



## DOCUMENTO DI POSIZIONE WFD SUI DIRITTI LINGUISTICI DEI BAMBINI SORDI

Traduzione in italiano a cura dell'Ente Nazionale Sordi

[Clicca qui per il documento originale WFD](#)

### 1. PUNTI CHIAVE

1. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD) riconosce che le lingue dei segni sono uguali alle lingue parlate e dovrebbero essere rispettate e promosse.
2. I bambini sordi hanno il diritto di sviluppare pienamente la loro identità culturale e linguistica ([articolo 30 della UNCRPD](#)).
3. I bambini sordi hanno storicamente affrontato molti ostacoli per accedere ad un'educazione di qualità; hanno visto negata un'educazione di qualità nella lingua dei segni che ha portato alla conseguente negazione dei loro diritti.
4. Un'educazione di qualità nelle lingue dei segni nazionali e nelle lingue scritte nazionali è uno dei fattori chiave per adempiere all'educazione e ai più ampi diritti umani dei bambini sordi e degli studenti sordi adulti.
5. La ricerca mostra che i bambini sordi che ricevono un'educazione di qualità in più lingue (cioè nella lingua dei segni e nella lingua scritta/parlata) hanno maggiori probabilità di avere successo accademico e di diventare cittadini attivi e membri a pieno titolo della società.
6. L'esposizione precoce alla lingua dei segni e al multilinguismo, combinata con un forte sostegno familiare per le lingue dei segni, prepara al meglio i bambini sordi alla loro futura partecipazione effettiva alla società.
7. La ricerca mostra che l'esposizione alla lingua dei segni non ostacola l'acquisizione del parlato o l'apprendimento della lingua.
8. Gli specialisti hanno raccomandato che a tutti i bambini sordi venga insegnata immediatamente una lingua dei segni per massimizzare lo sviluppo cerebrale, l'elaborazione cognitiva e i risultati sociali e accademici a lungo termine.
9. I bambini sordi devono avere pieno accesso a un'educazione nella(e) loro lingua(e) dei segni nativa(e), indipendentemente da qualsiasi dispositivo tecnologico che potrebbero utilizzare.
10. I governi devono attuare programmi per sostenere l'insegnamento della lingua dei segni ai membri della famiglia di bambini sordi o figure che li curano (caregiver), in collaborazione con le Comunità

Sorde e docenti sordi di lingua dei segni.

11. Le strutture educative devono aiutare i bambini sordi ad esercitare il loro diritto a sviluppare pienamente la loro identità culturale e linguistica ai sensi dell'articolo 30 della UNCRPD, essenziale per il loro sviluppo della personalità, dell'autostima e della resilienza.
12. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ha adottato un approccio positivo e proattivo per incoraggiare e promuovere le lingue dei segni nell'educazione dei bambini sordi e [l'articolo 24](#) stabilisce che si deve promuovere la scelta nell'educazione che consenta ai bambini sordi di prosperare e ottenere risultati accademici.
13. Le lingue dei segni nazionali (e/o indigene) devono essere riconosciute in modo eguale, come le lingue parlate, in tutti i livelli di istruzione.
14. I migliori contesti educativi per bambini sordi sono ambienti multilingue che promuovono e rispettano la loro identità culturale e linguistica, rispettano la diversità della loro esperienza e scelta e che massimizzano i loro risultati linguistici, accademici, sociali e, a lungo termine, economici.

## 2. INTRODUZIONE

La [Federazione Mondiale dei Sordi](#) (World Federation of the Deaf - WFD) è un'organizzazione internazionale non governativa che promuove i diritti umani delle persone sorde in tutto il mondo. Una parte importante del nostro lavoro è la promozione del diritto delle persone sorde, comprese le persone sordocieche e le persone sorde con disabilità, ad un'istruzione nella loro lingua dei segni autoctona. L'acquisizione linguistica naturale in lingua dei segni è un fattore cruciale per tutte le persone sorde.

La [Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità](#) (CRPD) impegna i governi a riconoscere l'importanza delle lingue dei segni e a promuoverne l'uso.<sup>1</sup> La CRPD, inoltre, afferma il diritto delle persone sorde, su base di uguaglianza con gli altri, di vedere riconosciuta e sostenuta la loro specifica identità culturale e linguistica, comprese quindi la lingua dei segni e la cultura dei sordi. Avere il diritto di sviluppare la propria identità culturale e linguistica, anche in ambito educativo, è cruciale per i bambini sordi.

La CRPD richiede inoltre ai governi di riconoscere il diritto di tutte le persone con disabilità, comprese le persone sorde, all'istruzione senza discriminazioni e sulla base delle pari opportunità. Riconosce la necessità di fornire un'istruzione permanente che includa le persone sorde e che faciliti:

- a) il pieno sviluppo del potenziale umano e del senso di dignità e autostima, e il rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- b) lo sviluppo da parte delle persone sorde della loro personalità, dei loro talenti e della loro creatività, nonché della loro mente e capacità fisiche, al loro massimo potenziale; e
- c) consentire alle persone sorde di partecipare efficacemente a una società libera.<sup>2</sup>

È ben documentato, tuttavia, che i bambini sordi a livello globale devono affrontare molti ostacoli relativi all'istruzione.<sup>3</sup> Anche quando esistono scuole, molte famiglie nei paesi in via di sviluppo potrebbero non essere in grado di permettersi di mandare a scuola un bambino sordo, potrebbero non avere scuole che accettano un bambino sordo e/o potrebbero non disporre dei mezzi di trasporto per portare il proprio figlio a scuola.

Anche quando i bambini sordi hanno accesso all'istruzione, vari ostacoli, inclusa la mancanza di input di una lingua naturale, portano ad un livello di istruzione raggiunto spesso basso e ad alti tassi di analfabetismo. Tale situazione peggiora quando l'istruzione non è fornita in lingua dei segni.

---

<sup>1</sup> [Art. 21\(e\)](#) della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UNCRPD).

