

Il mio segno-nome è ‘Sole che Sorge’ Percorsi di didattica plurilingue e multimodale con i migranti sordi e udenti

My sign name is ‘Rising Sun’ Plurilingual and multimodal teaching with deaf and hearing migrants

Sabina Fontana
Professoressa Associata
Università di Catania

Sommario

Il presente contributo descrive alcuni approcci di didattica plurilingue e multimodale italiano scritto/Lingua dei segni Italiana (LIS) a migranti sordi. Si discuteranno i metodi, le esperienze e le teorie di riferimento (Fontana e Mignosi, 2020; Pienemann, 1998), mostrando come la costruzione di un percorso didattico debba superare la didattica tradizionale basata sulla grammatica per ristrutturarsi costantemente tenendo conto dell’intercorporeità nella comunicazione e nella relazione. A partire dai risultati di questi percorsi, si avvanzeranno ipotesi su un syllabo costruito intorno alla nozione di accessibilità che promuova l’intercomprensione attraverso la multimodalità e le lingue dei segni conosciute dagli apprendenti e quindi gli approcci basati sui principi del *translanguaging* (Garcia e Wei, 2015) e del *transformative action research* (Stevenson, 1995). La ricerca mostra che gli apprendenti sordi e udenti sembrano beneficiare di un approccio basato sulla multimodalità e sull’intercorporeità nella didattica che promuove un ruolo attivo dei partecipanti.

Parole chiave: lingua dei segni, intercorporeità, multimodalità, processabilità, didattica.

Abstract

The contribution presents the results of a field study on plurilingual multimodal teaching to Deaf migrants based on written Italian/Italian Sign Language (LIS). Early results, experiences, methods and the background theories (Fontana e Mignosi, 2020; Pienemann, 1998) will be presented in order to show how teaching paths should overcome traditional approaches and take into account the multimodality in communication and in the relationships. Starting from the results of these research, hypothesis on a syllabus will be proposed, which will be built on educational accessibility and will use approaches based on *translanguaging* (Garcia e Wei, 2015) and on *transformative action research* (Stevenson, 1995). Such research show learners seem to benefit of a teaching approach based on intercorporeity and multimodality, which promotes an active role of participants.

Keywords: sign language, intercorporeity, multimodality, processability, teaching.

1. Il sasso nello stagno

Quando paesi di immigrazione come l’Italia, cercano di venire a patti con il crescente pluralismo della propria popolazione, sperimentano innumerevoli difficoltà legate all’inconsapevolezza di ciò che diversità linguistica e culturale possano significare. Innumerevoli documenti promuovono un progetto di accoglienza costruito non *per* ma *con* i migranti. Per esempio *The Handbook on Integration* (European Commission, 2007), il documento *Diversi da chi?* a cura dell’Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura del Miur e *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* dell’Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (2007) auspicano che, nella costruzione di un approccio interculturale, si prenda in considerazione la prospettiva dei

destinatari diretti e si dedichi più spazio all'analisi e alla valutazione dell'impatto delle azioni messe in campo e alle eventuali criticità.

Ciò comporta un radicale ripensamento del ruolo degli utenti che da passivi fruitori diventano co-costruttori del progetto e contribuiscono al continuo ripensamento del percorso. In che termini possiamo applicare un modello di co-produzione in un contesto di didattica della lingua italiana? Partendo dalla lezione sempre attuale di Paulo Freire (2011) che contro ogni sapere di tipo *depositario* e verticale, propone di andare oltre l'opposizione educatore/educando attraverso una forma di «compossibilità» (Giambalvo, 1997, pp. 64-65), cioè un essere nel progetto in modi diversi.

La lezione di Paulo Freire è particolarmente cruciale per la costruzione dei progetti di accoglienza e di inclusione delle persone migranti con una qualche vulnerabilità. La condizione di vulnerabilità è menzionata in modo generico nel decreto n. 142/2015 dove si fa riferimento alla necessità di attivare misure adeguate a supporto di soggetti con bisogni specifici. Tuttavia, dietro la generica nozione di vulnerabilità si nascondono le condizioni più disparate, dai disturbi post traumatici da stress, alle problematiche dei minori non accompagnati, a disabilità sensoriali come la sordità, da situazioni del tutto transitorie ad altre croniche. Nel caso in cui i migranti vulnerabili siano sordi, sarà necessario attivare una serie di servizi specifici come la mediazione/interpretariato. Tuttavia, poiché contrariamente a quanto si creda, la lingua dei segni non è internazionale¹, è importante contattare una figura professionale che sia in grado di comunicare in più lingue dei segni e che sia in grado di muoversi nella modalità segnata. In altre parole, occorre che conosca bene i tratti culturali delle comunità segnanti e le strategie di mediazione attraverso il corpo e l'azione. Soltanto in questo modo sarà possibile accertare la sua identità linguistica e in particolare la sua competenza in una lingua segnata e la sua appartenenza a una comunità segnante. Chiedendo, per esempio, il suo segno-nome² è possibile comprendere se questa persona sorda abbia fatto mai parte di una comunità segnante, se sia stato esposto a una lingua dei segni e/o sia stato educato a una lingua vocale. Diversamente, l'assenza di una lingua richiederà un intervento molto più complesso poiché occorrerà individuare un canale comunicativo, attraverso il contatto visivo e fabbricare segni condivisi per consentire uno scambio. Questo processo può essere abbastanza arduo soprattutto con adulti che non sono mai stati educati alla comunicazione e quindi a mantenere il contatto visivo.

