
LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*Ida Tucci, *Università di Firenze***1. Imparare la lingua dei segni come seconda lingua (Mayberry 2006)¹**

Rachel Mayberry è docente presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università della California, San Diego. È interessata alla natura della comprensione del linguaggio in relazione alla modalità senso-motoria e ai tempi dell'esperienza linguistica; ha pubblicato ampiamente sul periodo critico per l'acquisizione del linguaggio. Nella ricerca interlinguistica, ha indagato l'acquisizione e l'elaborazione del linguaggio dei segni, i gesti in relazione al linguaggio spontaneo e lo sviluppo della lettura nei bambini e negli adulti non udenti. In questo breve saggio l'autrice, come recita il titolo, analizza i fattori e le circostanze che contestualizzano l'apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua.

Dopo una premessa in cui si definiscono le lingue dei segni come lingue naturali che possono essere imparate come le lingue parlate, ma a differenza di queste ultime sono espresse con le mani, le braccia e il viso e sono comprese attraverso gli occhi, vengono distinte due tipologie di apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua: apprendimento unimodale della seconda lingua, in cui una persona conosce due o più lingue dei segni, e apprendimento bimodale della seconda lingua, in cui una persona conosce una o più lingue dei segni e una o più lingue parlate.

In entrambe le modalità devono essere considerati diversi fattori: la modalità senso-motoria, l'ordine temporale dell'apprendimento della prima e seconda lingua e l'età in cui la prima lingua e la seconda lingua si imparano. In due paragrafi distinti si analizza prima l'apprendimento di due lingue nell'infanzia sia in modalità simultanea, sia in quella sequenziale, successivamente si esamina l'apprendimento della L2 nel caso in cui l'apprendimento della prima lingua inizi dopo la prima infanzia. Nel paragrafo in cui si esamina l'apprendimento di due lingue nell'infanzia, come nel caso di bilinguismo modale, caratterizzato dal fatto che i bambini acquisiscono contemporaneamente la lingua dei segni e la lingua parlata, l'autrice sottolinea come l'età in cui questi bambini raggiungono precocemente le loro pietre miliari del linguaggio – come la comparsa della prima parola, le prime cinquanta parole e la prima combinazione delle parole – sia simile a quella dell'apprendimento infantile di due lingue parlate e di quella dei bambini che ne imparano solo una, lingua dei segni o lingua parlata. Sul piano lessicale i primi vocabolari dei bambini che acquisiscono sia la lingua dei segni che una lingua parlata sono semanticamente simili, inoltre meno di un terzo degli elementi del vocabolario che il bambino conosce in ciascuna lingua sono equivalenti nella traduzione, così come accade ai bambini che acquisiscono due lingue parlate. La studiosa americana prende poi in esame la situazione in cui si imparano due lingue in sequenza, come nel caso in cui adulti e adolescenti apprendono le lingue dei segni come seconde lingue. Tale situazione si può verificare, per esempio, quando gli adulti udenti imparano le lingue dei segni per motivi professionali (insegnanti, interpreti, terapisti e ricerca-

¹ Si segnala che i parr. 1 e 3 sono a cura di Maggini, mentre i parr. 2 e 4 sono a cura di Tucci.

tori che lavorano con i bambini), oppure quando gli adulti non udenti imparano la lingua dei segni in corsi universitari pensati per loro.

La prima fase dell'apprendimento adulto delle lingue dei segni come L2 è caratterizzata da un marcato affidamento alle caratteristiche iconiche percepite dei segni. I principianti della lingua dei segni usano l'iconicità come aiuto mnemonico per ricordare elementi del nuovo vocabolario sia per l'espressione che per il riconoscimento dei segni. Una differenza fondamentale tra l'apprendimento degli adulti e l'apprendimento infantile delle lingue dei segni come L2 è proprio questa iconicità che non ha alcun ruolo nell'apprendimento del vocabolario dei bambini.

