

## **LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEL BAMBINO SORDO E UDENTE: DUE MODALITA' COMUNICATIVE A CONFRONTO**

DANIELA DE SANTIS

*Università degli Studi di Bari - Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*

### **Abstract**

*L'analisi delle ricerche condotte sullo sviluppo del linguaggio di bambini udenti e sordi mostrano che nel primo anno di vita esiste una completa equipotenzialità: la facoltà di linguaggio che caratterizza la specie umana può manifestarsi in entrambe le modalità acustico-vocale o visivo-gestuale; la scelta di una o dell'altra dipende dall'input linguistico a cui è esposto il bambino. Risulta evidente che la lingua orale non può essere la prima lingua per il bambino che nasce sordo o lo diventa nei primi anni di vita: non potendo udire, non riesce ad acquisire il linguaggio parlato nei tempi e nei modi in cui questo avviene nei bambini udenti. Se esposto ad una lingua dei segni, invece, la acquisisce con la stessa facilità e secondo le stesse tappe seguite dai bambini udenti nell'acquisizione della lingua parlata. Questo dimostra che la sua facoltà di linguaggio, così come le sue capacità cognitive, sono perfettamente integre. Al contrario, per poter apprendere il linguaggio vocale, il bambino sordo necessita di un addestramento specifico che dura molti anni. La prima lingua è frutto di acquisizione, non di apprendimento: può emergere solo in condizioni naturali e spontanee ma, nonostante ciò, il bambino sordo difficilmente si trova ad aver acquisito, secondo tempi e ritmi naturali, l'unica lingua a lui pienamente accessibile: la lingua dei segni.*

**Parole chiave:** sordità – acquisizione linguistica – lingua dei segni

“Tutti gli esseri umani hanno due occhi,  
ma diversi da quelli di un altro.  
Tutti gli uomini parlano,  
ma vi sono migliaia di lingue diverse nel mondo.  
Così possono chiamarsi ugualitari coloro che,  
pur sapendo che gli uomini sono tanto uguali quanto diversi,  
danno importanza più a quello che rende dissimili i singoli uomini  
rispetto a quello che li accomuna.”

Norberto Bobbio

## **Introduzione**

Questo studio intende presentare una sintesi dei risultati delle ricerche sulla comunicazione e sull'acquisizione del linguaggio da parte di bambini udenti e sordi e, in particolare, si propone di offrire materiale informativo e spunti di riflessione sullo sviluppo comunicativo e linguistico in condizioni di sordità.

Parlando di sordità, ci si riferirà alla sordità grave e profonda, prelinguistica (o preverbale), perché è soprattutto in questo caso che il deficit uditivo si lega indissolubilmente con il successivo sviluppo del linguaggio, sia in termini di acquisizione di una lingua dei segni, sia di apprendimento di una lingua parlata.

Nel primo capitolo si delineano le tappe più importanti dello sviluppo del linguaggio nei bambini udenti al fine di individuare i meccanismi generali che regolano l'acquisizione spontanea della lingua materna.

Il secondo capitolo introduce il lettore al tema delle lingue dei segni. Esse sembrano strutturate secondo gli stessi principi organizzativi delle lingue parlate, hanno le medesime capacità di espressione dei pensieri, delle emozioni e degli stati d'animo e possono assolvere tutte le funzioni delle lingue naturali. La differenza fondamentale sta nella modalità di trasmissione. Scoprire che la facoltà di linguaggio può esprimersi in una modalità diversa da quella acustico-vocale rimette in discussione una serie di definizioni classiche su cosa è una lingua e su cosa non lo è. Si cerca di comprendere, dunque, cosa accade in un bambino sordo in cui è compromesso l'udito, il canale di trasmissione privilegiato per la lingua parlata, e si verificherà se le tappe di acquisizione di una lingua dei segni, sia per quanto riguarda l'età che la sequenza di sviluppo, siano simili a quelle di un bambino udente. Viene inoltre fatta la distinzione tra bambini sordi figli di genitori segnanti e, dunque, immersi sin dalla nascita in un contesto comunicativo più rispondente alle loro esigenze ed esposti alla lingua dei segni e bambini sordi che nascono e crescono in un contesto familiare in cui è centrale il linguaggio verbale. Si vedrà che differenti sono i loro processi evolutivi come anche le difficoltà e le risorse rispetto al cammino dello sviluppo comunicativo.

## **1. L'acquisizione del linguaggio nel bambino udente**

### *1.1 Imparare a comunicare*

In situazioni di sviluppo tipico del bambino, ovvero quando non esistano fattori di deficit o di rischio, il processo di acquisizione del linguaggio è relativamente rapido. I bambini, infatti, alla nascita non parlano, ma in pochissimi anni sono in grado di padroneggiare la maggior parte delle strutture morfosintattiche della lingua a cui sono esposti senza alcun addestramento specifico.

La costruzione del linguaggio avviene inizialmente attraverso la percezione degli stimoli sonori che giungono al bambino e, in un secondo tempo, attraverso la ripetizione di ciò che ha percepito. Tale imitazione si attua quando il bambino si trova in condizioni a lui piacevoli per curiosità, per amore o per simpatia e, dunque, desidera o è lieto di imitare.

Risulta evidente che, per una normale acquisizione del linguaggio, debbano intervenire alcuni fattori essenziali:

1. l'integrità anatomica e funzionale dell'apparato uditivo e degli organi fonatori;
2. il normale sviluppo delle facoltà intellettive;
3. un ambiente ricco di stimoli sonori adeguati, a lui graditi sotto ogni profilo, in particolare quello affettivo.

La carenza o la mancanza di uno dei fattori sopra menzionati produce un arresto o un ritardo più o meno sensibile nell'acquisizione del linguaggio (Del Bo, Cippone De Filippis 1988: 19-20).

Il canale uditivo svolge una funzione centrale dalle prime fasi della vita del bambino e perfino durante il periodo di vita intrauterina. Alcune ricerche attestano che il feto reagisce diversamente a seconda che giungano fino a lui suoni ambientali o stimoli acustici con le caratteristiche della voce umana. A pochi giorni dalla nascita i neonati dimostrano una preferenza per i suoni della lingua nativa e, in particolare, per la voce materna.

Già dai primi momenti di vita, inoltre, il bambino è capace di comunicare i suoi bisogni ed i suoi stati agli adulti che si prendono cura di lui. Gli adulti, a loro volta, imparano a riconoscere e a rispondere ai diversi tipi di pianto, di vocalizzi, di sorrisi, di posture. I progressi nella percezione dei suoni della lingua sono accompagnati a progressi sul piano della produzione. Fin dalla nascita, infatti, il neonato usa i suoi organi fonoarticolatori e comunica anche attraverso produzioni vocali<sup>1</sup>. Gradualmente, attraverso questo processo di costruzione attiva di significati nell'interazione tra adulti e bambino, quest'ultimo prende consapevolezza del valore comunicativo che azioni, gesti e vocalizzi hanno sul suo interlocutore e inizia ad utilizzarli in modo esplicitamente intenzionale.

Le indagini sulle vocalizzazioni infantili nel primo anno di vita hanno portato all'elaborazione di un modello in 4 stadi<sup>2</sup>:

- 1) Fonazione: il bambino produce brevi vocalizzazioni chiamate protofoni; questi suoni mancano di uno *status* pienamente vocalico, perchè prodotti senza le particolari posizioni della lingua o delle labbra necessarie per l'articolazione delle vocali nelle lingue naturali.
- 2) Prima articolazione: il bambino compie dei movimenti del tratto vocale che producono suoni gutturali.
- 3) Espansione: questa fase è caratterizzata dall'emissione di molti suoni nuovi, pienamente vocalici e di diversa altezza, ampiezza, durata e qualità vocalica, ma le loro caratteristiche sono ancora molto diverse da quelle del linguaggio adulto.
- 4) *Babbling* canonico: i suoni consonantici si mescolano a quelli di tipo vocalico ed i bambini producono sillabe ben formate, molto simili a quelle usate nelle prime parole tanto da indurre i genitori a riconoscere in queste produzioni le prime parole "mamma", "papà". In passato le sequenze di questo tipo erano

<sup>1</sup> Numerosi studi hanno dimostrato la continuità fonetica tra lo sviluppo vocale prelinguistico e il successivo sviluppo del linguaggio; per approfondimenti in merito si veda Bortolini 2002.