<sup>2</sup> [Art. 24](#) UNCRPD

<sup>3</sup> Cfr., ad esempio, la [Presentazione WFD per lo studio di OHCHR sul diritto all'istruzione delle persone con disabilità](#) (18 settembre 2013); [Presentazione della direttiva WFD e EUD alla Giornata di discussione generale sul diritto all'educazione per le persone con disabilità](#) (20 marzo 2015).

Tale avversione alla lingua dei segni nell'educazione ha una deplorevole storia alle spalle, con le lingue dei segni storicamente vietate in molti paesi del mondo. In alcuni paesi ancora oggi la lingua dei segni continua ad essere effettivamente bandita (cioè fortemente scoraggiata e denigrata), divieto che non ha fondamento nella ricerca, anzi è contrario alla ricerca stessa .

Altri ostacoli all'educazione efficace dei bambini sordi includono la mancanza di insegnanti qualificati (compresi gli insegnanti sordi come modelli di riferimento), la carenza di insegnanti competenti in lingua dei segni e l'assenza di un ambiente di apprendimento e di una pedagogia che favoriscano l'apprendimento efficace degli studenti sordi; l'istruzione bilingue o multilingue di per sé non garantisce risultati educativi: deve essere un'istruzione di qualità. Un'ulteriore barriera, dal momento che la maggior parte dei bambini sordi nasce da genitori udenti che non hanno competenze nella lingua dei segni, è la mancanza di politiche generali e di supporto all'apprendimento della lingua dei segni da parte di famiglie con bambini sordi. Le scuole in cui la maggior parte degli studenti sono udenti possono presentare degli ostacoli per gli studenti sordi, in quanto mancano ambienti solidali e inclusivi nei quali venga usata anche la lingua dei segni, di cui gli studenti sordi hanno bisogno per crescere e acquisire un forte senso di identità linguistica e culturale.

**Un'educazione di qualità nelle lingue dei segni nazionali (e/o autoctone) e nelle lingue scritte nazionali è uno dei fattori chiave per il rispetto dell'educazione e dei più ampi diritti umani dei bambini sordi e dei discenti adulti.**

Altri fattori determinanti sono il riconoscimento e la promozione della lingua dei segni<sup>4</sup>, e dell'interpretazione professionale della lingua dei segni<sup>5</sup>, che promuovono l'accessibilità in tutti i settori della vita sociale, economica, culturale, civile e politica: sono tutti interconnessi e richiedono un'educazione di qualità nella lingua dei segni.

L'articolo 4, paragrafo 3, della [Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti a minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche](#) richiede che gli Stati adottino misure appropriate affinché, ove possibile, le persone appartenenti a minoranze possano avere adeguate opportunità di apprendere la propria lingua madre o di ricevere istruzione nella propria lingua madre. Per le persone sorde, che sono una minoranza linguistica, la lingua madre è la lingua dei segni.

Non ricevere un'educazione nella lingua dei segni ha un effetto sociale, formativo e psicologico dannoso sulla capacità dei bambini sordi di diventare indipendenti e di ottenere le stesse opportunità lavorative o sociali di cui godono molti dei loro coetanei udenti.

---

<sup>4</sup> [Art. 21\(e\) UNCRPD](#)

<sup>5</sup> [Art. 9 UNCRPD](#)

**La WFD ribadisce la necessità che i bambini sordi abbiano pieno accesso a un'educazione di qualità nella loro lingua madre, ossia la(e) lingua(e) dei segni, indipendentemente dai dispositivi tecnologici che potrebbero utilizzare.** Ciò è in linea con le migliori pratiche e i risultati della ricerca sull'acquisizione del linguaggio e sviluppo del linguaggio, che mostrano che è fondamentale per i bambini sordi avere accesso alla lingua visiva al fine di realizzare pienamente il loro potenziale umano.

Le decisioni politiche e di programmazione devono sempre essere supportate da prove, compresa una solida ricerca. Per assistere i governi e le altre parti interessate nel prendere decisioni basate sui dati della ricerca, la WFD delinea di seguito la ricerca sull'acquisizione della lingua per i bambini sordi e i risultati della ricerca sull'educazione multilingue/bilingue.

**Il peso di questa ricerca sostiene in modo inconfutabile la necessità per i bambini sordi di avere accesso a una lingua dei segni nativa nel loro sviluppo educativo.** La WFD riconosce le persone sorde come persone multilingue a cui dovrebbero essere offerte le stesse opportunità di imparare più lingue dei loro coetanei.

I risultati della ricerca sui diritti linguistici e sull'acquisizione della lingua dei segni sono indipendenti dalla tecnologia e, in quanto tali, questa ricerca è di rilevanza universale, applicabile all'istruzione per le persone sorde in tutto il mondo. Di seguito si delineano i risultati principali della letteratura di ricerca sull'acquisizione del linguaggio per i bambini sordi, sul multilinguismo e sull'educazione multilingue.

### **3. RICERCA SULL'ACQUISIZIONE LINGUISTICA**

#### **ACQUISIZIONE LINGUISTICA PER BAMBINI SORDI**

Tutti i bambini hanno bisogno di una solida base in una prima lingua per la loro salute cognitiva e psicosociale complessiva. **La lingua dei segni è l'unica lingua per bambini sordi a cui è possibile accedere senza barriere e può essere utilizzata senza ulteriori aiuti o supporti.** L'accesso ritardato alla lingua può avere effetti profondamente negativi sullo sviluppo linguistico del bambino (Mayberry 1993, Boudreault 1999). I bambini sordi corrono un rischio maggiore di subire ritardi nell'acquisizione del linguaggio a causa del rilevamento tardivo della sordità o della perdita dell'udito (Apuzzo & Yoshinaga-Itano 1995, Moeller 2000, Yoshinaga-Itano et al. 1998, Calderon & Naidu 2000, Snyder & Yoshinaga-Itano 1998, Calderon 2000, Yoshinaga-Itano 2003) e della mancanza di supporto completo per la programmazione della lingua dei segni nell'intervento precoce (Snoddon, 2008). Studi che confrontano i bambini sordi esposti alla lingua dei segni fin dalla tenera età con quelli cresciuti solo con una lingua parlata e l'esposizione tardiva alla lingua dei segni, mostrano che ritardare l'età dell'acquisizione della lingua dei segni ha un impatto negativo