Nel saggio l'autrice analizza vari aspetti della lingua dei segni acquisita come seconda lingua: la struttura fonologica, il vocabolario, la sintassi e la morfologia, queste ultime due sono spesso trascurate nei corsi di lingua dei segni. Nel paragrafo in cui si esamina l'apprendimento di una seconda lingua quando si è avuto un apprendimento ritardato della prima lingua, dopo la prima infanzia, si evidenzia come per i bambini nati sordi sia normale imparare tardivamente la lingua dei segni. Solo una minoranza impara la lingua dei segni fin dalla nascita perché i loro genitori usano con loro una lingua dei segni; la maggioranza dei bambini nati sordi sono isolati non solo dalle lingue parlate intorno a loro, ma anche dalle lingue dei segni, se i loro genitori non le usano con loro. Anche dopo la diagnosi iniziale di perdita dell'udito e l'attivazione di servizi di intervento, le lingue dei segni sono spesso negate al bambino non udente, nella convinzione che lo si debba incoraggiare a imparare a parlare. Un punto importante evidenziato da Mayberry è che l'apprendimento della lingua dei segni per molti bambini non udenti e per gli adolescenti non è apprendimento della L2, ma apprendimento della L1, iniziato in età anormalmente tarda, cioè dopo la prima infanzia. Imparare una L1 per la prima volta dopo la prima infanzia ha numerosi effetti negativi sulla comprensione del linguaggio in età adulta. Per esempio, la capacità di comprendere e ricordare frasi nella lingua dei segni diminuisce con l'età che avanza. Si commettono poi errori lessicali e di tipo fonologico. Al contrario, gli studenti della L1 che hanno imparato la lingua dei segni dalla nascita, o subito dopo, commettono pochi errori lessicali, e quelli che lo fanno mantengono la cornice sintattica e semantica della frase che stanno riproducendo.

Pertanto, per la studiosa americana l'apprendimento ritardato della prima lingua ha conseguenze negative sia sull'apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua che sull'apprendimento di una lingua parlata come seconda lingua.

2. Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana (Bertone 2011)

Il manuale *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana* di Carmela Bertone (2011) presenta le strutture morfologiche e sintattiche della Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella prospettiva della linguistica moderna e si rivolge a chiunque voglia approfondire la conoscenza della grammatica della LIS (docenti di sostegno, interpreti, logopedisti ecc.). Il volume può essere utile anche per i sordi segnanti, che possono avvalersi di questo strumento per riflettere sulla propria lingua e valorizzare un aspetto centrale della propria cultura. Come studiosa di LIS, l'autrice offre una descrizione generale della grammatica della LIS italiana, fornendo anche riflessioni comparative con altre lingue dei segni, in particolare con l'*American Sign Language* (ASL). Il volume è articolato in tredici capitoli, ognuno dei quali tratta un aspetto lessicale, morfologico o sintattico legato alla struttura della LIS.

I capitoli iniziali (capp. 1-2) sono dedicati alla presentazione della LIS. In particolare, il

primo capitolo (cap. 1) affronta brevemente le questioni relative agli elementi fonologici della LIS (parametri fonologici manuali e parametri fonologici non manuali). Come ogni altra lingua, la LIS ha un insieme limitato di unità fonemiche; queste possono essere raggruppate in cinque classi, note anche come parametri fonologici o parametri formazionali. Quattro classi sono legate alle mani: configurazione, orientamento, luogo e movimento. Le mani non svolgono le stesse funzioni, poiché una delle due agisce da mano dominante. Questa mano è la più attiva durante il segnato e quella con cui il segnante generalmente si sente più a suo agio. La quinta classe è quella delle componenti non manuali, che includono espressioni facciali, movimenti di testa e corpo. Si noti che molti segni sono caratterizzati da espressioni facciali neutre e pertanto non realizzano un fonema specifico per le componenti non manuali. I fonemi non sono dotati di significato di per sé. Tuttavia, quando si combinano tra di loro per formare i segni, la presenza di un fonema piuttosto che un altro può produrre un cambiamento di significato. Segue un secondo capitolo (cap. 2) dedicato all'analisi grammaticale della LIS, in particolare agli elementi di morfologia e di sintassi, alle classiche nove parti del discorso, ai costituenti e ai concetti di tema/rema e *focus*. Il terzo capitolo (cap. 3) è dedicato ai «classificatori» nelle lingue naturali e nella LIS: il classificatore come elemento di distinzione dei nomi e come parte dei costituenti. Nel dettaglio, un classificatore può descrivere una o più proprietà o caratteristiche del nome; per esempio la classe semantica di appartenenza (animali, persone, oggetti ecc.), la posizione nello spazio, il numero e le caratteristiche di forma e dimensione.