<sup>2</sup> Tale modello ha ottenuto il consenso internazionale. E' opportuno ricordare che gli stadi formulati si riferiscono esclusivamente ai suoni propri della specie umana, che possono essere considerati i precursori delle parole; per approfondimenti si veda Oller 1995.

denominate balbettio o lallazione, ma tali termini risultano oggi ambigui e si preferisce utilizzare termini più specifici e appropriati quali *babbling* canonico e variato.

Quest'ultima abilità compare attorno agli 8-9 mesi e, poiché dopo i 10 mesi quasi tutti i bambini sono in grado di utilizzare il *babbling* canonico, la sua assenza può essere considerata uno dei segnali più precoci di un ritardo o disturbo di linguaggio.

L'uso dei suoni della lingua ed il *feedback* sono aspetti fondamentali per il primo sviluppo vocale: l'esercizio consiste nell'imitazione di suoni e il *feedback* implica udire e controllare le proprie produzioni. I bambini sordi, ad esempio, pur dotati di un apparato vocale normale, in assenza *feedback* acustico delle produzioni adulte e delle proprie produzioni, non sviluppano il *babbling* canonico nei tempi e nei modi dei bambini udenti (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 129-132).

Verso la fine del primo anno di vita il bambino adotta i suoi comportamenti comunicativi verbali e non verbali in maniera più regolare e stabile, trasformandoli in segnali convenzionali.

In particolare, le due intenzioni comunicative che tutti i bambini sembrano manifestare a livello gestuale e vocale alla fine del primo anno di vita esprimono la richiesta e la denominazione. Attraverso la "richiesta ritualizzata", il bambino si tende verso un oggetto con un gesto ritmato di apertura e chiusura del palmo della mano per richiedere, guardando alternativamente l'adulto e spesso vocalizzando. La denominazione si manifesta soprattutto attraverso il mostrare, il dare o l'indicare un oggetto al suo interlocutore. In tutti e tre i casi pronuncia spesso semplici vocalizzi o, più tardi, vere e proprie parole.

Questo tipo di gesti sono stati definiti "gesti comunicativi intenzionali deittici" in quanto esprimono esclusivamente un'intenzione comunicativa del parlante di richiedere o attirare l'attenzione, mentre l'oggetto o l'evento su cui si vuole attirare l'attenzione viene recuperato dall'interlocutore solo dal contesto in cui la comunicazione ha luogo.

A partire dai 12 mesi circa, il bambino compie un secondo tipo di gesti, i "gesti rappresentativi", attraverso i quali nomina, racconta o chiede qualcosa. Il significato dei gesti di questo tipo, come ad esempio il gesto che esprime il "ciao", o "non c'è più", o "telefonare", viene convenzionalizzato dal bambino e dai suoi interlocutori: originariamente prodotti in situazioni di routine con l'adulto vengono progressivamente decontestualizzati e usati anche in assenza dei contesti originari; si tratta di imitazioni di azioni che specificano l'uso di oggetti familiari al bambino e agli adulti.

Nel corso di tutto il secondo anno di vita, il bambino continua ad adoperare questi gesti in diversi contesti comunicativi anche quando inizia ad utilizzare la lingua parlata in modo più consapevole e fluente, svolgendo ancora un'importante funzione sul piano comunicativo e cognitivo (Caselli 1983; Caselli, Maragna, Volterra 2006: 132-136; Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, Petrocchi 2006: 25-26; Russo Cardona, Volterra 2007: 120-123).

### 1.2 Le prime parole dei bambini e rapporti tra modalità vocale e gestuale

Fino a pochi anni fa la maggior parte degli studi sullo sviluppo del linguaggio nei bambini distingueva in modo netto una fase prelinguistica caratterizzata dall'uso della modalità non verbale, da una fase linguistica vera e propria caratterizzata dall'uso di quella verbale. Le più recenti ricerche evidenziano che considerare lo sviluppo come il succedersi di fasi nettamente distinte e separate l'una dall'altra non riflette la complessità dei processi di acquisizione.

In una ricerca condotta diversi anni fa su 20 bambini di 14 mesi è stata studiata l'ampiezza del vocabolario gestuale e vocale, i rapporti tra comprensione lessicale e produzione di gesti e parole. I risultati possono essere così sintetizzati:

- il numero di parole comprese (126 in media) è notevolmente superiore a quello di parole prodotte (18 in media), con grandi variazioni individuali da un bambino all'altro;
- il numero medio di gesti prodotti è circa il doppio rispetto alle parole (35 in media) e molti significati espressi nella modalità non verbale risultano compresi dal bambino sul piano verbale;
- il bambino perviene ad un uso simbolico e rappresentativo delle prime parole attraverso un graduale processo di decontestualizzazione, così come per i gesti (Casadio, Caselli 1989).

Altri studi hanno esaminato il ruolo del gesto nella transizione dal periodo olofrastico in cui il bambino produce enunciati di una sola parola, a quello telegrafico in cui il bambino inizia a produrre combinazioni di più parole in un unico enunciato. Questa problematica è fondamentale per comprendere se ci sia una continuità tra l'uso di un sistema di comunicazione preverbale e il successivo sviluppo di forme linguistiche.

Uno studio condotto su 12 bambini osservati a 16 e a 20 mesi ha individuato importanti cambiamenti nel rapporto tra gesti e parole:

- ad entrambe le età i bambini producono gesti deittici e gesti rappresentativi;
- a 16 mesi circa, la metà dei bambini produce più gesti che parole, mentre gli altri evidenziano il *pattern* opposto;
- a 20 mesi i bambini riorganizzano il sistema gestuale: la produzione complessiva dei gesti diminuisce e i nuovi concetti verranno d'ora in poi espressi nella loro forma vocale (Capirci, Iverson, Pizzuto, Volterra 1996).

Da queste ricerche sembra emergere che, nelle prime fasi dello sviluppo comunicativo, i bambini utilizzino in modo molto evidente le opportunità offerte dalla modalità gestuale a scopi comunicativi. A circa un anno di età esiste una equipotenzialità tra la modalità vocale e quella gestuale ma, nella fase successiva, la modalità vocale diviene prevalente; i gesti continuano ad essere utilizzati in accompagnamento al parlato, come rinforzo, sostituzione o aggiunta (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 137-144; Russo Cardona, Volterra 2007: 123-125).

### 1.3 Sviluppo del vocabolario e sviluppo della frase

Molte ricerche relative al primo sviluppo del vocabolario hanno mostrato come, poco prima dei 2 anni, il bambino produce una quantità così elevata di parole da far parlare di una vera e propria esplosione del vocabolario. L'interesse all'acquisizione di nuove parole si manifesta con la formulazione di domande agli adulti e con la ripetizione spontanea dei nomi di tutto ciò che conosce.

Il periodo delle prime parole è stato chiamato anche periodo "olofrastico" proprio perché, pur pronunciando una sola parola per volta, a livello comunicativo il bambino riesce ad esprimere un contenuto semantico più complesso, supportando la parola con i gesti e riferendosi al contesto situazionale.