sulla competenza in quella lingua (Mayberry & Fischer 1989, Newport 1990, Mayberry & Eichen 1991). Oltre ad ostacolare lo sviluppo di competenze in lingua dei segni, coloro che sono esposti in ritardo alla lingua dei segni sono meno propensi all'apprendimento di una lingua parlata rispetto ai segnanti esposti precocemente (Mayberry & Lock 2003, Mayberry 2007). **Pertanto, la ricerca mostra che l'acquisizione precoce della lingua dei segni è essenziale per lo sviluppo linguistico generale e fornisce supporto per la competenza dei bambini sordi nelle lingue parlate e scritte.**

L'importanza dell'accesso alla lingua dei segni va ben oltre lo sviluppo delle abilità linguistiche di un bambino sordo. Tutti i bambini hanno bisogno di solide basi in una prima lingua per il loro sviluppo cognitivo generale e la salute psico-sociale.

La ricerca mostra che una solida base in una lingua accessibile deve essere presente nei primi anni di vita del bambino, idealmente prima dei tre anni, ma sicuramente prima dei cinque anni. Gli effetti sul cervello della mancanza di tale fondamento sono stati delineati da Humphries e altri (2014) e includono problemi con l'organizzazione della memoria verbale (Rönnerberg 2003), padronanza della matematica e dell'alfabetizzazione (MacSweeney 1998) ed elaborazione cognitiva di ordine superiore come la funzione esecutiva e la teoria della mente (Courtin 2000, 2010, Courtin & Melot 2005, Morgan & Kegl 2006, Schick et al. 2007, Courtin et al. 2008, Figueras et al. 2008, Marschark & Hauser 2008, Rimmel & Peters 2009; Humphries et al. 2014). **Data questa evidenza, un recente comitato di specialisti ha concluso che a tutti i bambini sordi dovrebbe essere insegnata immediatamente la lingua dei segni** (Napoli et al. 2015).

**Le lingue dei segni consentono ai bambini sordi di sviluppare una lingua in condizioni di parità con i loro coetanei udenti.** La ricerca degli ultimi decenni mostra che l'esposizione completa e prolungata alla lingua dei segni (indipendentemente dal fatto che un bambino sia sordo o udente) si traduce in uno sviluppo linguistico e cognitivo che segue gli stessi schemi e produce gli stessi risultati evolutivi dell'esposizione a una lingua parlata fa per un bambino udente (Courtin 2000, Mayberry et al. 2011, Woolfe et al. 2002). Nel caso di un bambino sordo, l'intervento precoce è fondamentale, ciò richiede ai genitori e ai tutori di bambini sordi di assumere un ruolo attivo nella comunicazione nella lingua dei segni. I bambini sordi hanno bisogno di un accesso affidabile a partner di comunicazione di alta qualità per impegnarsi in attività significative nella lingua dei segni.

La ricerca mostra che il fatto che i genitori imparino la lingua dei segni nello stesso momento in cui lo fa il loro bambino sordo può portare allo sviluppo di competenze comunicative nella lingua dei segni (Oyserman & de Geus 2015) e che l'esposizione costante alla lingua dei segni in giovane età è benefica (Singleton & Newport 2004).

**La WFD incoraggia fortemente i governi ad attuare programmi per sostenere l'insegnamento della**

**lingua dei segni ai familiari e ai tutori di bambini sordi, in collaborazione con le Comunità sorde e i docenti sordi di lingua dei segni.** Questo sostegno non dovrebbe essere un onere economico per i genitori. Possono essere previsti permessi retribuiti in orario di lavoro retribuito per consentire a genitori e tutori di frequentare le lezioni di lingua dei segni, che dovrebbero essere fornite gratuitamente alle famiglie. Tale sostegno è in linea con la [Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza](#), e le raccomandazioni del Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia: gli Stati Parte dovrebbero fornire assistenza e sostegno adeguati ai genitori e tutori legali nell'adempimento delle loro responsabilità di educazione dei figli, come anche garantire loro l'opportunità di imparare la lingua dei segni per favorire la comunicazione all'interno della famiglia con il bambino sordo.<sup>6</sup>

## **VANTAGGI DEL MULTILINGUISMO**

Alcuni genitori possono temere che esporre un bambino a più lingue possa causare confusione e ritardi linguistici e cognitivi, ma questa è solo un'idea errata. **Studi di ricerca mostrano che la fluidità in una prima lingua supporta, anziché ostacolare, l'acquisizione della fluidità in una seconda lingua** (Scheele et al. 2010). Per i bambini che imparano una lingua dei segni e una parlata, l'uso di una lingua dei segni non ha un impatto negativo sulla propensione del bambino a imparare anche la parola (Swanwick 2001). **È un mito da sfatare che l'esposizione alla lingua dei segni ostacoli l'acquisizione della lingua parlata.** Studi recenti dagli Stati Uniti (Davidson et al. 2014), Paesi Bassi (Giezen 2011, Giezen et al. 2014), Iran (Hassanzadeh 2012), Brasile (Quadros et al. 2012), Italia (Rinaldi & Caselli 2009, 2014) e Belgio (Mouvet 2013) concordano che i bambini sordi con impianti cocleari hanno dimostrato risultati ottimi nello sviluppo del linguaggio parlato durante l'esposizione alla lingua dei segni. Jiminez et al. (2009) hanno scoperto in uno studio comparativo sullo sviluppo del linguaggio in bambini sordi con un impianto cocleare unilaterale che i bambini bilingui avevano una migliore espressione verbale rispetto ai bambini che non conoscevano la lingua dei segni. Uno studio trasversale di Preisler, Tvingstedt e Ahlstrom (2002) ha anche scoperto che i bambini sordi con le migliori abilità linguistiche parlate avevano anche le migliori abilità nella lingua dei segni.