Appare chiaro che, seppure in presenza di una condizione analoga di vulnerabilità, le condizioni di partenza possono essere talmente diverse da richiedere una differenziazione delle modalità di intervento. D'altra parte, non ci troviamo semplicemente di fronte a persone sorde così come si intende nella nostra dimensione normativa e culturale, ma di fronte a migranti sordi che possono avere vissuto la propria sordità in modi completamente diversi: per esempio, possono aver frequentato una scuola speciale, possono aver fatto logopedia oppure conoscere solo la lingua dei segni, possono essere stati alfabetizzati in una lingua occidentale come l'inglese o il francese oppure essere del tutto analfabeti.

Questo contributo presenta i primi risultati di un percorso che ha coinvolto diversi migranti, sia in gruppo che singolarmente portando a una serie di riflessioni epistemologiche riguardanti il piano della comunicazione e della relazione e il piano della didattica. Si tratta di percorsi che sono stati strutturati di volta in volta in relazione al contesto di apprendimento (se una scuola sede CPIA o un SIPROIMI), ai profili e ai bisogni formativi degli apprendenti.

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano alla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro (Rodari, 1973, p. 7).

Ogni «oggetto che se ne stava nella sua pace o nel suo sonno» e cioè la relazione, la lingua, la didattica, è stato esplorato e ripensato dopo queste esperienze sul campo. Infatti, prima di esplorare i possibili sentieri della didattica dell'italiano a migranti sordi, bisogna rispondere ad alcune domande che rischiano di diventare imbarazzanti. Non solo occorre chiedersi cosa significhi *italiano*, ma anche in che cosa consiste la didattica e naturalmente, dal momento che insegniamo lingue, dobbiamo riflettere su cosa intendiamo per *lingua*. Per questa ragione non si è strutturata una vera e propria sperimentazione ma sono state seguite una serie di coordinate teoriche che essenzialmente consistono nello strutturare una didattica plurilingue basata sull'uso significativo del corpo, sui principi del *translanguaging* e di un'azione didattica co-partecipata e trasformativa.

L'obiettivo dei percorsi didattici è stato quello di costruire competenze comunicative in più lingue, la LIS e l'italiano scritto, puntando a una varietà di italiano detta di prossimità, legata molto più al contesto comunicativo e ai ruoli sociali degli adulti all'interno di una data comunità. Naturalmente la nozione chiave di questo approccio è stata l'accessibilità didattica che è stata garantita attivando un processo di intercorporeità, oltre che utilizzando strumenti e materiali visivi in grado di coinvolgere anche gli apprendenti isolati linguisticamente.

Secondo Eco (1994): «Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade [...]; nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no» (p. 33). Nelle diverse esperienze didattiche con i migranti sordi, ho deciso di esplorare il *bosco* per conoscerne la natura, per provare a individuarne i pericoli e i segreti senza correre il rischio di rimanere prigioniera di una mappa che, nel fornirmi una guida, mi costringe a seguire un sentiero tracciato e forse fallace.

2. Intercorporeità e comunicazione

Se ogni attività di natura glottodidattica implica una teoria di linguaggio, è importante delineare alcuni punti cardine che strutturano la nostra. Le strategie messe in atto sulla base dei bisogni comunicativi espressi dai migranti mostrano la natura della comunicazione che è multimodale, cioè coinvolge, in vari modi, le diverse componenti corporee. Alla luce di ciò, occorre ripensare la natura della lingua stessa che finora è stata influenzata dal modello della scrittura ed è stata descritta come un sistema monolitico, solido, categoriale, trascurando la sua variabilità (Voghera, 2017). Quando guardiamo la lingua nella sua essenza, cioè nel corso della comunicazione faccia a faccia, vedremo che gli indicatori corporei giocano un ruolo cruciale nella strutturazione della comunicazione e della relazione con l'altro. Proviamo a capire perché.

Le ricerche sull'interconnessione tra linguaggio e movimento (Pülvermueller *et al.*, 1996; Iverson e Thelen, 1999), e sulla correlazione tra le azioni e i gesti comunicativi nello sviluppo del linguaggio (Fontana e Volterra, 2012; Pettenati *et al.*, 2010), hanno mostrato che il corpo funziona, da una parte, come dispositivo per la costruzione di una cognizione sociale, innescata dalla relazione con l'adulto, dall'altra, come generatore di

simboli, attraverso prassi ritualizzate. I gesti nascono come invariante biologica poiché compaiono nelle primissime fasi ontogenetiche e acquisiscono gradualmente un significato sociale (Fontana e Mignosi, 2013). Rappresentano un aspetto universale della comunicazione umana che compare in forme diverse in tutte le culture e in popolazioni tipiche e atipiche, come per esempio nei ciechi (Iverson e Goldin-Meadow, 1998).

