

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI  
SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

**TESI DI LAUREA**

La LIS a scuola: uno strumento di educazione linguistica integrata

**DOCENTE 1° relatore:**

Prof. Gianmario Raimondi

**STUDENTESSA:**

20 AO5 214

Valentina Truffa

ANNO ACCADEMICO

2024/2025

*Ad Ashley,  
che questo mio piccolo traguardo possa essere per te  
fonte d'ispirazione e possa spingerti a lottare per ciò in  
cui credi.  
La zia ti sosterrà sempre.*

## SOMMARIO

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>5</b>
---------------------------	----------

<b>LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA: UNA PANORAMICA .....</b>	<b>8</b>
---	----------

1.1 SITUAZIONE ATTUALE: PROMOZIONE E TUTELA DELLA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA.....	8
1.2 CENNI STORICI.....	9
1.3 ASPETTI STRUTTURALI DELLA LIS .....	16
1.4 LA LIS COME STRUMENTO PER L'INCLUSIVITÀ: PRESUPPOSTI TEORICI .....	27

<b>LA LIS COME RISORSA PER BAMBINI NORMOUDENTI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI .....</b>	<b>33</b>
---	-----------

2.1 I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI .....	33
2.2 LA LIS NELLA DIDATTICA PER STUDENTI CON SINDROME DELLO SPETTRO AUTISTICO .....	37
2.3 LA LIS PER STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO .....	47
2.4 LA LIS NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A STUDENTI STRANIERI .....	50

<b>LA LIS COME STRUMENTO PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA INTEGRATA.....</b>	<b>57</b>
---	-----------

3.1 EDUCAZIONE LINGUISTICA INTEGRATA E PLURILINGUISMO: CAPISALDI TEORICI .....	57
3.1.1 <i>Didattica integrata delle lingue e LIS.....</i>	61
3.1.2 <i>La LIS come risorsa linguistica inclusiva.....</i>	63

3.2 FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA INTEGRATA CON LA LIS: UN'ANALISI DELLE TECNOLOGIE DISPONIBILI .....	66
3.2.1 <i>InSegni Apprendi</i> .....	68
3.2.2 <i>SegniAmo Bimbi</i> .....	71
3.2.3 <i>StorySign</i> .....	73
3.2.4 <i>iLIS</i> .....	74
3.2.5 <i>MeLISegno</i> .....	76
<b>CONCLUSIONE.....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>82</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>88</b>

## **INTRODUZIONE**

La mia curiosità verso la Lingua dei Segni Italiana (LIS) è nata quando ero bambina e, incantata, rimanevo a guardare l'interprete del telegiornale che segnava le notizie del giorno.

Nel corso degli anni, questo interesse è cresciuto sempre di più, fino a trasformarsi in una vera e propria ambizione lavorativa. Quest'ultima ha iniziato a prendere forma l'anno scorso quando, grazie al sostegno dei miei genitori, ho avuto l'opportunità di frequentare un corso di formazione LIS online, al termine del quale ho ottenuto un attestato di primo livello. Durante questo percorso ho, infatti, compreso il mio desiderio di unire, nel mio futuro professionale, due delle mie più grandi passioni ovvero la formazione degli individui e la LIS. Il mio obiettivo è quello di portare la lingua dei segni all'interno dell'ambiente scolastico, affinché diventi uno strumento condiviso di espressione e interazione tra studenti e studentesse, garantendo pari opportunità comunicative. Inoltre, mi piacerebbe diffonderne la conoscenza anche tra insegnanti, così che possano scoprirne le potenzialità e utilizzarla all'interno delle loro pratiche educative.

Questi desideri si sono fatti ancora più forti quando, a seguito di un breve colloquio con il personale dell'ufficio supporto all'autonomia scolastica del Dipartimento Sovrintendenza agli studi, mi è stato riferito che, in Valle d'Aosta, i progetti e le iniziative legate alla diffusione della LIS nelle scuole sono davvero molto pochi e sporadici.

Grazie ad un ulteriore confronto con una professionista impiegata nella formazione degli insegnanti sulle disabilità sensoriali nella nostra regione, ho potuto maturare la consapevolezza dell'assenza di un adeguato supporto per bambini sordi in Valle d'Aosta. Da questo dialogo è, infatti, emersa una realtà preoccupante: la carenza di servizi realmente accessibili a persone sorde che, per diverse ragioni, non utilizzano ausili uditivi come apparecchi acustici o impianti cocleari, e che hanno come lingua madre la LIS.

Secondo quanto riferitomi dalla formatrice, questa mancanza è così significativa da costringere molte famiglie a trasferirsi in altre regioni, dove l'offerta di supporti e risorse è più sviluppata.

Purtroppo, questa situazione locale non mi ha consentito di approfondire, come inizialmente desiderato, il tema dell'integrazione della LIS all'interno del sistema scolastico valdostano, che rappresentava la mia prima ipotesi di lavoro per la stesura della tesi.

Ho così pensato di orientare il mio elaborato sull'analisi del potenziale educativo della LIS, ipotizzandone un impiego inclusivo all'interno dell'ambiente scolastico, nel quadro di un'educazione plurilingue integrata, in cui tutti gli alunni e le alunne potrebbero trarne beneficio e coglierne i numerosi vantaggi, non solo sul piano comunicativo e relazionale ma anche cognitivo.

La tesi si suddivide in tre capitoli.

Il primo capitolo offre una panoramica sulla Lingua dei Segni Italiana, ripercorrendone lo sviluppo storico che ha condotto al suo riconoscimento ufficiale e approfondendone la struttura linguistica, con particolare attenzione agli aspetti fonologici e sintattici. In seguito, il capitolo si concentra sui principi teorici

relativi all'inclusione scolastica, soffermandosi in particolare sulle tre caratteristiche della LIS che ne fanno uno strumento efficace per promuovere l'inclusione educativa.

Nel secondo capitolo vengono esposti, attraverso la presentazione di casi concreti, i benefici che l'integrazione della LIS nella didattica può offrire a studenti con caratteristiche educative specifiche, in particolare ad alunni con disturbo dello spettro autistico, alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e studenti migranti non italofoni.

Il terzo e ultimo capitolo, invece, nella prima parte, si apre con un approfondimento sull'educazione linguistica integrata, analizzandone il potenziale teorico in chiave inclusiva mentre, nella seconda parte viene svolta un'analisi delle principali glottotecnologie attualmente disponibili per l'insegnamento della LIS e del loro possibile impiego nella pratica didattica.

## **CAPITOLO 1**

### **La Lingua dei Segni Italiana: una panoramica**

#### **1.1 Situazione attuale: promozione e tutela della Lingua dei Segni Italiana**

La storia della lingua dei segni è una storia complessa, profondamente intrecciata con quella dell'educazione dei sordi.

A lungo segnata da discriminazioni e dalla convinzione della sua inferiorità rispetto alle lingue vocali, ha visto riconosciuto il suo valore a livello europeo solo nel ventesimo secolo.

Sebbene ultima a ufficializzare la propria lingua dei segni nazionale, anche l'Italia ha effettuato, in tempi recenti, questo importante passo.

Nel 2021, infatti, giunge finalmente a termine questa lunga lotta pluridecennale, portata avanti dalla comunità sorda.

Con le modifiche apportate al Decreto Sostegni del 22 marzo 2021, n. 41, recante *Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19* è stato inserito l'articolo 34-ter volto alla promozione e al riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana (LIS) e della Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST). Il decreto, così modificato, è stato convertito in legge il 21 maggio 2021, con la legge n. 69.

Si tratta di una svolta decisamente importante, fondamentale e necessaria per la piena inclusione delle persone sorde, per la loro libertà di scelta linguistico-comunicativa e per garantire la loro piena partecipazione alla cittadinanza. Questa disposizione, infatti, pone le basi per nuove iniziative politiche a sostegno della LIS, come la definizione di percorsi specifici per la formazione di interpreti (ai quali viene accennato nel comma 2 della stessa), l'utilizzo della lingua dei segni negli spazi pubblici e l'offerta di servizi in LIS nelle scuole, negli enti pubblici e nei mezzi di comunicazione (sottolineato nei commi 3 e 4).

## **1.2 Cenni storici**

La percezione delle persone sorde è cambiata notevolmente nel tempo e l'alternanza tra il metodo orale e quello manuale ha segnato in profondità sia la vita del singolo sia l'intera comunità.

Storicamente, infatti, il percorso per l'affermazione della lingua dei segni non è stato né lineare né privo di ostacoli e ha riflettuto tensioni pedagogiche importanti che hanno condizionato a lungo il riconoscimento dei diritti delle persone sorde.

Per comprendere appieno questo complesso sviluppo, facciamo, però, un passo indietro per risalire all'epoca in cui ha origine l'alfabetizzazione dei sordi.

Per trattare questo argomento, farò principalmente riferimento al capitolo 1 della Parte I (contesto storico-sociale) del testo *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)* a cura di Chiara Branchini e Lara Mantovan, secondo volume della collana *Lingue*

*dei segni e sordità* diretta da Anna Cardinaletti e Sabina Fontana. Eventuali ulteriori fonti saranno sempre indicate in modo esplicito nel corso del testo.

Per cominciare, è nei testi religiosi della Torah che possiamo trovare dei primi riferimenti alla popolazione sorda, ritenuta incapace di farsi carico delle normali responsabilità. La tradizione giudaico-ellenica considerava, infatti, i sordi incapaci di intendere e di volere e per questo motivo essi non erano soggetti a nessun tipo di sanzione o provvedimento per aver commesso dei reati. Inoltre, da questi scritti si può dedurre come la loro condizione sociale non godesse di alcun rispetto e fossero ritenuti prede di spiriti maligni.

Proseguendo nel tempo, possiamo rintracciare alcune riflessioni significative sulla sordità anche nella filosofia greca, grazie a due dei filosofi più importanti dell'antica Grecia: Platone e Aristotele.

Platone, infatti, nel *Cratilo* sostiene che il linguaggio è essenziale a tal punto che, anche in assenza del canale acustico, le persone comunicano tramite un codice visivo-gestuale. Mentre nella *Historia Animalium* di Aristotele troviamo il primo accenno all'importante connessione tra organi uditivi e vocali.

Questo interesse nei confronti della sordità proseguì anche in epoca tardo-antica.

È, infatti, sotto l'imperatore Giustiniano (527-565 d.C.) che verrà operata la prima distinzione tra due diversi tipi di sordità: congenita, ossia presente dalla nascita e per la quale i soggetti erano considerati anche muti, e acquisita, sviluppata dopo la nascita a causa di malattie o traumi e che permetteva ai soggetti di veder garantiti i propri diritti civili.

Durante il Medioevo, tuttavia, la situazione delle persone non udenti peggiorò drasticamente.

Cavalieri (2022) afferma che la condizione di sordità durante questo periodo era strettamente collegata all'impossibilità ad ascoltare la parola di Dio. Questa limitazione, ideologicamente, impediva l'accesso alla fede e veniva interpretata come una punizione divina per le colpe commesse dai loro antenati. I sordi, per questo, venivano impiegati in lavori umili e spesso erano emarginati e discriminati. L'unica eccezione significativa a questa drammatica situazione è documentata nella *Storia ecclesiastica del popolo degli inglesi* del 731 d.C. scritta dal monaco Beda il Venerabile, in cui si accenna alla cura di un ragazzo sordo e al sistema di segni utilizzato per stimolare il suo intelletto.

Più che un'attenzione alla sordità e alla sua tutela, però, come evidenzia il Cardinale Jacques de Vitry, i contesti monastici favorivano l'utilizzo del linguaggio gestuale dovuto alla severa regola del silenzio.

L'educazione delle persone sorde cominciò ad essere argomento di discussione solamente durante il Rinascimento.

Infatti, nel XVI secolo, il medico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) sottolineò l'importanza di istruire ed educare i soggetti ipoacusici, affermando che la capacità di udire e parlare non era necessariamente legata a quella di comprendere e formulare idee. Contemporaneamente si svilupparono metodi educativi sperimentali, in contesti religiosi, destinati a studenti sordi di alto rango sociale. Tali metodi, però, non venivano divulgati per timore di plagi e per questo

motivo oggi si hanno poche informazioni su questi sistemi educativi.

Anche il XVII secolo fu un periodo di importanti trasformazioni in questo ambito.

In Spagna, ad esempio, il sacerdote Juan Pablo Bonnet (1573-1633) pubblicò *Reduction de las letras y arte para enseñar e ablar a los mundos*, considerato il primo trattato moderno di fonetica di una lingua dei segni e nel quale veniva promosso l'alfabeto manuale come metodo didattico. Tra i suoi sostenitori ci fu il medico John Bulwer (1606-1656) che, pur sostenendo l'importanza della lettura labiale per insegnare ai sordi a parlare, riteneva molto più efficace l'uso dei segni e di alfabeti manuali.

Con l'illuminismo, nel XVIII secolo, la questione educativa dei sordi fu al centro di numerosi dibattiti, primo tra tutti quello che vide la contrapposizione dei sostenitori del metodo orale e quelli del metodo manuale.

Infatti, il pedagogista tedesco Samuel Heinicke (1729-1790) adottò un approccio basato sulla vocalità, rifiutando l'uso della lingua dei segni e dando origine al movimento oralista mentre, al contrario, l'abate De l'Épée (1712-1789) fu il principale promotore dei segni metodici, una combinazione di gesti consolidati e segni inventati per rappresentare le funzioni grammaticali del francese scritto. Fu De l'Épée, inoltre, a rendere l'istruzione accessibile non solo ad un'élite, ma anche a una più ampia comunità sorda. In più, fondando nel 1760 l'Institut National de Jeunes Sourds de Paris, incoraggiò i suoi migliori studenti a diventare insegnanti e il suo metodo fu reso disponibile anche a educatori stranieri favorendone la diffusione nei diversi paesi.

Anche in Italia si assisteva, in quegli anni, ai primi importanti passi verso l'educazione delle persone sorde. La prima istituzione scolastica dedicata all'educazione dei sordi venne, infatti, fondata a Roma nel 1784 dall'Abate Tommaso Silvestri (1744-1789), convinto sostenitore del metodo oralista. Pochi anni dopo, invece, l'Abate Ottavio Giovan Battista Assarotti (1753-1829) optò per un approccio basato sulla lingua dei segni. Questo acceso dibattito tra i due metodi continuò fino al Congresso di Milano del 1880, che rappresentò un decisivo spartiacque per il sistema educativo europeo. Al congresso parteciparono delegazioni di dieci paesi europei. La maggioranza dei partecipanti, sotto l'influenza dell' Abate Giulio Tarra (1832-1889), si dichiarò a favore del metodo orale chiudendo il dibattito con lo slogan "Viva la parola, viva la parola pura". Venne, quindi, adottato il metodo oralista tedesco, considerato il più scientifico e affidabile, mentre l'uso dei segni fu ritenuto persino dannoso per l'acquisizione della lingua vocale. Le conseguenze del Congresso furono devastanti ma, come esplicitato da Cavalieri (2022) “nonostante l'ufficialità di questo divieto, i sordi e anche alcuni udenti segnanti hanno continuato, spesso clandestinamente, a utilizzare la lingua dei segni, che è sopravvissuta ed è stata tramandata, sia pure con un basso livello di standardizzazione” (p.131).

All'alba del Novecento, la comunità sorda iniziò a sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto ai propri diritti sociali e cominciò gradualmente ad organizzarsi per rivendicarli.

