue quella dedicata alle attività. Proponiamo ora alcune proposte su come poter organizzare e realizzare la sezione dedicata all'esercizio della lingua che abbiamo pensato di rendere più somigliante al gioco.

4.3.3 Attività ludiche

Il gioco è una componente fondamentale dello sviluppo del bambino. Esso è il primo mezzo attraverso il quale il bambino inizia ad apprendere. È un'attività che si sviluppa e si modifica insieme al bambino stesso. È infatti un'attività costantemente presente fino all'adolescenza e a volte anche dopo. Cazden (1974) sostiene che il gioco sia un mezzo per il bambino per esplorare il linguaggio e gli permetta di acquisire consapevolezza metalinguistica. Non a caso infatti succede spesso che il gioco venga utilizzato per l'apprendimento delle lingue. Nel nostro caso il gioco può rappresentare un buon modo di proporre delle attività educative. Il bambino sarà più attratto da attività educative "travestite" da gioco rispetto ad esercizi linguistici impostati con uno stile scolastico tradizionale. Per questo motivo, proponiamo di seguito due giochi educativi impostati sulla fonologia.

²⁴ <https://www.spreadthesign.com>

Il primo gioco che vogliamo proporre ha lo scopo di allenare la riflessione linguistico fonologica del segno e, rispetto al secondo gioco che vedremo, si concentra maggiormente sull'abilità di comprensione. Si tratta del gioco del *memory*, il tradizionale gioco con le carte in cui lo scopo è di trovare le carte "gemelle", ovvero le carte su cui è raffigurata la stessa immagine. Nel nostro caso, utilizzeremo il *memory* dandogli un'impostazione linguistico-educativa. Già in precedenza, nel mio lavoro di tesi triennale (Marzolla 2020) proposi il *memory* quale gioco per allenare la produzione di sintagmi nominali complessi dell'italiano. In questo lavoro, ho deciso di riproporlo adattandolo però alle esigenze della LIS. In particolare, le coppie di carte saranno costituite da una carta raffigurante una determinata configurazione e da un'altra carta raffigurante un'immagine il cui segno in LIS è realizzato con la configurazione della carta associata. Presentiamo un esempio per rendere la spiegazione più chiara.

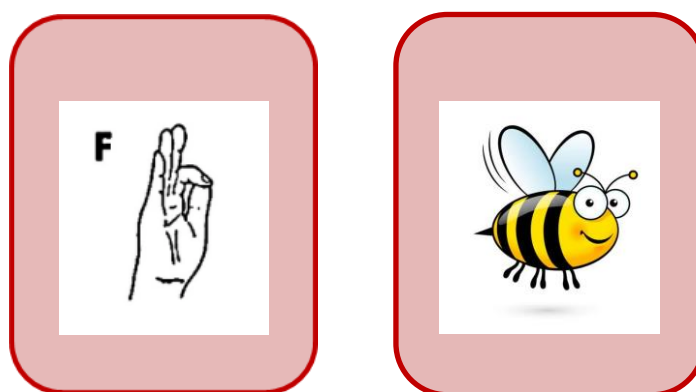


Immagine 16: gioco del *memory* LIS
(Fonti immagini: siti Medicina Online²⁵ e 123RF²⁶)

Si noti come per questo gioco sia stato scelto di non inserire né l'immagine della realizzazione del segno APE, né la parola *ape* che esplicitasse in italiano il significato dell'immagine. In questo modo, infatti, la mente del bambino avrà un doppio compito: come prima cosa dovrà recuperare in memoria il segno corrispondente all'immagine, in questo caso il segno APE, e in seguito effettuare l'analisi fonologica del segno per accertarsi che quel segno si realizzi o meno con la configurazione F raffigurata nell'altra carta. Il gioco del *memory* può essere inserito nel materiale cartaceo in un sezione dedicata in cui il bambino dovrà ritagliare le varie carte prima di poter iniziare a giocare.