E' da premettere che tutti i bambini, nelle sequenze evolutive di acquisizione del linguaggio, condividono l'ordine dei progressi; tuttavia tempi, modi e strategie sono differenti per ciascun bambino in relazione a complessi fattori, ancora oggi non tutti adeguatamente spiegati. Oltre quelli più propriamente biologici (sembra che le bambine siano più precoci dei loro coetanei e che i nati prematuri e i gemelli siano più a rischio per un organico sviluppo del linguaggio), un ruolo determinante ricoprono i fattori ambientali e, in particolare, gli stili di interazione comunicativa con gli adulti. Ad uno stile troppo direttivo da parte dell'interlocutore adulto che non favorisce l'acquisizione del linguaggio, si contrappone uno stile centrato sul bambino, in cui l'adulto, in un contesto affettivo, relazionale e situazionale, si pone come interprete dei bisogni comunicativi espressi dal bambino: riprende, chiarisce e

arricchisce l'informazione. In questo modo, il bambino accresce il suo bagaglio linguistico attraverso l'esperienza attiva e gratificante del dialogo e della conversazione, in cui il modello di riferimento è l'adulto<sup>3</sup>.

Attorno ai due anni molti bambini cominciano ad accostare due o più parole (il cosiddetto periodo "telegrafico") formando così le prime frasi. La capacità di produrre enunciati di due o più parole appare strettamente collegata allo sviluppo del vocabolario verbale, in quanto il mancato raggiungimento di una soglia minima di parole conosciute pregiudica la capacità combinatoria delle parole in un contesto comunicativo. Tale soglia minima, però, è suscettibile di variazioni in relazione alle caratteristiche individuali.

In genere, nella produzione delle prime frasi, il bambino esprime gli elementi maggiormente informativi del messaggio che intende trasmettere e, sebbene questi enunciati siano privi di suffissi flessionali e di parole funzionali (articoli, proposizioni, congiunzioni) o mancanti di verbo o di soggetto, possono essere correttamente interpretate dall'adulto, in quanto si ripropone una situazione comunicativa in cui gli attori, adulti e bambino, condividono significati e strutture linguistiche. Tutto questo permette all'adulto di comprendere il bambino e consente al bambino di costruirsi una lingua sempre più complessa ed articolata.

Nella sequenza di acquisizione possono essere individuati tre periodi:

1. Compare solo la struttura nucleare della frase con le combinazioni di due elementi, costituiti o da due nomi (ex. chiavi papà) o da un predicato con il soggetto e/o un complemento.
2. Compaiono gradualmente le strutture ampliate (modificatore e avverbiale): gli enunciati, pur restando di due o tre elementi, possono arricchirsi dal punto di vista sintattico con l'uso di parole che portano informazioni aggiuntive come aggettivi o avverbi.
3. Compaiono le strutture complesse: verso la fine del terzo anno vengono usate frasi complesse (ex. prendi il gioco che mi piace tanto), o due frasi unite da un rapporto di coordinazione (ex. il bimbo prende la palla e la butta) o di subordinazione (ex. quando torna papà mangiamo la pappa).

In genere verso i 3-4 anni il bambino produce enunciati più estesi e il suo linguaggio si avvicinerà sempre più al parlato dell'adulto:

- molti morfemi grammaticali risultano acquisiti intorno ai tre anni e mezzo, quattro anni;
- diminuiscono gradualmente nel tempo le omissioni di articoli, pronomi e preposizioni;
- le flessioni verbali e nominali e gli accordi sono in genere corretti<sup>4</sup>.

Da quanto finora osservato, si può dedurre che il processo di acquisizione del linguaggio si verifica nei bambini udenti senza che sia avvenuto alcun lavoro di insegnamento esplicito.

## **2. Il linguaggio in un'altra modalità: lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino sordo**

### *2.1 Facoltà di linguaggio e sordità*

Chi nasce sordo o perde l'udito nei primi anni di vita non riesce ad imparare il linguaggio e perciò diviene, come solitamente si dice, "sordomuto". Tale termine, ancora in

<sup>3</sup> Per approfondimenti sui diversi stili di interazione si veda Longobardi 2001.

<sup>4</sup> In generale, sulle tappe di acquisizione del linguaggio del bambino udente si veda Del Bo, Cippone De Filippis 1988, pp.19-23; Caselli, Maragna, Volterra 2006, pp. 129-162.

uso nel sistema normativo italiano<sup>5</sup>, non descrive la situazione reale della persona sorda e ha dato origine a molti equivoci in quanto, in sostanza, si confonde la conseguenza con la causa. Esso suggerisce, infatti, un impedimento della parola, un mancato o difettoso funzionamento dell'apparato vocale dei sordi che è, in assenza di altre specifiche patologie, assolutamente integro, pur non essendo programmato a funzionare. I "sordomuti" sono, inizialmente, soltanto persone "sorde" che diventano "mute" a causa della loro sordità. In realtà, il soggetto sordo, può imparare a programmare l'emissione della propria voce attraverso un processo di addestramento al linguaggio.

Secondo l'approccio clinico-riabilitativo, il sordo non rieducato al linguaggio vocale è muto, ma in una prospettiva socioculturale ogni muto diventa parlante quando si impadronisce degli strumenti per veicolare fuori di sé il messaggio, qualunque sia la modalità di linguaggio adottata. E' dunque la facoltà di linguaggio, e non la sua modalità, quella che consente alle persone sorde di costruire la comunicazione e di uscire dal mutismo (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 19; Favia 2003: 13-15).

Questo dato apparentemente semplice è in realtà carico di conseguenze, perché significa riconoscere che la "facoltà di linguaggio" è indipendente dall'apparato fonoarticolatorio, ovvero che «non il linguaggio parlato è naturale per l'uomo, ma la facoltà di costituire una lingua» (Saussure 1968: 19-20).

La facoltà di linguaggio è quella facoltà che permette ad ogni bambino di imparare una lingua a patto di venir esposto a quella lingua. Essere esposti ad una lingua significa udire e comunicare con l'ambiente circostante in una determinata lingua. Ad esempio, i bambini che nascono in un ambiente dove si parla il Giapponese imparano il Giapponese; i bambini che nascono in un ambiente dove si parla l'Italiano imparano l'Italiano; i bambini che nascono in un ambiente dove un genitore parla il Giapponese e l'altro l'Italiano, imparano entrambe le lingue divenendo bilingui.

E' evidente che la capacità acustica è fondamentale per poter imparare a parlare. Il deficit del canale acustico impedisce al bambino sordo tutto il processo di acquisizione del linguaggio nei suoi aspetti di comprensione e produzione: non potendo udire la lingua parlata intorno a sé, non può imitare i suoni dell'ambiente, non ha *feedback* acustico sulle sue stesse produzioni e non può comunicare appieno con coloro che lo circondano. La sua facoltà di linguaggio subisce così un arresto o un ritardo forzato.

La facoltà di linguaggio, pur essendo profondamente ancorata alla matrice biologica della specie umana, ha bisogno di un ambiente linguistico adeguato per realizzarsi e questo entro un periodo di età critico.