Le recenti scoperte delle neuroscienze hanno mostrato che quando osserviamo e riconosciamo le azioni significative di un'altra persona, si attiva un sistema di neuroni denominati *specchio* (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Gallese, 2015). Si attivano le stesse aree che si attiverebbero se fossimo noi a compiere quel movimento: questo ci facilita la comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia. Dunque, l'*intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'*intercorporeità* un accesso privilegiato al mondo dell'altro.

Il *corpo vissuto* ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche (Mignosi, 2019). Incontrarsi su un piano corporeo, attraverso la risonanza corporea, attivata dalla contiguità, favorisce la «comunione di stati interni», grazie a processi di «sintonizzazione» legati alla *forma*, all'*intensità* e alle *caratteristiche temporali* dei «comportamenti». La sintonizzazione ha luogo sul piano degli «affetti vitali», un tipo di esperienza che, secondo Stern (1985, p. 69) è strettamente connessa alla sensazione di essere vivi.

Appare chiaro che il comportamento corporeo va considerato, quindi, sia per le sue valenze sul piano individuale e intra-psichico (rispetto alle sue connessioni con il modo di *stare al mondo* e di stare con se stessi) sia per le sue valenze sul piano comunicativo e relazionale. Infatti, all'interno di un evento comunicativo, è rilevante il *come* si comunica oltre al *che cosa* e il comportamento corporeo ha una importanza cruciale nel segnalare, nel corso del tempo, attenzione o disinteresse, vicinanza o distanza sul piano emotivo. Ciò che appare fondamentale a questo livello è che tutti i comportamenti corporei possono *sempre* essere interpretati come atti comunicativi, anche al di là delle intenzioni. (cfr. Watzlawick *et al.*, 1971). L'interazione è, dunque, un processo che coinvolge le nostre esperienze corporee, la nostra dimensione intercorporea e, infine, le nostre prassi quotidiane (Barsalou, 1999; Kendon, 2004; McNeill, 2005; Cuccio e Caruana, 2019). Sappiamo, però, che in certe condizioni il corpo può trasformarsi in significante e diventare un dispositivo sintattico. Questo accade nelle lingue dei segni dove le strutture linguistiche vengono sistematicamente plasmate dall'azione sociale e dalla natura della relazione tra i partecipanti agli eventi comunicativi.

La correlazione tra azione significativa, uso del gesto e comparsa della parola corrispondente conferma l'ipotesi di una continuità esistente tra l'azione, il gesto e una successiva forma linguistica equivalente sul piano semantico (Stefanini *et al.*, 2009). Le azioni significative sono presenti lungo tutto il percorso di acquisizione del linguaggio e precedono la comparsa del gesto e/o della parola con significato corrispondente confermando l'ipotesi che sia l'azione che il gesto rappresentativo siano atti simbolici. In particolare, l'azione sembra fungere da precursore delle prime forme linguistiche sia

gestuali che vocali confermando, a livello ontogenetico, l'ipotesi sul ruolo centrale del sistema motorio nella costruzione del sistema concettuale (Gallese e Lakoff, 2005). Di contro, il gesto nelle sue varie forme accompagna il bambino nella fase di decontestualizzazione delle prime forme linguistiche, svolgendo una funzione di interfaccia tra l'azione e le prime forme del linguaggio vocale (Fontana e Volterra, 2012). Si può parlare di atto simbolico soltanto quando il bambino riconosce e richiama un dato referente attraverso i simboli gestuali e/o vocali, con la consapevolezza che essi non coincidono con il referente. La stabilizzazione dei simboli avviene attraverso la partecipazione congiunta a prassi ritualizzate dove si negoziano le risorse semiotiche condivise che consistono nei gesti intesi come azione significativa. Il bambino acquisisce gradualmente la capacità di interpretare i segni convenzionali attraverso un processo interattivo con l'adulto caratterizzato da un gioco di scambio di ruoli all'interno di routine di azione in format condivisi (Bruner, 1995).

Il linguaggio è dunque multimodale sin dalle primissime fasi di sviluppo del linguaggio e se sinora si è trascurato il ruolo del gesto, è perché la scrittura ha sostituito la lingua come oggetto di analisi, cioè è a causa di un errore metodologico nella definizione dell'oggetto d'analisi per la costituzione di una teoria del linguaggio. Il gesto continua a essere usato con varie forme e funzioni anche nel linguaggio degli adulti. Kendon (2004, p. 1) considera il gesto co-verbale come «*visible bodily action*» cioè nei termini di una struttura intenzionale non discreta dotata di significato con particolare riguardo al livello manuale ma senza trascurare le altre componenti.

