

Didattica della lingua italiana L2 per sordi stranieri tra logocromia e marcatori visivi

Catia Leonetti¹

¹specializzanda T.F.A. Sostegno - Scuola secondaria di I grado (Università degli Studi di Foggia)

Abstract: This paper aims to describe a reality that is becoming increasingly noticeable: deaf foreigners arriving in Italy. Apart from socio-cultural variables of the host country, there are linguistic difficulties which have a massive impact on their lives. The proposals here shown, logocromia and visual markers, have the same purpose although different in their approaches: to facilitate those who are forced to live their life as foreigners twice.

Keywords: deafness; L2 Italian, special education; logocromia; visual markers

Riassunto: Questo articolo propone di descrivere una realtà sempre più evidente, quella dei sordi stranieri che giungono in Italia. Oltre alle variabili socio-culturali del paese ospitante, difficoltà linguistiche hanno un notevole impatto sulla loro vita. Le proposte qui presentate, la logocromia e i marcatori visivi, nonostante i differenti approcci, hanno lo stesso scopo: facilitare la vita di chi è costretto ad essere straniero due volte.

Parole Chiave: sordità; italiano L2; didattica speciale; logocromia; marcatori visivi

1. Insegnare italiano L2 a sordi stranieri: una realtà complessa

Le emozioni Nella scuola, così come nella società italiana, è in aumento la realtà delle persone sorde straniere, ognuna delle quali è

“portatrice di una storia e di bisogni diversi, frutto dell’interazione tra diversi fattori: cause, grado ed epoca di insorgenza della sordità – spessissimo dati incerti – l’eventuale modalità di riabilitazione e protesizzazione nel Paese d’origine, l’atteggiamento del contesto culturale e familiare di provenienza rispetto alla disabilità, la scolarizzazione (scarsa se non addirittura del tutto assente), l’eventuale presenza di deficit associati”. (Bonanno et al., 2012, p. III)

Sul versante della competenza linguistica è inevitabile l’incidenza di questi fattori, motivo per cui è necessario ricorrere ad una didattica differente da quella che si utilizza per coloro che hanno l’italiano come lingua madre. I bambini italiani, quando entrano in prima elementare, sanno già utilizzare la lingua e gli insegnanti di grammatica non fanno altro che nominare tutti quei fenomeni che gli allievi padroneggiano perfettamente, favorendo una riflessione metalinguistica. I bambini, infatti, acquisiscono la L1 in modo naturale e spontaneo e, senza sforzi, nel giro di poco tempo, sono in grado di utilizzare con sicurezza le proprietà della lingua. I sordi, invece, a causa della compromissione del canale uditivo “sono ostacolati nell’acquisizione della lingua orale perché non hanno accesso all’input linguistico” o lo hanno, ma tardivamente (Bertone, Volpato, 2012, pp. 549-550).

Nel caso dei sordi stranieri, poi, la situazione è molto più complicata poiché spesso “possiedono competenza linguistica scarsa o nulla sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni del proprio paese e [...] ricevono un’esposizione tardiva all’italiano e alla lingua dei segni italiana (LIS)” (Ivi, p. 550). Questi soggetti infatti hanno delle gravi difficoltà nell’apprendimento della lingua poiché spesso, non possedendo una lingua madre, non dispongono di quelle che sono le informazioni di natura morfologica, sintattica e semantica che costituiscono i punti di riferimento, da cui partire per collocare le nuove conoscenze della lingua italiana. In questi casi, infatti, l’italiano «non può essere proposto come una L2 perché i soggetti non possiedono una L1 ed insegnare una L1 è un compito abbastanza arduo soprattutto se proposto dopo i dieci anni e non con la modalità più naturale per una lingua orale ma esclusivamente con il codice scritto” (Ivi, p. 564).