In molte città sorsero, quindi, società di mutuo soccorso e, nel 1911, si tenne a Roma il *Primo Congresso*

*Internazionale dei sordomuti*, con l'obiettivo di migliorare la loro educazione e le loro condizioni lavorative.

Dieci anni dopo, sempre a Roma, il *Secondo Congresso internazionale* chiese il riconoscimento legale dell'obbligo scolastico per tutti i soggetti sordi.

Tuttavia, nonostante questi progressi, l'articolo 340 del *Codice Civile* continuava a considerare le persone non udenti come incapaci di intendere e di volere a meno che non fossero dichiarate abili da un giudice. Questo articolo fu definitivamente abrogato solo con il decreto del 12 dicembre 1938.

A livello associativo, nuovi importanti traguardi furono raggiunti negli anni Trenta.

Nel 1932, grazie al raduno nazionale istituito da Antonio Magarotto e dopo un lungo e acceso dibattito, venne sancito il Patto di Padova e la nascita dell'Ente Unico in rappresentanza della comunità Sorda, che fu riconosciuto legalmente come Ente Nazionale Sordi (ENS) solo molti anni dopo, con la legge nr. 698 del 21 agosto 1950. L'ENS rivestì un ruolo centrale nella rivendicazione dei diritti della comunità sorda.

Nel secondo dopoguerra, anche il sistema scolastico cominciò lentamente a mutare.

Il tentativo di indebolire il dominio delle istituzioni religiose, a favore dell'affermazione delle istituzioni democratiche, portò anche a riconsiderare la funzione delle scuole speciali.

Solo dopo un lungo dibattito negli anni Settanta, i bambini sordi iniziarono ad essere integrati nelle scuole per udenti, grazie alla legge nr. 517 del 1977.

Tuttavia, questo processo comportò delle difficoltà non indifferenti, poiché gli insegnanti e gli assistenti delle scuole pubbliche non disponevano di una preparazione

specifica per gestire le varie sfide legate alla sordità. Inoltre, a complicare ulteriormente la situazione contribuivano le notevoli differenze regionali tra segni che, a causa dell'assenza di una lingua dei segni standard, rendevano difficile la comunicazione.

In questo contesto, la ricerca linguistica ha avuto un ruolo cruciale.

Cavalieri (2022) afferma, infatti, che un contributo fondamentale fu dato, alla fine degli anni Settanta, dalla linguista Virginia Volterra e da un gruppo di ricercatori, udenti e non, attivi presso l'istituto di psicologia del CNR di Roma. Insieme cominciarono ad analizzare e descrivere quella che sarebbe diventata la LIS, diffondendo la consapevolezza che si trattasse di una vera e propria lingua. È stato proprio anche grazie a questi studi che, negli ultimi decenni, è emersa un'importante innovazione, la quale ha rappresentato una tappa fondamentale verso modelli educativi più inclusivi.

Come evidenziato, infatti, da Branchini e Mantovan (2022, p. 48),

un passo fondamentale verso il miglioramento delle condizioni educative degli studenti sordi è stato compiuto con l'articolo 13 della legge nr. 104/1992 che ha istituito la figura di assistenti alla comunicazione individuale per persone con invalidità fisiche o sensoriali. Questo profilo professionale era già menzionato nella legge numero 616/1977, ma solo con la legge numero 104/1992 la presenza di questi professionisti è diventata obbligatoria nelle scuole pubbliche. L'assistente individuale è stato introdotto nelle classi con la funzione di facilitare e

sostenere le relazioni comunicative degli studenti sordi con gli insegnanti e con altri studenti.

L'inserimento di figure professionali qualificate ha favorito lo sviluppo di un modello educativo basato su programmi bilingui bimodali, che incoraggiano l'uso sia della voce sia della lingua dei segni.

Questo orientamento è stato sostenuto, a partire dal 2005, dalla formazione di educatori professionisti, resa possibile grazie al riconoscimento dell'ENS come centro formativo accreditato per la LIS.

Nonostante i progressi compiuti, però, la strada verso una piena inclusione è ancora lunga ma l'obiettivo di migliorare la qualità della vita di tutte le persone sorde rimane un caposaldo del principio di uguaglianza sancito dalla nostra Costituzione, e come tale la speranza è che continui a guidare i futuri sviluppi educativi.

### **1.3 Aspetti strutturali della LIS**

Uno dei contributi più significativi allo studio delle lingue dei segni si deve al linguista statunitense William C. Stokoe, considerato a pieno titolo il “fondatore della linguistica delle lingue segnate”.

Negli anni '60, infatti, in un contesto sociale che tendeva ancora a considerare le lingue dei segni come semplici sistemi gestuali o mimici privi di struttura, Stokoe rivoluzionò il modo di concepirle. Nel suo saggio pionieristico *La struttura della lingua dei segni. Un profilo del sistema di comunicazione visuale dei sordi americani*, dimostrò con rigore

scientifico che la Lingua dei Segni Americana (ASL) non solo possiede una grammatica e una sintassi proprie, ma è dotata anche di un lessico articolato e coerente, al pari delle lingue vocali (Astori, 2021, pp. 11-12).

Analizzando i segni, Stokoe si accorse che, esattamente come dalla combinazione di fonemi si possono creare vastissimi numeri di parole, anche dalla combinazione di unità minime, che il linguista chiama “cheremi”, si producono segni.

Sono quattro i cheremi, detti anche “parametri formazionali”, da lui individuati come elementi costitutivi dei segni:

- il luogo nello spazio dove viene articolato il segno;
- la configurazione delle mani;
- il movimento delle mani durante l’esecuzione del segno;
- l’orientamento, ossia la posizione che i palmi delle mani assumono rispetto al corpo del segnante.

Per quanto riguarda il primo parametro formazionale, dobbiamo specificare l’esistenza di uno “spazio segnico”, vale a dire un’area che si estende, sul piano verticale, dalla linea della vita fino a poco sopra la testa; sul piano orizzontale, va da un gomito all’altro; mentre sul piano sagittale si sviluppa dal corpo del segnante fino all’area immediatamente di fronte al torso. Quest’ultima zona viene chiamata “spazio neutro” ed è il luogo nel quale viene articolata la maggior parte dei segni. Oltre a ciò, i segni possono essere eseguiti anche a contatto o in prossimità della testa, del corpo e della mano non dominante del segnante (Branchini & Mantovan, 2022).

Di seguito, ho riportato alcune immagini esemplificative tratte dalla collana *Lingue dei segni e sordità*, in particolare dal volume 2 *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)* a cura di Chiara Branchini e Lara Mantovan, che possono aiutare il lettore nella comprensione del concetto.

Nella prima immagine (fig. 1) è segnato il termine “avvocato” e possiamo notare come il luogo di articolazione sia il naso della donna segnante.

Nella seconda immagine (fig. 2) è segnato il termine “fame” nella zona del tronco inferiore.

Nella terza figura (fig. 3), invece, è segnato “formaggio” che utilizza come luogo di articolazione il dorso della mano non dominante.

Mentre, nella quarta immagine (fig. 4) troviamo il segno “tavolo” eseguito nello spazio neutro.



**Fig. 1** avvocato (naso)



**Fig. 2** fame (tronco inferiore)



**Fig. 3** formaggio (mano non dominante)



**Fig. 4** tavolo (spazio neutro)

Passando al secondo parametro formazionale, facciamo riferimento alla configurazione delle mani, vale a dire alla forma che le mani assumono quando si

esegue il segno. Questa è caratterizzata da due elementi principali: la selezione delle dita e la loro posizione.

Per selezione delle dita si intende quale dito o quali dita della mano è necessario muovere per l'esecuzione del segno mentre per posizione si intende la posizione da far assumere al dito selezionato.














Esiste un numero limitato di possibili combinazioni nella selezione delle dita in quanto le dita selezionate per mano variano inevitabilmente da una a cinque.

In più, ad ogni configurazione della mano è assegnato generalmente un numero o una lettera che fanno riferimento alla dattilologia<sup>1</sup>, in modo tale da rendere le selezioni più facilmente riconoscibili.

Nella tabella seguente (tab. 1), tratta sempre da *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)* a cura di Chiara Branchini e Lara Mantovan, viene reso in modo più chiaro e schematico questo concetto.

---































<sup>1</sup> Termine oggi noto come alfabeto manuale, utilizzato per compitare delle parole per le quali non esiste un segno (ad esempio, nomi propri e parole straniere). È stato coniato dal filosofo e pedagogista George Dalgarno (1616-1687) durante il tentativo di elaborare un linguaggio universale.

Numero di dita selezionate	Dita selezionate	Dita non selezionate flesse	Dita non selezionate estese
<b>uno</b>	pollice	 configurazione S	/
	indice	 configurazione G	/
	medio	/	 configurazione 3/5
	mignolo	 configurazione I	/
<b>due</b>	pollice + indice	 configurazione L	 configurazione F
	pollice + medio	/	 configurazione 8
	indice + medio	 configurazione V	/
	pollice + mignolo	 configurazione Y	/
	indice + mignolo	 configurazione U	/
<b>tre</b>	pollice + indice + medio	 configurazione 3	/
<b>quattro</b>	indice + medio + anulare + mignolo	 configurazione 4	/
<b>cinque</b>	pollice + indice + medio + anulare + mignolo	 configurazione 5	/

**Tab. 1** selezione delle dita

La posizione delle dita può variare in molti modi. La posizione più comune è a dita estese mentre altre posizioni possibili sono: dita piatte aperte, piatte chiuse, curve aperte, curve chiuse e chiuse.

Sempre dal volume 2 della collana *Lingue dei segni e sordità*, possiamo estrapolare un'ulteriore tabella (tab. 2) che associa ad ogni configurazione tutte le possibili posizioni che le dita possono assumere.

Configu- razioni	Dita estese	Dita piatte aperte	Dita piatte chiuse	Dita curve aperte	Dita curve chiuse	Dita chiuse
S		/	/	/	/	/
G		/	/		/	
3/5	/		/	/	/	/
I		/	/	/	/	/
L					/	/
8	/	/	/	/		/
V	<sup>[-U]</sup>  <sub>[+U]</sub> 	/	/		/	/
Y		/	/	/	/	/
U		/	/	/	/	/
3					/	/
4			/	/	/	/
5	<sup>[-U]</sup>  <sub>[+U]</sub> 			<sup>[-U]</sup>  <sub>+U</sub> 		

## **Tab. 2** Posizione delle dita

Il terzo parametro formazionale, come abbiamo accennato, riguarda il movimento che le mani effettuano per la produzione del segno.

Esistono due tipologie principali di movimenti che si suddividono in primari e secondari.

I movimenti primari comportano un cambiamento di luogo e vedono, quindi, le mani spostarsi da un punto A ad un punto B sul corpo o nello spazio neutro.

Per esempio, nel segno “strada” le mani del segnante si muovono nello spazio neutro e, partendo da vicino al corpo del segnante, si spostano frontalmente giungendo in una posizione più lontana.

I movimenti secondari, invece, riguardano cambiamenti di configurazione e/o di orientamento propri delle mani. Possiamo riportare l'esempio del segno “coniglio” nel quale le dita si flettono alla base, oppure il segno “soldi” caratterizzato dallo sfregamento del pollice sull'altro dito selezionato.

L'orientamento del palmo, ultimo cherema individuato da Stokoe, può essere rivolto verso l'alto, verso il basso, verso sinistra, verso destra, verso il segnante oppure in avanti. Negli anni, a sostegno di una maggiore precisione nella descrizione strutturale dei segni, è stata associata, a questo parametro formazionale, la direzione della mano rispetto all'asse che va dal polso al metatarso.

Ad esempio, analizzando il segno “Europa” (fig. 5) possiamo notare che il palmo della mano destra è rivolto verso avanti e la direzione dell'asse polso-metatarso verso l'alto.



**Fig. 5** Europa

Invece, l'orientamento del segno "tavolo", precedentemente illustrato nella fig. 4, è rivolto verso il basso e la direzione della mano è in avanti.

Nel 1978, viene introdotto da Paul Ekman un ultimo cherema: quello dell'espressione facciale. Negli anni, quest'ultimo è stato introdotto all'interno di una categoria più ampia, quella delle *Componenti Non Manuali* (CNM) che comprendono le espressioni del volto, la postura del corpo, i movimenti delle labbra e le emissioni di suoni, che accompagnano la produzione dei segni manuali.

Le CNM non hanno solo un valore espressivo come si potrebbe pensare ma partecipano in modo attivo alla costruzione della frase, tanto da essere un elemento necessario per la distinzione di concetti completamente diversi.

Per esempio, i termini *svegliarsi* e *meravigliarsi* sono identici in tutti i loro parametri manuali e si distinguono solamente per l'inarcamento delle sopracciglia e l'apertura della bocca che il secondo termine richiede (Bertone, 2011, p. 29).

Inoltre, a livello sintattico, possiamo delineare alcune frasi che necessitano delle CNM per veicolare il significato e la funzione:

- nelle frasi interrogative del tipo *sì/no* l'espressione del viso si rende indispensabile. Infatti, è solo attraverso l'aggrottamento delle sopracciglia che le si può distinguere dalle frasi dichiarative. Per quanto riguarda invece le frasi interrogative del tipo *wh*, queste sono sempre accompagnate da un segno specifico associato a ciascuna delle cinque domande (chi?, cosa?, quando?, dove?, perché?) ma l'espressione facciale è comunque presente;
- le frasi negative sono sempre accompagnate dallo scuotimento della testa;
- le frasi esclamative sono caratterizzate dall'inarcamento delle sopracciglia e da una lieve apertura della bocca;
- nelle frasi condizionali è sempre presente l'inarcamento delle sopracciglia e lo spostamento del busto in avanti;
- le frasi relative necessitano dell'inarcamento delle sopracciglia e degli occhi socchiusi.

Per quanto riguarda, invece, le componenti orali queste si distinguono in *Immagine Parole Prestare* (IPP) e *Componenti Orali Speciali* (COS).

Le IPP fanno riferimento alla pronuncia della parola corrispondente in italiano durante l'articolazione del segno, mentre le COS si riferiscono alle emissioni di suoni che non sono correlati alla parola italiana ma permettono l'identificazione precisa del segno (Bertone, 2011).

Anche in questo caso l'utilizzo della IPP o della COS permette la distinzione di significato tra segni con

parametri formazionali manuali identici, come nell'esempio, citato da Bertone (2011), della parola "impossibile" e della parola "morto". Il primo termine è realizzato grazie all'accompagnamento del segno con un soffio (COS) mentre il secondo attraverso l'articolazione *mo* durante l'esecuzione del segno (IPP).

Infine, voglio approfondire la struttura frasale della LIS che rispetto alla lingua italiana può variare significativamente.

Generalmente, infatti, la struttura sintattica della frase in LIS si articola in: soggetto, oggetto, verbo (SOV) ma non sempre è così. Nelle frasi più lunghe e complicate, infatti, è utilizzato l'ordine SVO.

Come esempio possiamo riportare la frase semplice "Gianni mangia la pizza" che viene segnata "Gianni pizza mangiare" mentre la frase "Gianni mangia la pizza con formaggio e funghi" viene segnata "Gianni mangiare pizza formaggio più funghi".

Per quanto riguarda la negazione, questa viene generalmente espressa al termine della frase così come i marcatori lessicali *fatto*, che esprime un evento finito, e *deve*, che esprime qualcosa che si presuppone accadrà in futuro.

Ad esempio, "Gianni ha mangiato la pizza" sarà segnato "Gianni pizza mangiare fatto" mentre "Gianni mangerà la pizza" sarà "Gianni pizza mangiare deve".