A sostegno di questa affermazione si possono addurre tutta una serie di studi su casi particolari in cui una situazione socialmente difficile non ha permesso alla facoltà di linguaggio di dispiegarsi nei modi e nei tempi corretti. Sono i cosiddetti "bambini lupo", ovvero quei bambini che, per circostanze diverse quali abbandono, reclusione, emarginazione, si trovano a vivere in completo isolamento dal consorzio umano (Sacks 1991). Spesso si hanno notizie scarse e frammentarie di casi di questo genere, ma almeno due tra questi sono stati ben documentati. Il primo è rappresentato da Victor, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron, risalente al 1797 e studiato da Jean Marc Itard, un medico dell'Istituto dei Sordomuti di Parigi, che tentò di rieducarlo: è questa la storia di un bambino cresciuto nella foresta, lontano

---

<sup>5</sup> Le norme fondamentali che individuano le condizioni per essere dichiarato "sordomuto" sono contenute nella legge 26 maggio 1970 n. 381 riguardante l'aumento del contributo ordinario dello stato a favore dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordomuti e delle misure dell'assegno di assistenza ai sordomuti. Agli effetti della presente legge si considera sordomuto il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia impedito il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio.

da qualsiasi stimolo linguistico umano e ritrovato adolescente completamente privo della facoltà di emettere suoni anche lontanamente paragonabili a parole. Fu considerato immediatamente sordo, visto che, socialmente, i sordi erano considerati i soli soggetti che, a causa del grave deficit sensoriale, non riuscivano a parlare. Successivamente ci si accorse che il bambino non era sordo e il suo problema era semplicemente quello di non aver mai sentito nessuno parlare.

Un caso simile fu quello di Genie, una bambina tenuta per tredici anni e mezzo segregata in uno sgabuzzino dal padre che le impediva di comunicare in qualsiasi modo con il mondo circostante. Una volta ritrovata si presentava completamente priva di linguaggio.

Da questi come da altri casi sembra evidente che bambini che non hanno contatti con un ambiente linguistico entro un periodo critico, anche se rieducati, riescono a sviluppare diverse abilità, ma il loro linguaggio rimane imperfetto. In particolare, gli aspetti morfosintattici della lingua non vengono mai completamente padroneggiati.

A differenza dei bambini lupo, i sordi, non vivendo in isolamento, hanno realizzato la loro facoltà di linguaggio attraverso un'altra via: in sostituzione del canale acustico, per loro deficitario, utilizzano il canale visivo integro; in sostituzione dei suoni vocalici e delle parole utilizzano i segni per comunicare; la modalità visivo-gestuale ha sostituito quella acustico-vocale.

In sostanza, la facoltà di linguaggio delle persone sorde ha trovato modo di realizzarsi spontaneamente in un'altra modalità. Questo non significa che non sia possibile per un bambino sordo imparare a capire e produrre il linguaggio parlato; semplicemente sono necessari una precoce ed adeguata protesizzazione e un addestramento esplicito e sistematico, mentre il bambino udente impara a capire e produrre la lingua orale a cui è esposto in modo spontaneo e senza un insegnamento specifico.

I "sordomuti", dunque, non parlano non perché manchi loro la facoltà di linguaggio; semplicemente la loro facoltà di linguaggio si estrinseca in un'altra modalità. Sarebbe dunque più corretta la sostituzione del termine "sordomuto" con quello di "sordo", specificando se si tratta di un sordo prelinguistico (nato sordo o divenuto tale prima dell'acquisizione del linguaggio), o postlinguistico (divenuto sordo dopo l'acquisizione del linguaggio), termini che rappresentano efficacemente la condizione delle persone sorde (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 19-23).

## 2.2 *Le lingue dei segni*

Fin dall'antichità abbiamo notizia che i sordi comunicavano tra loro usando "gesti" e, anche al giorno d'oggi, in tutti i paesi dove esiste una comunità di sordi, esiste anche una forma di comunicazione di questo tipo.

La prova di quanto questa forma di comunicazione sia sempre stata essenziale e vitale per le persone sorde consiste nel fatto che si è conservata, anche se raramente è stata accettata in ambiti pedagogici e scolastici, e ha continuato ad essere tramandata di generazione in generazione perfino in quei paesi dove è stata repressa o addirittura combattuta<sup>6</sup>.

Il problema fondamentale è se questa forma di comunicazione possa o meno definirsi una lingua.

La storia delle lingue dei segni è strettamente legata agli atteggiamenti che, nel corso del tempo, le istituzioni e il mondo delle persone udenti hanno assunto nei confronti della sordità. Nel XVIII e XIX secolo vi è molto interesse per la forma di comunicazione gestuale

<sup>6</sup> In proposito si ricorda che nel 1880, a Milano, si tenne un congresso per decidere il tipo di educazione da impartire agli alunni sordi italiani; la risoluzione finale fu: " Il Congresso, considerando la non dubbia superiorità della parola articolata sui gesti, per restituire il sordomuto alla società, per dargli una perfetta conoscenza della lingua, dichiara che il metodo orale debba essere preferito a quello della mimica nell'educazione ed istruzione dei sordomuti." La frase conclusiva del Congresso fu "Il gesto uccide la parola."

usata dai sordi, ma questo interesse nasce e si sviluppa intorno al problema di come utilizzarla a fini educativi. Manca un interesse teorico più generale per la forma di comunicazione in se stessa e per le eventuali regole che la sottendono.

Solo a partire dagli anni '60 uno studioso americano, William Stokoe, decide di studiare questa forma di comunicazione adottando gli stessi criteri linguistici allora utilizzati per indagare le lingue usate in piccole comunità con l'intento di capire se si tratti di una forma di pantomima o di una lingua a tutti gli effetti. La sua opera segna l'inizio della riflessione linguistica e semiotica contemporanea sulle lingue dei segni.

Stokoe rintraccia nell'ASL (la lingua dei segni utilizzata negli Stati Uniti) una struttura per molti versi simile a quella delle lingue vocali: come dalla combinazione di un numero ristretto di suoni senza significato (i fonemi) si crea un vastissimo numero di unità dotate di significato (le parole), così dalla combinazione di un numero ristretto di unità minime (i cheremi) si può produrre un amplissimo numero di unità dotate di significato (i segni).

Secondo l'analisi da lui proposta, un segno si può scomporre in riferimento a tre parametri:

- il luogo nello spazio dove le mani eseguono il segno;
- la configurazione delle mani nell'eseguire il segno;
- il movimento nell'eseguire il segno.

Un altro parametro importante individuato più tardi rispetto all'analisi originaria di Stokoe è l'orientamento del palmo delle mani.

Le ricerche di Stokoe hanno fornito non solo la prima descrizione linguistica dell'ASL ma anche importanti indicazioni per lo studio di altre lingue dei segni. In particolare hanno contribuito a sfatare una serie di pregiudizi sulla comunicazione gestuale usata dalle persone sorde.

Un'idea molto diffusa è che esista un'unica lingua dei segni, in qualche modo universale. Al contrario, in ogni paese in cui vi è una comunità di persone sorde che utilizza i segni per comunicare, si è sviluppata una lingua dei segni con caratteristiche proprie, legate alla particolare cultura di appartenenza. Dunque, come sono venute a crearsi e svilupparsi tante lingue vocali diverse tra loro a livello fonetico, lessicale e grammaticale-sintattico, così, all'interno delle diverse comunità dei sordi, sono venute a crearsi lingue dei segni molto diverse tra loro.

Somiglianze e differenze tra le lingue dei segni sono legate a vicinanze geografiche o influenze storiche. All'interno di una stessa nazione viene di solito condivisa una stessa lingua dei segni, ma possono anche coesistere dialetti o lingue dei segni diverse. In Italia, ad esempio, alcuni segni differiscono da una città all'altra e, talvolta, all'interno della stessa città un gruppo di sordi può usare segni diversi da un altro gruppo, in base all'istituto o al circolo che frequenta.

Un pregiudizio molto radicato considera i gesti dei sordi solo uno sviluppo della gestualità naturale usata dagli udenti ma, pur utilizzando entrambe la modalità visivo-gestuale e pur avendo, forse, un'origine comune, in realtà si tratta di due forme di comunicazione distinte. Nel corso del tempo la comunicazione gestuale usata dai sordi si è evoluta fino ad acquisire caratteristiche e proprietà linguistiche.