La cospicua presenza di stranieri sordi, in formazione sia obbligatoria che non, porta quindi il sistema Scuola ad interrogarsi non solo sul ruolo della lingua italiana e sulla collocazione di essa all’interno della cosiddetta *biografia linguistica* dell’alunno, ma anche sugli interventi da mettere in atto di fronte ad una diversità non solo più linguistico-culturale ma anche sensoriale. Il fattore sordità porta a rivalutare l’apprendimento di una lingua, che deve necessariamente tener conto di “quei codici visivi che connotano culturalmente lo scambio comunicativo” e che vengono usati assieme alla lingua orale (Luciani, 2014, pp. 83-84), come i movimenti del corpo, il contatto con l’interlocutore, le sue espressioni facciali. In questi contesti, in cui la vista diviene senso vicariante, è di grande sostegno il codice della scrittura, il cui contatto frequente, permettendo al sordo “di ‘vedere’ la lingua nei contesti frequentati quotidianamente attraverso i testi scritti prodotti per fini comunicativi autentici, ne facilita l’apprendimento. (Ivi, p. 84). In queste situazioni è necessario avvicinare lo studente al referente e poi al significato delle parole, per passare successivamente alla veste grafica avvalendosi di immagini e oggetti, partendo sempre da un lessico concreto e da aree lessicali vicine a contesti conosciuti e quotidiani. Per Bonanno et al. (2012, p. IV), però, se nel caso di minori stranieri sordi, giunti in Italia da piccoli, è possibile mettere in pratica interventi specializzati che “si svolgono nella scuola di tutti con obiettivi e risultati importanti e coerenti, sia sul piano dell’alfabetizzazione, sia su quello dell’integrazione scolastica e sociale”, non avviene lo stesso nei casi di persone straniere sorde che sono giunte in Italia oltre i dodici anni.¹

¹ Questa età è stata scelta dagli autori perché si suole definirla ‘soglia del periodo critico’, ovvero “finestra

Questo perché alle difficoltà intrinseche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, si aggiunge l'assenza di percezione uditiva e il fatto che spesso i programmi di studio per stranieri udenti pongono una particolare attenzione all'aspetto della verbalità. "E anche molte delle valide strategie adottate oggi per gli apprendenti L2 non possono fare a meno dell'ascolto, come strumento elettivo di immersione nella lingua" (*Ibidem*). A queste difficoltà di natura didattica si sovrappone poi, soprattutto nel caso dei più giovani, il potere decisionale delle famiglie che molto spesso non sono intenzionate a collaborare affinché il proprio figlio impari la lingua che in vari casi loro stessi non conoscono, "per paura di perdere il figlio, per la volontà di non integrarsi e perché, a volte, la sordità non viene ritenuta un problema in quanto in fondo, anche se sordomuti, possono lavorare!" (Gitti, 2008, p. 105).

Il quadro risulta poi ancora più complicato quando si tratta di adulti sordi stranieri. Secondo lo studio di De Monte (2017), eccetto casi di coloro che, avendo ricevuto una buona istruzione riescono ad accedere alle università italiane, la maggior parte sono adulti che, in qualità di richiedenti asilo o migranti che fuggono dai loro paesi d'origine, arrivano in Italia in condizioni estremamente complesse.

"Profoundly deaf people arriving in Italy normally find that universities, schools and organizations are unprepared and not always capable of receiving them in an inclusive way. In many cases, educational institutions have never met a D/deaf person before, or have never considered the need to adapt their programmes to this target group.² Many D/deaf adults who manage to overcome their initial difficulties with the help of friends or family members, normally integrate into society thanks to the help of D/deaf associations, which provide them with an opportunity to meet people from the host country" (Ivi, p. 437).