I capitoli centrali (capp. 4-7) sono incentrati sulla struttura dei sintagmi di tipo nominale. Si comincia (cap. 4) con l'origine dei nomi (comuni e propri) e si continua con la variazione linguistica dei segni associati. Il sintagma nominale è poi osservato rispetto alla sua morfologia (cap. 5): l'accordo, la referenzialità, i tratti di numero e genere (tratti di forma). I nomi sono distinti in flessivi e non flessivi. Un capitolo (cap. 6) è poi dedicato alla funzione e allo *status* grammaticale delle indicazioni: ai punti dello spazio come riferimento dei segni, alle caratteristiche di specificità, definitezza e indefinitezza, e alle indicazioni che ricorrono con i nomi: i dimostrativi e i pronomi personali. Segue una sezione (cap. 7) dedicata ai meccanismi di modificazione del sintagma nominale attraverso l'aggiunta degli aggettivi, osservati puntualmente nelle loro proprietà morfologiche, sintattiche e distribuzionali.

I capitoli successivi (capp. 8-12) si occupano del sintagma verbale. La trattazione comincia con gli aspetti della flessione del verbo e della suddivisione in classi (cap. 8). I verbi vengono suddivisi in tre classi: la prima comprende quelli che hanno come luogo di articolazione il corpo (p. es. *pensare, sognare, mangiare*); la seconda comprende i verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio (p. es. *dare, regalare*); la terza classe, infine, comprende sempre dei verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio (p. es. *rompere, crescere*). Segue il dettaglio su alcune particolari forme di accordo con il verbo (cap. 9): l'accordo con gli argomenti al plurale, i fenomeni di «impersonamento», che in LIS sono espressioni interpretate dalla prospettiva di un'altra persona (differente dal segnante) o riguardo a un altro contesto rispetto al contesto di enunciazione, e la «logoforicità» dei pronomi, che servono per marcare la referenzialità con un individuo del quale si assume il punto di vista. Infine, una breve sezione è dedicata ai classificatori con funzione verbale (cap. 10): i classificatori della LIS si combinano con radici verbali di azione o movimento e posizione, formando costruzioni chiamate «predicati classificatori», che indicano come il referente (indicato dalla configurazione) si muove nello spazio, come e dove si trova, e/o come viene afferrato. Successivamente l'autrice si sofferma sulla forma impersonale dei verbi e sui casi di soggetti e oggetti nulli. La LIS, infatti, è una lingua ad argomento nullo che permette che sia il soggetto sia l'oggetto rimangano sottintesi (informazioni ricavabili dal contesto di enunciazione). Interessanti anche i due capitoli che seguono (capp. 11-12). Il

primo dedicato alla modalità (deontica o epistemica) veicolata dai verbi modali *dovere*, *volere* e *potere*, per i quali in LIS sono usati diversi segni manuali per veicolare obbligo, proibizione/divieto, necessità, raccomandazione, abilità, permesso, intenzione e volontà. Il secondo affronta in particolare la questione delle marche aspettuali (perfettive o imperfettive) associabili ai verbi. Le marche aspettuali vengono utilizzate per indicare se l'evento descritto dal predicato è compiuto (aspetto perfettivo) o no (aspetto imperfettivo). Da notare che l'aspetto perfettivo in LIS è espresso attraverso l'articolazione del segno «fatto», mentre per esprimere che l'evento descritto dal predicato non è ancora compiuto si usa il segno lessicale negativo «non ancora», che veicola l'idea che l'evento descritto accada in futuro.

Il capitolo finale (cap. 13) è dedicato ai tipi di frasi. L'autrice ricorda che una frase è un'unità in cui le parole sono legate grammaticalmente per dare vita a un'affermazione o per descrivere qualcosa (tipicamente attraverso una frase dichiarativa), per esprimere un comando (attraverso una frase imperativa), per ottenere informazioni da un destinatario (attraverso una frase interrogativa), o per mostrare sorpresa (attraverso una frase esclamativa). Le frasi possono essere classificate lungo due dimensioni: il tipo a cui appartengono (dichiarative, imperative, interrogative ed esclamative) e la loro complessità interna.