Si ritiene spesso che la comunicazione gestuale usata dai sordi non possieda né una grammatica, né una sintassi; le recenti ricerche indicano, invece, con certezza che le lingue dei segni possiedono regole grammaticali e sintattiche ben precise e identificabili.

Un altro pregiudizio non riguarda la grammatica, ma piuttosto il lessico: si pensa che i segni usati dai sordi siano legati al concreto e non possano esprimere concetti astratti. I convegni, i seminari, le conferenze in cui viene utilizzata la traduzione simultanea in lingua dei segni dimostrano che si può esprimere qualsiasi concetto; se fino ad oggi alcune lingue dei segni sono apparse povere di segni è avvenuto perché poveri erano i contesti in cui queste

lingue venivano usate<sup>7</sup>. Fino a pochi anni fa, la lingua dei segni in Italia non era accettata a livello ufficiale, la sua apparizione era rarissima e, pertanto, non ha avuto la possibilità di arricchirsi proporzionalmente al crescere delle esigenze comunicative.

In Italia la lingua dei segni utilizzata dai sordi è stata oggetto di studi sistematici solo a partire dagli anni '80<sup>8</sup>. Dalla fine di questi stessi anni, l'interesse verso la Lingua Italiana dei Segni (LIS) è andato crescendo in maniera esponenziale sia tra i sordi sia tra gli udenti, sia nel mondo della ricerca sia in ambito educativo e sociale, diffondendosi un po' in tutta Italia.

In conclusione possiamo affermare che, se per lingua si intende un sistema di simboli arbitrari governato da regole grammaticali che i membri di una stessa comunità condividono e usano per scopi diversi, per interagire tra loro, per conservare e tramandarsi cultura, per esprimere le emozioni del proprio vissuto, allora la LIS è una lingua e possiede tutti i requisiti morfosintattici per essere considerata a pieno titolo una lingua vera e propria: invecchia e alcuni segni escono dall'uso così come nuovi segni entrano nel segnato corrente come neologismi, si standardizza alla ricerca di segni comuni per tutte le regioni del paese e allo stesso tempo si particolarizza nelle zone più provinciali o in ristrette cerchie di segnanti, si specializza in linguaggi tecnici e si confronta con le lingue dei segni di altri paesi. Tutto ciò la rende una lingua viva e in continua evoluzione<sup>9</sup> (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 37-46).

### 2.3 L'acquisizione della Lingua dei Segni nel bambino sordo

I risultati degli studi di seguito riportati sull'acquisizione della lingua dei segni nei bambini sordi riguardano l'acquisizione dell'*American Sign Language* (ASL), in quanto, ancora oggi, le ricerche in Europa sullo stesso argomento non sono esaustive a causa di alcuni problemi metodologici. I bambini che nascono da genitori sordi sono pochi<sup>10</sup>, per cui le varie fasi delle ricerche risentono della difficoltà di seguire le sequenze del loro sviluppo comunicativo e linguistico e di giungere alla fase finale della generalizzazione dei dati relativi ai singoli casi.

In Italia, in particolare, altri fattori hanno limitato le ricerche sull'acquisizione della LIS da parte dei bambini italiani:

- il tipo di logopedia, di stampo oralista, che ancora oggi domina nelle istituzioni deputate all'educazione al linguaggio del bambino sordo;
- il pregiudizio, che ha le sue radici nel timore che se il bambino segna non impara a parlare, ha condizionato e, ancora oggi, compromette l'integrità della naturale comunicazione visivo-gestuale tra genitori e figli nella pratica quotidiana;
- il pressoché totale inserimento nel mondo degli udenti.

Si farà ora riferimento ad alcune tematiche particolarmente interessanti nelle ricerche sullo sviluppo del processo di acquisizione linguistica dei sordi.

<sup>7</sup> La Commissione per il linguaggio della FSM (Federazione Mondiale Sordi) auspica il riconoscimento della Lingua dei Segni come linguaggio di un gruppo di minoranza e rivendica per i sordi il diritto di utilizzarla come forma di comunicazione primaria e quotidiana in tutti i paesi del mondo.

<sup>8</sup> Per una trattazione esaustiva degli aspetti lessicali, morfologici e sintattici della LIS si veda Volterra 2004; Delliri, Dolza, Pesce 2006; Russo Cardona, Volterra 2007; Bagnara, Corazza, Fontana, Zuccalà 2008; Mazzoni 2008.

<sup>9</sup> In Italia, l'ENS (Ente Nazionale Sordi) si sta impegnando con energia per far approvare una legge che riconosca la Lingua Italiana dei Segni come lingua utilizzata dai sordi, al pari delle lingue minoritarie, perché i sordi crescano nella propria identità linguistica e culturale, non al di fuori della società di maggioranza acustico-verbale, ma nella comunità di tutti.

<sup>10</sup> I bambini sordi, che nascono in famiglie in cui almeno uno dei genitori è sordo, sono nel mondo circa il 5%.

I temi oggetto di dibattito da parte di studiosi riguardano la precocità della comparsa dei primi segni nella comunicazione dei bambini sordi e i vantaggi che l'esposizione alla lingua dei segni procura nelle varie sequenze di sviluppo dei processi cognitivi e comunicativi.

Alcuni studi hanno evidenziato la precocità della comparsa dei primi segni nei bambini sordi, rispetto a quella delle prime parole nei bambini udenti nella prima fase dello sviluppo del linguaggio. Una ricerca effettuata da Orlansky, Bonvillian e Novak su un campione di 11 bambini sordi ha registrato la comparsa del primo segno in media a 8 mesi e mezzo e dei primi dieci segni in media a 13 mesi. I bambini udenti producono in media, alla stessa età, solo due parole. Risulta, dunque, la precocità dei bambini sordi nel produrre i segni dell'ASL quando ancora non sono raggiunte, sul piano cognitivo e comunicativo, tappe tradizionalmente considerate come prerequisiti fondamentali all'emergere del linguaggio.

Tra le varie ipotesi proposte per spiegare tale precocità, in una si fa riferimento alla maggiore iconicità dei segni rispetto alle parole. Sembra opportuno rilevare, però, che i primi segni realizzati dai bambini sordi esprimono le stesse categorie semantiche prodotte verbalmente dai bambini udenti e dunque sono collegate a tutti quei fattori che intervengono nel processo evolutivo del linguaggio infantile: le interazioni comunicative con gli adulti, il vissuto personale, l'ambiente in cui il bambino cresce, lo sviluppo delle capacità cognitive.

Un'altra ipotesi formulata da Meier spiega la precocità osservata nelle prime fasi di sviluppo linguistico dei bambini esposti ad una lingua dei segni con i diversi tempi di maturazione biologica del sistema articolatorio manuale rispetto a quello vocale (Meier 2006).

Caselli, invece, ipotizza l'incidenza della continuità e delle interrelazioni tra sistema motorio e sistema verbale. Tale interpretazione si basa sul presupposto che sia necessario utilizzare gli stessi termini e gli stessi parametri per poter tracciare un confronto attendibile tra lo sviluppo del linguaggio dei bambini che acquisiscono una lingua vocale e quello di bambini che acquisiscono una lingua dei segni. Per la sua ricerca ha osservato lo sviluppo linguistico e comunicativo di due bambini, un bambino udente esposto all'italiano vocale e una bambina sorda esposta all'ASL, seguiti longitudinalmente, con cadenza mensile dai 9 ai 20 mesi. In una prima fase, entrambi i bambini comunicano intenzionalmente attraverso i gesti deittici, facendo quindi grande riferimento al contesto. Verso i 12 mesi compaiono i primi segni della bambina sorda e i primi gesti rappresentativi del bambino udente. I segni della bambina sorda possono essere assimilati ai gesti rappresentativi del bambino udente, considerati i contesti d'uso e i livelli di decontestualizzazione al momento della produzione di tali segnali. In itinere questi segnali diventano per entrambi veri e propri simboli, e quindi segni per la bambina sorda e gesti rappresentativi e parole per il bambino udente. Superata la fase simbolica sul piano segnico per la sorda e sul piano verbale per l'udente, a circa 18 mesi i bambini producono enunciati di due elementi.