²⁵ <https://medicinaonline.co/>

²⁶ <https://it.123rf.com/>

La seconda attività che vogliamo proporre fa un passo in più rispetto al gioco del *memory* poiché richiede al bambino uno sforzo di ragionamento ulteriore. Mentre con il primo gioco era il gioco stesso che elicitava nel bambino la produzione di determinati segni della LIS, quello che presentiamo ora lavora sull'abilità del bambino di mettere insieme delle indicazioni linguistiche e trovare un segno che le posseda. Il gioco che presentiamo si compone di una "ruota" di carta divisa in spicchi. In ciascuno spicchio sarà indicato con un'immaginetta un cherema. Al centro della ruota ci sarà una lancetta che il bambino dovrà far girare. In base allo spicchio su cui si fermerà la lancetta, il compito del bambino sarà quello di realizzare un segno che possieda il cherema indicato dalla ruota.

Ruota dei parametri:

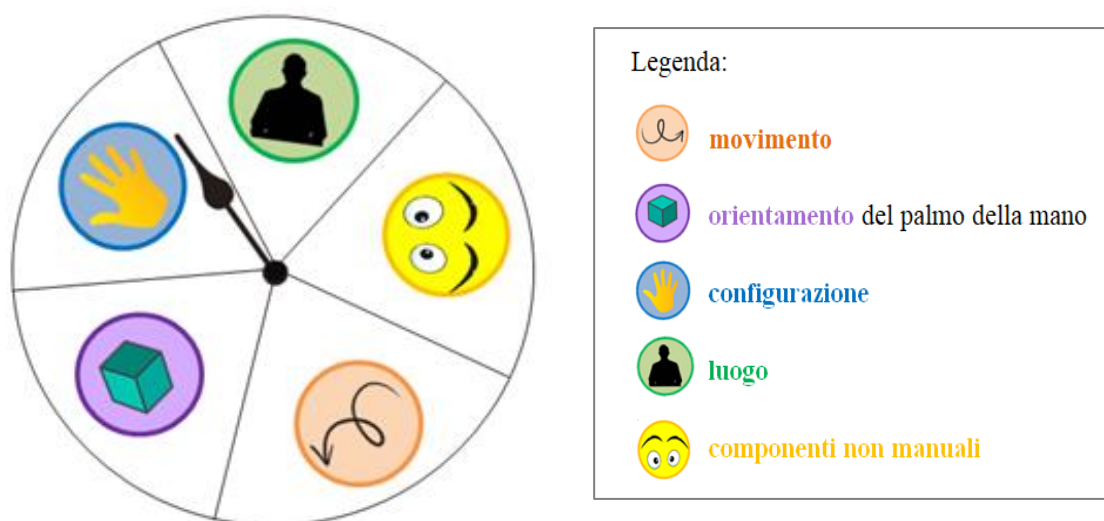


Immagine 17: gioco della ruota dei parametri con legenda

(Fonte: realizzata da me tramite la sovrapposizione di immagini del web, link immagini in bibliografia)

Nell'esempio vediamo come ad ogni spicchio sia dedicato un cherema caratterizzato da un determinato colore, nello specifico: arancione per il movimento, viola per l'orientamento del palmo della mano, blu per la configurazione del segno, verde per il luogo di articolazione e arancione per le CNM. In ogni spicchio della ruota troviamo anche un'immaginetta che rappresenta un cherema. Il significato di ciascuna immaginetta è poi esplicitato dalla legenda che troviamo accanto alla ruota. Il gioco consiste nel far girare la lancetta al centro della ruota. Questa si fermerà su uno spicchio

in cui è indicato il cherema di riferimento. Ci saranno poi cinque mazzi di carte, uno per ogni cherema, il colore della carta sarà associato al colore del cherema di riferimento. Saranno le carte a specificare il cherema che il bambino dovrà rispettare nella produzione del segno. Per esempio, se la lancetta dovesse fermarsi sullo spicchio blu in cui, come vediamo dall'immagine 17, è indicato il parametro della configurazione, il bambino dovrà pescare una carta dal mazzo dello stesso colore, cioè blu. Nella carta che pescherà sarà indicata con un'immagine una configurazione, per esempio la configurazione L. Il compito del bambino sarà quello di realizzare un segno che rispetti tale configurazione, per esempio il segno LUNA (immagine 18).