Inoltre, lo sviluppo comunicativo di un bambino è influenzato positivamente dall'uso della lingua dei segni, e ciò ha un impatto positivo anche sulla qualità delle interazioni con genitori e coetanei (Hyde 2007).

Ciò dimostra che **l'esposizione alla lingua dei segni durante l'apprendimento di una lingua parlata non impedisce lo sviluppo della lingua parlata stessa.** Sfortunatamente, molte famiglie di bambini sordi non ricevono queste informazioni e, di conseguenza, i bambini sordi vengono collocati in contesti educativi che

---

<sup>6</sup> Comitato sui diritti dell'infanzia (2006), [Commento generale n. 9: I diritti dei bambini con disabilità](#), paragrafo 41.

li mettono a rischio di deprivazione linguistica.

Il fatto di saper parlare, indipendentemente dalla quantità di pratica o tecnologia, non è una misura affidabile del successo per tutti gli individui sordi in tutto il mondo, in particolare per quelli che non possono permettersi la logopedia o le risorse tecnologiche, ed equiparare il linguaggio all'intelligenza ostacola le capacità socio-emotive e lo sviluppo accademico. La lingua, indipendentemente dal fatto che sia parlata o segnata, è un fattore predittivo del successo nella lettura (Mayberry et al., 2010). Entrambe le modalità favoriscono la crescita cognitiva; tuttavia, data la natura dell'inclinazione biologica all'apprendimento visivo (Hauser et al., 2010), la lingua dei segni fornisce il mezzo più accessibile per il benessere socio-emotivo del bambino sordo e assicura una solida base nelle capacità espressive e ricettive che supportano le basi della lingua parlata, che varia in input.

In effetti, uno studio su bambini in Quebec, Canada, che hanno acquisito la lingua dei segni del Quebec (LSQ) e il francese hanno raggiunto i loro primi traguardi linguistici contemporaneamente ai bambini monolingui e ai bambini che acquisiscono inglese e francese. Lungi dal creare confusione, la capacità di comunicare in due lingue aiuta i bambini sordi a comunicare meglio in entrambe le lingue perché la capacità di un bambino di imparare nuove parole e sviluppare la consapevolezza grammaticale è fortemente correlata alla dimensione del suo lessico o al numero di parole che già conosce (Lederberg & Spencer 2009, Sebastián-Gallés & Bosch 2009, Lee 2011). **Imparare una lingua dei segni migliora la capacità dei bambini sordi di apprendere la(e) lingua(e) parlata(e) e scritta(e) nell'ambiente circostante.**

**Ci sono benefici cognitivi nell'uso del lingua dei segni da parte dei bambini sordi.** Gestendo cognitivamente due lingue, i bambini bilingui sperimentano benefici linguistici come una consapevolezza metalinguistica precoce rispetto ai monolingui (Galambos & Goldin-Meadow 1990, Bialystock 1988) e una migliore consapevolezza fonologica, che incoraggia direttamente lo sviluppo della lettura (Schwartz et al. 2008). Sperimentano anche vantaggi non linguistici come una maggiore attenzione e controllo inibitorio (Bialystock & Feng 2009), una migliore risoluzione dei conflitti (Costa et al. 2008), migliori prestazioni della memoria di lavoro (Engle 2002) e una maggiore cognizione spaziale, specialmente nei compiti di rotazione mentale ( Emmore 2002). **Per i bambini sordi, essere bilingue in una lingua dei segni e una lingua parlata/scritta incoraggia reciprocamente lo sviluppo di entrambe le lingue e porta al rendimento scolastico in entrambe le lingue** (Hoffmeister 2000, 2005). Con questi punti chiave in mente, incoraggiare il bilinguismo ha più senso per il bambino sordo. Essere bilingue offre al bambino sordo il pieno accesso a una lingua visiva, il massimo accesso alle persone da cui imparare e con cui interagire e la flessibilità di scegliere come comunicare in vari contesti.

**Il pieno accesso alla lingua dei segni può avere un effetto positivo sulla salute mentale e sullo sviluppo**

**di un bambino sordo.** In uno studio di Dammeyer (2010), è stato esaminato lo sviluppo psicosociale dei bambini sordi. Ha scoperto che mentre la difficoltà psicosociale nei bambini con perdita dell'udito era 3,7 volte maggiore rispetto a un gruppo comparativo di bambini udenti, se c'era evidenza di buone abilità linguistiche, sia con segni che con parole, questa difficoltà psicosociale non era evidente.

## **EDUCAZIONE MULTILINGUE**

L'educazione per il bambino sordo dovrebbe consentire la piena comprensione ed espressione del linguaggio. Non ci si può aspettare che qualsiasi alternativa possa promuovere l'apprendimento. La ricerca mostra che l'educazione, quindi, è meglio svolta in un ambiente bilingue, idealmente con la discussione e la lettura di testi scritti nella lingua dei segni (Grosjean 2010, Hoffmeister 1990, Snoddon 2014). Un ambiente bilingue fa sviluppare competenze sociali e accademiche sia nella lingua dei segni che nella lingua parlata. Un bambino sordo che segna può rispondere a domande aperte e può usare la lingua per organizzare le proprie attività e trasmettere emozioni, ed è quindi preparato per l'attività scolastica e accademica.