In sintesi, i risultati della ricerca evidenziano una sostanziale analogia nello sviluppo comunicativo e linguistico dei due bambini che seguono un medesimo processo di sviluppo, raggiungono le stesse fasi, ad età confrontabili, indipendentemente dalla modalità in cui si realizza la lingua a cui sono esposti (Caselli 1985).

Nei bambini udenti alla fase del periodo olofrastico, composto da un solo elemento, segue quella combinatoria, in cui due o più elementi danno origine alle prime frasi. Il processo evolutivo del linguaggio è analogo anche per i bambini che imparano una lingua dei segni. La capacità di produrre frasi, come nei bambini che imparano a parlare, è in stretta relazione con l'ampiezza del repertorio lessicale e non con l'età cronologica, che può variare individualmente. Il padroneggiamento delle caratteristiche formazionali dei segni richiede un graduale processo di acquisizione, legato alla maturazione del sistema motorio del bambino, così come avviene nel processo evolutivo del linguaggio nel bambino udente.

Nelle prime fasi di acquisizione della lingua, sono rilevabili alcune analogie significative:

- il bambino sordo produce una sorta di *babbling* manuale che richiama quello che i bambini udenti producono sul piano vocale;
- il bambino sordo, nella produzione dei primi segni, esegue delle semplificazioni dal punto di vista motorio paragonabili alle semplificazioni fonologiche dei bambini udenti: si tratta di errori di sostituzione di almeno uno dei parametri formazionali del segno con altri parametri più semplici da eseguire da un punto di vista motorio. Così, ad esempio, il segno “uccello” che, nella forma adulta, viene prodotto con la configurazione L, e con un movimento ripetuto di apertura e chiusura vicino alle labbra, e orientato verso il ricevente, è spesso prodotto dai bambini piccoli con la configurazione 5, più facile di L, in cui il movimento di apertura e chiusura resta invariato ma viene eseguito opponendo il pollice alle altre dita. Gli errori nell’esecuzione dei segni diminuiscono progressivamente nel processo evolutivo di acquisizione della lingua.

Non sono ancora disponibili dati attendibili relativi allo sviluppo della frase nelle diverse lingue dei segni. Sono invece stati condotti, sia pur in numero limitato, studi sull’acquisizione della morfologia. Dai risultati emerge che, come per la lingua parlata, tra i 2 anni e mezzo e i tre anni, si assiste ad una progressiva acquisizione di aspetti morfologici, alcuni dei quali non vengono padroneggiati, né usati con una certa frequenza, prima dei 5 anni.

In conclusione, dall’analisi dei dati relativi all’acquisizione delle lingue dei segni, emergono spiccate analogie con il processo di acquisizione delle lingue parlate. Più analiticamente si osserva che i segni dei bambini sembrano inizialmente non riprodurre la complessità morfosintattica della lingua dei segni cui sono esposti: i bambini attraversano stadi di sviluppo caratterizzati, in una prima fase, da una omissione o non produzione o da una produzione semplificata e parziale di forme morfologiche e, in una seconda fase, da una graduale e progressiva acquisizione che si protrae per diversi anni. I processi di acquisizione di una lingua dei segni, dunque, dipendono in modo sostanziale da fattori biologici relativi alla maturazione del sistema motorio, dalle abilità cognitive di base e dalle caratteristiche strutturali della lingua a cui il bambino è esposto. (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 163-178; Pigliacampo 2007: 17-35).

#### *2.4 Lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino sordo figlio di genitori udenti*

I bambini sordi che nascono in famiglie in cui almeno uno dei genitori è sordo e, dunque, in un contesto familiare pronto ad accoglierlo e ad adottare, sin dalle sue prime fasi di sviluppo, modalità comunicative e linguistiche visivo-gestuali, sono nel mondo circa il 5%. Cosa accade in tutti gli altri casi?

Gli studi in merito concordano nell’evidenziare, nei bambini sordi figli di genitori udenti, un generale ritardo nello sviluppo del linguaggio e una variabilità individuale superiore rispetto a quella riscontrata nei bambini udenti. Infatti, elementi quali la precocità della diagnosi, il grado di sordità, il tipo di protesizzazione, il tipo di intervento logopedico (bimodale o orale<sup>11</sup>) scelto dalla famiglia e la tempestività del suo inizio sono fattori che, congiuntamente alle caratteristiche individuali, relazionali e ambientali, influenzano il percorso di evoluzione del linguaggio di ogni singolo bambino.

In generale, nei primi 7 mesi circa di vita, i comportamenti vocali e gestuali non intenzionali dei bambini sordi seguono uno sviluppo simile a quello dei bambini udenti. Il loro sviluppo comunicativo appare dunque normale nei tempi, nei ritmi e nelle modalità fino allo stadio dell’espansione. A partire dagli 8 mesi, contrariamente a quanto accade per i

<sup>11</sup> I due metodi di educazione al linguaggio si differenziano fra loro rispetto all’utilizzo dei segni; per un’introduzione ed un confronto tra questi due metodi si veda Caselli, Maragna, Volterra 2006: 192-202.

bambini udenti, la varietà delle consonanti prodotte diminuisce progressivamente, il *babbling* spontaneo tende a scomparire e non evolve in forme più elaborate di comunicazione intenzionale a causa del mancato *input* acustico (Bortolini 2002). Attorno ai 13 mesi, i problemi maggiori per i bambini sordi figli di genitori udenti sono legati alla difficoltà di utilizzare parole e gesti decontestualizzandoli rispetto alle routine nelle quali sono stati appresi e ad utilizzarli come veri e propri simboli. Dopo i 17 mesi, diviene particolarmente manifesta la loro difficoltà nell'ampliare il vocabolario di parole e nel combinare tra loro le parole nelle prime frasi. Nel caso in cui la sordità non sia stata ancora accertata, presumibilmente questo è il momento in cui i loro problemi comunicativi si rendono più evidenti e i genitori sono chiamati ad affrontare il problema (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, Petrocchi 2006: 30-32).

Nei casi di figli sordi di genitori udenti, la sordità del bambino è un evento inatteso che richiede un processo di adattamento psicologico, comunicativo e relazionale. Quando il bambino è molto piccolo e prima della diagnosi di sordità, le modalità interattive e comunicative sono multimodali anche nel caso di bambini udenti e i genitori tendono a comportarsi in maniera spontanea e naturale. Viene utilizzato un costante e preciso riferimento al contesto situazionale: si parla di cose presenti, su cui il bambino agisce direttamente, viene usata una ricca comunicazione non verbale fatta di condivisione di sguardi, gesti, espressioni del viso e del corpo, di sensazioni tattili. E' evidente che questo funziona bene anche quando il bambino è sordo, ma qualcosa si compromette quando nascono i primi sospetti, quando il bambino non progredisce nel *babbling* prima e nelle prime parole poi, quando non risponde, non esegue e non capisce le richieste verbali dell'adulto. La situazione spesso si aggrava proprio al momento della diagnosi. Infatti, dopo la diagnosi, il rapporto tra genitori e figli può deteriorarsi a causa del profondo dolore che investe la famiglia, dei sensi di colpa, del sentimento di impotenza e di diversità. I genitori iniziano a sentirsi inadeguati anche sul piano dell'interazione comunicativa poiché intuiscono i limiti della propria modalità di comunicazione e quindi, non conoscendo alternative, spesso si bloccano, impoverendo la stimolazione nel momento in cui dovrebbe essere invece potenziata.