Immagine 18: LUNA

(Fonte: Spread the Sign)

Inoltre può essere aumentata la difficoltà del gioco, proponendo al bambino di girare più volte la lancetta in modo da avere così più cheremi da dover combinare in un unico segno. Con questo gioco il bambino potrà allenare il recupero di segni nel lessico mentale che rispettino le restrizioni fonologiche indicate dal gioco e allo stesso tempo esercitare l'analisi fonologica dei segni. Il bambino potrebbe giocare in autonomia e individualmente oppure potrebbe coinvolgere qualche altro bambino. Dai 7 ai 12 anni è l'età, infatti, in cui i bambini prediligono il gioco con le regole, la forma di gioco più socializzante, in grado di mettere in competizione i bambini (Piaget 1962). Tale attività, come quella del *memory*, potrebbe essere proposta nel libretto cartaceo in un formato già pronto da ritagliare oppure si potrebbe proporre al bambino come attività ricreativa e quindi guidarlo nella realizzazione del gioco.

Questi volevano essere solo alcuni degli esempi con cui si possono rendere ludiche le attività educative. Le nostre proposte si limitano ad indagare la fonologia dei segni della LIS. Tuttavia, le stesse strategie di insegnamento attraverso la metafora e di esercizio attraverso il gioco possono essere applicate anche ai domini linguistici di

morfologia e sintassi. L'insegnamento formale, per quanto mirato e tradizionalmente utilizzato, non è sufficiente per l'apprendimento nei bambini. Affinché sia efficace è importante impiegarlo in modo pratico attraverso degli esercizi che, dato il target, possono essere resi più accattivanti e coinvolgenti se proposti sotto forma di gioco.

Conclusione

Questo lavoro ha avuto lo scopo di indagare la promozione del bilinguismo bimodale all'interno della comunità Sorda. Per fare questo abbiamo considerato alcune famiglie della comunità Sorda, in particolare le coppie sordo-udente con figli. La nostra indagine si è concentrata su tali famiglie poiché si supponeva che in esse il bilinguismo bimodale tra italiano e lingua dei segni italiana (LIS) fosse più egualitario, cioè che le due lingue fossero utilizzate indicativamente in misura uguale, essendoci in famiglia un genitore sordo e uno udente. La nostra ricerca si è sviluppata a partire dalla creazione di un questionario di indagine. Il questionario è stato realizzato sulla base del *Bilingual Language Profile* (BLP), un test standardizzato del *Center for Open Educational Resources and Language Learning* dell'Università del Texas a Austin che indaga i profili dei bilingui. Come si può immaginare, è stato necessario riformulare il test per adattarlo al bilinguismo bimodale. I test standardizzati finora creati dall'università americana, infatti, indagano esclusivamente il bilinguismo unimodale, cioè il bilinguismo in cui sono implicate due lingue vocali. Il questionario frutto del nostro lavoro di riformulazione e adattamento al tipo di ricerca è stato strutturato come segue: prevedeva una compilazione per coppia, nello specifico il questionario si componeva di una prima parte in cui i genitori hanno risposto ad alcune domande strettamente individuali, e una seconda parte in cui la coppia rispondeva insieme ad alcune domande riguardanti il bilinguismo bimodale in famiglia, la competenza linguistica di figli/e e l'utilizzo di eventuali materiali educativi nel processo di promozione del bilinguismo.