Concludendo, possiamo affermare che il manuale di Bertone, grazie all'attenta analisi delle caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche della LIS, rivela nuove e interessanti prospettive sul linguaggio dei sordi segnanti e si presenta come uno studio basilare della materia. In aggiunta, grazie a questo studio i lettori possono rendersi conto che il "segno" (gestuale) rappresenta una traccia tangibile delle strategie di categorizzazione dell'esperienza che condividiamo come esseri umani e membri di una data cultura. Per questa ragione, riteniamo che sia un libro utilissimo per comprendere e utilizzare in contesto educativo/formativo la LIS, ma che sia anche un volume di interesse generale che mette a fuoco il sistema di valori che deriva dalla condivisione esperienziale e dalla categorizzazione comune della comunicazione linguistica.

3. Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA: dalla normativa alla classe (Menegaldo 2016)

In questo articolo Maria Grazia Menegaldo prende in esame le tematiche inerenti all'area dello svantaggio scolastico e presta particolare attenzione alle linee d'azione per la didattica a studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Dapprima presenta la normativa esistente sui BES (MIUR 2012), in cui la direttiva ministeriale definisce e classifica il BES e fornisce alle istituzioni scolastiche le indicazioni operative. Le tabelle presenti nell'articolo sintetizzano la normativa per gli alunni con BES. Successivamente l'autrice offre un inquadramento generale e sintetico degli studenti con BES definendo la natura dell'apprendente con tali bisogni e rigetta ogni possibile diagnosi clinica di BES, in quanto questi bisogni si configurano solo come categoria scolastica sotto il profilo educativo-didattico. In una specifica tabella vengono descritte le tipologie e le caratteristiche degli alunni con BES, suddivise in tre macro-aree: 1. disabilità intellettiva; 2. disturbi evolutivi specifici a valenza clinica (BES clinici); 3. svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. Successivamente Menegaldo spiega di quale documentazione abbia bisogno la scuola per potere attivare gli interventi educativi con studenti in situazioni di BES.

In un altro paragrafo dell'articolo si presentano la normativa relativa ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e le relative linee guida ministeriali. A differenza dei BES esiste una specifica diagnosi di DSA basata su *test* standardizzati (somministrati individualmente) su let-

tura, espressione scritta e calcolo. Una tabella mostra quattro aree nelle quali si manifestano i DSA fornendone una classificazione: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia.

In un successivo paragrafo del contributo l'autrice indica agli educatori quali possono essere i segnali di allarme che indicano DSA e che emergono nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e all'inizio della scuola primaria. Un analogo monitoraggio dovrebbe essere compiuto alla fine del primo anno di scuola primaria.

L'articolo successivamente mostra quali possono essere gli strumenti e le misure efficaci da intraprendere per un intervento personalizzato al fine di promuovere l'eccellenza cognitiva dello studente. Si sottolinea come un ambiente scolastico adeguato possa favorire la soluzione di problemi connessi ai DSA.

Di particolare interesse per gli insegnanti di L2 è il paragrafo che affronta le situazioni di apprendimento di una LS/L2 per studenti con DSA. Sulla scorta dei contributi di Dalonso sulle problematiche inerenti gli apprendenti con DSA, Menegaldo suggerisce di affidarsi alla glottodidattica speciale che mira a costruire un ambiente di apprendimento linguistico adatto a questi studenti e che fa dell'accessibilità, della praticabilità dell'azione didattica il suo punto di forza.

Successivamente nel suo contributo l'autrice fornisce ai lettori una classificazione delle metodologie per educare/rieducare alla letto-scrittura, basata su tre categorie: 1. metodi sintetici; 2. metodi analitici (o globali); 3. metodi analitico-sintetici. Una specifica tabella mostra i metodi sillabici suddivisi in tre campi metodologici: 1. metodo Cornoldi; 2. metodo Taberosky/Ferreiro; 3. metodo riabilitativo Stella.

L'articolo descrive poi i settori dell'insegnamento linguistico che causano maggiori problemi o quelli che, se adeguatamente sollecitati, possono essere d'aiuto nel superamento delle difficoltà. Si suggerisce anche l'utilizzo delle glottotecnologie a supporto dell'intervento didattico: programmi di sintesi vocale, *e-book*, registratore, programmi per la videoscrittura con correttore ortografico, programmi per elaborare tabelle, formulari e mappe concettuali, LIM, audiolibri, dizionari digitali.