Molto spesso, infatti, nei contesti universitari è presente un docente di italiano L2, accompagnato da un interprete che non sempre è in grado di accogliere una persona straniera, motivo per cui i ragazzi in questione apprendono la lingua o attraverso un logoterapista o istituzioni non accademiche. Per questo motivo la studiosa, dopo aver avuto la possibilità di partecipare a delle lezioni di italiano L2 (livello A1) con mediatore LIS, ha ritenuto importante sottolineare, a fronte delle esperienze future, la necessità che i ragazzi debbano prima imparare la lingua dei segni del posto e, in un secondo momento,

formativa all'interno della quale avviene la spontanea acquisizione della lingua del Paese d'origine. Quella fase della vita in cui una lingua si impara senza sforzi e soprattutto senza nessuna istruzione esplicita» (Bonanno et al., 2012, pp. IV-V) in accordo con Lenneberg (1967).

² Con *D* si intendono i sordi che preferiscono utilizzare la lingua dei segni per comunicare; con *deaf* coloro che sono educati oralmente e anche coloro che presentano particolari condizioni di sordità.

la L2. In più, al fine di approccio inclusivo, raccomanda le figure in questione, insegnanti di lingue seconde e interpreti di lavorare sinergicamente e soprattutto di essere adeguatamente preparati per fronteggiare tutte le difficoltà nascenti.

Cosa può essere allora fornito a tutti coloro, che indipendentemente dalla loro età, vivono questa doppia emarginazione? Uno potrebbe essere il “Manuale di lingua italiana per sordi stranieri” (2012), che ha un approccio alla lingua debitorio alla linguistica generativista e alla Logogenia. Gli obiettivi del volume sono prevalentemente linguistici, ma ci sono anche quelli di natura comunicativa ed educativa, che possono essere per lo studente un valido aiuto non solo per familiarizzare con la lingua, ma anche con i contesti d’uso e con gli aspetti socioculturali dell’Italia. Gli autori privilegiano la sintassi nei processi di apprendimento della lingua, attraverso le opposizioni di coppie minime di frasi, indispensabile anche per il riconoscimento della differenza tra frasi grammaticali e agrammaticali. Nel testo in analisi, per il principio di un’esposizione più naturale possibile all’input, non sono inoltre state inserite spiegazioni grammaticali esplicite, così come le regole e la nomenclatura propria della disciplina, in quanto queste richiedono abilità metalinguistiche molto spesso non sviluppate; soltanto nei primi capitoli è stato utilizzato il colore per marcare alcuni ruoli morfosintattici. Indispensabile è la sezione degli esercizi pratici che sono ricorsivi e riproposti con una modalità simile “al fine di facilitarne il rinforzo, l’interiorizzazione e la gradualità dell’apprendimento” (Bonanno et al., 2012, p. V). La grammatica è inoltre accompagnata da disegni, che nei primi capitoli, più facili, permettono un’associazione biunivoca tra parola e immagine; nei restanti, con difficoltà crescente, diventano “un accessorio alla lingua, utile soltanto per rinforzare gli stimoli e la memoria visiva” (Ivi, p. VI).

Un secondo strumento, affine al primo, potrebbe essere il “Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)” (2013). Il volume, inizialmente pensato per le persone sorde straniere, risulta utilizzabile anche da studenti con particolare bisogno di gradualità, studenti stranieri, in autoapprendimento, studenti in classe bilingue con compagni udenti, oralisti o con impianto cocleare, sordociechi. La didattica oltre ad essere motivante, è anche progettuale affinché possano essere sviluppate le capacità cognitive di ordine elevato di ogni utente tra cui ragionamento, *problem solving*, capacità di valutazione. Particolare attenzione è mostrata per le attività grammaticali proposte che si basano sull’utilizzo di coppie minime, come visto anche in precedenza, per “fornire la

maggiore spontaneità possibile nell'osservazione linguistica, piuttosto che regole astratte, e quell'input, in parole funzionali, che gli studenti con sordità non possono ricevere per via orale" (Ivi, p. 452). In ultimo è importante sottolineare la presenza dell'aspetto ludico attraverso spazi di espressione personale, giochi lessicali, attività per favorire l'interazione nel gruppo classe e l'attività di teatro in combinazione con quelle di scrittura.