I risultati del questionario, seppur limitati ad un ristretto numero di risposte, hanno evidenziato la tendenza generale che attribuisce alla LIS lo status di lingua minoritaria. Fuori dal contesto familiare, infatti, i bambini in media non utilizzano spesso la LIS. Questo fa sì che i bambini, pur essendo bilingui, possiedano una minor competenza della LIS rispetto all'italiano, sebbene il bilinguismo bimodale sia la forma comunicativa utilizzata in famiglia, in cui c'è una pari esposizione alle due lingue. Gli stessi dati ci mostrano anche che i primi figli sono in generale più competenti nella LIS rispetto ai secondogeniti. Questo può essere dovuto al fatto che i primogeniti passano più tempo con i genitori e il tempo di esposizione alle due lingue, e quindi anche alla LIS, è maggiore rispetto a quello dei secondogeniti. È probabile, infatti, che quest'ultimi giochino di più con fratelli o sorelle maggiori i quali, se udenti, prediligono tra loro l'utilizzo dell'italiano. Si suppone anche ci possa essere di fronte ad un

fenomeno di stabilizzazione del livello della competenza linguistica tra LIS e italiano con l'avanzare dell'età. Tuttavia, sarebbero necessarie ricerche ulteriori e più approfondite per smentire o confermare tali ipotesi.

Il questionario ci ha anche permesso di indagare i materiali per bambini attualmente distribuiti per la promozione del bilinguismo bimodale italiano-LIS. Abbiamo visto che i materiali disponibili sono ancora pochi poiché ci troviamo in una fase di sviluppo iniziale. I materiali attualmente presenti nel campo si differenziano in materiali di natura cartacea e digitale. La forma digitale è quella che meglio si presta alla LIS in quanto lingua visiva gestuale, mentre quella cartacea rimane comunque preferita sia dalle scienze pedagogiche che dalla sanità in quanto più adatta ad essere manipolata e utilizzata da bambini. È cercando di combinare insieme le due forme che abbiamo formulato la nostra proposta di materiale educativo.

Negli ultimi anni, nei libri didattici della scuola primaria, sono comparse intere sezioni dedicate alla linguistica della lingua italiana. Ci siamo chiesti dunque come poter offrire lo stesso insegnamento adattandolo però alla LIS. La proposta di materiale educativo nasce dalla consapevolezza che nel campo sono ancora pochi i materiali che affrontano l'insegnamento della LIS ai più piccoli dal punto di vista più linguistico. I materiali educativi disponibili si concentrano infatti soprattutto sul lessico della LIS. Il loro scopo principale è quindi quello di insegnare ai bambini a segnare. Consapevoli che il lessico sia di fondamentale importanza per l'apprendimento di una lingua, riteniamo però che non sia sufficiente. Un insegnamento linguistico della LIS contribuirebbe a comprenderne i meccanismi e fenomeni linguistici che stanno alla base della lingua. Osservare la LIS dal punto di vista linguistico aiuterebbe i bambini ad acquisire consapevolezza della lingua, proprio come avviene per l'italiano quando i bambini lo studiano nella scuola primaria. Il materiale che abbiamo proposto è di natura cartacea ed è diviso in due sezioni che si ripetono per ogni argomento. Per ragioni di tempo e spazio, in questo lavoro le proposte si concentrano sul dominio linguistico della fonologia. Tale scelta è motivata dal fatto che la fonologia rappresenta un potenziale argomento iniziale nell'insegnamento linguistico della LIS per la sua stretta connessione con il lessico. In particolare, abbiamo proposto una prima parte di insegnamento esplicito delle componenti del segno, ovvero i cheremi. L'insegnamento esplicito si sviluppa grazie all'utilizzo della tecnica della metafora. Il segno può essere associato ad una pietanza e i cheremi che lo compongono possono essere paragonati agli ingredienti della stessa. Anche il concetto di coppia minima può essere spiegato grazie