L'unità gesto-parlato ci consente dunque di rintracciare le basi fisico-percettive della cognizione. Come vedremo, spesso i gesti sono di natura metaforica o metonimica e incarnano le coordinate dell'esperienza umana mediate da un dato filtro culturale. Il gesto non rimanda dunque a una convenzionalità nel senso classico ma a un sistema di valori derivanti da una condivisione esperienziale e da una categorizzazione comune che soggiace, secondo Langacker (1987, 1991) alla stessa struttura linguistica. La possibilità di espandere il lessico sfruttando i tratti di dimensione, di consistenza e di afferramento di un dato referente costituisce un'interessante espressione dell'infinita estensibilità del campo noetico (cfr. De Mauro, 2000) che ci mostra l'esistenza di una nozione di convenzionalità e ricorsività connessa all'esperienza del mondo e alle modalità di interazione con esso. È proprio alla luce degli studi più recenti sulle lingue dei segni che è possibile, a mio avviso ripensare le lingue vocali, considerandole nella loro dimensione faccia a faccia e ampliandone i confini per includere il gesto.

Esiste, dunque, una variabilità regolata (Lo Piparo, 2003) dell'attività linguistica che include una pluralità di attività del significare i cui confini sono determinati da ciò che è linguaggio in termini di attività specie-specifica umana. Tale variabilità è regolata sulla base delle potenzialità del sistema senso-motorio. Questo studio intende esplorare l'ipotesi che un percorso didattico, se basato sulla multimodalità, sulle potenzialità espressive del sistema sensomotorio e sull'intercorporeità, possa avere impatti positivi sull'apprendimento.

3. Intercorporeità e didattica

Il progetto di didattica plurilingue italiano scritto/LIS ha coinvolto migranti sordi, sia singolarmente che in gruppo, in diversi contesti di apprendimento. Un primo percorso è stato avviato al CARA di Mineo e ha coinvolto una persona sorda. In un secondo momento, sono stati avviati altri tre progetti presso la sede del CPIA di Ragusa, a Comiso, e hanno coinvolto sei studenti sordi di nazionalità differenti, una docente di Italiano L2,

e due tirocinanti di Mediazione Linguistica e Interculturale dell'Università di Catania³; la seconda ha coinvolto uno studente sordo presso uno SPRAR (oggi SIPROIMI) a San Michele di Ganzaria (CT) e una tirocinante di Mediazione della stessa Università; la terza presso il CPIA di Ragusa e ha coinvolto inizialmente un migrante sordo e poi un gruppo di migranti udenti, la docente di riferimento e una tirocinante di Mediazione⁴. L'autrice ha partecipato alle lezioni in un primo tempo con un ruolo operativo insieme ai tirocinanti e successivamente come osservatrice. Gli apprendenti presentavano competenze in diverse lingue dei segni (lingua dei segni eritrea, olandese, pakistana, senegalese, tunisina), in diverse lingue vocali scritte (tigrino, mandinka, inglese, francese, arabo) poiché non esistono percorsi logopedici in questi paesi.

Nel costruire la programmazione, abbiamo sviluppato le nostre teorie sulla multimodalità e l'intercorporeità nella didattica e abbiamo adattato la teoria della processabilità (Pienemann, 1998), sviluppando una dimensione semantico-pragmatica di cui non si tiene conto nella Teoria. L'approccio utilizzato ha tenuto conto da un lato del profilo specifico degli apprendenti e delle strategie di apprendimento sul piano psicolinguistico, ovvero dell'ipotesi della Teoria della Processabilità (d'ora in avanti TP).

Per quanto riguarda il profilo degli apprendenti, è utile precisare che vari studi hanno mostrato che la sordità genera un pattern specifico di errori nella lingua parlata e scritta che riguarda soprattutto la morfologia, in particolare la morfologia libera e legata, che sembra essere difficilmente discriminabile attraverso la percezione acustica (Caselli *et al.*, 2006). Le strutture non standard dei sordi sono state comunque sempre analizzate in riferimento alla lingua di arrivo, quando invece potrebbero piuttosto essere inquadrare in termini di interlingua (Fontana, 2015). Tuttavia, sia Fabbretti e Tomasuolo (2006) che Garcia e Perini (2010) hanno descritto questi *errori* in termini di pattern specifici della produzione scritta dei sordi dipendenti dalla modalità percettiva dominante. In particolare, queste ultime, in relazione a uno studio sui sordi francesi, hanno mostrato come la maggior parte degli errori di natura morfologica che accomunano sordi segnanti e non segnanti sono riferiti all'espressione delle relazioni spaziali che nella lingua dei segni sono veicolate mediante l'uso dello spazio antistante al segnante, a differenza della modalità acustico-vocale che le costringe nella linearità e all'uso di preposizioni.