Varie ricerche sullo sviluppo linguistico dei bambini sordi non esposti ad una lingua dei segni hanno mostrato che, nonostante le condizioni di apprendimento linguistico impoverite e svantaggiate, i bambini sviluppano ed usano un sistema gestuale che esprime molte delle funzioni comunicative, semantiche e pragmatiche, tipicamente presenti nel linguaggio di bambini esposti ad una lingua in condizioni tipiche.

I diversi autori forniscono a tale fenomeno interpretazioni in parte contrastanti tra di loro e le usano a sostegno di differenti teorie. Goldwin-Meadow, ad esempio, parla di invenzione spontanea di gesti simbolici comunicativi da parte dei bambini sordi e utilizza questi dati a sostegno di teorie innatiste di acquisizione del linguaggio. In questa prospettiva, viene data minore importanza al ruolo dell'*input* e a quello dell'interazione comunicativa tra bambino ed adulto. Al contrario, altri autori hanno dato un maggior peso all'*input*, sottolineando che questi bambini sordi sono comunque immersi in un ambiente comunicativo anche se non completamente accessibile per loro. Particolare rilievo assume, in quest'ottica, il contesto in cui la comunicazione ha luogo. I gesti usati dal bambino non sono dunque creati autonomamente, ma sono piuttosto il risultato di un processo di costruzione attiva di significati condivisi tra adulto e bambino, significati che gradualmente assurgono allo status di simboli comunicativi.

Altri studi hanno sottolineato l'importanza delle interazioni comunicative tra genitori e i loro bambini sordi nello sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche. Come visto in precedenza, tutti i bambini imparano a instaurare relazioni sociali attraverso le precocissime e ripetute interazioni con i propri genitori: imparano come iniziare un *topic*, come mantenerlo,

come prendere i turni. Lo sviluppo di tutte queste abilità può essere più complicato nel caso di un bambino sordo. Per i sordi, infatti, il canale visivo deve essere utilizzato sia per comunicare, sia per condividere l'attenzione su oggetti ed eventi dell'ambiente; per questo motivo, aiutare un bambino sordo a sviluppare le abilità conversazionali e di alternanza dei turni è molto più complesso, anche per gli stessi genitori sordi. In particolare a partire dai 5-6 mesi di età, quando l'interesse dei bambini si sposta dal volto dell'adulto agli oggetti, mantenere l'attenzione condivisa e, allo stesso tempo, dare un *input* linguistico, diventa più difficile e più complesso in quanto il bambino mostra più interesse verso l'esplorazione del mondo esterno e non solo al mondo sociale. A partire da questa età, i genitori dovranno mettere in atto nuove strategie per catturare l'attenzione del bambino e per stabilire interazioni con lui; dovranno, ad esempio, aspettare che si stabilisca l'attenzione visiva prima di comunicare, cercando di sintonizzarsi sul *topic* di interesse del bambino.

In generale, sembra che le madri sorde quando interagiscono con i loro bambini mettano in atto alcuni comportamenti caratteristici al fine di supportare l'attenzione condivisa. Per richiamare l'attenzione del proprio bambino utilizzano espressioni facciali particolarmente evidenti, un contatto tattile e cinestesico con le mani e i piedi del bambino, spesso posizionano il loro viso e le mani nel campo visivo del bambino e segnano direttamente sul corpo del bambino o sull'oggetto su cui vogliono attirare l'attenzione. Queste particolari strategie di comunicazione visiva sembrano avere un grande peso per l'acquisizione dell'alternanza dei turni.

Le madri udenti non hanno, in genere, molta familiarità con le dinamiche della comunicazione visiva e per comunicare, dunque, utilizzano quasi esclusivamente il canale vocale avendo la tendenza ad iniziare a parlare prima che il bambino le guardi. Questo provoca inevitabilmente la perdita di informazioni e l'interruzione della comunicazione (Caselli, Maragna, Volterra 2006: 178-192).

Quando in una famiglia di udenti nasce un bambino sordo, dunque, questi potrà trovarsi, a volte per anni se la diagnosi avviene in ritardo, in un ambiente impreparato alle sue capacità. Si utilizza il termine "capacità" piuttosto che "deficit" per sottolineare che ai bambini sordi non manca la capacità di acquisire una lingua, ma solo quella di imparare in modo spontaneo la lingua parlata, perché essa viaggia sulla modalità acustica deficitaria. I problemi relativi ad un normale sviluppo della comunicazione e del linguaggio e gli eventuali problemi psicologici e di apprendimento che spesso ne derivano, non dipendono da un'incapacità insita nel bambino, ma dall'ambiente che non sa o non riesce a trovare strumenti di comunicazione adeguati al particolare tipo di deficit. Il bambino riceve dunque un *input* ridotto sul piano linguistico e viene esposto a contesti comunicativi carenti, restando escluso dal "bagno linguistico" in cui bambini udenti sono immersi attraverso l'esposizione al linguaggio parlato e in cui i bambini sordi figli di genitori sordi segnanti sono immersi attraverso l'esposizione alla lingua dei segni.

### **Riflessioni conclusive: essere sordi nella società verbale**

Dall'analisi e dalle ricerche condotte sullo sviluppo del linguaggio di bambini udenti e sordi si può innanzitutto rilevare la naturalezza e la relativa rapidità dello sviluppo del linguaggio nei bambini udenti. Grande importanza riveste, in questo processo, l'immersione del bambino in un contesto che utilizza una particolare lingua per comunicare. Il bambino si trova così esposto non solo al linguaggio a lui direttamente rivolto, ma anche a quello, più complesso e ricco, che gli adulti usano tra di loro in sua presenza.

Analogo è, per molti aspetti, il caso di bambini sordi che nascono in una famiglia di persone sorde segnanti in quanto, in un ambiente di questo tipo, si adotta una modalità comunicativa più consona alle esigenze particolari di un bambino sordo. Anche laddove i genitori sordi non abbiano appreso una lingua dei segni si utilizzano, a volte

inconsapevolmente, delle soluzioni naturali ed efficaci per garantire uno scambio comunicativo e linguistico basato sul canale visivo.

Non si riscontra, dunque, una sostanziale differenza tra bambini udenti con *input* linguistico vocale e bambini sordi con *input* linguistico in lingua dei segni: i fondamentali stadi di acquisizione della lingua orale e della lingua dei segni sono sostanzialmente gli stessi e vengono raggiunti alla stessa età da bambini udenti e sordi. Nel primo anno di vita, esiste una completa equipotenzialità: la facoltà di linguaggio che caratterizza la specie umana può manifestarsi in entrambe le modalità visivo-gestuale o acustico-vocale; la scelta dipende dalla lingua cui è esposto il bambino.

I sordi realizzano la loro facoltà di linguaggio spontaneamente solo attraverso quelle lingue che hanno come *input* non un insieme di suoni prodotti dalle corde vocali umane, bensì un sistema di segni fatti di forme e movimenti realizzati con le mani e con il corpo. La lingua orale non può essere per il sordo la prima lingua: come potrebbe esserlo se ci vogliono anni di sforzo e di artificioso addestramento per impararla? Inserire il sordo in un percorso di apprendimento e conoscenza fondato esclusivamente sul linguaggio verbale risulta un'operazione costrittiva, impositiva e innaturale.

Una lingua madre è frutto di acquisizione, non di apprendimento: può emergere solo in condizioni naturali e spontanee e si tratta di un'esperienza evolutiva globale, che vede coinvolti in strettissima interconnessione gli aspetti biologici, cognitivi, relazionali.