In riferimento alla posizione degli avverbi, invece, generalmente gli avverbi di tempo si pongono all'inizio della frase mentre gli avverbi di luogo, di frequenza e di maniera seguono il verbo (Branchini & Mantovan, 2016).

L'analisi della struttura della LIS meriterebbe un approfondimento ben più ampio, ma mi fermerò qui per

non eccedere nei limiti di questa trattazione, che ha un focus diverso.

In conclusione, però, credo che anche questa breve analisi sia sufficiente a far emergere la ricchezza e la complessità della LIS come sistema linguistico che presenta una sua struttura ed una sua sintassi. Per questo è necessario che sia riconosciuta come lingua autonoma con regole e caratteristiche proprie, al pari di una lingua vocale.

#### **1.4 La LIS come strumento per l'inclusività: presupposti teorici**

Quando si parla di inclusione scolastica, spesso il pensiero della maggior parte delle persone corre immediatamente agli alunni e alle alunne con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (BES). Questo deriva dalla storia dell'integrazione scolastica del nostro paese che ha riguardato, in primo luogo, gli studenti e le studentesse con disabilità, poi coloro con Disturbi Specifici dell'Apprendimento ed infine alunni e alunne con altri tipi di BES.

L'inclusione, però, è molto di più e ridurla a questo significherebbe limitarne profondamente il significato. Infatti, l'inclusione autentica nasce da una visione più ampia: quella di una scuola equa ed universale, capace di accogliere ogni singolo studente nella sua unicità. Una scuola, quindi, dove le differenze non siano eccezioni da gestire, ma elementi naturali da conoscere, comprendere e valorizzare, in cui non si insegna ad "integrare", ma si impara a convivere, crescere e

apprendere insieme nella ricchezza della diversità (Canevaro & Ianes, 2021).

Il concetto di equità viene definito da Canevaro e Ianes (2021) come il “coraggio [...] di «fare differenze positive», compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze” (p. 10). Questo aspetto è sottolineato implicitamente nell’articolo 3 della nostra Costituzione che recita:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. (Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 3.)

Come possiamo desumere da questo scritto, compito della Repubblica è quello di garantire pari opportunità a tutti i soggetti, affinché possano sviluppare pienamente la propria persona e partecipare attivamente a ogni aspetto della vita collettiva.

I principi di uguaglianza e di pari opportunità sono, qui, sanciti come diritti fondamentali dei cittadini. Tuttavia, non viene sottolineato come, affinché questa partecipazione possa essere davvero effettiva, non sia sufficiente garantire l’accesso a risorse materiali o a diritti giuridici, ma sia, in primo luogo, necessario che le persone possano interagire tra loro, comprendendo gli altri e facendosi comprendere.

Tra gli strumenti, quindi, più importanti per rendere possibile tale partecipazione vi è senza dubbio il linguaggio.

Il linguaggio, infatti, rappresenta uno strumento essenziale nella vita di ogni individuo: è attraverso un codice linguistico condiviso che il soggetto può esprimere i suoi bisogni, i suoi desideri ed i suoi interessi.

In tale prospettiva, la linguistica educativa riveste un ruolo fondamentale nella promozione dell'inclusione scolastica di tutti gli alunni e le alunne. Risulta, pertanto, fondamentale soffermarsi sul ruolo che essa assume in ambiti specifici come quello educativo, dove la comunicazione non è solo veicolo di conoscenza, ma anche strumento essenziale per costruire relazioni, favorire la partecipazione e promuovere l'inclusione.

All'interno di ogni classe scolastica, le disuguaglianze linguistiche possono essere varie e assumere forme molto diverse. Ci potrebbero, infatti, essere alunni che presentano disturbi della comunicazione, del linguaggio o dell'apprendimento; altri che presentano bisogni comunicativi complessi ed altri ancora che, provenendo da contesti migratori, non hanno ancora acquisito la lingua italiana (Canevaro & Ianes, 2021).

In questo scenario, diventa, quindi, fondamentale riconoscere il ruolo centrale del linguaggio nei processi di insegnamento e apprendimento. Solo valorizzando e sostenendo le diverse modalità comunicative, si può garantire un percorso formativo davvero inclusivo, capace di dare voce a tutti e a ciascuno. Infatti, all'interno dei contesti educativi, caratterizzati da relazioni intersoggettive, il linguaggio assume una posizione estremamente centrale in quanto permette

agli studenti non solo di partecipare attivamente alla vita sociale e ai processi di socializzazione, ma anche di essere parte integrante del percorso di insegnamento-apprendimento (Daloiso, 2022).

Alla luce di ciò, introdurre la lingua dei segni all'interno dell'ambiente scolastico può rappresentare un passo significativo verso una comunicazione realmente accessibile. Questa modalità visivo-gestuale, infatti, permette di superare molte barriere comunicative che spesso ostacolano la piena partecipazione alla vita scolastica non solo degli studenti sordi ma anche di tutti coloro che presentano disturbi della comunicazione.

Attraverso le tre proprietà fondamentali che la lingua dei segni presenta, questa risulta essere una risorsa preziosa non solo per la comunicazione dei soggetti sordi ma anche per tutta la comunità scolastica. Multimodalità, multilinearità ed iconicità sono, infatti, tre elementi importanti che le lingue dei segni possiedono e che contribuiscono a sviluppare, potenziare e sostenere i processi comunicativi e cognitivi degli individui.

È analizzando queste tre caratteristiche che possiamo comprendere realmente come la LIS possa rappresentare uno strumento concreto per l'inclusività. Innanzitutto, la multimodalità fa riferimento alla natura eterogenea dei canali comunicativi che vengono coinvolti durante l'espressione del soggetto in LIS. Infatti, questa lingua non implica solo l'utilizzo delle mani ma anche di altri numerosi elementi come l'espressione del volto e la postura del corpo.

La ricchezza sensoriale che contraddistingue, quindi, questa lingua la rende accessibile a più persone, anche

a chi ha difficoltà con il linguaggio verbale, offrendo modalità alternative per supportare la comunicazione. Utilizzando, infatti, più modalità contemporaneamente, quali mani, volto, postura,... il messaggio che il soggetto vuole trasmettere viene rafforzato da segnali visivi multipli che possono aiutare l'interlocutore a comprenderne il significato (Fontana, Alfieri, Bellucci, Gangi & Salvo, 2022).

Per quanto riguarda la multilinearità, invece, la LIS permette di veicolare anche due significati simultaneamente grazie ai due articolatori manuali di cui si serve, al contrario della lingua vocale che invece trasmette le informazioni in modo lineare, una parola dopo l'altra (Lotà, 2024). Questo permette, quindi, integrando diversi significati simultaneamente di ridurre la lunghezza dell'enunciato e di facilitarne l'elaborazione.

Le persone con difficoltà linguistiche, infatti, spesso faticano a mantenere in memoria una sequenza di parole; la LIS, grazie alla multilinearità, "riesce, quindi, ad esprimere in una sola unità temporale concetti che in lingua verbale richiederebbero più tempo a causa della sequenzialità" (Mazzaraco, 2010, p. 153).

Per ultimo, l'iconicità è una caratteristica che, seppur non presente in tutti i segni, è comunque molto diffusa. Sono numerosi, infatti, i segni detti "trasparenti" vale a dire assomiglianti visivamente all'oggetto o all'azione che rappresentano e, quindi, altamente iconici (Lotà, 2024). Questo facilita enormemente la comprensione, anche per chi non conosce ancora la lingua. È una risorsa potente per i bambini più piccoli, per gli alunni stranieri o con Bisogni Educativi Speciali, perché sfrutta la memoria visiva e il riconoscimento immediato. Infatti,

come dichiarano Gibellini, Lucioli, Cuzzaniti e Boni (2016) “comunicare con un bambino in LIS equivale a fare un disegno davanti ai suoi occhi” (p. 31).

Per concludere, alla luce di ciò, posso affermare come l'introduzione della Lingua dei Segni Italiana nella didattica quotidiana rappresenti un'opportunità di comunicazione fondamentale per permettere a studenti con difficoltà comunicative eterogenee non solo di esprimersi ma di poter stabilire relazioni interpersonali, favorendo la loro piena inclusione e promuovendo, all'interno dell'ambiente scolastico, una cultura della diversità come valore.

## **CAPITOLO 2**

### **La LIS come risorsa per bambini normoudenti con Bisogni Educativi Speciali**

#### **2.1 I Bisogni Educativi Speciali**

L'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES) è un settore ampio che richiede grande attenzione nella sua definizione ed analisi in quanto comprende una vasta gamma di condizioni che, inevitabilmente, influenzano il percorso scolastico dell'alunno.

Ogni studente, nel corso della sua vita scolastica, può trovarsi di fronte ad un periodo più complesso, di maggiore fragilità, che necessita di uno sguardo particolarmente attento da parte del docente. Tutto il personale scolastico deve accorgersi di questa situazione ed essere pronto ad accoglierla, fornendo le risposte più adeguate al contesto.

I Bisogni Educativi Speciali possono quindi emergere, in qualunque momento del percorso scolastico, in qualsiasi individuo che ha il diritto di essere opportunamente sostenuto attraverso modalità didattiche ed educative adatte e personalizzate.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 presenta in modo chiaro l'area dello svantaggio scolastico e ne delinea tre sotto-categorie: "quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale" (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, 2012, p. 2).

Dalla lettura del documento risulta chiaro che il suo fine ultimo è quello di garantire il diritto alla personalizzazione dell'insegnamento a chiunque si trovi, anche solo temporaneamente, in una condizione sfavorevole per il suo processo di apprendimento.

Alla luce di ciò, però, non sono state poche le istituzioni scolastiche che hanno constatato l'assenza di un'importante categoria in cui potevano essere inseriti tutti quegli alunni presentanti una plusdotazione cognitiva. A seguito delle numerose segnalazioni effettuate, quindi, nel 2019, la nota 562 emanata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), oltre a ridefinire le modalità operative rivolte a studenti con BES, afferma che anche gli alunni plusdotati (*Gifted Children*) possono essere inseriti nell'area dei Bisogni Educativi Speciali e vedere riconosciuto, quindi, il loro diritto alla valorizzazione del loro proprio stile di apprendimento.

Pertanto, in modo più specifico, possiamo delineare i profili degli alunni che rientrano in ciascuna delle categorie individuate dalla Direttiva Ministeriale, precedentemente citata, con questa suddivisione:

Nel primo gruppo rientrano gli alunni che presentano una disabilità certificata ai sensi della legge 104/92. In particolare, questa specifica legge attribuisce loro la figura dell'insegnante di sostegno e obbliga i docenti alla redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Nell'area dei disturbi evolutivi specifici rientrano, invece, gli alunni che presentano non solo Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ma anche "deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività" (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e

organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, 2012, p. 2).

In seguito, l'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale riguarda tutti gli studenti che per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici e sociali vivono in contesti svantaggiati sotto il profilo economico, linguistico o culturale e per questo motivo si trovano in una situazione sfavorevole al processo di insegnamento-apprendimento.

Infine, la categoria, aggiunta di recente, riguardante gli allievi plusdotati, pone l'attenzione anche su quegli alunni che presentano capacità cognitive superiori alla media.

Per queste ultime tre categorie di studenti, esclusi gli alunni DSA che sono tutelati dalla Legge 170/2010 che obbliga gli insegnanti alla stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP), la redazione di quest'ultimo, strumento riportante il progetto educativo dedicato allo specifico studente, è una decisione valutata e deliberata dal Consiglio di classe in quanto non obbligatoria.

Volendo effettuare una breve analisi numerica, possiamo affermare che il numero di alunni con BES sta aumentando esponenzialmente ma a causa della grande variabilità dei profili che possiamo trovare racchiusi all'interno delle quattro macrocategorie, prima descritte, risulta difficile l'effettuazione di una ricerca quantitativa a livello sia nazionale che internazionale (Damiani, 2021).

Come, infatti, sottolineato da Damiani (2021), a partire dal 2013 si è potuto assistere ad un costante aumento del numero di diagnosi che ha portato, per la maggior parte, alla certificazione di disabilità, DSA e ADHD. A titolo esemplificativo, possiamo riportare i dati

percentuali raccolti dalle Rilevazioni sulle scuole effettuate dal MIUR per l'a.s. 2016/2017 i quali mostrano come gli alunni con disabilità siano aumentati dell'8,3% rispetto al dato relativo all'a.s. 2014/2015. Un dato già di per se considerevole ma che ottiene ancora più importanza se lo mettiamo in relazione alla diminuzione dell'1,6% del totale degli allievi frequentanti registrata tra i due anni.

Come sottolineato in precedenza, però, l'area dei BES non riguarda solo la disabilità ma vi sono numerose altre sfaccettature che sono state riconosciute solo in tempi più recenti.

Come evidenziato, infatti, dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) nel 2012:

L'interesse per i Bisogni Educativi Speciali è aumentato progressivamente con la crescita di questo fenomeno dovuta alla maggiore riconoscibilità, rispetto al passato, di molti disturbi che interferiscono con l'apprendimento, alla più attenta osservazione da parte di docenti e genitori e all'aumento di studenti provenienti da altri Paesi. (p. 7)

Confrontando i dati dell'a.s. 2021/2022 a quelli dell'a.s. 2017/2018 risulta che la percentuale degli studenti con BES è aumentata del 23% (con prevalenza nelle regioni del Centro rispetto a quelle del Nord).

Inoltre, gli alunni con BES risultano essere superiori all'8% degli alunni iscritti. In questa percentuale, le due categorie più importanti che troviamo riguardano gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, con il 51,8%, e studenti in situazioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, con il 35,4% (ISTAT, 2022).

Alla luce di ciò, possiamo quindi constatare la sempre più importanza di un sistema educativo inclusivo, capace di rispondere in modo efficace e mirato alle diverse esigenze degli studenti. La scuola deve essere un luogo in cui ogni alunno ha la possibilità di sviluppare al meglio il proprio potenziale, dove possa veder soddisfatti i propri bisogni e le proprie necessità e dove ogni persona lavora al fine di garantire la reale attuazione di questi diritti.

Il principio che sottostà alla base di questo modello di scuola potrebbe essere riassunto attraverso la parola: equità. Questo termine, infatti, richiama quello di giustizia, al quale possiamo facilmente associare quello di rispetto. Rispetto per le caratteristiche e peculiarità di ogni bambino che merita di essere sostenuto e supportato nel modo più adeguato possibile attraverso strategie personalizzate ed adatte alle sue specificità, in modo tale che a tutti e a ciascuno sia garantito un percorso di apprendimento il più efficace possibile.

## **2.2 La LIS nella didattica per studenti con sindrome dello spettro autistico**

Il disturbo dello spettro autistico (ASD) è un disturbo del neurosviluppo ad insorgenza precoce che si manifesta attraverso una serie di sintomi principalmente legati alla sfera sociale, comunicativa e comportamentale.