Alle proposte manualistiche, che possono essere utilizzate per tutti coloro, che hanno la possibilità di iscriversi a dei corsi di didattica di italiano L2, questo lavoro si propone di presentare una tecnica ed un metodo, che possono essere utilizzati all'interno dei propri interventi educativi. La prima, chiamata *logocromia*, non rende il soggetto parlante competente, ma gli permette di uscire da quella emarginazione di cui spesso è protagonista, attraverso l'utilizzo del linguaggio vocale nell'interazione quotidiana. L'uso della lingua nei contesti concreti e nei dialoghi, sottolinea l'indirizzo pragmatico-interazionale della tecnica, che permette al sordo, attraverso "la comprensione e la produzione orale e scritta di frasi minime strutturate con un ordine sequenziale logico [di] formulare domande, [...] dialogare ricorrendo a frasi con struttura semplice [...], ampliare il suo vocabolario" (Gitti, 2009, p. 216). L'approccio del metodo dei marcatori visivi è, invece, di tipo testuale: questi possono integrare il potenziamento linguistico a quello cognitivo, educando l'allievo alla visualizzazione dei legami di coesione del testo e contemporaneamente al consolidamento di abilità come la memoria di lavoro, l'inferenziazione e la concentrazione.

2. La logocromia

Ideata da padre Albino Bussiglieri, la logocromia è

"una tecnica che usa il colore per ordinare le parole/immagini, permettendo al soggetto di comprendere e produrre, oralmente e per iscritto, frasi minime strutturate con un ordine sequenziale preciso e logico. La frase è costituita secondo un codice cromatico arbitrario che funge da mappa mentale; ogni elemento della frase, con la rispettiva domanda, viene associato ad un colore diverso" (Gitti, 2008, p. 107).

Sulla base dell'ordine sintattico della lingua italiana vige (SVO: soggetto + verbo + oggetto), uno dei primi obiettivi sarà quello di saper strutturare la frase minima, insegnando agli apprendenti ad ordinare i vari elementi della frase attraverso una sequenza precisa di colori. Si veda l'esempio riportato in Gitti (2008):

Quando?	Chi?	Cosa fa?	Che cosa?
Ora	il babbo	mangia	la mela

Legenda:

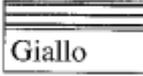
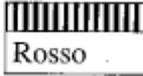
			
Celeste	Giallo	Rosso	Verde

Figura 1 – La frase minima e i colori

Avendo imparato che l'ordine della frase è soggetto e verbo, quindi prima il giallo e poi il rosso, si potranno combinare i vari colori, ovvero gli elementi della frase, per imparare a formulare domande e risposte.

D	Chi	ora	mangia	la mela?
R	Ora	il babbo	mangia	la mela

Figura 2 – Domande e risposte

Oltre a familiarizzare con le strutture sintattiche di varia complessità, attraverso l'utilizzo di immagini o mimando situazioni reali, i soggetti poi potranno essere stimolati a memorizzare sempre più vocaboli accrescendo così il proprio bagaglio lessicale di partenza, ad esempio impostando una griglia sul proprio quaderno, da aggiornare ogni qualvolta si incontra una nuova parola.

Quando?	Chi?	Cosa fa?	Che cosa?	Dove?
ora	la mamma	mangia	fiore	sotto
dopo	elena	prende	mela	sopra
prima	il cane	guarda	palla	dentro
.....

Com'è?	Quanti sono?	Di chi è?	Di che colore è?	Perché?
bello	tanto	di Beppe	bianco	è malato
buono	poco	di il bambino	rosso	è buono
brutto	due	di la mamma	verde	ha fame
.....