Non si può dunque strutturare un percorso di didattica di italiano per i sordi seguendo approcci e modelli elaborati per persone udenti, dato che la L1 non viene acquisita in condizioni analoghe. È evidente che il percorso di apprendimento dell'italiano da parte di persone sorde mette in discussione la tradizionale distinzione tra L1 e L2, e la confortante definizione di Lingua materna. A differenza dei bambini sordi nati in paesi occidentali, la totalità dei migranti sordi incontrati sinora, non ha seguito alcun percorso logopedico ed è stata educata alla lingua scritta. Appare evidente, dunque, che nello sviluppare un progetto educativo per migranti sordi occorre tenere conto, oltre che del profilo specifico legato alla sordità, dell'identità linguistica, del tipo di scolarizzazione, se presente, della conoscenza o meno di una lingua dei segni.

Allo stesso tempo, è necessario analizzare lo sviluppo delle varie competenze linguistiche includendo sia la variabilità delle interlingue legata al profilo dell'apprendente, sia una gerarchia universale di procedure nel processo di apprendimento di una lingua su una serie di sequenze implicazionali secondo le ipotesi della Teoria della Processabilità. Partendo dal presupposto che i pattern specifici rilevati nelle produzioni scritte dei sordi dagli studi sopra citati potrebbero essere spiegati a partire da una limitata processabilità, sono state utilizzate le interlingue sviluppate dalle persone sorde per costruire un percorso basato su una logica procedurale implicazionale di crescente complessità. Abbiamo scelto di sviluppare il progetto educativo partendo da

queste ipotesi, dato che sono state testate a un livello cross-linguistico, cioè a un numero considerevole di lingue vocali (Pienemann, 2005).

In sintesi, la scala di difficoltà adottata da Pienemann e proposta da Levelt (1989, pp. 222) è strutturata come segue:

- accesso lessicale (*lemma access*);
- procedura categoriale (*category procedure*);
- procedura sintagmatica (*phrasal procedure*);
- procedura frasale (*S-procedure*);
- procedura della proposizione subordinata (*subordinate clause procedure*) se possibile.

La prima fase consiste nell'identificazione dei lemmi per poi procedere alla seconda fase che consiste nello sviluppo dei parametri lessicali cioè delle informazioni morfologiche che rimangono, tuttavia, locali. Nel corso della terza fase i parametri vengono unificati all'interno del sintagma con uno scambio di informazione tra la testa e gli altri costituenti del sintagma e infine nella fase successiva vengono assegnate le funzioni ai sintagmi che costituiscono a loro volta frasi. Nello stadio finale, si attiva la capacità di distinguere le frasi subordinate dalle frasi principali e di controllare lo scambio di informazioni tra le diverse proposizioni. L'ordine gerarchico dunque non può essere sconvolto, in quanto ciò provocherebbe un vuoto nel processo di apprendimento.

L'apprendimento di una lingua consiste sostanzialmente nello sviluppo delle abilità procedurali per arricchire il lessico delle informazioni morfologiche in tempo reale e controllare la combinazione degli elementi in unità di livello superiore. Il concetto centrale della teoria è proprio la processabilità, poiché a ogni stadio un apprendente può produrre e comprendere solo quelle forme linguistiche che è in grado di processare. L'apprendente può, cioè, passare allo stadio successivo solo quando le procedure dello stadio precedente sono state attivate e automatizzate almeno in parte. La TP definisce lo «Spazio delle Ipotesi» (Pienemann, 1998, p. 239), cioè le opzioni sul piano paradigmatico che un dato apprendente all'interno di una data fase ha a disposizione.

Lo «Spazio delle Ipotesi» è vincolato alla gerarchia di processabilità che caratterizza i diversi stadi di acquisizione. In altre parole, ogni livello rappresenta diversi stadi di sviluppo e quindi diverse interlingue che si fondano su gradi di processabilità diversi e implicano relativi «Spazi delle Ipotesi». Tuttavia, come si può notare, la gerarchia di sviluppo non include la dimensione semantica e pragmatica e privilegia una dimensione più strutturale nella costruzione delle varie fasi di interlingua. In realtà, per quanto non esplicitamente trattata, la dimensione semantica/pragmatica è presente sin dai primi livelli della gerarchia, cioè dalla fase dell'accesso lessicale che la include.

Abbiamo dunque lavorato tenendo conto di una sequenzialità che prevede l'accesso lessicale e un graduale innalzamento verso i livelli superiori, includendo la dimensione semantico-pragmatica sin dalla fase di accesso lessicale e strutturando la didattica sempre in una dimensione comunicativa. Abbiamo interpretato la prima fase di accesso lessicale in termini molto più ampi, utilizzando un approccio esperienziale (Fontana e Raniolo, in stampa) e includendo immagini di vario tipo. D'altra parte, trattandosi di un percorso pensato per persone sorde, il primo aspetto di cui tener conto era la necessità di ricorrere il più possibile al canale visivo, pertanto ci è parso fondamentale fornire un'immagine concreta di tutto ciò su cui si stava lavorando. Sono state utilizzate immagini di comprensione immediata (come le fotografie), ma anche immagini per la cui decodifica è richiesta la conoscenza di un codice (come i segnali stradali). Per il nostro corso non abbiamo utilizzato un libro di testo già esistente⁵, ma piuttosto abbiamo creato materiale *ad hoc* e sfruttato materiale autentico, in modo da impiantare una didattica con la

collaborazione delle persone sorde, a partire dalla loro interlingua. Abbiamo verificato attraverso lo Spazio delle Ipotesi, cioè testando le opzioni che sviluppavano i segnanti sul piano paradigmatico attraverso enunciati non corretti per verificare se venivano corretti.