Pannaccione (2021) classifica le manifestazioni di una persona con ASD in quattro domini principali:

1. Deficit della comunicazione, caratterizzato da:

- difficoltà generalizzata della pragmatica;
  - difficoltà dell'articolazione della voce o del linguaggio;
  - interpretazione letterale delle frasi degli interlocutori;
  - frequenti ecolalie, immediate o differite, stereotipie verbali e inversioni pronominali.
2. Deficit sociale, caratterizzato da:
- anomalie nell'orientamento, nell'attenzione verso gli altri e nella capacità di interpretare il comportamento sociale altrui;
  - difficoltà a sviluppare relazioni triadiche;
  - omissione dell'aggancio dello sguardo.
3. Deficit di immaginazione, caratterizzato da:
- comportamenti rigidi, ripetitivi e stereotipati;
  - repertorio ristretto di interessi ed attività,
  - severa resistenza al cambiamento.
4. Altre manifestazioni esplicite come:
- anomalie sensoriali, causate da un'eccessiva sensibilità agli stimoli visivi, uditivi, olfattivi e tattili;
  - deficit delle funzioni esecutive caratterizzato da impulsività, incapacità di direzionare in modo flessibile l'attenzione, iperselettività, incapacità di cogliere il tutto senza restare ancorato al dettaglio, incapacità di disattivare risposte inadeguate;
  - ansia e regolazione emotiva disfunzionale (pp. 17-21).

Le cause dell'insorgenza di questo disturbo non sono ancora completamente note ma, basandoci su alcune ricerche scientifiche la componente genetica

sembra esercitare un importante ruolo chiave, sebbene sia ancora di difficile interpretazione (Cala Hernández, Licourt Otero & Cabrera Rodríguez, 2015). Infatti, come è stato riportato sul sito del Ministero della Salute “è noto che nelle famiglie in cui è presente un bambino con ASD, il rischio di avere un secondo figlio con ASD è circa 20 volte più elevato rispetto alla popolazione generale” (Ministero della salute, 2021). Inoltre, la ricerca suggerisce che la diagnosi di autismo potrebbe essere il risultato di una dimensione polifattoriale, in cui molteplici fattori, non solo genetici ma anche neurobiologici e di rischio ambientali, interagiscono tra loro contribuendo all’insorgenza del disturbo (Venerosi & Chiarotti, 2011, p. 23).

Tra i principali deficit che caratterizzano il disturbo dello spettro autistico, si può evincere che le difficoltà comunicative rivestano un ruolo centrale, in quanto determinano un inevitabile impatto sulle interazioni sociali e sul processo di insegnamento-apprendimento. Si osserva, infatti, che “il livello linguistico è un buon predittore dell’esito sociale ed educativo ed è fortemente associato con la gravità dei disturbi comportamentali, con le performance cognitive e con il 'carico' genetico familiare” (Valeri, 2006, p.19). Ciò implica, quindi, che promuovere e favorire l’acquisizione delle competenze linguistiche abbia un’importanza cruciale nel processo di crescita dei soggetti.

A conferma di quanto detto, sul Portale-autismo.it (progetto web di divulgazione scientifica sui temi inerenti ai disturbi dello spettro autistico) il dott. Stefano Cainelli e la dott.ssa Liliana Carrieri (2020) evidenziano come sia di fondamentale importanza, in

particolare modo nei bambini e nelle bambine con ASD, favorire fin da subito lo sviluppo delle abilità sociali in quanto pongono la base di un buon adattamento all'ambiente, permettendo ai soggetti di regolarsi emotivamente nelle relazioni e regolare autonomamente il contatto con le persone. Questo, sottolineano, implica necessariamente, lo sviluppo di competenze personali ed interpersonali, come la capacità di saper esprimere i propri bisogni e necessità, di saper risolvere conflitti, di riconoscere e comprendere le proprie ed altrui emozioni,... Possiamo notare come il denominatore comune a tutte queste abilità sia in primo luogo la capacità di comunicazione.

Le competenze comunicative costituiscono, quindi, come precedentemente affermato, il fondamento della capacità relazionale che gli esperti ritengono opportuno iniziare a sviluppare già in età pre-scolare, quando la plasticità cerebrale, ossia la capacità del cervello di cambiare la sua struttura nel tempo, è maggiore.

In questo contesto, oltre a numerose altre strategie mirate utilizzabili efficacemente, la LIS può rappresentare un valido strumento di supporto alla comunicazione in quanto il suo sistema visivo-gestuale può facilitare la comprensione e l'espressione di emozioni, bisogni, desideri e concetti, migliorando così l'interazione con gli altri.

In particolare, l'utilizzo della lingua dei segni con bambini autistici può apportare numerosi aspetti positivi. Diversi autori (citati in Scagnelli, 2016, p. 57) evidenziano, innanzitutto, il vantaggio pratico della lingua segnata, in quanto le mani sono sempre a disposizione del bambino che in qualunque momento può utilizzarle per esprimersi. Inoltre, l'attività del

segnare stimola le stesse aree cerebrali coinvolte nella produzione del linguaggio, rendendo più probabile il suo sviluppo. Infine, molti suoni hanno una relazione iconica con gli oggetti che rappresentano, facilitandone l'acquisizione e per questo motivo, insegnare un segno risulta generalmente più semplice rispetto all'imitazione di un suono.

Con il suo sistema visivo-gestuale, la lingua dei segni offre non solo una valida alternativa alla lingua vocale ma anche un grande supporto in grado di favorire e sostenere lo sviluppo della comunicazione verbale. In particolar modo quindi, in riferimento alle persone con sindrome dello spettro autistico, la LIS non si pone in sostituzione della lingua parlata ma ne costituisce uno strumento complementare a favore del suo apprendimento.

Numerose sono state le esperienze realizzate che hanno dimostrato l'efficacia della LIS come strumento di supporto per favorire la comunicazione nei bambini con ASD.

A tal proposito, Pallavicino (2016) ci porta l'esempio di Vale: un bambino di cinque anni diagnosticato autistico all'età di quattro anni. Il bambino viene descritto come altamente aggressivo sia verso sé stesso che verso gli altri (*caregiver* e compagni di classe), con una grande difficoltà nel rispetto delle regole, intollerante alla frustrazione e con scarsissimi tempi di attenzione. Inoltre, nonostante avesse affrontato un anno di logopedia, in Vale era presente solo una primordiale forma di comunicazione gestuale e vocalizzi caratterizzati da ripetute ecolalie. Fu proprio questo sua naturale attrazione verso la gestualità spontanea delle persone a guidare, inizialmente,

l'intervento dell'*équipe* riabilitativa verso l'utilizzo della LIS.

Gli obiettivi dell'intervento terapeutico riguardarono numerosi ambiti: comportamentale, sociale, cognitivo ed emotivo.

Il dominio emotivo si pose alla base del lavoro.

Il primo sotto-obiettivo da raggiungere fu il riconoscimento delle emozioni primarie. Il bambino fu introdotto a cinque delle otto emozioni primarie individuate da Plutchik (citato in Branchini, Cardinaletti, 2016, p. 66): rabbia, paura, tristezza, gioia e sorpresa. Le immagini di volti esprimenti queste emozioni furono associate ai segni corrispondenti e solo quando il bambino fu in grado di riconoscere e segnare correttamente l'emozione a lui sottoposta si passò al sotto-obiettivo successivo: l'acquisizione di consapevolezza delle emozioni altrui. Questo richiese, quindi, di lavorare non più solo attraverso le immagini, ma sui sentimenti di persone vicine a Vale. I *caregiver* furono invitati a verbalizzare e a segnare le loro emozioni in modo semplice e chiaro, fino a quando non fu Vale a rendere le emozioni degli altri esplicite, segnando ad esempio "tu triste".

Per diminuire gli atteggiamenti aggressivi verso sé e verso gli altri, fu necessario lavorare anche ad un ulteriore sotto-obiettivo: acquisire consapevolezza delle proprie emozioni. Per questo motivo, per alcuni incontri, su alcune sedie vennero attaccate delle emoticon rappresentanti diversi stati d'animo. Ad ogni ingresso in stanza, Vale era invitato a scegliere su quale sediolina sedersi in base allo stato d'animo che provava in quel momento. In questo modo, il bambino riuscì pian piano

a conoscersi, comprendendo ciò che provava, quando e perché.

Raggiungere anche l'ultimo sotto-obiettivo di gestione ed espressione delle proprie emozioni in modo socialmente accettabile fu reso più semplice grazie al grande lavoro fatto in precedenza. Inizialmente, al bambino fu data la possibilità di sfogare la rabbia (emozione predominante in lui) in angoli appositi della classe, della casa,... ma a piccoli passi Vale imparò a comunicare con i caregiver cosa stesse provando, dapprima segnando l'emozione provata e poi anche nominandola.

Possiamo, quindi, appurare che l'utilizzo della LIS ha permesso a Vale di dare ordine a quel vortice caotico di emozioni, sensazioni e pensieri che lo abitavano, di comprendere la realtà che lo circonda e di dargli senso. La Lingua dei Segni Italiana si è messa al servizio dell'apertura emotiva di Vale permettendogli di rappresentare a sé stesso i processi di pensiero propri e altrui e, infine, facilitando in lui l'emergere di alcune risposte vocali.

Sempre la psicologa e psicoterapeuta Pallavicino (2004), nella rivista quadrimestrale *Psicologia clinica dello sviluppo*, descrive un'altra esperienza che possiamo riportare e riguarda il caso di Roberto, un bambino di dodici anni con disturbo autistico, con livello intellettivo limite (QI tra 70 e 84) e ipoacusia di tipo lieve.

La prima valutazione cognitiva venne effettuata su Roberto all'età di sei anni e gli esiti che ne emersero evidenziarono una grande difficoltà nelle competenze comunicative sia espressive che recettive. Il bambino, infatti, era in grado di far comprendere alcuni dei suoi bisogni esprimendoli attraverso gesti e vocalizzi

indistinti ed il suo vocabolario recettivo (uditivo) era estremamente limitato tanto da non superare nessun item.

Dopo aver tentato numerosi metodi terapeutici ma avendo ottenuto sempre risultati deludenti, i genitori di Roberto decisero di sperimentare l'utilizzo della LIS. A otto anni, quindi, al bambino venne affiancata la figura dell'assistente alla comunicazione in classe che aveva due obiettivi fondamentali: fare da tramite, attraverso il metodo bimodale e bilingue, tra Roberto e le altre figure (insegnante di classe, insegnante di sostegno e compagni) e aumentare il lessico in LIS.

La più grande difficoltà del bambino in questo contesto fu dovuta al fatto che l'assistente alla comunicazione non fosse presente durante tutto l'orario scolastico. Roberto, quindi, si ritrovava in un ambiente che, nonostante i suoi grandi sforzi di comunicazione in LIS, non comprendeva ciò che lui desiderava esprimere. Inevitabilmente una grande frustrazione si fece strada in lui e, conseguentemente a ciò, i suoi progressi avanzarono molto lentamente.

All'età di nove anni, Roberto fu inserito in una scuola specializzata per sordi e i progressi del bambino furono decisamente rapidi ed evidenti, non limitati solo all'ambito didattico ma riguardanti anche altre aree. Per quanto riguarda l'area cognitiva e linguistica, infatti, dopo soli due anni dall'inizio dell'esperienza con la LIS, Roberto passò da un QI di 73 ad un QI di 77, per arrivare ad un QI di 83 all'età di dodici anni. Anche la competenza comunicativa, espressiva e recettiva, migliorò nettamente. Roberto si dimostrò in grado di descrivere e nominare figure semplici e oggetti attraverso la dattilologia, di leggere e scrivere brevi frasi

ed eseguire facili operazioni matematiche. Inoltre, al test di vocabolario recettivo, il bambino riportò 46 item corretti (somministrati in segni) e 13 item corretti (somministrati oralmente).

Per quanto riguarda l'area della comunicazione spontanea, Roberto fece grandi progressi passando da richieste non definite e difficilmente interpretabili ad esprimere desideri e bisogni in maniera chiara e comprensibile.

Dei risultati ottenuti ne ha beneficiato anche l'area della socializzazione, in quanto la LIS ha permesso a Roberto di sentirsi parte di un gruppo di appartenenza, di sentirsi riconosciuto come persona e, a sua volta, di riconoscere gli altri.

L'utilizzo della LIS, in questo caso, ha consentito al bambino di ridurre il divario che esisteva tra i suoi pensieri e ciò che riusciva ad esprimere, tra ciò che gli veniva detto e la sua comprensione. Grazie alla lingua dei segni il bambino ha potuto dare significato al mondo.

È la psicologa Scagnelli (2016) a trattare di un altro caso clinico che possiamo portare come esempio dell'applicazione dell'insegnamento dei segni a una persona con diagnosi di autismo e riguarda una bambina di sei anni. Dalla valutazione funzionale delle abilità comunicative era emerso che la bambina presentava una difficoltà nell'uso del linguaggio caratterizzata da numerose vocalizzazioni, non sempre utilizzate per fini espressivi, e approssimazioni di parole bisillabiche di difficile comprensione.

Al fine di potenziare le capacità comunicative, il *team* di specialisti ha ritenuto opportuno introdurre l'insegnamento dei segni unitamente al linguaggio verbale. La procedura di intervento messa in pratica

dalla terapeuta consisteva in tre passaggi consecutivi: il *modeling* (la terapeuta pronuncia il nome dell'oggetto e mostra il segno corrispondente), il *prompt* fisico (la terapeuta pronuncia nuovamente il nome dell'oggetto e nel mentre muove delicatamente le mani della bambina per aiutarla ad effettuare il segno) ed infine la terapeuta consegna l'oggetto segnato ripetendone il nome.

All'inizio dell'intervento è stata condotta una valutazione preliminare del comportamento comunicativo della bambina che non produceva nessuna richiesta spontanea (né mediante l'utilizzo di segni, né attraverso l'uso del linguaggio vocale). A partire dal settimo incontro, la bambina ha cominciato a mostrare l'apprendimento di due segni che utilizzava in modo spontaneo per effettuare richieste. Da questo momento iniziò un graduale e costante progresso che portò la bambina ad apprendere sempre più segni. Inoltre, a partire dalla sesta sessione di intervento la bambina ha cominciato ad accompagnare il segno alla parola. Inizialmente, la percentuale di emissione di vocalizzazioni si aggirava intorno al 10%, fino ad arrivare al 100% nel corso della ventiquattresima sessione.

Questi sono solo alcune delle numerose esperienze che dimostrano l'efficacia della lingua dei segni in ambiti terapeutici e riabilitativi per bambini con sindrome dello spettro autistico. Come abbiamo visto, infatti, grazie a questa lingua, i soggetti con ASD hanno la possibilità di potersi esprimere attraverso una modalità di comunicazione differente da quella verbale che si basa su un sistema di espressione non, o non del tutto, compromesso. Vengono, in questo modo, favoriti scambi comunicativi che, oltre a portare alla riduzione

della frustrazione e di comportamenti problematici, sostengono lo sviluppo di competenze sociali e relazionali.

Inoltre, abbiamo anche potuto constatare come, dal punto di vista neurologico, la lingua dei segni attivi non solo le aree cerebrali coinvolte nel linguaggio ma anche quelle destinate all'elaborazione di stimoli visivi, come viene affermato da Neville (citato in Branchini e Cardinaletti, 2016, p. 145). Per questo motivo, imparare i segni unitamente alla lingua parlata può avere effetti positivi sia sull'apprendimento e sulla memorizzazione del lessico sia sulla produzione linguistica orale.

### **2.3 La LIS per studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento**

I Disturbi Specifici di Apprendimento (dislessia, disortografia e discalculia) fanno parte dei cosiddetti Disturbi di Sviluppo (*neurodevelopmental disorder*) che sono definiti dalla presenza di limitazioni del funzionamento di specifiche abilità/competenze, derivanti da uno sviluppo anomalo del sistema nervoso (Penge, 2010, p. 37).

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) si concretizzano, quindi, in una condizione di difficoltà che il soggetto sperimenta a causa di un'evoluzione atipica del sistema nervoso che determina in lui alcuni vincoli funzionali.