Per quanto concerne la verifica e la valutazione dell'apprendimento linguistico dei DSA, si consiglia di accertare la comprensione e l'efficacia comunicativa tramite *test* accessibili, gradualmente e graduati, più brevi rispetto a quelli assegnati al resto della classe e focalizzati su un solo obiettivo alla volta, per non sovraccaricare lo sforzo cognitivo.

A conclusione del suo contributo Menegaldo offre dei consigli pratici molto utili per gli insegnanti che vogliono progettare interventi didattici volti a migliorare la competenza meta-fonologica, promuovere il miglioramento dell'abilità di lettura, perfezionare la competenza grafica, facilitare la comprensione, promuovere il miglioramento dell'abilità di scrittura e dell'ortografia, ampliare il lessico, favorire l'individuazione delle regole morfosintattiche e infine stimolare la meta-cognizione e facilitare lo studio.

4. Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti) (Trovato 2013)

Corso di italiano per chi non sente (2013) di Sara Trovato è un libro di testo pensato per agevolare l'apprendimento della lingua italiana a discenti delle scuole secondarie di I e di II grado affetti da sordità. In particolare, offre percorsi differenziati per la classe bilingue (italiano-LIS), per gli studenti sordi stranieri, gli studenti oralisti o con impianto cocleare (che non utilizzano la lingua dei segni), gli studenti sordociechi, nonché gli studenti che abbiano bisogno di una speciale gradualità. È uno dei primi manuali che utilizzano la LIS per veicolare l'italiano ed è focalizzato sulle abilità di comprensione e produzione orale e scritta, sullo sviluppo della com-

petenza metalinguistica e punta alla crescita cognitiva degli apprendenti. Possiede un impianto progettuale ricco di attività teatrali e artistiche, invita all'esplorazione del territorio e aiuta a entrare in contatto con musei, televisioni, giornali e biblioteche di zona.

Il manuale è articolato in 12 unità in cui sono presenti sezioni dedicate a grammatica, lettura, scrittura, vocabolario, organizzazione del testo e ampliamento delle abilità cognitive, tenendo conto dei più recenti risultati della ricerca italiana e internazionale sulla sordità. Il libro ha un'impostazione ludica e prevede connessioni con gli eventi culturali offerti dal territorio, stimola l'uso delle nuove tecnologie e offre molte occasioni per la creatività e l'impiego di abilità cognitive di livello elevato, sebbene ogni percorso sia presentato con molta gradualità. È previsto l'utilizzo della LIS, ma il testo può essere usato anche escludendo il ricorso alla lingua dei segni. Il DVD allegato contiene l'interpretazione delle letture narrative in segni, secondo la tecnica di Sue Livingston (2010), secondo cui per stimolare le abilità percettivo-uditiva è necessario che gli studenti sordi siano attratti dentro il testo e osservino la connessione tra testo e segno.