Un ulteriore aspetto che va menzionato è che la TP è costruita tenendo conto dell'apprendimento di una sola lingua e non di un percorso plurilingue come nel nostro caso. Infine, occorre aggiungere che, per quanto sia stata applicata a varie lingue, non tiene conto dei profili specifici, della maggiore/minore accessibilità di una lingua e della possibile eterogeneità degli apprendenti.

Non è un caso dunque che, nello sviluppo della progettazione didattica, siano stati utilizzati approcci che tengono conto della situazione di plurilinguismo e che coinvolgono il personale docente in un percorso di crescita e di costante rielaborazione dei contenuti. In particolare, abbiamo utilizzato un approccio basato sul *translanguaging* (García e Li Wei, 2015) proprio perché incoraggia le pratiche discorsive multiple, attraverso le quali gli apprendenti plurilingue possono esprimere pienamente il loro repertorio linguistico e semiotico. Nello stesso tempo abbiamo coinvolto gli insegnanti per legittimare questo approccio come pratica pedagogica e per agire sul contesto trasformandolo secondo i principi della *transformative research action* (Stevenson, 1995). Si tratta di un'azione di trasformazione del contesto in collaborazione con il ricercatore che coinvolge un lavoro etnografico sulle rappresentazioni delle gerarchie tra le lingue, le relazioni sociali all'interno di una micro comunità. In questo modo, gli insegnanti diventano a loro volta promotori e/o facilitatori di un percorso di consapevolezza linguistica che coinvolge tutti gli apprendenti e che si trasforma in un momento di crescita per la classe. Attraverso questi approcci si promuove, inoltre, la competenza metalinguistica generale riflettendo sulle lingue utilizzate e l'*empowerment*, legittimando la lingua e cultura dei partecipanti all'attività della classe.

Il sillabo, dunque, lungi dal proporre un modello di lingua rigido, ha promosso gli apprendimenti attraverso il *translanguaging*, utilizzando in modo funzionale le varie lingue presenti nel repertorio, e l'intercorporeità, cioè l'uso del vocabolario motorio in modo significativo per promuovere una conoscenza plurilingue di italiano scritto e lingua dei segni italiana e la relazione fra i vari partecipanti. Le varie strategie utilizzate che esemplificano gli approcci precedentemente menzionati nella fase dello sviluppo dell'accesso lessicale hanno utilizzato l'intercorporeità come strumento didattico.

In particolare, l'accesso lessicale è stato promosso attraverso:

- L'azione nel caso in cui si dovevano illustrare concetti astratti, come amicizia, amore, rispetto. Venivano riprodotti attraverso strutture pantomimiche i tratti salienti del significato dei concetti, seguite dal segno e infine dalla parola scritta in italiano. Non sempre ricorrere a una delle lingue scritte che i segnanti dicevano di conoscere si rivelava produttivo;
- Il segno nella LIS che veniva supportato dalla parola in inglese o in francese e che veniva spesso seguito da un segno di significato analogo nella loro lingua dei segni;
- L'alfabeto manuale, ovvero la translitterazione delle lettere dell'alfabeto in segni manuali per rappresentare la parola in italiano o in inglese;
- L'analisi della forma del segno e l'esplorazione del rapporto iconico tra forma e significato;
- L'analisi comparativa dei segni in correlazione alla cultura di appartenenza come nel caso del segno per *pregare* che viene realizzato in modo diverso se si è cattolici o musulmani;

- La riflessione metalinguistica sul funzionamento del segno e della struttura segnica attraverso la pedagogia dell'errore (Baldini, 1986) proponendo segni con errori a livello sublessicale.

In tutti i casi si è trattato sempre di una co-costruzione basata sull'intercomprensione che per le lingue vocali sfrutta la vicinanza strutturale, mentre per le lingue dei segni utilizza le comuni strategie di interazione con il mondo attraverso il sistema sensomotorio e l'azione significativa. D'altra parte la gestualità universale è legata, ad esempio, all'uso delle mani nella vita quotidiana, le quali intervengono in maniera importante nella costruzione dei significanti nelle lingue dei segni.

In altre parole, sono stati utilizzati i vari livelli di comunicazione gestuale (Armstrong *et al.*, 1999) e in particolare: un livello primitivo universale comune ai mammiferi e forse persino ai vertebrati che include ad esempio gesti e posture esprimenti *grandezza* per esprimere *minaccia* o gesti e posture di *piccolezza* come segno di sottomissione; il secondo livello di comunicazione gestuale riguarda quei gesti talmente trasparenti da essere compresi dovunque sia conosciuto il referente, come nel caso del gesto per «fucile»; al terzo livello, vengono collocati i gesti comuni a una data cultura che sono compresi sia dai sordi che dagli udenti; infine al quarto i segni usati dalle comunità dei sordi.