alla stessa strategia: cambiare un ingrediente di una ricetta con un altro significa ottenere ugualmente una pietanza ma di diverso sapore, proprio come avviene in alcuni casi quando sostituisco un determinato cherema con un altro, il segno rimane un segno ma modifica il suo significato. Tale spiegazione formale verrebbe poi fornita anche in LIS grazie all'inquadramento di un codice QR che dia accesso ad un video in cui si affronta lo stesso argomento ma completamente in LIS. Per la seconda sezione dedicata all'esercizio, si sono proposte delle attività di tipo ludico. Nello specifico, si tratta di due giochi: un primo gioco è l'adattamento in LIS del gioco del *memory*, mentre il secondo si tratta di un gioco più articolato costituito da una ruota da girare e alcune carte. Il *memory* gioca sull'associazione fonologica tra una determinata configurazione e un segno che utilizzi tale configurazione. Il *memory* allena inoltre il recupero nel lessico mentale dei segni della LIS poiché nelle carte non viene rappresentato il segno ma un'immaginetta che lo esemplifica. Il secondo gioco invece ha lo scopo di stimolare la produzione dei segni. Si compone di una ruota cartacea divisa in spicchi di colore diverso, uno per ogni cherema. Al centro della ruota ci sarà una lancetta che il bambino girerà ad ogni suo turno. In seguito, il bambino dovrà pescare una carta dal mazzo dello stesso colore del cherema della ruota. Sulla carta sarà indicato un determinato cherema e il compito del bambino sarà quello di produrre un segno rispettando tale indicazione. Questo gioco stimola le abilità di produzione e mnemoniche del bambino che dovrà recuperare in memoria un segno che rispetti la restrizione fonologica indicata dalla carta che ha pescato. Inoltre, si presta sia al gioco individuale che a quello di gruppo stimolando così la socializzazione tra pari.

Queste sono solo alcune proposte che puntano a offrire un insegnamento linguistico della LIS in maniera accattivante e su misura del bambino. Il materiale proposto vuole essere un modo per rendere i bambini segnanti in età scolare consapevoli della propria lingua e, allo stesso tempo, aiutare i genitori nella promozione del bilinguismo bimodale in famiglia.

Bibliografia

- Altarriba J. e Heredia R. R. (2008): *An introduction to bilingualism: principles and processes*. New York: Erlbaum
- Battison R., Markowitz H. e Woodward J. C. (1975): *A good rule of thumb: Variable Phonology in American Sign Language*. In Shuy R. W. e Fasold R. (a cura di): *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington D. C.: Georgetown University Press
- Belland B. R. (2017): *Instructional Scaffolding in STEM Education. Strategies and Efficacy Evidence*. Utah State University, Logan (UT): Springer Open
- Berken J. A., Chai X., Chen J., Gracco V. L. e Klein D. (2016): *Effects of early and late bilingualism on resting-state functional connectivity*. *The Journal of Neuroscience*, 36 (4), pp. 1165–1172
- Bertone C. e Volpato F. (2012): *Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici*. *Language Education*, 1, pp. 549-580
- Bloomfield L. (1933): *Language*. New York: Henry Holt and Co
- Bozzola E., Spina G., Ruggiero M., Memo L., Agostiniani R., Bozzola M., Corsello G., & Villani A. (2018): *Media devices in pre-school children: The recommendations of the Italian pediatric society*. *Italian Journal of Pediatrics*, 44(1), pp. 1–5
- Branchini C. e Cardinaletti A. (2016): *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: Franco Angeli
- Branchini C. e Donati C. (2016): *Assessing lexicalism through bimodal eyes*. In *A journal of general linguistics*, 1(1): 48, pp. 1–30
- Branchini C. e Mantovan L. (2020): *A grammar of Italian Sign Language*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari
- Butler Y. e Hakuta K. (2004): *Bilingualism and second language acquisition*. In Bhatia T. e Ritchie W. (eds.): *Handbook of bilingualism*, Blackwell Publishers, pp. 114-145