**Un aspetto fondamentale dell'educazione multilingue è l'accesso precoce e la frequente esposizione a una lingua dei segni completa e naturale, che inizia il processo di acquisizione del linguaggio in una prima lingua e crea la possibilità del multilinguismo** (Grosjean 2008, Johnson et al. 1989). Ampi studi hanno dimostrato che il bambino sordo che ha una buona conoscenza della prima lingua ha un vantaggio formativo; il bambino sordo che segna bene ottiene risultati scolastici migliori rispetto al bambino sordo che non lo fa, indipendentemente da tutti gli altri fattori, e la maggior parte lo attribuisce al fatto che il bambino sordo che segna non è in svantaggio linguistico (Freel et al. 2011). Questo risultato è stato replicato con numerose combinazioni di lingua dei segni e lingua parlata, tra cui lingua dei segni americana e inglese (Padden & Ramsey 2000, Strong & Prinz 2000, Hermans et al. 2008, Chamberlain & Mayberry 2008, Mayberry et al. 2011, Clark et al. al. 2014), Lingua dei segni britannica e inglese (Cormier et al. 2012), Lingua dei segni e francese del Quebec (Dubuisson et al. 2008), Lingua dei segni tedesca e tedesco (Mann 2007), Lingua dei segni cilena e spagnolo (Alvarado et al. .2008), Lingua dei segni australiana e inglese (Trezek et al. 2010), Lingua dei segni israeliana ed ebraico (Miller 2013), Lingua dei segni amarica e amarico e inglese scritto (Ludago 2014) e Lingua dei segni di Hong Kong e cantonese parlato e Cinese scritto (Tang et al. 2014).

**La migliore preparazione per il successo scolastico è una buona conoscenza della prima lingua.** Tra i bambini udenti, il successo scolastico è variabile; gran parte del loro apprendimento avviene durante

l'apprendimento accidentale, l'ascolto di conversazioni da parte di utenti nativi della lingua e l'esposizione a modelli linguistici attraverso frequenti attività di lettura condivise (in cui adulto e bambino leggono un libro insieme). Queste ultime attività sono fortemente correlate al successivo successo accademico, non in virtù dell'insegnamento dell'alfabeto o di qualsiasi altra attività pedagogica, ma per l'ampia interazione linguistica che avviene durante la lettura condivisa di libri, in particolare quella che coinvolge in modo piacevole sia adulti che bambini e utilizza domande a risposta aperta (Erting, 2001). In questo modo, il bambino comprende la caratterizzazione, l'ambientazione e la trama, chiavi di lettura utili a comprendere un testo di qualsiasi tipo (Anderson et al. 1985, Grabe & Stoller 2013). I bambini sordi esposti ai modelli di riferimento della lingua dei segni hanno le stesse opportunità di apprendere in modo accidentale, imparare complesse strutture sintattiche e rappresentazioni concettuali nel discorso segnato. La modellazione linguistica e le attività di gioco basate sul linguaggio supportano il passaggio del bambino dalla competenza conversazionale a quella scolastica/accademica in lingua dei segni. La consapevolezza fonologica si sviluppa attraverso la lingua dei segni, che contribuisce a migliorare le capacità di alfabetizzazione (Corina et al. 2014, McQuarrie & Abbott 2013). Quando leggono parole inglesi i bilingui sordi in ASL (American Sign Language) e in inglese richiamano mentalmente i segni dell'ASL (Morford et al. 2011).

Inoltre, se il bambino sordo che segna è esposto ad attività di lettura condivisa appropriate (come e-book bilingue-bimodali e lettura condivisa nella lingua dei segni) o alla narrazione nella lingua dei segni, acquisisce una buona comprensione della caratterizzazione e della trama ed è altrettanto preparato a comprendere il testo come il bambino udente che ha partecipato ad attività di lettura condivisa (Bahan 2006, Rathmann et al. 2007, Sutton-Spence 2010, Napoli et al. 2015).

#### **4. INTERPRETAZIONE DELL'ARTICOLO 24 UNCRPD A SOSTEGNO DELL'EDUCAZIONE BILINGUE BIMODALE**

La ricerca presentata in questo documento di sintesi della WFD mostra chiaramente la necessità che i bambini sordi siano educati in ambienti che consentano il pieno accesso alla lingua dei segni tra insegnanti e coetanei. Ciò è supportato dall'[articolo 24](#) (Educazione) della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), che è stata redatto per articolare come superare le barriere all'educazione e lavorare per il raggiungimento della piena realizzazione del diritto all'educazione per tutti i bambini con disabilità a livello globale. L'obiettivo dell'articolo 24 è migliorare la partecipazione di tutti i bambini (e adulti) con disabilità (compresi sordi) all'istruzione che soddisfi le loro esigenze di accesso.

In particolare [l'articolo 24](#) richiede che:

- Gli Stati parte devono garantire un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli (articolo 24(1));

- Gli Stati parte devono facilitare l'apprendimento della lingua dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità sorda (art. 24, comma 3, lett. b);
- Gli Stati parti devono garantire che l'educazione, *in particolare dei bambini sordi*, sia impartita nelle lingue, nei modi e nei mezzi di comunicazione più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione (articolo 24, paragrafo 3, lettera c)); e
- Gli Stati parti devono adottare misure appropriate per assumere insegnanti, compresi gli insegnanti con disabilità [vale a dire: insegnanti sordi], che hanno qualifiche nella lingua dei segni ... e per formare professionisti e personale che lavorano a tutti i livelli di istruzione. Questa formazione deve incorporare "modalità, mezzi e formati alternativi" di comunicazione e in tecniche e materiali educativi per sostenere i bambini sordi (articolo 24, paragrafo 4).

È emersa molta confusione intorno alla definizione di istruzione "inclusiva" nell'articolo 24. Alcuni hanno affermato che significa che tutti i bambini, compresi i bambini sordi, debbano trovarsi in contesti educativi "tradizionali" e che le scuole per sordi siano "segregate", per definizione "cattive", e dovrebbero essere chiuse. Ciò non è supportato dai lavori preparatori alla stesura della CRPD delle Nazioni Unite, che mostra chiaramente come i governi e le altre parti interessate abbiano compreso la necessità che i bambini sordi (e i bambini sordociechi e ciechi) siano educati con altri come loro con dignità e per scelta, in modo da acquisire competenze critiche per l'apprendimento al fine di facilitare la loro partecipazione sociale, culturale, economica, civile e politica lungo tutto l'arco della vita.