Figura 3 – Raccolta di vocaboli per ogni sezione

È importante ribadire che questa tecnica artificiale si basa sul riconoscimento dei morfemi lessicali, tanto che afferma Gitti (2013, p. 74) “è inizialmente indifferente che il soggetto dica *mangerà*, *mangia* o *mangiare*: in logocromia, gli elementi indispensabili per la comprensione sono la conoscenza del significato del morfema lessicale e l’ordine della frase”. In questo caso è importante che l’autore comprenda il significato di *mang-* collegandolo all’azione che svolge quotidianamente. Non importa, quindi, che l’apprendente componga frasi “grammaticalmente oscure”, conta che siano comprensibili, logiche e che descrivano un’immagine ben precisa. Per Gitti (2008, p. 110) la grammatica flessionale non è indispensabile in quanto “la presenza e la coesione di tutti gli elementi lessicali consentono una grande possibilità di integrazione e di comprensione delle informazioni che ci vengono normalmente fornite dalla grammatica (singolare, plurale, tempo, modo...)”. Lo stesso autore infatti è consapevole che l’insegnamento delle regole grammaticali sia molto complesso e che, soprattutto all’inizio, l’apprendente non potrà mai utilizzare frasi coordinate e subordinate, ma ripetendo “almeno inizialmente [...] tutti gli elementi (colori) della frase, sia nel momento della esposizione sia della domanda sia della risposta” (Ivi, p. 109), potrà possedere un linguaggio verbale concreto. Partendo quindi da ciò, l’obiettivo primario sarà favorire l’uso di un linguaggio verbale funzionale a risolvere i problemi quotidiani. Detto altrimenti, si strutturano frasi semplici e stereotipate, ma utili per il soddisfacimento dei propri bisogni. A questo primo grande vantaggio, ne segue subito un secondo: per Gitti (2013, p. 74) infatti sono “inutili gli esercizi di articolazione mirati alla impossibile perfetta dizione, l’importante è che usi la voce più o meno articolata. La dizione migliorerà sicuramente”. Attraverso quindi la

logocromia, gli immigrati sordi possono iniziare a riprodurre i singoli fonemi, che seppur non garanzia di una corretta dizione delle parole e della frase, rappresentano un primo sforzo, che può condurre in futuro al passaggio da una *unità vocale* ad un *insieme vocale*. In ultimo la logocromia non necessita della frequenza di corsi per acquisire le basi teoriche, né ha bisogno di una formazione pratica sotto la guida di un esperto: si tratta di una tecnica molto semplice che tutti, indistintamente, possono apprendere ed utilizzare.

3. I marcatori visivi

I MA.VI sono definibili come strumento per poter rendere visibili gli aspetti grammaticali, sia di natura morfologica che sintattica, alla base della lingua italiana e della sua testualità. Dovendo i sordi fare molto affidamento sul canale visivo è indispensabile soffermarsi prima sul ruolo del ‘testo’. Il testo (lat. *TEXUS*) è un’entità comunicativa, “un sistema in cui la lingua si realizza e in cui i livelli morfologico, sintattico e semantico si ‘intrecciano’ per dar vita ad una struttura il cui significato viene ricostruito nell’interazione cognitiva tra chi produce e chi riceve il testo” (Sebastiani, 2014, pp. 93-94). L’approccio di Sebastiani e Valenzano, mettendo al centro il testo e l’educazione alla lettura, mira ad allontanarsi da una pura codifica/decodifica linguistico-lessicale, praticata spesso dai sordi, e contemporaneamente ad attivare negli stessi una serie di consapevolezze metacognitive “relative ai requisiti che rendono i testi delle entità comunicative” (Ivi, p. 97). Per leggere, infatti, non è necessario solo saper riconoscere fonemi per ottenere parole e poi pronunciarle; la mente deve essere in grado di lavorare sulle connessioni tra ciò che precede e ciò che segue, e privilegiare le relazioni causali rispetto a quelle analogiche. Davanti ad un qualsiasi testo, infatti, il lettore deve concentrarsi sul riconoscimento della morfologia legata e semi-libera, tenere nella memoria di lavoro preposizioni, articoli e pronomi, riflettere sui connettivi testuali e riconoscere il significato dei lessemi a minore frequenza.