- Caselli M. C. (1985): *Le prime tappe di acquisizione linguistica nei bambini udenti e nei bambini sordi*. In Volterra V. (a cura di): *Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo* (Nucleo monotematico). In *Età Evolutiva*, 20, pp. 66-77
- Caselli M. C., Maragna S. e Volterra V. (2006): *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino
- Caselli M. C., Ossella T. e Volterra V. (1983): *Gesti, segni e parole a due anni*. In Attili G. e Ricci-Bitti P. (a cura di): *I gesti e i segni*. Roma: Bulzoni, pp. 183-199
- Cazden C. B. (1974): *Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience*. *International Journal of Early Childhood* 6, n. 12
- Cecchetto C., Geraci C. e Zucchi S. (2009): *Another way to mark syntactic dependencies. The case for right peripheral specifiers in sign languages*. In *Language* 85(2), pp. 278-320
- Celo P. e Vian N. (2015): *Guanti Rossi. Letture*. Roma: Ancora
- Cinelli D. (2016): *Voglio comunicare. La lingua dei segni divisa per argomenti*. Segrate: PM Edizioni
- Conte S. R., Giacubbo G., Gulli T. e Ricci Bitti S. (2015): collana *Primi Segni*. Cooperativa "il Treno 33"
- Durgunoglu A. e Roediger H. L. (1987): *Test differences in accessing bilingual memory*. *Journal of Memory and Language* 26, pp. 377-391
- Emmorey K., Borinstein H., Thompson R. e Gollan T. (2008): *Bimodal bilingualism*. In *Language and Cognition* 11, pp. 43-61
- Ervin S. e Osgood C. E. (1954): *Second Language Learning and Bilingualism*. In Osgood C. E. e Sebeok T. A (ed.): *Psycholinguistics*, Bloomington, pp. 139-146
- Fontana S. (2007): *Esiste la cultura sorda?* In *Limine*, pp. 233-252
- Fontana S. (2013): *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*. Modena: Mucchi Editore

- Genesee F. (1994): *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Educational Practice Reports. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics
- Giuliano B. e Quartana G. (2018): *La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa*. Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento. Milano: AitLa, Vol. 7, pp. 185-194
- Grosjean F. (1998): *Studying bilinguals. Methodological and conceptual issues*. In *Bilingualism: Language and Cognition 1*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 131–149
- Grosjean F. (2008): *The Bilingual Person*. In *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press
- Heredia R. R. e Altarriba J. (2001): *Bilingual language mixing: why do bilinguals code-switch?* Current Directions in Psychological Science, Blackwell Publishers Inc., Vol. 10, Number 5, pp. 164-168
- Hulk A. (2000): *Non-selective access and activation in child bilingualism: The syntax*. In Döpke S. (Ed.), *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 57–78
- Hulk A. e Müller N. (2001): *Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, pp. 227–244
- Illes J. et al. (1999): *Convergent Cortical Representation of Semantic Processing in Bilinguals*. *Brain and Language* 70, pp. 347–363
- Kolers P. A. (1963): *Interlingual word associations*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2(4), pp. 291–300
- Kroll J. F. e Stewart E. (1994): *Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations*. *Journal of Memory and Language* 33, pp. 149-174
- Marziale B. e Volterra V. (2016): *Lingue dei segni, società, diritti*. Roma: Carocci Faber

- Marzolla G. (2020): *Il sintagma nominale: l'importanza della sua definizione nei primi approcci alla sintassi nei testi della Scuola Primaria*. Tesina triennale. Padova: Università degli Studi di Padova
- Murolo J., Pasquotto M. e Rossena R. (2013): *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana*. Trento: Erickson
- Murolo J., Marchi M. e Rossena R. (2018): *Conosco il mondo con la LIS. Attività e schede per l'arricchimento lessicale nella Lingua Italiana dei Segni*. Trento: Erickson
- Ojemann G. e Whitaker H. A. (1978): *The Bilingual Brain*. Archives of Neurology 35, pp. 409-412
- Stokoe W. (1960): *Sign Language Structure. An Outline of Visual Communication Systems of the American Deaf*. By the Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, New York
- Sutton V. (1999): *Researcher's resources SignWriting*. In *Sign Language and Linguistics 2* (2). Amsterdam: John Benjamins, pp. 271–281
- Pallavicino A. (2016): *Quando la LIS dà "voce" alle emozioni di un bambino con autismo*. In Branchini C. e Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: Franco Angeli, pp. 64-71
- Piaget J. (1962): *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton
- Pirvulescu M., Perez-Leroux A. e Roberge Y. (2012): *A bidirectional study of object omissions in French-English bilinguals*. In K. Braunmüller, C. Gabriel e B. Hänel-Faulhaber (Eds.), *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 171–188
- Potter M. C., So K. F., Von Eckardt B. e Feldman L. B. (1984): *Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 23, pp. 23-38