Secondo Penge (2010) le componenti genetiche multifattoriali sono tra le cause più comuni insieme alle variabili ambientali.

Non è possibile classificare i Disturbi Specifici dell'Apprendimento nelle disabilità comunicative ma vi possono essere alcuni punti comuni a seconda del livello di severità del disturbo. In particolar modo, per quanto riguarda la dislessia, il bambino che manifesta questa condizione si trova catapultato in un mondo che non condivide lo stesso significato che lui assegna ai vari aspetti della vita quotidiana. Il soggetto è, quindi, alla continua ricerca di criteri fissi e permanenti che facciano luce ai significati indefiniti e confusi che il resto delle persone attribuiscono al mondo circostante (Scursatone & Bertolone, 2016, p.99)

Nello studio svolto da Marinelli, Romano, Cristalli, Franzese e Di Filippo (2016) su quarantuno bambini con dislessia evolutiva (dodici appartenenti ad una classe di seconda primaria, ventidue di quarta primaria e sette di quinta primaria) è stato messo in luce come la dislessia abbia, nella maggior parte dei casi, un grande impatto sull'autostima dei soggetti. Infatti, lo studio evidenzia come la paura di fallire, l'insicurezza rispetto alle proprie capacità e la sensazione di inadeguatezza siano percezioni che danno vita ad una sorta di circolo vizioso in cui la diretta conseguenza di ciò è una maggiore probabilità di insuccesso scolastico che non fa altro che aumentare quel sentimento di inferiorità e sfiducia che si pone alla base di una bassa autostima.

L'abbandono scolastico si pone come l'ultimo gradino di questo difficoltoso percorso che però, spesso, porta con sé disturbi internalizzanti, come ansia e depressione, che rischiano di influenzare il soggetto in numerosi ambiti della sua vita.

La lingua dei segni, in questo caso, si configura come uno strumento di supporto morale in grado di

contrastare la disistima che il soggetto dislessico, il più delle volte, ripone in sé stesso.

I due casi riportati da Scursatone e Bertolone nel capitolo *La LIS nei DSA: le ricadute del suo insegnamento sull'autostima e sui meccanismi di auto-svalutazione* (in Branchini e Cardinaletti, 2016) sono due esempi di quanto sopra discusso.

La prima esperienza descritta riguarda M., una bambina che manifesta numerose difficoltà in ambito scolastico: non presenta forme di scrittura spontanea se non simboli difficilmente comprensibili, non riesce a ricordare nessuna sequenza temporale e non ha una predominanza chiara di uno dei due emisferi cerebrali. Inoltre, M. reagisce alle proposte didattiche in modo negativo, diventando estremamente introversa e assumendo un atteggiamento difensivo, come se le richieste delle insegnanti fossero vissute come un attacco o una minaccia.

La lingua dei segni viene introdotta a pieno titolo nel programma di M. durante le ore di lingua straniera (particolarmente problematiche per la bambina). Questa iniziativa viene accolta in modo molto positivo dall'alunna che non percepisce l'attività come una disciplina curriculare obbligatoria ma come un'iniziativa didattica supplementare. Per tale ragione, la paura del fallimento, l'inadeguatezza e il disorientamento che la bambina provava di fronte alle materie prettamente scolastiche lascia spazio ad un senso di sicurezza e competenza che contribuisce al sostegno della motivazione e del senso di autoefficacia.

L'altro episodio descritto da Scursatone e Bertolone (2016) che si può riportare è il caso di R., un bambino con dislessia evolutiva. Il bambino presenta

alcune problematiche comportamentali caratterizzate principalmente da condotte aggressive e prepotenti.

L'insegnamento della LIS, in questo caso, non è specificamente indirizzato a R., ma viene attuato per tutta la classe in considerazione della presenza di un compagno sordo.

R. si dimostra entusiasta dell'attività e risponde in modo estremamente positivo a questa proposta didattica in quanto, finalmente, R. si sente pienamente integrato con i suoi compagni, senza avvertire alcuna distanza tra sé e loro.

La lingua dei segni offre così un ulteriore grande vantaggio: sostenere l'autostima, in particolar modo degli individui che si trovano di fronte a difficoltà scolastiche e sperimentano frustrazione educativa. L'adozione di questa lingua, quindi, consente non solo una comunicazione ricca ed espressiva dando la possibilità di trasmettere idee e concetti in maniera molte volte più immediata rispetto alla lingua parlata, ma offre anche la possibilità di farlo favorendo l'autenticità e riducendo i blocchi emotivi che prima limitavano il benessere dei soggetti.

In conclusione, possiamo quindi affermare che la LIS si pone come uno strumento a sostegno della salute mentale, emotiva e sociale della persona, incentivando, infatti, una relazione comunicativa più serena per tutti quei soggetti che vivono la comunicazione attraverso la lingua parlata come fonte di stress e di ansia.

#### **2.4 La LIS nell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti stranieri**

L' Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (2025) definisce il termine migrazione come “lo spostamento, definitivo o temporaneo, di gruppi da un territorio a un altro, [...], determinato da ragioni varie, ma essenzialmente da necessità di vita”. La ricerca di condizioni di vita migliori rappresenta, quindi, il fondamento di questo movimento migratorio che viene promosso da diversi fattori di spinta, motivi che inducono le persone ad emigrare dal loro paese, e da fattori di attrazione, motivi per cui le persone sono intenzionate ad immigrare in un determinato paese. Questi si suddividono in tre principali categorie: fattori socio-politici, fattori demografici ed economici e fattori ambientali (Direzione generale della Comunicazione, 2024).

Per fattori socio-politici si intendono gli elementi che influenzano la società e la politica di un paese o di una comunità e si può fare riferimento, ad esempio, a guerre, persecuzioni etniche, religiose, razziali, politiche e culturali che spingono i soggetti ad abbandonare il loro paese per trovare accoglienza in paesi che hanno un approccio più liberale.

Per fattori demografici ed economici possiamo invece fare riferimento all'invecchiamento o alla crescita della popolazione che possono avere ricadute sul mondo del lavoro, provocandone alti tassi di disoccupazione e scarse condizioni. Le persone, quindi, rivolgono il loro sguardo verso paesi in cui possono avere accesso a salari più alti, ad opportunità di studio e a condizioni di lavoro migliori.

I fattori ambientali riguardano, invece, variazioni del territorio causate, per esempio, da disastri naturali come alluvioni, terremoti e tempeste. Negli anni, la

presenza sempre più numerosa di tali eventi, naturale conseguenza del cambiamento climatico in corso, porteranno sempre più soggetti a migrare verso altri paesi.<sup>2</sup>

La migrazione è un fenomeno complesso ed eterogeneo tanto che, ancora oggi, vi sono talune ambiguità rispetto alle definizioni di alcuni termini utilizzati nella letteratura accademica e nel dibattito pubblico.

Possiamo menzionare, ad esempio, il concetto di “seconda generazione” che nasce negli Stati Uniti per indicare i figli nati nel paese ospite da persone immigrate. Quando il termine è arrivato in Europa, il suo significato ha subito numerose modifiche, adattandosi alle diverse condizioni e mutamenti storici della migrazione. Ha preso, quindi, piede l’uso dell’espressione *minori immigrati* che però associa, erroneamente, un processo migratorio anche agli individui nati nel paese ospite. Sarebbe più corretto parlare di *minori di origine immigrata* ma il concetto di *seconda generazione* continua ad essere utilizzato in numerosi contesti, soprattutto nella letteratura (Malta, 2010).

Dobbiamo al sociologo Rumbaut (1997) un primo tentativo di organizzazione del fenomeno. Egli distingue in modo molto dettagliato i minori migranti e di origine immigrata e li suddivide in cinque categorie. In primo luogo, troviamo la *Generazione 1,25* composta da soggetti emigrati tra i 13 e i 17 anni che spesso non frequentano la scuola secondaria. Di seguito, si trova la *Generazione 1,5* composta da ragazzi emigrati tra i 6 e i 12 anni che hanno iniziato il percorso scolastico nel

---

<sup>2</sup> Ivi, pp. 2-3

paese d'origine ma lo termineranno nel paese ospite. Nella *Generazione 1,75*, invece, troviamo i bambini emigrati tra i 0 e i 5 anni che inizieranno la scolarizzazione nel paese d'arrivo. Infine, nella *Generazione 2,0* troviamo i soggetti nati nel paese ospite da genitori immigrati, mentre nella *Generazione 2,5* si trovano gli individui nati da un genitore straniero e uno nativo (Alvaro,2022).

Negli ultimi trent'anni la popolazione con *background* migratorio in Italia è cresciuta fino a quasi sei milioni e l'Italia è diventata una delle più importanti mete di migrazione internazionale (Bonifazi, 2015).

Questo aumento si riflette anche nel sistema scolastico, dove il numero di studenti con *background* migratorio è cresciuto significativamente, rendendo le scuole luoghi multiculturali.

Infatti, l'Italia ha visto, negli ultimi trent'anni, un notevole incremento degli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) nelle scuole. Nella fase iniziale della raccolta dati (a.s. 1992/1993), le presenze degli alunni migranti si aggiravano intorno ai 31 mila, per raggiungere le 70 mila solo tre anni dopo. Nel 2012/2013 il totale di studenti con origine migratorie arriva a superare le 700 mila persone. Negli anni successivi il ritmo di accelerazione rallenta assestandosi mediamente tra i 9 e i 10 studenti CNI ogni 100. Nella fase caratterizzata dalla pandemia da Covid-19 (a.s. 2020/2021), si attesta per la prima volta la perdita di 11 mila alunni immigrati. Il dato, però, si rialza subito dopo, nell'anno scolastico 2022/2023, a seguito dell'inserimento nelle scuole italiane di allievi ucraini. Il rapporto della fondazione ISMU sulle migrazioni 2024 dimostra, infatti, che gli alunni con cittadinanza non

italiana nell'a.s. 2021/2022 erano pari al 10,6% del totale degli studenti iscritti nelle scuole italiane mentre nell'a.s. 2022/2023 questo dato è salito all'11,2% (Fondazione ISMU ETS, 2025).

Per quanto riguarda la distribuzione degli studenti immigrati sul territorio italiano, i dati rinvenuti sul sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2023), aggiornati al 31/08/2023 per l'anno scolastico 2022/2023, indicano una netta prevalenza di studenti con cittadinanza non italiana nel Nord del paese con una percentuale relativa al 64,2% rispetto al 22,2% del centro Italia e al 13,6% nel Sud e nelle Isole. In particolar modo, è possibile osservare come gli studenti con cittadinanza non italiana siano più numerosi nel Nord Ovest del paese rispetto al Nord Est.

Le difficoltà linguistiche che gli individui migranti incontrano all'arrivo nel paese ospitante rappresentano il principale ostacolo alla loro piena inclusione nella società. Infatti, "uno dei principali strumenti per far sì che immigrati e rifugiati completino il processo di integrazione sociolinguistica e possano prendere il proprio posto nella società di arrivo è l'apprendimento della lingua ospitante" (Viale, 2022, p. 25).

Secondo il rapporto Invalsi 2024, i risultati ottenuti in classe quinta della scuola primaria rispetto alla comprensione e alla produzione della lingua italiana sono decisamente variabili rispetto alla presenza o meno di un *background* migratorio nel soggetto. Come viene dimostrato, gli alunni stranieri di prima generazione presentano risultati inferiori di 13,5 punti percentuali rispetto agli studenti non di origine migratoria, mentre gli alunni stranieri di seconda generazione presentano esiti inferiori di 9,2 punti percentuali (Istituto Nazionale

per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione [INVALSI], n.d.).

Come dimostrato da Fontana (2020), la LIS può rappresentare uno strumento di grande vantaggio anche per migranti udenti. Nel suo caso specifico questo tipo di comunicazione visivo-gestuale ha apportato un miglioramento significativo soprattutto nei soggetti con difficoltà nell'apprendimento mnemonico e nella produzione orale del lessico italiano.

Un esempio che possiamo riportare è tratto dal contributo in monografia *Multimodalità e lingue dei segni nella didattica dell'Italiano a migranti sordi e udenti* degli autori Fontana, Alfieri, Bellucci, Gangi e Salvo (2022). Viene riportato il caso di H., una ragazza proveniente dalla Nigeria con una ristretta conoscenza della lingua verbale, limitata alla conoscenza di uno stretto dialetto nigeriano. Il vocabolario di H. era, infatti, decisamente ridotto e questo le comportava grandi difficoltà di comprensione e di produzione. H. fu sottoposta all'insegnamento della lingua dei segni dato che un suo compagno di classe presentava una disabilità uditiva. Questa si rivelò una strategia essenziale e determinante che non solo favorì il suo processo di acquisizione della lingua italiana ma fu anche di grande supporto per la relazione e il legame con gli altri. Ciò che ha reso evidente questa situazione fu quando H. riuscì a riconoscere la lettera 'a' ma non riuscendo a pronunciarla, la rappresentò con la dattilologia.

Questo è un esempio concreto di come la Lingua dei Segni possa mettersi al servizio di necessità sia comunicative che interpersonali anche per soggetti non italofofoni.

Numerose esperienze analizzate da Fontana (2020) hanno, infatti, constatato come questa lingua visivo-gestuale possa avere un riscontro positivo sul processo di apprendimento soprattutto per i soggetti che mostrano difficoltà di memorizzazione e di verbalizzazione di alcune parole del lessico italiano. In più, grazie all'esperienza corporea condivisa, numerosi soggetti migranti hanno potuto consolidare il legame tra loro, creando un gruppo forte e coeso.

## CAPITOLO 3

### **La LIS come strumento per un'educazione linguistica integrata**

#### **3.1 Educazione linguistica integrata e plurilinguismo: capisaldi teorici**

L'espressione "educazione linguistica" è stata utilizzata per la prima volta da Giuseppe Lombardo Radice che, nel 1912, la utilizza in sostituzione del termine "insegnamento dell'italiano". L'idea su cui questa prospettiva si basa fa riferimento alla posizione di rilevanza che la padronanza linguistica riveste, non solo per la sua funzione a livello strumentale ma anche per la fondamentale relazione che si crea tra la chiarezza linguistica e la chiarezza concettuale e intellettuale (Balboni, 2009).

Quest'ultima questione è stata, infatti, sottolineata da Lombardo Radice nel suo libro *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* dove l'autore ritiene che "parlare bene, [...], è pensar chiaro" (Lombardo Radice, 1912, p.152 nell'edizione 1973, citato da Balboni, 2009, p. 49). Inoltre, Lombardo Radice fu anche tra i primi a sostenere il valore della realtà dialettale italiana, dichiarando i dialetti come delle vere e proprie lingue e diffondendo l'idea che l'insegnamento della lingua italiana dovesse necessariamente partire dal repertorio linguistico dell'alunno (Balboni, 2009).

Ad oggi, volendo adottare una definizione operativa e sintetica, potremmo definire l'educazione linguistica come un ambito dell'educazione che ha come fine ultimo lo sviluppo delle competenze comunicative e

linguistiche degli individui, promuovendo in loro la padronanza di una o più lingue.