Le parti interessate nel processo CRPD delle Nazioni Unite (comprese le organizzazioni della società civile che rappresentano le persone sorde) hanno riconosciuto la necessità che i bambini sordi abbiano la possibilità di scegliere di essere educati con i coetanei e in ambienti con la presenza di lingua dei segni. Pertanto, gli articoli 24, paragrafo 3 e 24, paragrafo 4 sottolineano le esigenze specifiche di questi gruppi di bambini. L'articolo 24 chiarisce che nessuna scuola ordinaria può escludere un bambino sordo dalla frequenza se questa è una sua scelta. Tuttavia, l'articolo 24 non dovrebbe essere interpretato erroneamente come un *obbligo* delle scuole ordinarie come unica modalità di istruzione per tutti i bambini sordi.

È anche importante notare che l'articolo 24 non può essere interpretato isolatamente. L'articolo deve essere letto anche in correlazione con i principi e gli articoli più ampi della CRPD dell'ONU che richiedono agli Stati parti di:

- riconoscere l'equivalenza della lingua dei segni con la lingua parlata ([articolo 2](#), definizione di "lingua");

- rispettare e promuovere le lingue dei segni ([articolo 21](#), lettera (e));
- riconoscere e sostenere l'identità culturale e linguistica dei sordi, comprese le lingue dei segni e la cultura sorda ([articolo 30](#), paragrafo 4);
- riconoscere l'importanza per le persone sorde della loro autonomia e indipendenza individuale, inclusa la libertà di fare le proprie scelte ([Preambolo](#) (n));
- riconoscere che le persone sorde dovrebbero avere l'opportunità di essere attivamente coinvolte nei processi decisionali sulle politiche e sui programmi, compresi quelli che li riguardano direttamente, ([Preambolo](#) (o));
- rispettare le capacità evolutive dei bambini sordi e rispettare il diritto a preservare la propria identità ([articolo 3](#), lettera (h)); e
- consultare le organizzazioni che rappresentano le persone sorde sulle questioni che le riguardano ([articolo 4](#), paragrafo 3).

Pertanto, qualsiasi interpretazione dell'articolo 24 che *negherebbe* alle scuole di essere il luogo dei bambini sordi che godono di tutti i diritti di cui sopra non può essere sostenuta. Qualsiasi interpretazione deve lasciare spazio a un processo decisionale basato sull'evidenza su ciò che aiuterà meglio i bambini sordi a raggiungere il loro potenziale accademico, dignità, identità e prosperare come esseri umani. Al centro di questo c'è la scelta, inclusa la scelta di essere in scuole che insegnano interamente nella lingua dei segni come lingua di istruzione.

## **5. CONCLUSIONE**

È fondamentale che il processo decisionale sulle scelte educative dei bambini sordi sia basato su prove e ricerche solide. Lo sviluppo scolastico e sociale dei bambini sordi e la loro futura effettiva partecipazione alla società dipende dalle scelte che facciamo oggi. Abbiamo delineato la ricerca sull'acquisizione multilingue da parte dei bambini sordi e il modo in cui l'UNCRPD ha adottato un approccio positivo e proattivo per incoraggiare e promuovere le lingue dei segni nell'educazione dei bambini sordi, basandosi sulle abilità, l'esperienza e la conoscenza delle persone sorde.

La WFD sostiene vivamente approcci multilingue di qualità, combinati con misure governative per sostenere le famiglie nell'apprendimento della lingua dei segni per sostenere i propri figli. Esistono molti modelli di educazione per sordi che possono funzionare: scuole per bambini sordi con insegnanti sordi/segnanti, ampie basi di risorse nelle scuole ordinarie per consentire un considerevole gruppo dei pari segnanti, per i primi anni ambienti o asili nido con utilizzo intensivo della lingua dei segni, programmi di classi miste in cui la

metà dei ogni classe è sorda e metà udente. Le associazioni di persone sorde a livello nazionale in tutto il mondo sono risorse a cui i governi possono attingere per procedere nella riforma dell'educazione per sordi in ogni paese. Le persone sorde sono coinvolte nell'educazione dei sordi e nell'insegnamento della lingua dei segni in molti paesi del mondo. La loro esperienza è preziosa per le autorità politiche e gli educatori. Qualunque siano i modelli di multilinguismo sviluppati, è fondamentale che questi nascano dalle esperienze delle persone sorde e che i percorsi accessibili siano aperti in modo che le persone sorde siano partecipanti attivi nell'educazione dei bambini sordi. Le persone sorde dovrebbero avere l'opportunità di diventare insegnanti qualificati, operatori di asili nido e amministratori scolastici e di formare le famiglie dei bambini sordi nella lingua dei segni.

La ricerca qui riportata mostra che i bambini sordi con una educazione multilingue in un sistema educativo di alta qualità hanno maggiori probabilità di avere successo scolastico e accademico e diventare cittadini attivi e membri a pieno titolo della società. Alle persone sorde non dovrebbe essere negata la scelta di un sistema educativo che favorisca e rispetti la loro identità culturale e linguistica, rispetti la diversità delle loro esperienze e scelte e che massimizzi i loro risultati linguistici, accademici, sociali e, a lungo termine, economici. **L'esposizione precoce alla lingua dei segni e al multilinguismo, combinata con un forte sostegno familiare per le lingue dei segni, prepara al meglio i bambini sordi alla loro futura partecipazione effettiva alla società.**

Questa è uguaglianza e non discriminazione nella scelta educativa e consente un'educazione che sia pienamente inclusiva degli studenti sordi e dei loro bisogni, diritti e preferenze.