Il bambino sordo vive l'italiano come una lingua straniera, culturalmente e strutturalmente lontana dai suoi schemi di pensiero e, nonostante questo, non si trova quasi mai nelle condizioni di aver acquisito, secondo tempi e ritmi naturali, l'unica lingua a lui pienamente accessibile: la lingua dei segni.

Nel passato spesso ha prevalso un approccio alla sordità di tipo medico. Secondo quest'ottica, bisogna preoccuparsi soprattutto di "riparare" o "ricostruire" la capacità uditiva deficitaria attraverso la protesi acustica o altri tipi di interventi, come ad esempio gli impianti cocleari. Solo in questo modo, infatti, è possibile sviluppare l'apprendimento di una lingua che è necessariamente quella acustico-vocale. Imparare ad articolare la lingua vocale e a leggere sulle labbra è indispensabile per imparare a leggere e scrivere, e in generale per acquisire cultura e conoscenze. In questa prospettiva, imparare la lingua dei segni non è necessario, il bambino sordo viene valutato soprattutto per come si esprime, cioè per come "parla" e quanto si avvicini o meno ad un modello di persona udente.

Oggi, invece, si sta gradualmente affermando un approccio di tipo antropologico e sociologico che considera la persona sorda come membro di una comunità o cultura speciale. Sulla base di questo assunto, per l'educazione del bambino sordo, è fondamentale stimolare e arricchire la capacità visiva integra, fare acquisire la lingua dei segni e insegnare a leggere e a scrivere. Queste acquisizioni sono ritenute indispensabili per lo sviluppo equilibrato di un'identità personale e per il formarsi di una cultura. Viene quindi considerato prioritario che l'apprendimento di conoscenze da parte del bambino sordo avvenga attraverso la lingua dei segni.

Un terreno di incontro tra questi due punti di vista si può trovare in una prospettiva di bilinguismo. Per il bambino, e più tardi per l'adulto sordo, è importante conoscere entrambe le lingue.

Un'acquisizione precoce della lingua dei segni consente al bambino di crearsi una competenza linguistica in maniera naturale e permette una trasmissione di contenuti e conoscenze adeguata alla sua età e al suo sviluppo cognitivo e relazionale, favorendo così una crescita personale più armonica ed equilibrata.

D'altra parte lo sfruttamento del residuo uditivo, l'apprendimento della lingua orale e scritta ed una buona lettura labiale sono indispensabili per facilitare gli scambi comunicativi con la società udente e garantire una reale integrazione.

Dalla disabilità uditiva non deriverebbe alcun handicap, se la nostra non fosse una società verbale. A causa della loro disabilità, quindi, i sordi sono spesso si trovano esclusi dai luoghi sociali: da quelli delle attività professionali a quelli del tempo libero. Si ripropone il problema dell'handicap, creato non dal deficit uditivo in sé, ma dall'uso della comunicazione verbale quale strumento esclusivo di integrazione sociale.

E' opportuno, a questo punto, sottolineare la differenza tra deficit e handicap: il primo termine rimanda all'aspetto fisico, il secondo all'aspetto sociale<sup>12</sup>. Nel nostro caso il deficit è l'udito, mentre l'handicap è l'insieme delle difficoltà che la persona sorda incontra nell'interagire con la società. Ad esempio, se tutti conoscessimo la lingua dei segni l'handicap per i sordi sarebbe quasi nullo.

Senza giungere a vagheggiare società ideali in cui la diversità diventi norma e annulli il concetto stesso di handicap, si possono ipotizzare interventi concreti di prevenzione e ridimensionamento degli effetti della sordità sull'individuo. Perché la minorazione uditiva non produca altri svantaggi, oltre quello oggettivo della mancata percezione dei suoni, dovrebbero essere abbattute le barriere della comunicazione. Questo compito, però, è stato per secoli affidato esclusivamente ai sordi e si è concretizzato in una rincorsa frustrante del modello di comunicazione imposto dagli udenti. A questi ultimi, non è mai venuta meno la certezza di operare, in nome e per conto dei sordi, le scelte più capaci di rispondere ai bisogni dei diretti interessati. Lo sforzo di adattamento è stato, quindi, unilaterale.

Solo in questi ultimi anni il gruppo di maggioranza ha sviluppato un atteggiamento di sensibilità al problema e ha mosso alcuni passi sulla strada dell'“uguaglianza nella diversità”. Siamo, però, ancora lontani dal passare da una prospettiva clinica ad una concezione culturale dei sordi come soggetti appartenenti ad una vera comunità minoritaria.

La condizione della popolazione sorda in Italia può essere considerata simile a quella di altri gruppi linguistici minoritari, i cui bisogni sono stati spesso trascurati da parte del gruppo maggioritario; la situazione di esclusione che questo atteggiamento ha determinato potrà essere modificata solo se le persone sorde saranno considerate in una prospettiva di bilinguismo che diviene strumento privilegiato ed indispensabile per superare la barriera comunicativa e per porsi come ponte tra due culture.

### Riferimenti bibliografici

- Bagnara C., Corazza S., Fontana S., Zuccalà A., 2008, (a cura di), *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Milano, FrancoAngeli.
- Bortolini U., 2002, “Indici prelinguistici dello sviluppo fonologico e lessicale”, in M. C. Caselli, O. Capirci (a cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio. Ricerca, clinica, educazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 63-79.
- Capirci O., Iverson J., Pizzuto E., Volterra V., 1996, “Gestures and words during the transition to two-word speech”, in *Journal of Child Language*, 23, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 645-673.
- Casadio P., Caselli M. C., 1989, “Il primo vocabolario del bambino. Gesti e parole a 14 mesi”, in *Età evolutiva*, 33, Firenze, Giunti, pp. 32-41.
- Caselli M. C., 1983, “Gesti comunicativi e prime parole”, in *Età evolutiva*, 16, Firenze, Giunti, pp. 36-51.
- Caselli M. C., 1985, “Le prime tappe di acquisizione linguistica nei bambini udenti e nei bambini sordi”, in V. Volterra (a cura di), *Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo*, (Nucleo monotematico), in *Età Evolutiva*, 20, Firenze 1985, Giunti, pp. 66-77.

<sup>12</sup> “Il concetto di disabilità”, a cura dell'ISTAT, reperibile come documento internet all'indirizzo <http://www.handicapincifre.it/documenti/concettodisabilit%C3%A0.asp>.

- Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., 2006, *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Del Bo M., Cippone De Filippis A., 1988, *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*, Roma, Armando.
- Delliri F., Dolza E., Pesce A., 2006, *Si fa per dire. Teoria e pratica di lingua italiana dei segni*, Torino, Cartman.
- Favia M. L., 2003, *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*, Milano, FrancoAngeli.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F., Petrocchi S., 2006, *Competenza sociale e affetti nel bambino sordo. Aspetti teorici e operativi*, Roma, Carocci.
- Longobardi E., 2001, "Parlare ai bambini che imparano a parlare", in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, pp. 55-83.
- Mazzoni L., 2008, *Classificatori e impersonamento nella Lingua dei Segni Italiana*, Pisa, Plus-Pisa University Press.
- Meier R. P., 2006, "The Form of Early Signs: Explaining Signing Children's Articulatory Development", in B. Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (a cura di), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*, New York 2006, Oxford University Press, pp. 202-230.
- Oller D. K., 1995, "Development of vocalization in infancy", in H. Winitz (a cura di), *Human Communication and its Disorders: A Review*, 4, York Press, pp. 1-30.
- Pigliacampo R., 2007, *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Roma, Armando
- Russo Cardona T., Volterra V., 2007, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma, Carocci.
- Sacks O., 1991, *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Milano, Adelphi.
- Saussure F. de, 1968, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza.
- Volterra V., 2004, *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.