Ritengo importante sottolineare “una o più lingue” in quanto, fino agli anni Settanta del Novecento, l’educazione linguistica si basava principalmente sull’insegnamento della lingua italiana. Questa pedagogia linguistica tradizionale, definita così dal Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (GISCEL), non teneva affatto conto del retroterra linguistico degli studenti, finalizzando tutti i suoi sforzi alla trasmissione della grammatica, dell’ortografia, di un soddisfacente grafismo, di paradigmi verbali e di corrette classificazioni logiche e morfologiche della lingua italiana. La pluralità del linguaggio non era, quindi, un tema affrontato o preso in considerazione (GISCEL, 1975). L’idea di una lingua unica e standardizzata era la norma, mentre la diversità linguistica non veniva valorizzata né vista come una risorsa. Questo approccio limitava la comprensione delle dinamiche linguistiche e culturali, tralasciando l’importanza delle altre lingue non solo come strumenti di comunicazione, ma anche come espressioni di identità e storia.

Approssimativamente, è solo all’inizio degli anni Ottanta che si inizia ad avere una particolare sensibilità rispetto all’importanza dell’insegnamento delle lingue straniere nelle scuole.

Nel 1977/1978, infatti, il Ministero prende la decisione di mettere a punto il *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS), finalizzato alla formazione di docenti di francese, inglese e tedesco. Per la prima volta, quindi, numerosi insegnanti furono inviati all’estero, in particolar modo in Francia, Stati Uniti e Germania, per

seguire corsi intensivi di glottodidattica e di metodologia della formazione dei docenti. Una volta rientrati in Italia si occuparono di tenere corsi di 100 ore per insegnanti, formando, così, in un decennio, numerosi docenti di lingue (Sanzo, 1981, citato da Balboni, 2009).

Solo nel 1985, con l'introduzione della riforma Falcucci della scuola elementare, si iniziò a dare maggiore importanza alla diversità linguistica nel sistema educativo italiano, prevedendo per la prima volta l'insegnamento delle lingue straniere a partire dalla classe terza, con l'obiettivo di ampliare le competenze comunicative degli studenti e favorire un'apertura verso culture diverse. A questa, seguiranno numerose altre riforme che porteranno l'educazione linguistica ad assumere un approccio sempre più inclusivo e plurilingue, riconoscendo il valore della diversità linguistica ed abbandonando l'approccio monolingue che la contraddistingueva (Balboni, 2009).

L'importanza di un'educazione plurilingue non può mai essere sottolineata a sufficienza, in quanto rappresenta un elemento chiave per la formazione di individui capaci di interagire in un mondo sempre più globalizzato e interconnesso. Nonostante sia un tema ampiamente dibattuto e affrontato da anni, soprattutto in ambito educativo e istituzionale, continua a essere al centro dell'attenzione ancora oggi, come dimostra chiaramente la Raccomandazione europea del 2 febbraio 2022 in merito.

Quest'ultima ribadisce la necessità di promuovere l'apprendimento delle lingue per favorire una società più inclusiva e multiculturale, sottolineando l'importanza fondamentale che l'educazione plurilingue e interculturale riveste in riferimento ad una cittadinanza

democratica. Alla base dell'emanazione da parte dell'Unione Europea di questo atto, c'è la volontà di indirizzare le politiche scolastiche verso la promozione del patrimonio linguistico e culturale europeo, di sviluppare le competenze necessarie per una cittadinanza attiva e di garantire ad ogni cittadino/a un'istruzione equa e inclusiva (Raccomandazione europea CM/Rec1, 2022).

È proprio in questo contesto che il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP), elaborato dal Centro Europeo per le Lingue Moderne, assume un ruolo particolarmente importante e significativo, contribuendo a promuovere una visione più aperta, inclusiva e consapevole dell'apprendimento linguistico e culturale. Si tratta di una descrizione sistematica delle competenze e delle risorse che si trovano alla base di una vera educazione plurilingue e interculturale ed in quanto tale, è uno strumento essenziale che tutti gli insegnanti dovrebbero conoscere e consultare.

Sulla base di quanto detto finora, e constatando che il fine ultimo di questo documento è quello di consentire e favorire lo sviluppo e la promozione di un percorso educativo plurilinguistico e multiculturale, possiamo appurare che gli approcci plurali alle lingue si pongono, quindi, come elemento fondamentale e imprescindibile a suo fondamento. Questi ultimi si distinguono dagli approcci cosiddetti "singolari", in quanto prevedono e incoraggiano l'insegnamento e l'acquisizione di più lingue contemporaneamente, a differenza della focalizzazione esclusiva su una sola lingua, che invece caratterizza la seconda categoria.

Sono quattro le tipologie di approcci plurali individuate dal CARAP: la consapevolezza dei fenomeni linguistici (*l'éveil aux langues*), l'intercomprensione tra lingue affini, l'approccio interculturale e la didattica integrata delle lingue (Curci, 2013).

### **3.1.1 Didattica integrata delle lingue e LIS**

Durante questa parte, ci soffermeremo, in particolar modo, sull'ultimo approccio in quanto di fondamentale importanza per comprendere in che modo la Lingua dei Segni possa essere concretamente utilizzata all'interno di un percorso educativo e didattico che miri allo sviluppo di un'educazione plurilingue nel rispetto dei bisogni e delle caratteristiche di tutti e ciascuno.

La didattica integrata delle lingue ha come obiettivo principale quello di permettere agli studenti di creare dei collegamenti concreti e significativi tra lingue differenti, in modo tale da stabilirne e riconoscerne con consapevolezza i legami esistenti. Si inizia, quindi, facendo riferimento in maniera diretta alla lingua madre dell'alunno proprio con l'intento di agevolare e rendere più naturale l'introduzione graduale della prima lingua straniera. In seguito, basandosi su queste due lingue, all'alunno viene introdotta la seconda lingua straniera, facilitando così un apprendimento più fluido e interconnesso (Candelier et al., 2012).

Nel nostro caso, possiamo concretizzare questo approccio facendo esplicito riferimento al caso di H., da me descritto all'interno del secondo capitolo di questa tesi. Come abbiamo visto, l'alunna, proveniente dalla Nigeria e avente, quindi, il nigeriano come lingua madre

(LM), ha affrontato un percorso di apprendimento che si inserisce perfettamente nell'ambito della didattica integrata delle lingue. Con riferimento alla sua lingua madre, ad H. è stata, infatti, presentata la Lingua dei Segni Italiana (LS) che ha permesso di guidare l'alunna nell'acquisizione graduale della lingua italiana (L2).

In questo modo, la LIS è diventata un ponte tra il nigeriano e l'italiano, supportando un apprendimento più naturale e intuitivo, riducendo le difficoltà di espressione e comunicazione e favorendo l'inclusione scolastica.

Nel CARAP viene sottolineato come “la didattica integrata delle lingue si ritrova anche in alcune modalità di educazione bilingue (o plurilingue) che si prefiggono di ottimizzare le relazioni tra le lingue utilizzate (ed il loro apprendimento) per costruire una vera competenza plurilingue” (Cavalli, 2005, citato da Candelier et al., 2012, p. 7).

Il caso di riferimento che possiamo apportare riguarda gli alunni con sindrome dello spettro autistico, con i quali il ruolo della LIS si rivela altrettanto strategico. Come abbiamo, infatti, visto nel secondo capitolo di questa tesi, l'apprendimento della lingua italiana per questi alunni è spesso reso complesso da difficoltà nella comunicazione verbale e nella gestione dell'interazione sociale. L'uso della LIS rappresenta, quindi, una risorsa preziosa in quanto consente loro di accedere ad una modalità comunicativa alternativa, riducendo le frustrazioni legate all'espressione verbale e favorendo una maggiore comprensione reciproca con docenti e compagni. In più, è di fondamentale importanza sottolineare che l'apprendimento della lingua italiana viene supportato dall'utilizzo della lingua

dei segni e questo permette loro, come abbiamo visto nel precedente capitolo, di acquisire competenze in entrambe le lingue.

### **3.1.2 La LIS come risorsa linguistica inclusiva**

Ora, per comprendere al meglio come la LIS possa essere considerata uno strumento per un'educazione plurilingue integrata possiamo soffermarci sul ruolo che questa lingua può ricoprire all'interno di una classe che, inevitabilmente, presenta al suo interno studenti diversi, unici, con caratteristiche e livelli di espressione e comunicazione eterogenei. Le competenze linguistiche, in particolare, variano significativamente: alcuni studenti hanno una padronanza avanzata della lingua di istruzione, mentre altri possono trovarsi in una fase iniziale di apprendimento, come nel caso degli alunni migranti non italofoni o di coloro con Bisogni Educativi Speciali. La presenza di studenti con lingue madri differenti e con modalità comunicative diverse rende, quindi, fondamentale un approccio didattico che valorizzi questa pluralità e favorisca un'integrazione linguistica efficace.

La lingua dei segni si inserisce in questo panorama come se fosse, quindi, un ponte linguistico in grado di dare a tutti, udenti e non udenti, la possibilità di esprimersi e comunicare.

Oltre ai benefici, già precedentemente descritti, che la lingua dei segni può apportare in alunni normoudenti con Bisogni Educativi Speciali, vi sono numerosi vantaggi di cui anche gli studenti normoudenti senza BES possono godere.

Fu l'educatore Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), il primo ad accorgersi dell'efficacia della lingua dei segni nei bambini udenti. Occupandosi dell'educazione delle persone sorde, Gallaudet notò come il fratello udente di un suo alunno sordo avesse avuto dei notevoli miglioramenti non solo sul piano sociale, in quanto poteva comunicare in modo più semplice con il fratello, ma anche sul piano linguistico. Il suo lessico era, infatti, decisamente più ricco ed abbondante rispetto a quello dei suoi coetanei.

Gallaudet giustificò questo fatto dichiarando che l'utilizzo di un approccio multisensoriale, in ambito didattico ma non solo, permette agli alunni di acquisire le informazioni in minor tempo e di interiorizzarle in modo più duraturo e profondo (Giuliano, 2024, chap. 2). Inoltre, miglioramenti sono stati riscontrati, oltre che sul piano delle competenze linguistiche, anche sul piano cognitivo, come dimostrato nello studio condotto da Capirci nel 1998, basato sulla somministrazione delle matrici di Raven.

Ideate da John C. Raven nel 1938, queste ultime fanno parte di un test psicométrico non verbale atto a misurare l'intelligenza fluida, vale a dire la capacità di ragionare in modo astratto e di analizzare e risolvere problemi nuovi, indipendentemente dalle nozioni apprese in precedenza. Il test si compone di quattro serie, denominate come A,B,C,D, ciascuna strutturata in dodici items di complessità crescente.

Al soggetto vengono, quindi, sottoposte, in modo graduale, delle schede che rappresentano varie figure e una mancante. Il soggetto deve selezionare tra una serie di figure date quella corretta che possa completare il modello secondo un determinato criterio logico.

È attraverso questo test che lo studio di Capirci dimostra come i risultati dei quesiti proposti dal test ottengano punteggi più alti quando svolti da bambini che hanno frequentato un corso di LIS, rispetto ad alunni frequentanti lezioni di inglese ed alunni non esposti ad una seconda lingua (Capirci, Cattani, Rossini & Volterra, 2014).

Un altro ambito nel quale i bambini segnanti ottengono risultati decisamente superiori rispetto ai loro compagni riguarda quello delle abilità visuo-spaziali come dimostrato da diversi studi.

In primo luogo, possiamo citare Bellugi e i suoi colleghi che, nel 1990, hanno sottoposto, sia a bambini segnanti che a bambini non segnanti, una serie di test visuo-spaziali, atti a misurare la relazione, la strutturazione e la distribuzione spaziale. Sia i risultati di questo studio che quelli emersi dall'indagine di Chovan, Waldron e Rose nel 1988, condotto su studenti delle scuole medie e superiori, hanno potuto dimostrare come i bambini che conoscono la LIS ottengano risultati nettamente superiori rispetto ai bambini che non dispongono di questa conoscenza.

Pensiamo ora per un attimo di introdurre la lingua dei segni come lingua veicolare all'interno di una classe della scuola primaria. I bambini e le bambine avrebbero in questo modo la possibilità di esprimersi e di comunicare attraverso una lingua comune che permette di "mettere sullo stesso piano" diverse categorie di studenti, rispettandone le differenze ma garantendo loro pari opportunità di espressione.

È in questo contesto, quindi, che la lingua dei segni si configura come uno strumento chiave per un'educazione plurilingue integrata. Questo approccio

inclusivo favorisce, infatti, un'educazione linguistica equa, nella quale le barriere linguistiche e comunicative vengono abbattute attraverso un codice condiviso che facilita l'inclusione.

La didattica integrata delle lingue, supportata dalla LIS, promuove dunque una vera e propria educazione plurilingue, in cui la diversità linguistica e le differenti modalità comunicative non vengono considerate come ostacoli, ma come risorse per l'apprendimento di tutti. Grazie alla LIS, si crea un ambiente educativo in cui la comunicazione è accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro competenze linguistiche iniziali o dalle loro necessità specifiche. Questo approccio non solo garantisce il successo scolastico, ma promuove anche una società più inclusiva, in cui ogni individuo viene valorizzato per le proprie competenze e possibilità di espressione.

### **3.2 Fare educazione linguistica integrata con la LIS: un'analisi delle tecnologie disponibili**

A partire dagli anni '80, l'innovazione tecnologica che si è fatta strada nel mondo della scuola ha rappresentato una trasformazione profonda nei metodi di insegnamento e apprendimento di insegnanti e alunni, introducendo strumenti digitali, personalizzazione dell'istruzione e nuove opportunità di accesso alla conoscenza.

Per quanto riguarda la didattica delle lingue, le glottotecnologie ne hanno favorito l'evoluzione, rendendo l'insegnamento e l'apprendimento più

flessibili e permettendo agli studenti e alle studentesse di svolgere un'esperienza più diretta e autonoma (Katelhön, 2024) .

Il ruolo delle tecnologie didattiche nell'educazione linguistica ha subito un'importante evoluzione con il passare degli anni. La ricerca, infatti, è passata velocemente dal concetto di "integrazione" a quello di "normalizzazione" a seguito della presenza sempre più pervasiva di dispositivi informatici nella nostra realtà.

Come sottolineato da Torsani (2015) "le tecnologie non devono più essere considerate un campo di ricerca a sé, ma una parte integrante dell'educazione linguistica" (p. 447). Sebbene le tecnologie siano diventate un elemento costitutivo della vita quotidiana, però, la preparazione degli insegnanti in questo ambito rimane limitata. Per questo motivo, il concetto di "integrazione" torna alla ribalta e la necessità di formare i docenti rispetto ad utilizzo efficace delle tecnologie come strumenti per facilitare il processo di insegnamento-apprendimento, è ancora oggi di estrema rilevanza.

La preparazione dei docenti rispetto all'utilizzo delle tecnologie in classe riguarda principalmente tre aree: linguistico-glottodidattica, procedurale e tecnica.

L'area linguistico-glottodidattica riguarda la capacità degli insegnanti di valutare l'efficacia di una tecnologia per l'apprendimento linguistico, basandosi sulle proprie conoscenze in ambito linguistico e glottodidattico.

L'area procedurale si pone, invece, alla base di un'applicazione concreta delle tecnologie in ambito didattico e riguarda tutte quelle attività meccaniche, come tutorial e sequenze di istruzioni, che sono fondamentali per il funzionamento di un programma.

Per ultimo, ci inoltriamo nell'area tecnica che riguarda la capacità di effettuare un'analisi critica delle applicazioni e di saperle integrare adeguatamente nel processo di insegnamento-apprendimento (Torsani, 2015).

Sebbene le applicazioni dedicate all'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana per bambini siano ancora limitate, è possibile individuare alcune risorse significative che meritano un'analisi approfondita. In questo lavoro, ci concentreremo sull'esame delle poche disponibili, valutandone le caratteristiche e il contributo nell'ambito dell'educazione inclusiva.