Tutto questo si ritrova nel testo principalmente sotto le voci: *coesione* e *coerenza*. La prima, soprattutto, si realizza attraverso:

- la *concordanza*, intesa come connessione tra elementi dal punto di vista della forma: articolo e nome, soggetto e verbo, nome e aggettivo

il rosa e il giallo sono i tuoi colori preferiti

- la *sostituzione*, meccanismo per cui elementi presenti nel testo vengono sostituiti con pronomi, sinonimi e nominalizzazioni

ho conosciuto **Marta** e **Paolo**; **lei** ha quattro anni, **lui** il doppio

- la *coniunzione* di enunciati, che avviene attraverso i connettivi

questi soldi vengono raccolti *al fine di* devolverli ad un'associazione locale

Con i marcatori è possibile “esporre i bambini sordi alla visualizzazione delle strutture testuali, per stimolare la loro metacognizione sulle abilità da acquisire ed educare un approccio funzionale alla comprensione del testo, non limitando, durante la lettura la loro attività cognitiva al riconoscimento lessicale” (Ivi, p. 59). Infatti la metacognizione dovrebbe attivarsi dall’idea consapevole secondo la quale il proprio cervello è plastico e quindi modificabile e che quindi ciò che inizialmente può essere irrealizzabile, diventa possibile attraverso lo sforzo e l’esperienza (Guglielman, 2014). Dati i limiti e le differenze di natura linguistico-comunicative, con cui un allievo sordo è costretto a fare i conti, l’intervento educativo di potenziamento delle sue abilità metacognitive deve essere avviato il prima possibile affinché possa “padroneggiare strategie di superamento dei propri limiti” (Sebastiani, Valenzano, 2016, p. 19). L’educazione alla lettura, attraverso dei testi accessibili, permette la comprensione, che stimola i processi cognitivi, i quali contribuiscono a favorire “lo sviluppo di competenze e abilità, che saranno utili ai cambiamenti, che infine miglioreranno la qualità della vita” del soggetto in questione (Ivi, p. 26). A partire da questa consapevolezza pedagogica, dunque, è necessario che i testi siano fruibili da parte degli studenti sordi; i ma.vi. nascono proprio con questo intento: rendere leggibile un testo, ponendo in evidenza tutti quegli elementi di natura linguistico-grammaticale che lo sottendono.

È importante, però, sottolineare che il solo lavoro di riconoscimento dei legami di coesione non è l’unica variabile che permette la comprensione di un testo. Questo infatti possiede una struttura basata sull’interazione cognitiva tra chi produce il testo e chi lo interpreta il

testo, che fa necessariamente riferimento agli script posseduti dal lettore e a cui lo stesso attinge per dare significato al testo in esame. Una maggiore efficacia nella lettura e comprensione è quindi determinata dalle proprie conoscenze enciclopediche e dai costitutivi semantici, ovvero “il complesso dei saperi che concorrono alla formazione dell’insieme dei concetti che associamo all’etichetta lessicale usata per rappresentarli” (Sebastiani, 2014, p. 102). Lavorare sui pre-requisiti semantici sarebbe uno dei primissimi passi del lavoro educativo, affinché la lettura non risulti un’attività frustrante.³ Detto ciò e presupposto che il lavoro propedeutico sia stato svolto, prima di avvicinare l’allievo ad un testo, è necessario fare un’analisi linguistica, ad esempio attraverso un questionario dettagliato, per capire quali competenze debbano essere sviluppate e conseguentemente quali siano gli obiettivi educativi da raggiungere. Diagnosticati quindi i bisogni linguistici, si progettano e si attuano percorsi *ad hoc*. Al termine, è possibile iniziare a lavorare con i marcatori,⁴ che possono avvalersi del semplice uso di colori differenti, di caratteri tipografici, di frecce e di archetti, strumenti gestibili tramite pennarelli o un semplice *word processor*.