La progettazione didattica è stata dunque strutturata intorno all'agire linguistico quotidiano per introdurre il segno e successivamente la parola scritta in italiano, spesso presentata anche in una delle lingue scritte in cui erano stati educati. Questo significava includere nel programma quelle azioni che scandivano la loro giornata per strutturarle gradualmente in un *frame* narrativo basato su una struttura paratattica. La scelta degli argomenti delle varie unità di lavoro è stata fatta sempre in relazione agli interessi e bisogni comunicativi degli apprendenti. Per esempio, oltre alla loro giornata, si è scelto di parlare del calcio, di cosa piaceva loro dell'Italia, del lavoro che avrebbero voluto fare e di altri argomenti di loro interesse. Alla fine del percorso, durato circa sei mesi con una cadenza di due lezioni di quattro ore la settimana, gli apprendenti sordi avevano imparato la lingua dei segni italiana a un livello A1/A2 e l'italiano scritto al livello A1.

Un percorso analogo veniva portato avanti in una sede diversa del CPIA, in presenza di un migrante sordo e di un gruppo di migranti udenti con livelli di alfabetizzazione molto diversi. Durante i pochi mesi di attività, abbiamo constatato come l'uso della LIS e più in generale della multimodalità nella comunicazione avesse un impatto positivo sul processo di apprendimento soprattutto per coloro che mostravano difficoltà nella memorizzazione e verbalizzazione di parole italiane.

La docente di Italiano L2 ha continuato a usare l'italiano con il supporto della LIS anche dopo che la persona sorda era stata trasferita dato che si rivelava utile nell'apprendimento dei paradigmi dei verbi italiani. Nel periodo di sperimentazione, la stessa docente ha scelto e adattato la poesia in LIS *Orologio*⁶ che oltre a fornire uno schema motorio per la scansione temporale, presentava diversi esempi di verbi basilari in LIS che venivano poi introdotti in italiano scritto e parlato.

L'uso della multimodalità della LIS e dell'italiano, oltre che dell'inglese, del francese e dell'arabo se servivano, ha contribuito a creare coesione all'interno del gruppo di apprendenti attraverso l'esperienza corporea condivisa, tanto che un'ex studentessa tunisina continua a mantenere i contatti con la docente inviando messaggi video in LIS⁷.

Appare quanto mai necessario sviluppare una programmazione didattica adeguata ai diversi profili dei migranti con i relativi bisogni specifici, tenendo conto della natura multimodale del linguaggio. L'esperienza didattica con i migranti sordi ci ha svelato percorsi didattici differenti, nuovi, che mostrano come l'intercorporeità e la

multimodalità in un progetto multilingue possano supportare l'apprendimento, la didattica e la relazione e come questo rappresenti un vantaggio anche per i migranti udenti. Abbiamo cominciato a lavorare con i migranti senza una mappa, ridisegnando ogni volta il percorso insieme a loro per raggiungere i nostri obiettivi che consistevano nel costruire una competenza comunicativa plurilingue attraverso un approccio basato sul *translanguaging* per promuovere una didattica partecipata e attraverso di essa l'*empowerment* degli apprendenti.

Nella gestione della didattica dell'italiano L2 è ancora molto inconsueto costruire il percorso coinvolgendo gli apprendenti. In generale, gli approcci vengono disegnati sulla base di ciò che la comunità di accoglienza si rappresenta come bisogni del migrante e secondo schemi didattici che privilegiano la grammatica. Molto spesso, i migranti rimangono destinatari passivi senza mai essere consultati sull'efficacia delle azioni o degli interventi. Il coinvolgimento dei nuovi arrivati diventa invece essenziale per costruire una corresponsabilità nelle azioni didattiche e una narrativa positiva che promuova coesione e crei un immaginario collettivo inclusivo. In questo modo si supereranno i modelli assistenzialistici che tuttora permeano, in molte occasioni, l'accoglienza e che contribuiscono a costruire nuove forme di dipendenza sociale, e parallelamente di intolleranza nelle comunità di arrivo.

Dunque «nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2018, p. 69). In opposizione a una pratica depositaria che anestetizza le coscienze, la sfida continua della partecipazione al progetto educativo mira al contrario a farle emergere e si trasforma in questo modo, in una pratica di libertà.

Note

¹ Il database internazionale delle lingue *Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/>) elenca 121 diverse lingue dei segni utilizzate nel mondo, alcune delle quali sono varietà di lingue in uso in altre comunità.

² Il segno nome è un segno che viene assegnato a ogni membro della comunità segnante sulla base di caratteristiche fisiche, caratteriali, o sulla base del cognome o della propria provenienza (Volterra *et al.*, 2019).

³ L'Università di Catania, sede di Ragusa, è la seconda università in Italia dopo l'Università Cà Foscari, ad avere inserito l'insegnamento della lingua dei segni italiana a scelta nel Corso di Laurea triennale per Mediazione Linguistica e Interculturale.