### **3.2.1 InSegni Apprendi**

In primo luogo, possiamo fare riferimento alla piattaforma online [www.insegniapprendi.org](http://www.insegniapprendi.org), piattaforma digitale ed educativa sviluppata dal progetto InSegni Apprendi.

Questo progetto nasce in Cile nel 2008 da Patricio Castillo Varela, oggi educatore sociale e culturale e interprete LIS.

Castillo Varela nasce il 9 settembre 1974 a San Miguel ed è l'unico membro udente della sua famiglia. In un'intervista svoltasi il 2 giugno 2019 e pubblicata sul sito web Coda Italia – APS il 27 giugno 2019, Patricio dichiara la bellezza di essere CODA (*children of deaf adults*) sottolineando che la possibilità di far parte di due culture e lingue diverse è stata per lui un'enorme ricchezza che lo ha portato a sviluppare numerose qualità come la curiosità, la creatività, l'intraprendenza e molte altre. Ciò nonostante, come da lui affermato,

non sono mancati momenti di frustrazione ed episodi spiacevoli durante la sua infanzia ed è per questo che nasce in lui il sogno di creare qualcosa di grande che potesse da una parte promuovere e favorire l'inclusione delle persone con disabilità uditiva e dall'altra parte sensibilizzare alla cultura della diversità.

È grazie al sostegno di Don Oreste Benzi, fondatore dell'Associazione Comunità Papa Giovanni XXIII, e di tanti altri volontari che, a seguito della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, si concretizza questo progetto. Viene creato, quindi, il primo materiale multimediale che vede la fusione tra la Lingua dei Segni Cilena e lo spagnolo in forma orale e scritta.

A seguito del trasferimento di Patricio Castillo Varela nella Repubblica di San Marino, il progetto si è espanso sviluppandosi in questa zona e diffondendosi, in seguito, anche in Italia.

I principali beneficiari di questa realizzazione sono principalmente i bambini sordi ma anche bambini udenti. Il progetto si propone, infatti, sia di contribuire all'alfabetizzazione dei bambini con ipoacusia attraverso il supporto di materiale multimediale e sia di sensibilizzare alla cultura della diversità, supportando i bambini udenti alla costruzione di un mondo inclusivo e senza barriere.

Sulla pagina online di *InSegniapprendi* è dichiarato inoltre che, in modo indiretto, il progetto si rivolge anche ad insegnanti, educatori e a qualsiasi operante nell'ambito dell'insegnamento in modo tale che facciano uso del sito web per diffonderne i contenuti e contribuiscano alla realizzazione degli obiettivi. Tutte le persone interessate possono, quindi, usufruire di questa

piattaforma che spera di essere di supporto e di utilità non solo nel territorio sammarinese e italiano ma in tutto il mondo. Il sito web è, infatti, in continuo aggiornamento proprio perché rivolto all'inserimento in esso di lingue dei segni provenienti da numerose parti del mondo.

La missione, dichiarata sulla loro pagina web, fa riferimento a numerosi obiettivi quali:

contribuire allo sviluppo integrale dei bimbi sordi ed ad aumentare gli strumenti comunicativi ed educativi di supporto a loro disposizione, affinché siano essi stessi protagonisti nei percorsi educativi a scuola ed in famiglia; educare e sensibilizzare le persone udenti alla cultura della diversità, contribuendo ad abbattere le barriere della comunicazione che creano esclusione; rafforzare l'appartenenza dei bambini e ragazzi sordi alla loro comunità, cultura e lingua; favorire la diffusione della lingua dei segni; costruire un mondo inclusivo e accessibile (Insegniapprendi, 2019).

Volendo ora analizzare la struttura del sito web, possiamo notare come questi si presenti suddiviso in varie sezioni: *storia* che ci presenta la nascita del progetto con i suoi obiettivi e i destinatari principali ai quali si rivolge; *inclusione* che fa riferimento ad una parte più teorica dove vengono definiti i termini inclusione e integrazione; *progetti* in cui sono raccolti campagne, workshop, racconti e video svolti e organizzati dai volontari fondatori e organizzatori del progetto; *blog* dove sono raccolte le varie iniziative organizzate, come corsi LIS, centri estivi, partecipazioni a feste, fiere,... che hanno luogo principalmente sulla

costa romagnola del mar Adriatico e *contattaci* sezione dedicata ai vari contatti sia telefonici, sia via email.

Purtroppo, per ora il sito presenta ancora del materiale multimediale in forma molto limitata.

Per ciò che ci concerne, i video che si possono utilizzare in ambito didattico, per l'apprendimento della LIS, non sono numerosi e sono principalmente di molto breve durata. Vi sono infatti due video che presentano le lettere dell'alfabeto tramite la dattilologia, un video dove viene segnata la canzone *Imagine* di John Lennon in LIS e un video intitolato *le avventure di Paco* dove Patricio Castillo Varela affronta, attraverso il bilinguismo LIS - italiano scritto e orale, il tema dell'agricoltura, spiegando, con parole e segni semplici, in che modo la politica agricola comunitaria (P.A.C) riesce a garantire un reddito equo agli agricoltori.

Altri video sono reperibili sulla pagina ma fanno riferimento al bilinguismo Lingua dei Segni Cilena - spagnolo.

Inoltre, l'aspetto religioso è molto presente, si possono infatti trovare 21 video relativi al racconto biblico in Lingua dei Segni Cilena e un video riportante la preghiera *Baba Yetu* (preghiera del Padre Nostro in lingua Swahili) segnata in LIS dai bambini di una scuola in Zambia, dove l'Associazione Comunità Papa Giovanni XXIII opera attraverso alcune missioni.

### **3.2.2 SegniAmo Bimbi**

Un'altra importante risorsa online, dalla quale si possono trarre numerosi materiali da poter utilizzare in classe per un'educazione linguistica integrata attraverso

la Lingua dei Segni Italiana, è il canale *YouTube SegniAmo Bimbi*, creato nel 2020 da Erika Violante, interprete LIS.

Come da lei dichiarato nell'intervista svolta il 16 giugno 2020 presso l'Associazione *Forword*, il canale è suddiviso in quattro differenti sezioni: *le lezioni* rivolte principalmente ai bambini dai 3 ai 5 anni dove vengono illustrati vari segni appartenenti ad un determinato nucleo tematico; *il segno del giorno* dove Erika insieme ai suoi bambini segnano brevi dialoghi finalizzati alla memorizzazione di un segno specifico; *gli extras* che cercano di proporre in chiave semplificata dei concetti culturali (per esempio, sono presenti sul canale dei video dedicati alla festa del primo maggio, alla festa della mamma e alla festa della Repubblica) e *le storie di tutti i giorni* costituite da video, generalmente non segnati, rivolti principalmente agli adulti con l'obiettivo di trasmettere informazioni rispetto alla cultura sorda e alla ricchezza della LIS.

Sono davvero tantissimi i video presenti in questo progetto linguistico che si possono utilizzare come materiale didattico multimediale. Infatti, l'utilizzo di questi brevi e semplici video si può porre a supporto dei docenti che vogliono arricchire l'esperienza educativa degli alunni, favorendo l'inclusione dei bambini sordi, migliorando le abilità visuo-spaziali e attentive degli alunni udenti, in particolar modo, arricchendo il lessico italiano dei bambini non italofofoni e sostenendo lo sviluppo di abilità comunicative sia verbali che non verbali di soggetti con disturbi della comunicazione.

### 3.2.3 StorySign

Un'interessante applicazione, ideata dalla società di telecomunicazioni *Huawei*, è *StorySign*, scaricabile sia su *iOS* che su *Android*. Obiettivo dell'applicazione è quello di sostenere i bambini con ipoacusia nella lettura, permettendogli di associare le parole scritte al segno corrispondente.

Le animazioni dell'applicazione sono state sviluppate con il supporto dell'intelligenza artificiale che, attraverso più di 70 telecamere a infrarossi, ha catturato il movimento degli interpreti durante la lettura dei libri e ha reso il personaggio protagonista dell'applicazione, *Star*, il più possibile umana.

Sull'applicazione sono caricati cinque libri per bambini ma è indispensabile possedere la versione cartacea di questi ultimi per fare in modo che questa funzioni. È, infatti, necessario scannerizzare con la fotocamera le pagine del libro man mano che si procede nella lettura della storia e, solo a questo punto, la protagonista *Star* effettua il segno della parola correlata che si trova evidenziata sulla pagina del dispositivo.

Purtroppo, l'applicazione, attualmente, non dispone di un supporto audio integrato. Questo rappresenta un limite significativo per l'inclusione, soprattutto nel caso in cui venga utilizzata con bambini udenti che non hanno ancora sviluppato competenze di lettura, in quanto questo rende necessaria la presenza di un adulto che svolga il ruolo di voce narrante.

Un altro aspetto critico che ho potuto notare utilizzando il *software* riguarda la difficoltà nel gestire contemporaneamente l'attenzione su due elementi distinti: le immagini presenti nel libro e la figura

segnante rappresentata sullo schermo del dispositivo. Infatti, non solo risulta complicato concentrarsi su entrambi allo stesso tempo, ma anche spostare l'attenzione dall'uno all'altro comporta un certo sforzo cognitivo.

Inoltre, l'ordine con cui vengono evidenziate le parole sull'interfaccia segue la struttura sintattica delle frasi in LIS, diversa rispetto all'ordine sintattico degli elementi in una frase in italiano, il che rende complicato seguire visivamente la lettura della storia per un bambino udente.

L'applicativo risulta, quindi, dal mio punto di vista, complicato da utilizzare in classe in quanto non si presenta come uno strumento digitale pensato per l'utilizzo da parte di tutti gli alunni ma solamente finalizzato all'apprendimento della lettura da parte di bambini ipoudenti.

### **3.2.4 iLIS**

Un'altra applicazione innovativa che può rientrare molto bene in questo elenco è *iLIS*.

*iLIS* è un progetto di ricerca e innovazione ideato dalla *Social Innovation Teams* (SIT), una *community* non profit fondata nel 2011 dal Professore Paolo Landoni che ha come obiettivo quello di creare e promuovere progetti imprenditoriali ad impatto positivo sull'ambiente e sulla società.

A capo di questo progetto si trova la *Product Design Manager* di *TravelPerk* Diana Militano, che in questa *community* fa parte dei *Mentor ed Expert*, vale a dire soggetti con una lunga esperienza nel campo del

*management* e dell'imprenditorialità e che possiedono quindi, le competenze necessarie per supportare le startup in ogni fase del loro percorso di crescita e di sviluppo.

Come dichiarato sul sito di SIT (<https://socialinnovationteams.org/en/ilis-2/>), il fine ultimo di questo progetto è quello di promuovere l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana ai bambini tra i 5 e i 9 anni. L'applicazione è destinata non solo a bambini con disabilità uditiva ma anche a bambini normo-udenti ed è utile sia a chi non conosce la LIS sia a chi ne ha conoscenza.

Al momento, il progetto è ancora in fase di realizzazione ma la sua progettazione verterà sulla presentazione di storie per bambini che saranno lette da una voce narrante e segnate da un interprete.

Al termine di ogni capitolo, il bambino potrà cimentarsi in un piccolo gioco *online* che avrà come obiettivo quello di consolidare l'apprendimento in LIS delle parole chiave incontrate durante la lettura.

In più, sarà presente una sezione definita *glossario* nella quale saranno raccolte tutte le parole principali della storia, che in qualunque momento potranno essere riprodotte in LIS.

Posiamo notare come nella descrizione del progetto, riportata sul sito, tra i beneficiari siano inclusi anche gli insegnanti.

Questa applicazione, una volta sviluppata, potrebbe, infatti, rilevarsi un valido strumento di supporto per un'educazione plurilingue integrata, in quanto permetterebbe a tutti gli alunni, presenti in classe, di fruire della lettura di storie, attraverso una modalità bimodale che include sia l'italiano in forma orale che

scritta, nonché la LIS. Quest'ultima, in particolare, svolgerebbe un ruolo fondamentale nell'inclusione di tutti gli alunni. Infatti, come abbiamo più volte sottolineato, per quanto riguarda gli studenti udenti, la LIS permetterebbe loro di seguire le storie con la stessa facilità degli altri; gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, grazie alla modalità visuo-gestuale caratterizzante la LIS, potrebbero trarre beneficio dalla possibilità di accedere al contenuto in modo più chiaro e comprensibile; la modalità bimodale sarebbe altrettanto vantaggiosa per alunni non italofoeni, in quanto l'uso della LIS andrebbe a favorire l'apprendimento della lingua italiana, consentendo loro di associare il significato delle parole italiane a segni visivi, e quindi di comprenderne meglio il lessico, favorendo così una migliore comprensione linguistica. In questo modo, l'applicazione non solo supporterebbe il percorso didattico degli studenti, ma anche quello degli insegnanti, offrendo loro uno strumento versatile e innovativo per gestire in modo efficace e inclusivo le diversità presenti in classe.

### **3.2.5 MeLISegno**

Disponibile per dispositivi *Android* e *iOS*, MeLISegno è un'applicazione finalizzata all'apprendimento della LIS da parte di chiunque lo desideri, in qualsiasi parte del mondo.

L'app si presenta in due versioni: una gratuita e una *premium* a pagamento. Tuttavia, la versione gratuita risulta abbastanza completa, grazie alla presenza di un

ampio numero di vocaboli e moduli che permettono di acquisire una competenza base nella LIS.

Per iniziare ad utilizzare MeLISegno è necessario creare un profilo, utilizzando una propria *e-mail*. Una volta effettuato l'accesso, l'utente può esplorare diverse categorie tematiche, ciascuna delle quali propone parole e segni legati a specifici ambiti del quotidiano. Le categorie attualmente disponibili sono venti e comprendono temi come: saluti, segni utili, numeri, le quantità, colori, famiglia, domande, persone, casa, tempo, sentimenti, bambini, famiglia II, colazione, tempo II, le stagioni, modelli, persone, famiglia III e casa. L'accesso a ciascuna categoria avviene in modo progressivo, ovvero solo dopo aver visualizzato e completato le precedenti.

Oltre alla sezione principale dedicata all'apprendimento dei segni, l'app include anche una sezione *esercitati* dove sono presenti diversi quiz ed esercizi interattivi con cui è possibile verificare e consolidare le competenze acquisite

È, inoltre, presente la sezione *segni* che offre la possibilità di accedere ad un dizionario digitale in cui è possibile effettuare ricerche specifiche per scoprire il segno corrispondente ad una determinata parola (<https://www.melisegno.it/>).

Ritengo che MeLISegno possa rappresentare un valido strumento didattico da utilizzare in classe. Può essere, infatti, un'utile risorsa di cui i docenti possono usufruire per supportare l'apprendimento della LIS da parte di tutti gli alunni e le alunne. Il suo approccio ludico e interattivo rende l'applicazione coinvolgente e stimolante, favorendo una partecipazione attiva da parte degli studenti. In questo modo, gli insegnanti avrebbero

la possibilità di integrare MeLISegno con le attività curriculari e questo permetterebbe loro non solo di ampliare l'offerta formativa ma anche di sperimentare modalità didattiche innovative, capaci di rispondere meglio alle varie necessità di comunicazione di tutti gli alunni.