- Serratrice L. (2013): *Cross-linguistic influence in bilingual development. Determinants and mechanisms*. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3:1, pp. 3–25. John Benjamins Publishing Company
- Simoneschi G. (2010): *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. *Annali della pubblica istruzione*. Firenze: Le Monnier
- Trovato S., Folchi A., Baj C., Santoro M. e Anselmo G. (2020): *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Trento: Erickson
- Volpato F. e Bozzolan G. (2017): *Explicit Teaching of Syntactic Movement in Passive Sentences and Relative Clauses. The Case of a Romanian/Italian Sequential Bilingual Child*. *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 51, pp. 357-382
- Volpato F. (2019): *Relative Clauses, Phi Features and Memory Skills*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari
- Volterra V. (2004): *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino
- Williams J. T., Darcy I. e Newman S. D. (2015): *Bimodal bilingualism as multisensory training? Evidence for improved audiovisual speech perception after sign language exposure*. In *Brain Research* 1633, pp. 101-110

Sitografia

Associazione Lisabilità nata a Venezia nel 2016: <https://www.lisabilita.it/> [ultima consultazione in data 21/07/2022]

Birdsong D., Gertken L.M. e Amengual M. (2012): *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/> [ultima consultazione in data 26/08/2022]

Decreto Sostegni bis articolo 34-ter sul riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana (LIS): https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-05-21&atto.codiceRedazionale=21A03181&elenco30giorni=false [ultima consultazione in data 21/09/2022]

Ente Nazionale Sordi-Onlus APS: <https://www.ens.it/> [ultima consultazione in data 21/07/2022]

Istituto Sordi di Torino kids tv: <https://istitutosorditorino.org/index.php/it/istv/kids> [ultima consultazione in data 25/09/2022]

“Lampadino e Caramella” cartone animato accessibile disponibile su Rai Play: https://www.raisplay.it/programmi/lampadinoecaramellanelmagiregnodeglizampa?autoplay=true&wt_mc=2.google.catalog.lampadinoecaramellanelmagiregnodeglizampa. [ultima consultazione in data 25/09/2022]

Opema TV: <https://www.youtube.com/channel/UCj4oYRiHlHPMx97CErna9pXw> [ultima consultazione in data 25/09/2022]

Radio Magica video libri LIS: <https://www.radiomagica.org/libri-per-tutti/#video-lis> [ultima consultazione in data 25/09/2022]

SegniAMO Bimbi associazione: <https://segnamobimbi.it/> [ultima consultazione in data 15/09/2022]

SignWriting sito web: <https://www.signwriting.org/> [ultima consultazione in data 13/09/2022]

Spread the Sign, dizionario della lingua dei segni, s.v. “gentile” per il segno GENTILE, “libro per bambini” per il segno BAMBINI, “coniglio” per il segno CONIGLIO, “bicchiere”

per il segno BICCHIERE, “bicicletta” per il segno BICICLETTA, “cambiare” per il segno CAMBIARE, “luna” per il segno LUNA: <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/> [ultima consultazione in data 19/09/2022]

“Stella” favola accessibile di Grioli G.: <https://youtu.be/WIGFKGd5n9Y> [ultima consultazione in data 25/09/2022]

Link delle immagini utilizzate nel Capitolo IV:

- https://it.123rf.com/clipart-vettori/chocolate_cake.html
- https://it.123rf.com/clipart-vettori/strawberry_cake.html?oriSearch=chocolate%20cake
- <https://it.123rf.com/clipart-vettori/ape.html>
- <https://medicinaonline.co/2018/08/28/lingua-dei-segni-italiana-cose-e-come-impararla/>
- <https://thumbs.dreamstime.com/b/mani-colorate-un-cerchio-42396689.jpg>
- <https://cdn-icons-png.flaticon.com/512/15/15208.png?w=360>
- <https://thumbs.dreamstime.com/b/icona-differente-di-stile-del-cubo-d-122443006.jpg>
- <https://us.123rf.com/450wm/vintervarg/vintervarg1908/vintervarg190800030/128920757-sagoma-busto-maschile.jpg?ver=6>
- <https://media.istockphoto.com/vectors/curve-arrow-draw-doodle-brush-sketch-cartoon-isolated-on-white-vector-id1059605930?k=20&m=1059605930&s=170667a&w=0&h=bmLPQrqgPF9ioekdcl7bgt2JLxT0KZMvKVyoOZzqHsE=>
- https://www.perlesandco.it/images/product/9/0/8/90872_full/im-Lancette-per-orologio-da-decorare-e-personalizzare-gouttes-6-et-9-cm-Nero.jpg

Ringraziamenti

Da dove cominciare... queste cose regalano sempre una dose di imbarazzo ma in circostanze come questa sono dovute. Qualsiasi percorso ci cambia inevitabilmente, ma dopotutto mi rendo conto che forse ciò che ci cambia sono soprattutto le persone che viaggiano al nostro fianco.

In primis desidero ringraziare le persone strettamente legate a questo lavoro di tesi. In particolare, ringrazio la mia relattrice, la prof.ssa Lara Mantovan, che con la sua gentilezza mi ha seguito in modo impeccabile fin dall'inizio di questo lavoro. Da lei ho imparato che cos'è la professionalità.

Ringrazio anche la mia correlatrice, la prof.ssa Francesca Volpato, che con la sua grande esperienza ha saputo darmi i giusti consigli per la formulazione del questionario.

Ringrazio tutti coloro i quali mi hanno aiutato nella somministrazione del questionario di ricerca. Il loro aiuto è stato prezioso e indispensabile.

Ringrazio Filippo e Daniela che si sono prestati alla somministrazione pilota del questionario e insieme a loro ringrazio anche tutti i rispondenti al questionario per il loro aiuto senza il quale questo elaborato non si sarebbe potuto completare.

Un grande grazie va alla mia famiglia. In particolare, ai miei genitori ai quali devo tutto. Non sarei qui a scrivere se non fosse per i sacrifici che hanno fatto per permettermi di intraprendere questo percorso. Li ringrazio anche per il forte sostegno.

Ringrazio Elena, mia sorella, per essere la mia prima sostenitrice, per non avermi mai fatto mancare il suo affetto e per darmi sempre la giusta motivazione, soprattutto nei momenti di sconforto.

Ringrazio Cristiano per il suo amore, per aver sempre creduto in me, anche quando io non lo facevo, e per lasciarmi libera di fare le mie scelte.

Ringrazio le mie amiche Fabiola, Giulia e Giulia per essere sempre presenti e pronte a celebrare ogni vittoria nonostante gli impegni che a volte ci separano.

Grazie ai miei colleghi e amici Filippo, Paul, Fabio e Gabriel. Per me è stato un piacere e una fortuna lavorare con loro durante la mia esperienza da tutor. Da loro ho imparato molto e ricorderò sempre il lavoro fatto insieme come un'esperienza bellissima.

Ringrazio tutti i colleghi dell'Ufficio Disabilità e DSA dell'Università Ca' Foscari per la loro fiducia e per avermi accolto nella loro squadra. Ho cercato di dare tutto il mio impegno al ruolo di tutor, anche se credo che questa esperienza mi abbia lasciato di

più di quanto io non abbia dato. Ho imparato molto da tutti, dai tutor agli studenti, e per questo li ringrazio. È forse grazie a questa esperienza che so come voglio proseguire il mio percorso.

Ringrazio le mie colleghe e amiche Alice e Marika. Ho avuto modo di conoscerle meglio solo nell'ultimo anno e, nonostante questo, hanno saputo rendere indimenticabile ogni esperienza vissuta insieme.

Per ultimi, ma non per importanza, ringrazio i miei professori Gabriele Caia e Mirko Pasquotto per la loro passione e disponibilità. È grazie a loro se ho imparato e cominciato ad amare questa lingua bellissima che è la LIS.