Passando all'organizzazione interna delle varie unità didattiche, vediamo che l'unità introduttiva (Unità 0) presenta l'alfabeto e alcune espressioni utili per indicare i momenti della giornata e i relativi saluti. L'Unità 1 è suddivisa in 10 sezioni ed è dedicata alle presentazioni, con un *focus* grammaticale sui pronomi personali soggetto, sul verbo *essere*, sulla negazione e, per il lessico, sugli oggetti di uso comune («Cose che hai in borsa»). Interessante la sezione finale «Teatro» che invita gli apprendenti a riutilizzare le strutture apprese in situazione ludica e che è presente a conclusione di tutte le unità. L'Unità 2 è suddivisa in 9 sezioni e presenta l'ambiente della casa, con un dettaglio grammaticale su *c'è/ci sono*, sul verbo *avere* e sulle preposizioni locative. L'Unità 3 affronta i temi dell'amore e dell'amicizia attraverso la lettura di un testo autentico sui *social network*. La grammatica riguarda gli articoli indeterminativi, i nomi e gli aggettivi, mentre il vocabolario è dedicato ai colori e ai numeri. L'Unità 4 è suddivisa in 12 sezioni e presenta l'aspetto fisico, con un dettaglio grammaticale sugli articoli determinativi (e sulla distinzione tra determinativi e indeterminativi), sulla preposizione *con*, mentre il vocabolario è dedicato all'abbigliamento. Presente anche una sezione chiamata «Cognizione», che sviluppa l'abilità di fare paragoni e metafore. L'Unità 5 è suddivisa in 16 sezioni ed è dedicata alle biografie. La grammatica è dedicata ai verbi di prima coniugazione, ai possessivi e agli aggettivi in posizione predicativa. Particolarmente stimolanti le sezioni conclusive (15-16), con le attività delle sezioni «Teatro» e «Tutti sul set». L'Unità 6 è composta da 12 sezioni ed è dedicata ai temi della scuola e al lessico delle materie di studio, con un *focus* grammaticale sulla II coniugazione e sui nomi in *-e*. Anche qui è presente una sezione «Teatro». L'Unità 7 è composta da 13 sezioni ed è dedicata al cibo, alle ricette e agli ingredienti. La grammatica riguarda i verbi di II e III coniugazione e sui nomi in *-e*. Presenti una sezione «Teatro» e una di «Intercultura». L'Unità 8 è composta da 13 sezioni ed è dedicata alle emozioni e al lessico dedicato. La grammatica riguarda i verbi irregolari, i pronomi indiretti e i connettivi di uso più comune. L'Unità 9 è composta da 12 sezioni, tratta i temi connessi alla famiglia, con un *focus* grammaticale sui verbi *volere* e *potere*, sulle preposizioni semplici o articolate e sulla struttura dei testi narrativi. L'Unità 10 è composta da 13 sezioni e affronta il tema del lavoro e del lessico relativo ai mestieri. La grammatica riguarda il modo imperativo, i verbi riflessivi e i quantificatori. Presente una sezione finale di «Intercultura» dedicata ai mestieri antichi. L'Unità 11 è incentrata sulla narrazione della giornata e la grammatica riguarda il passato prossimo, i nomi di massa e «contabili». L'ultima unità (Unità 12) è composta da 11 sezioni ruota intorno al tema dei viaggi e delle attività correlate. La grammatica riguarda i pronomi relativi, le frasi relative e i meccanismi di connessione tra frasi. Chiudono una sezione di «Teatro» e una di «Intercultura».

Per ciò che riguarda la didattica proposta dal manuale, possiamo affermare che oltre a essere estremamente motivante, è anche efficace: l'obiettivo di permettere a ogni utente di sviluppare capacità cognitive quali il ragionamento, la valutazione strategica e il *problem solving* sembra effettivamente di facile raggiungimento. Anche per ciò che concerne le attività grammaticali, notiamo che esse sono pensate per fornire la maggiore spontaneità possibile nell'osservazione linguistica, piuttosto che l'esposizione di regole astratte, ed è apprezzabile che i testi *input* siano basati sull'utilizzo di parole funzionali, che gli studenti con sordità non possono ricevere per via orale. L'uso di marcatori visivi è, volutamente, di tipo testuale: essi possono così integrare il potenziamento linguistico a quello cognitivo, educando l'apprendente alla visualizzazione dei legami di coesione del testo e promuovendo la concentrazione e il consolidamento della memoria di lavoro.

In ultimo, ci pare importante sottolineare tanto l'aspetto ludico delle attività proposte, che, attraverso spazi di espressione personale, giochi lessicali, attività per favorire l'interazione nel gruppo classe e attività di teatro, risultano piacevoli e stimolanti, quanto, nei testi e nei dialoghi, l'uso della lingua in contesti concreti, che sottolinea l'indirizzo pragmatico e interazionale del volume. Appoggiandosi solidamente sulla ricerca sperimentale nel campo della sordità, questo libro offre agli insegnanti informazioni indispensabili per costruire in modo guidato una didattica efficace in contesti che richiedano una particolare attenzione alle abilità e alle potenzialità degli apprendenti.

Riferimenti bibliografici (saggi e volumi recensiti)

- Bertone, C. 2009. *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano. Franco Angeli.
- Mayberry, R. I. 2006. *Learning Sign Language as a Second Language*. In B. Woll (ed.) 2006. *Sign Language*. Vol. 6. *Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd ed.)*. K. Brown (ed.). Oxford. Elsevier: 739-743.
- Menegaldo, M. G. 2016. *Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA: dalla normativa alla classe*. «Bollettino Itals», 14, 66.
- Trovato, S. 2013. *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*. Milano. Raffaello Cortina Editore.