## **CONCLUSIONE**

In questa tesi è stato analizzato come l'introduzione della LIS nell'ambiente scolastico possa rappresentare una concreta opportunità per promuovere un'educazione realmente inclusiva, capace di rispondere ai bisogni di tutti gli studenti le studentesse, non solo di coloro con disabilità uditive. L'analisi condotta ha evidenziato come la LIS, grazie alla sua natura multimediale, multilineare e iconica, si configuri come un potente strumento educativo in grado di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo, relazionale e affettivo di alunni e alunne con profili di apprendimento differenti.

I casi presentati, che coinvolgono bambini e bambine con ASD, DSA e studenti non italo-foni, hanno dimostrato che la LIS può agevolare la comunicazione e l'apprendimento in modi che il solo canale verbale non è sempre in grado di garantire.

Nel corso dell'elaborato sono state riportate numerose ricerche a sostegno di questa tesi.

In primo luogo, infatti, ho citato le psicologhe Pallavicino e Scagnelli che, nei loro scritti evidenziano come, in riferimento ad alunni con ASD, la LIS si riveli uno strumento prezioso non solo per sostenere la produzione linguistica orale, ma anche per favorire gli scambi comunicativi che promuovono la socializzazione e la relazione con l'altro.

Per quanto riguarda i bambini con DSA, ho presentato due casi descritti da Loredana Scursatone e Mauro Bertolone, nei quali la LIS ha rappresentato una risorsa efficace per sostenere l'autostima e l'autoefficacia dei

soggetti che spesso sperimentano ansia e insicurezza di fronte alla comunicazione verbale.

È stata, inoltre, analizzata la prospettiva della linguista Fontana, secondo cui la LIS può essere un valido supporto anche per gli alunni stranieri non italofoeni, in quanto favorisce la memorizzazione e la verbalizzazione di parole italiane, fungendo da ponte linguistico.

Non è mancato il riferimento all'educatore Gallaudet, tra i primi ad osservare come la LIS potesse avere dei riscontri positivi anche su bambini udenti, contribuendo all'arricchimento del loro lessico italiano. A questo si aggiungono tre contributi fondamentali, rispettivamente di Capirci, Bellugi e di Chovan, Waldron e Rose, che evidenziano come l'apprendimento della LIS possa potenziare le abilità visuo-spaziali e il livello di intelligenza fluida anche nei soggetti udenti.

L'analisi effettuata intende, quindi, sottolineare come questa modalità visivo-gestuale permetta di superare molte barriere comunicative che spesso ostacolano la piena partecipazione alla vita scolastica non solo degli studenti sordi ma anche di tutti coloro che presentano disturbi della comunicazione, favorendo, quindi, una comunicazione realmente accessibile.

Dal punto di vista operativo, è stato analizzato come l'integrazione della LIS nella didattica possa essere agevolata dall'uso di alcune applicazioni digitali e strumenti multimediali, che rendono l'apprendimento più coinvolgente, dinamico ed accessibile.

Tuttavia, tali strumenti possono esprimere appieno il loro potenziale solo se utilizzati da docenti adeguatamente formati, sia dal punto di vista linguistico che pedagogico e digitale.

Alla luce di quanto emerso, si rende evidente come la LIS possa rappresentare una risorsa significativa nell'ambito di un'educazione plurilingue integrata. Questo approccio non si limita a proporre la compresenza di più lingue all'interno della scuola, ma promuove una visione sistemica della competenza linguistica, capace di mettere in relazione diverse modalità comunicative e di valorizzare ogni forma di espressione. In quest'ottica, la LIS non è da intendersi come un'opzione aggiuntiva riservata a una minoranza, ma come parte integrante di una didattica inclusiva che riconosce e valorizza la pluralità linguistica e culturale dell'intera comunità scolastica.

Pertanto, ritengo auspicabile che il sistema scolastico valdostano riconosca il valore strategico della LIS nell'ambito dell'educazione plurilingue e promuova percorsi strutturati di formazione per il personale scolastico affinché acquisiscano competenze adeguate per interagire efficacemente con studenti sordi e con tutti coloro che utilizzano la LIS come lingua madre o di supporto. Questi percorsi dovrebbero essere accompagnati da una riflessione più ampia e profonda sulla centralità del linguaggio, inteso non solo come veicolo di apprendimento ma anche come diritto fondamentale della persona e come chiave di accesso all'interazione sociale, alla cittadinanza attiva e alla piena realizzazione del proprio potenziale umano. Il linguaggio, infatti, non rappresenta solo un mezzo per accedere alla conoscenza, ma costituisce anche una leva cruciale per lo sviluppo integrale del benessere bio-psico-sociale del soggetto.

## BIBLIOGRAFIA

- Astori, D. (2021). Prefazione. In W. C. Stokoe, *La struttura della lingua dei segni* (M. Tagarelli De Monte, Trad.) Franco Cesati Editore. (Opera originale pubblicata nel 1960)
- Balboni, P. E. (2009). Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini. UTET Università.
- Bellugi, U., O'Grady, L., Lillo-Martin, D., O'Grady, M., van Hoek, K., & Corina, D. (1990). Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children. In V. Volterra & C. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing children and deaf children* (pp. 123-145). New York: Springer Verlag.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonifazi, C. (2015). Le migrazioni italiane. *Nuova Informazione Bibliografica*, 2, aprile-giugno. <https://doi.org/10.1448/80332>
- Branchini, C., Mantovan, L. (2022). Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS). In *Lingue dei segni e sordità*. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Cala Hernández, O., Licourt Otero, D., & Cabrera Rodríguez, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(1), 157-178.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro J.F., Lórinicz I., Meißner F.J., Noguerol

- A. e Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP*, Strasburgo, Consiglio d'Europa; trad. it. di Curci A.M. e Lugarini E. (2012), *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 4, n. 2.
- Canevaro, A., Ianes, D. (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Centro Studi Erickson
  - Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., Volterra, V. (1998). Teaching Sign Language to Hearing Children as a Possible Factor in Cognitive Enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (2), 135-142. DOI: [10.1093/oxfordjournals.deafed.a014343](https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014343)
  - Chovan, J. D., Waldron, M. B., & Rose, S. (1988). Response latency measurements to visual cognitive tasks by normal hearing and deaf subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 179–184.
  - Curci, A. M. (2013). Il quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP). *Italiano LinguaDue*, 4(2), i-ix. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2824>
  - Daloiso, M. (2022). Linguistica Educativa e didattica inclusiva: presupposti per un dialogo interdisciplinare. *Studi di Glottodidattica*, 2, 38-50, ISSN: 1970-1861
  - Damiani, P. (2021, maggio 9). Dentro e fuori la scuola inclusiva. L'aumento esponenziale del

- numero di allievi BES: alcuni dati. *Nuova Secondaria. Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici*, 9, 18-21.
- Decreto Ministeriale (27 dicembre 2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. [https://garantedirittipersonaminori.consigliovento.it/scuola/allegati/Dir\\_Miur\\_271212\\_BES.pdf](https://garantedirittipersonaminori.consigliovento.it/scuola/allegati/Dir_Miur_271212_BES.pdf)
  - Fontana, S. (2020). Il mio segno-nome è 'Sole che Sorge': Percorsi di didattica plurilingue e multimodale con i migranti sordi e udenti. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(2). <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11759>
  - Fontana, S., Alfieri, O., Bellucci, M. V., Gangi, F. & Salvo, F. (2022). Multimodalità e lingue dei segni nella didattica dell'Italiano a migranti sordi e udenti. In C. Galluccio & A. Zuccalà (A cura di), *Pensare la sordità. Tra dimensione scientifica e promozione sociale. Contributi dalla 3a Conferenza Nazionale sulla Sordità* (pp. 58-82). Milano: FrancoAngeli.
  - Fontana, S., Alfieri, O., Bellucci, M. V., Gangi, F., & Salvo, F. (2022). Multimodalità e lingue dei segni nella didattica dell'italiano a migranti sordi e udenti. In C. Galluccio & A. Zuccalà (Eds.), *Pensare la sordità: Tra dimensione scientifica e promozione sociale. Contributi dalla 3a Conferenza Nazionale sulla Sordità* (pp. 58-82). FrancoAngeli
  - Gibellini, L., Luciola, T., Cuzzaniti, A. & Boni, A. (2016). Segni o lingua dei segni? Approccio metodologico e presentazione di casi clinici. In C.

- Branchini, A. Cardinaletti (A cura di). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (pp. 29-40). Milano: FrancoAngeli.
- Giuliano, B. (2024). Alfabeto manuale e abilità di lettura. La modalità visivo-gestuale a supporto dell'apprendimento. Edizioni Ca'Foscari. e-ISSN 2724-6639, ISSN 2975-1675
  - Katelhön, P. (2024). Didattica delle lingue straniere nell'era digitale. *Altre Modernità*, 102-130. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/26420>
  - Lotà, S. (2024). L'espressione estetica delle lingue visivo-gestuali: la dimensione visiva delle lingue dei segni tra aspetti iconici, metaforici e arbitrari. *Areté. International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences*, 2, 115-140.
  - Malta, A. (2010). Seconda generazione: Una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale? *Quaderni di Intercultura*, 2, ISSN 2035-858X. <https://doi.org/10.3271/N15>
  - Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. (2016). Self-esteem, set of attributions and internalising symptoms in dyslexic children. *Dislessia*, 13(3), 297-310. Erickson.
  - Mazzaraco, L. (2010). LIS e semiotica. *Studi di glottodidattica*, 1, 138-160. ISSN: 1970-1861
  - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *Nota n. 562 del 3 aprile 2019 – Alunni con bisogni educativi speciali. Chiarimenti*. MIUR.

- Monti, L. (2011). La LIS (la lingua italiana dei segni): una forma di comunicazione che serve ai bambini autistici udenti oltre che ai bambini sordi. *Studi di glottodidattica*, 4(1), 161-185. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/151>
- Pallavicino, A. (2004). L'utilizzo della Lingua dei Segni Italiana con un bambino con diagnosi di autismo: Un'esperienza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2(2), 341-352. <https://doi.org/10.1449/14722>
- Pallavicino, A. (2016). Quando la LIS dà “voce” alle emozioni di un bambino con autismo. In C. Branchini & A. Cardinaletti (Eds.), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (pp. 64-71). FrancoAngeli.
- Pannaccione, R. (2021). *L'apprendimento nello spettro autistico e nelle disabilità intellettive. Ognuno è a modo suo*. Book Sprint Edizioni
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (Ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva* (p. 37). Annali della Pubblica Istruzione, 2/2010
- Raccomandazione CM/Rec1. (2 febbraio 2022). L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica. Consiglio d'Europa. ISBN 978-92-871-9203-5
- Rumbaut R. (1997) Assimilation and Its Discontents: between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, vol. 31, n. 4, 923-960.
- Scagnelli M. (2016). Mi **insegni** a comunicare? I segni come strumento aumentativo alternativo

- per potenziare la comunicazione in bambini con autismo e disabilità in età evolutiva: una prospettiva comportamentale. In C. Branchini & A. Cardinaletti (Eds.), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (pp. 51-63). FrancoAngeli.
- Scursatone, L., & Bertolone, M. (2016). La LIS nei DSA: le ricadute del suo insegnamento sull'autostima e sui meccanismi di auto-valorizzazione. In C. Branchini & A. Cardinaletti (Eds.), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative* (p. 99). FrancoAngeli.
  - Torsani, S. (2015). L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti. Uno studio di caso. *EL.LE*. Vol. IV, n. 3, 445-462.
  - Valeri, G. (2006). Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo: una rassegna di studi neuropsicologici. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 7-42. <https://doi.org/10.1449/21821>
  - Valeri, G. (2006). Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo: Una rassegna di studi neuropsicologici. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1(1), 7-42. <https://doi.org/10.1449/21821>
  - Venerosi, A., & Chiarotti, F. (2011). *Autismo: dalla ricerca al governo clinico*. Rapporti ISTISAN 11/33. Istituto Superiore di Sanità.
  - Viale, M. (2022). Guida per l'inclusione linguistica dei migranti. Vol. 34 di *Libros Prácticos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
  - Zanfrini, L., & Pasini, N. (2025). 30° Rapporto sulle migrazioni 2024. Fondazione ISMU ETS. ISBN 978-88-314-4337-1

## SITOGRAFIA

- Alvaro, L. (2022). Le seconde generazioni a scuola: un percorso a ostacoli. Master in Migrazione e Sviluppo, Sapienza Università di Roma. Disponibile in:  
<https://www.mastermigrazionesvilupposapienza.largemovements.it/seconde-generazioni-scuola/>  
[04 marzo 2025]
- “Autismo”, Portale-autismo.it,  
<https://www.portale-autismo.it/definizione-di-autismo/>
- Cainelli, S., & Carrieri, L. (2020, giugno 17). L'importanza dello sviluppo delle abilità sociali nei bambini con autismo in età scolare [Video]. Portale-Autismo.it <https://www.portale-autismo.it/limportanza-dello-sviluppo-delle-abilita-sociali-nei-bambini-con-autismo-in-eta-scolare/>
- *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* | GISCEL. (2017, agosto 3).  
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> [22 aprile 2025]
- Direzione generale della Comunicazione. (2024). Perché le persone migrano? Esplorare le cause dei flussi migratori. Parlamento europeo.  
<https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20200624STO81906/exploring-migration-causes-why-people-migrate>
- Fondazione ISMU  
<https://www.ismu.org/presentazione-trentesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2024-comunicato-stampa-17-2-2025/>

- Forestae, M. (2020, giugno 16). Breve intervista a Erika violante: Ideatrice del canale YouTube SegniAmo Bimbi. *Forword*. <https://forword.it/breve-intervista-a-erika-violante-ideatrice-del-canale-youtube-segniamo-bimbi/> [27 marzo 2025]
- *Home insegni apprendi*. (s.d.). Sito di «In Segni Apprendi». <https://insegniapprendi.org/> [27 marzo 2025]
- Giscel. Educazione linguistica democratica. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- *Impara la Lingua dei Segni Italiana online gratuitamente* | *MeLISegno*. (s.d.). <https://www.melisegno.it/> [5 aprile 2025]
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2022). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | a.s. 2021-2022 <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione [INVALSI]. (n.d.). InvalsiOpen. <https://invalsiopen.it>
- Legge 21 maggio 2021, n. 69 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, recante misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19" (Pubblicata in G.U. il 24 maggio 2021) <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e->

[norme/normative/Documents/2021/Legge-69-del-21052021.pdf](#)

- “Migrazione”, *Treccani*, online, <https://www.treccani.it/enciclopedia/migrazione/> [15 febbraio 2025]
- Ministero della Salute. (2021, giugno 3). *Autismo*. Ultimo aggiornamento 20 dicembre 2024. <https://www.salute.gov.it/portale/saluteMentale/dettaglioContenutiSaluteMentale.jsp?lingua=italiano&id=5613&area=salute%20mentale&menu=vuoto&tab=1> [24 gennaio 2025]
- Moschillo, M. (2019, giugno 27). Essere coda (Children of deaf adults): Intervista a patricio castillo varela. *Coda Italia - APS*. <https://www.codaitalia.org/2019/06/27/essere-coda-children-of-deaf-adults-intervista-a-patricio-castillo-varela/> [25 marzo 2025]
- *Segniamo bimbi*. (s.d.). YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCyQVBqsXVHfsKgHAA6Gx5Xw> [27 marzo 2025]
- Storia di insegni apprendi. (s.d.). *Sito di «In Segni Apprendi»*. <https://insegniapprendi.org/storia-di-insegni-apprendi/> [27 marzo 2025]
- *Storysign* | *aardman*. (s.d.). <https://www.aardman.com/interactive/storysign/> [27 marzo 2025]