⁴ I tirocinanti erano tutti competenti in LIS ed erano stati istruiti dall'autrice a comunicare usando il corpo e l'azione significativa.

⁵ Il Manuale di Lingua italiana per sordi stranieri di Bonanno *et al.*, (2013) si basa su una teoria del linguaggio basata sul modello generativista e struttura la didattica a partire dalla sintassi senza prendere in considerazione la multimodalità del linguaggio. Il Manuale nasce dall'esperienza didattica dell'Istituto per Sordi di Torino in cui sono stati formalizzati percorsi formativi standard basati su una didattica plurilingue di livello A1 plurilingue B1/B2.

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=i9TW4-jC6cE_

⁷ Francesca Flaccavento, docente di italiano L2, CPIA Ragusa, comunicazione personale.

Bibliografia

- Baldini M. (1986), *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, Brescia, La Scuola.
Barsalou L.W. (1999), *Perceptual symbol system*. In «Behavioural and Brain Science», Vol. 22, pp. 577-660.
Bruner J. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*. In O. Sempio Liverta e A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Cortina, pp. 125-162.

- Caselli M.C., Maragna S. e Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Cuccio V. e Caruana F. (2019), *Rethinking the abstract/concrete concepts dichotomy. Comment on "Words as social tools: Language, sociality and inner grounding in abstract concepts"* by Anna M. Borghi et al. In «Physics of Life Reviews», Vol. 29, pp. 157-160.
- De Mauro T. (2000), *Vocalità, gestualità, lingue segnate e non segnate*. In C. Bagnara, G. Chiappini, M.P. Conte e M. Ott (a cura di), *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana Genova 25/27 settembre 1999*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, pp. 25-27.
- Eco U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Fabbretti D. e Tomasuolo E. (2006), *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci.
- Fontana S. (2015), *L'italiano dei sordi: l'ipotesi dell'interlingua e la teoria della processabilità*. In S. Casini, C. Bruno, F. Gallina e R. Siebetchu (a cura di), *Plurilinguismo/Sintassi*, Roma, Bulzoni Editore, pp. 240-254.
- Fontana S. e Volterra V. (2012), *Gesti e Segni: un'origine comune?*. In S. Fontana e E. Mignosi (a cura di), *Segnare, Parlare e Intendersi: Modalità e Forme*, Milano, Mimesis, pp. 109-133.
- Fontana S. e Mignosi E. (2013), *Il gesto come risorsa biolinguistica*. In «Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio», Vol. 00, pp. 298-313.
- Fontana S. Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità. Gestì, segni e parole in classe*. In M. Voghera, P. Maturi e F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati, pp. 303-317.
- Fontana S., Raniolo E. (in stampa), *La scrittura pragmatica. Un'esperienza di didattica dell'italiano ai sordi*. In AA.VV. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Franco Cesati.
- Freire P. (2018), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Gallese V. (2015), *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*. In L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-130.
- Gallese V. e Lakoff G. (2005), *The brain's concepts: the role of the sensory motor system in conceptual knowledge*. In «Cognitive Neuropsychology», Vol. 22, pp. 455-479.
- Garcia B. e Perini M. (2010), *Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française (LSF)*. In «Langage et Société», Vol. 131, pp. 75-93.
- García O. e We L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Giambalvo E. (1997), *L'uno, i molti, l'io, l'altro, l'identico, il diverso, il differente e la logica della compossibilità*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale «Vito Fazio Allmayer».
- Iverson J.M. e Thelen E. (1999), *Hand, Mouth and Brain: the dynamic emergence of speech and gesture*. In «Journal of Consciousness Studies», Vol. 6, n. 11-12, pp. 19-40.
- Iverson J. e Goldin-Meadow S. (1998), *Why People gesture when they speak*. In «Nature», Vol. 396, p. 228.
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar vol I Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- Langacker R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar vol II Descriptive Applications*, Stanford, Stanford University Press.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Lo Piparo F. (2003), *Aristotele e il linguaggio – Cosa fa di una lingua una lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Mignosi E. (2019), *Bridges between people: nonverbal mediation in an intercultural perspective and training proposals*. In «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», Vol. 1, pp. 265-281.
- Pettenati P., Stefanini S. e Volterra V. (2010), *Motoric characteristics of representational gestures produced by young children in a naming task*. In «Journal of Child Language», Vol. 37, n. 4, pp. 887-91.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Pienemann M. (2005), *Cross-linguistics aspects of processability theory*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Pülvermueller F., Preissl H., Lutzenberger W. e Birbaumer N. (1996), *Brain rythms of language: Nouns versus verbs*. In «European Journal of Neuroscience», Vol. 8, pp. 937-41.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rodari G. (1973), *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Stevenson R. (1995), *Action Resarch and supportive school contexts: exploring the possibilities for transformation*. In S.E. Noffke e R. Stevenson (a cura di), *Educational Action Research: becoming practically critical*, New York, Columbia University Press, pp. 197-209.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A. e Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Bologna, il Mulino.
- Watzlawick P. Beavin J. e Jackson D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.