Se il lavoro da svolgere sull’allievo in questione è relativo alla marcatura morfologica “si potrebbe lavorare con piccoli brani, strutturati in frasi coordinate, in cui marcare la flessione degli elementi” (Sebastiani, Valenzano, 2016, p. 70) su cui si vuole porre l’attenzione:

- flessione di articoli, aggettivi e nomi (e anche dei casi particolari)

la sedia piccola⁵

la sedia grande

- flessione verbale

³ Interessante è l’osservazione di Bertone e Volpato (2012) secondo cui per i sordi, nella fase di lettura, è critico il passaggio dal codice ortografico (l’insieme ordinato di lettere componenti una parola) a quello fonologico (la combinazione dei fonemi ai quali corrisponde una lettera). Di conseguenza l’accessibilità alla lingua scritta, che passa dai fonemi ai grafemi, è possibile per chi ha ricevuto una buona rieducazione di tipo logopedico. Per questo nel lavoro con i marcatori non può essere in alcun modo sottovalutata la componente rieducativa che potrebbe vedere la collaborazione tra il logopedista stesso e un esperto MA.VI.

⁴ Differentemente dalla logocromia, l’utilizzo dei marcatori visivi richiederebbe un percorso formativo articolato in quattro parti: ‘metafonologia’, ‘grammatica’, ‘lettura’, scrittura.

⁵ Per tutti gli esempi presentati, si segue il protocollo MA.VI. in relazione al tipo di marcatore usato. Le autrici ci tengono, però, a sottolineare che questa è solo una delle possibilità.

Claudia **gioca**

- le preposizioni, attraverso l'uso di archetti, affinché queste si uniscano ai termini a cui fanno riferimento


il tavolo di legno


il gioco delle sedie

A proposito di marcatura testuale, invece, si può lavorare con i referenti testuali⁶ e con le loro sostituzioni, intendendo con ciò:

- le nominalizzazioni

i comitati studenteschi **hanno** oggi **contestato** la riforma per i tagli all'università. La **contestazione** da parte degli studenti ha creato disagi alla viabilità

- i pronomi

Marta fa la pendolare. **La** incontro spesso in autobus

- i sinonimi

l'**autista** ci fece sobbalzare più volte con le sue brusche frenate. A un certo punto la gente cominciò a protestare contro il **conducente** (Lo Duca, Solarino, 2006, p. 300)

Un'ultima tipologia di marcatura è quella logica, quella cioè che si riferisce ai connettivi. “Marcare queste strutture significa segnalare all'allievo questo ‘svuotamento’ della parola, guidando il focus sul riconoscimento della *funzione* di questi elementi e non sul loro significato” (Sebastiani, Valenzano, 2016, p. 74).

⁶ I referenti testuali sono quelle “quelle entità, alle quali in un testo si sia fatto riferimento e che, quindi, siano suscettibili di ripresa anaforica» (Conte, 1999, p. 32).

4. Conclusioni

“L’esistenza dell’uomo è comunicazione. Si comunica sempre, con la parola, con il gesto, con il silenzio. L’essere umano comunica con i suoi simili. La comunicazione, sia essa verbale o non verbale, risponde alla necessità che hanno gli esseri umani di stabilire una relazione significativa con gli altri. Si comunica per dire o dare qualcosa, per fare una affermazione, per chiedere qualcosa, per stabilire delle regole di comportamento”.⁷

Comunicare è una necessità, che diventa ancor più indispensabile nel caso di giovani e adulti che oltre ad essere sordi sono anche stranieri.

Il lavoro qui presente ha provato ad indicare due soluzioni che, con la loro immediatezza, possono diventare fondamentali per chi, soprattutto in un primo momento, si trova a vivere in uno stato di sopravvivenza linguistica. La prima, sperimentata già a partire dall’Ottocento, ha infatti ancora oggi una grande rilevanza. Portavoce di questo pensiero è lo stesso Giuseppe Gitti, che in qualità di fondatore e direttore del Centro di Riabilitazione Ortofona di Firenze, continua ad impiegarla nel suo centro soprattutto, ma non solo, con adulti sordi profondi immigrati con i quali è impossibile utilizzare il protocollo protesico/abilitativo/educativo. Per il direttore del CRO l’applicazione della logocromia è facile e i risultati sono immediati; attraverso questo “salvavita” gli allievi riescono ad acquisire una competenza che se per i più è elementare, per loro diventa il mezzo attraverso il quale, esprimendosi oralmente, possono manifestare e soddisfare i propri bisogni quotidiani, anche i più impensabili. Un enorme potenziale!

Della stessa portata sono i marcatori visivi, la cui idea nasce nel 2003 in contesto universitario, per aiutare gli studenti sordi che avevano difficoltà di scrittura e, data la reazione estremamente positiva, proposta a studenti di ordini inferiori. Nel corso degli anni, affinando il metodo, attraverso un’osservazione attiva per individuare criticità e potenzialità, si è giunti ad una definizione di protocollo che rappresenta “il canovaccio di quello che deve comunque essere una proposta individualizzata” (Sebastiani, Valenzano, 2016, p. 64).

Bibliografia

Bertone, C., Volpato, F. (2012). Le conseguenze della sordità nell’accessibilità alla lingua ai suoi codici. *EL.LE*, 1, pp. 549-580.

⁷ <http://www.federica.unina.it/lettere-e-filosofia/filosofia-della-mente/mondo-animale-umano/>.

- Bonanno, S., Delliri, F., Dolza, E., Maglione, E. (2012). *Manuale di lingua italiana per sordi stranieri*, Cartman, Torino.
- Conte, M.E. (1999). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- De Monte, M.T. (2017). *L2 education for foreign adults who are Deaf: the role of Sign Language*, in J.C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Berlino: Ed. De Gruyter Mouton, pp. 435-440.
- Gitti, G. (2008). *Sordità e apprendimento della lingua*, Franco Angeli, Milano.
- Gitti, G. (2009). Recensione di Chiara Taddei, *Sordità e apprendimento della lingua* (2008) *Studi e Saggi Linguistici* 48, Franco Angeli, Milano, pp. 203-224.
- Gitti, G. (2013). *sordo o Sordo?*. Franco Angeli, Milano.
- Guglielman, E. (2014). *Il cervello plastico. Fondamenti neurofisiologici e strategie efficaci per l'apprendimento permanente. Nuovi Processi e Paradigmi per la Didattica*. In Atti del convegno Didattica, Napoli, Complesso Universitario di Monte Sant'Angelo, pp. 7-9.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, New York, Trad. it.: *I fondamenti biologici del linguaggio* (1971), Boringhieri, Torino.
- Lo Duca, M. G., Solarino R. (2006). *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Unipress.Padova.
- Luciani, S. (2014). *Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni*. Bollettino Itals, 55, pp. 81-85.
- Sebastiani, M.M. (2014). *Processi pedagogici e sordità. Ipotesi di interventi autenticamente educativi*, Aracne, Roma.
- Sebastiani, M.M., Valenzano, E. (2016). *Educare alla lettura con i marcatori visivi*, Aracne, Roma.
- Trovato, S. (2013). *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Sitografia

- Pititto, R. (2010). *Mondo animale e mondo umano. Una soluzione provvisoria*. In <http://www.federica.unina.it/lettere-e-filosofia/filosofia-della-mente/mondo-animale-umano/>.
- RedattoreediturnoN (2012). *Nominalizzazione*. politoscrittura - WordPress.com. In <https://politoscrittura.wordpress.com/tag/nominalizzazione/>.