## **RICONOSCIMENTI**

Questo documento è stato scritto dal Dr. Joseph J. Murray (Professore associato di ASL e Deaf Studies presso l'Università Gallaudet e Vice Presidente WFD), Kaj Kraus (Studente laureato, ASL e Deaf Studies, Università Gallaudet), Ms Elena Down (Funzionaria per i diritti umani, WFD), il Dott. Robert Adam (Direttore dello sviluppo professionale continuo presso Deafness Cognition and Research Centre, UCL London), la dott.ssa Kristin Snoddon (Assistente professoressa, Linguistica applicata e Studi sul Discorso, Carlton University, Canada) e la dott.ssa Donna Jo Napoli (Professore, Linguistica, Swarthmore College).

La WFD ringrazia il dott. Robert Adam, coordinatore del gruppo di esperti della WFD su Sign Language and Deaf Studies, e la dott.ssa Kristin Snoddon, coordinatrice del gruppo di esperti della WFD sull'Educazione dei sordi, e i membri dei rispettivi gruppi di esperti, per i loro commenti dettagliati su questo documento di sintesi.

La ricerca citata in questo Documento di Posizione ha attinto al lavoro del Center for Visual Language and Visual Learning (VL2) dell'Università Gallaudet. Il VL2 ha una serie di riassunti di ricerca in inglese e mandarino che potrebbero essere di interesse. Sono accessibili a questo link: <http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/>

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Alvarado J.M, Puente A, Herrera V. (2008) Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-79.
- Anderson R, Hiebert E, Scott J, Wilkinson I. (1985) *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*, U. S. Department of Education. Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Apuzzo M, Yoshinaga-Itano C. (1995) Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124–139.
- Bahan B. (2006) Face-to-face tradition in the American Deaf community: Dynamics of the teller, the tale, and the audience. in Bauman H-L, Nelson J.L, Rose H.M. (Eds.) *Signing the body poetic: Essays on American Sign Language literature*. Berkeley: University of California Press.
- Berens M.S, Kovelman I, Petitto L-A. (2013) Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36(1): 35-60.
- Bialystok E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- Bialystok E, Feng X. (2009) Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109(2-3): 93-100.
- Boudreault P. (1999) *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*. Unpublished Masters thesis, McGill University.
- Calderon R. (2000) Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2): 140-155.
- Calderon R, Naidu S. (2000) Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53–84.
- Cantone K.F. (2007) *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht, NL: Springer.
- Chamberlain C, Mayberry R. (2000) Theorizing about the relationship between ASL and reading. In Chamberlain C, Morford J.P, Mayberry R.I. (Eds.), *Language Acquisition by Eye* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 221-259.
- Chamberlain C, Mayberry R. (2008) American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29: 367–388.
- Clark D, Hauser P, Miller P, Kargin T, Rathmann C, Guldenoglu B, Kubus O, Spurgeon E, Israel E.

- (2014) The importance of sign language acquisition for deaf readers. *Reading & Writing Quarterly*, 2014: 1-25.
- Costa A, Hernández M, Sebastián-Gallés N. (2008) Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106: 59-86.
  - Corina D.P, Hafer S, Welch K. (2014) Phonological awareness for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4): 530-545.
  - Cormier K, Schembri A, Vinson D, Orfanidou E. (2012) First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1): 50-65.
  - Courtin C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(3): 266-276.
  - Courtin C. (2010) A critical period for the acquisition of the theory of mind? Clues from homesigners. in Mathur G, Napoli J. *Deaf around the world: The impact of language*. New York: Oxford University Press. pp 184–93.
  - Courtin C, Melot A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance—Reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8: 16–25.
  - Courtin C, Melot A, Corroyer D. (2008) Achieving efficient learning: Why theory of mind is essential for deaf children...and their teachers. In Marschark M, Hauser P. (Eds.) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press. pp. 102–30.
  - Dammeyer J. (2010) Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1): 50-8.
  - Davidson K, Lillo-Martin D, Pichler D. (2014) Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2): 238–250.
  - Dubuisson C, Parisot A-M, Vercaingne-Ménard A. (2008) Bilingualism and deafness: correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French, in Plaza-Pust C, Morales-López E, (Eds.) *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins pp 51-71.
  - Emmorey K. (2002) *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
  - Engle R.W. (2002) Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1): 19–23.
  - Erting L. (2001) Book sharing the deaf way: An ethnographic study in a bilingual preschool for deaf children. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations database. (AAT 3035993)
  - Fernald A. (2008) Looking while listening: using eye movements to monitor spoken language comprehension by infants and young children. In Sekerina I, Fernandez E, Clahsen H. (Eds.), *Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*.
  - Figueras B, Edwards L, Langdon D. (2008) Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 362–77.
  - Fitzgerald and Associates for the New Zealand Ministry of Education (2010) [Scoping support for New Zealand Sign Language users accessing the Curriculum. Part II: A New Zealand Overview.](#)

- Freil B.L, Clark M.D, Anderson M.L, Gilbert G.L, Musyoka M.M, Hauser P.C. (2011) Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2: 18-23.
- Galambos S.J, Goldin-Meadow S. (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1): 1- 56.
- Giezen M. (2011) Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants (English summary of thesis in Dutch). *Sign Language & Linguistics*, 14: 277–283.
- Giezen M.R, Baker A.E, Escudero P. (2014) Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1): 107–125.
- Goldin-Meadow S, Mayberry R.I. (2001) How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4). 222-229.
- Grabe W, Stoller F. (2013) *Teaching and researching: Reading*. New York/Abingdon: Routledge.
- Grosjean F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2): 133-145.
- Grosjean F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hassanzadeh S. (2012) Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126 (10): 989–994.
- Hauser P, Hearn A, McKee M, Steider A, Thew D. (2010) Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5): 486-492.
- Hermans D, Knoors H, Ormel E, Verhoeven L. (2008) The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 518-530; doi: 10.1093/deafed/enn009.
- Hoffmeister R. (1990) ASL and its implications for education, in Bornstein H. (Ed.) *Manual communication: Implications for education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. pp 87-107.
- Hoffmeister R, de Villiers P, Engen E, Topol D. (1998) English reading achievement and ASL skills in deaf students. Paper presented at the 21st annual Boston University conference on language development, Brookline, MA.
- Hoffmeister R.J. (2000) A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 143-163..
- Hoffmeister R. (2005) “Sign language in deaf children: Development and education.” 20th International Conference on the Education of the Deaf. Maastricht, The Netherlands. 18 July 2005. Keynote lecture.
- Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli DJ, Padden C, Rathmann C. (2014) Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52.
- Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli D, Padden C, Rathmann C, Smith S. (2012) Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(16).
- Hyde M.B. (2007) Deafness and Human Rights: How the 2007 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities may influence current policies and programs. Keynote presentation at the Nordic Conference on Deafness: The dual languages of deaf and hearing impaired children, Gothenburg, Sweden, 3 September 2007.
- Jasinska K, Petitto L.A. (2013) How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic

- processing in monolingual and bilingual children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6:87-101.
- Johnson R.E, Liddell S.K, Erting C.J. (1989) Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education (Working Paper 89–3). Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
  - Kyle F.E, Campbell R, MacSweeney M. (2016) The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children’s reading ability. *Research in Developmental Disabilities* 48: 13-24.
  - Lanza E. (2004) *Language-mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
  - Lederberg A.R, Spencer P.E. (2009) Wordlearning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1): 44-62.
  - Lee J. (2011) Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1): 69-92.
  - Ludago T.B. (2014) Signed language proficiency and reading comprehension skill of deaf children in special and integrated primary schools in Addis Ababa. *International Journal of Research*, 1(7): 729-751.
  - MacSweeney M. (1998) Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27.
  - Mann W. (2007) Examining German deaf children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language (DGS). *Educational and Child Psychology* 2007; 24(4): 59-76.
  - Marschark M, Hauser P.C. (Eds.) (2008) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.
  - Mayberry R. (1993) First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258-1270.
  - Mayberry R.I. (2007) When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3): 537–549.
  - Mayberry R.I, del Giudice A.A, Lieberman A. (2011) Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2): 164-188.
  - Mayberry R.I, Eichen E.B. (1991) The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory & Language* 30(4): 486–512.
  - Mayberry R.I, Fischer S.D. (1989) Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740–754.
  - Mayberry R, Lock E. (2003) Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369–383.
  - McQuarrie L, Abbott M. (2013) Bilingual deaf students’ phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Language Studies*, 14(1): 80-100.
  - Napoli D.J, Mellon N, Niparko J, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J. (2015) Ethics rounds: Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*. Published online 15 June 2015. doi: 10.1542/peds.2014-1632.
  - Miller P. (2013) Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education* 46(4): 233-244.

- Mirus G, Napoli D.J. (forthcoming) Fun and language interaction: bilingual-bimodal ebooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Moeller M.P. (2000) Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
- Morgan G, Kegl J. (2006) Nicaraguan Sign Language and theory of mind: The issue of critical period and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 811–19.
- Morford J.P, Wilkinson E, Villwock A, Piñar P, & Kroll J.F. (2011) When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118: 286-292.
- Mouvet K. (2013) What about sign language?: A longitudinal study of the language development of young deaf children in Flanders in times of cochlear implantation. Ghent, Belgium: Ghent University. Doctoral dissertation.
- Napoli D.J, N. K. Mellon N.K, Niparko J.K, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scambler S, Lantos J.D, Mirus G. (2015) Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38-42.
- Newport E.L. (1990) Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11–28.
- Oyserman J, de Geus M. (2015) Teaching sign language to parents of deaf children. Poster presented at the 2nd International Conference on Sign Language Acquisition, University of Amsterdam.
- Padden C, Ramsey C. (2000) American Sign Language and reading ability in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, eds. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp 165-189.
- Petitto L.A, Katerelos M, Levy B.G, Gauna K, Tétreault K, Ferraro V. (2001) Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Of Child Language*, 28(2): 453-496.
- Petitto L.A, Holowka S. (2002) Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1): 4-33.
- Preisler G, Tvingstedt A.L, Ahlstrom M. (2002) A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants, *Child: Care, Health and Development*, 28(5): 403–418.
- Prinz P, Strong M. (1998) ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18: 47-60.
- Quadros R.M, Cru C.R, Pi io A.L. (2012) Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear [Phonological memory in bimodal bilingual children and children with cochlear implants]. *ReVEL* 10(19).
- Rathmann C, Mann W, Morgan G. (2007) Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International* 9(4): 187-196.
- Rimmel E, Peters K. (2009) Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(2): 218–36.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2009) Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration in formal language experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1): 63–75.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2014) Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04): 798–809.
- Rönnberg J. (2003) Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies*,

- language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90.
- Scheele A.F, Leseman P.P.M, Mayo A.Y. (2010) The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1): 117-140.
  - Schick B, de Villiers P, de Villiers J, Hoffmeister R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development* 78(2): 376–396.
  - Schwartz M, Share D.L, Leikin M, Kozminsky E. (2008) On the benefits of biliteracy: Just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading And Writing*, 21(9): 905-927.
  - Sebastián-Gallés N, Bosch L. (2009). Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is the distributional account all there is to it? *Developmental Science*, 12(6): 874-887.
  - Singleton J, Supalla S, Litchfield S, Schley S. (1998) From sign to word: Considering modality constraints in ASL/ English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18: 16-29.
  - Singleton J.L, Newport E.L. (2004) When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology*, 49: 370-407.
  - Snoddon K. (2008) American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581-604.
  - Snoddon K. (2014) Ways of taking from books in ASL book sharing. *Sign Language Studies*, 14(3): 338-359.
  - Snyder L, Yoshinaga-Itano C. (1998) Specific play behaviors and the development of communication in children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(3): 165-185.
  - Strong M, Prinz P. (2000) Is American Sign Language skill related to English literacy? In Chamberlain C Morford J, Mayberry R. (Eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 131-142.
  - Sutton-Spence R. (2010) The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3): 265-305.
  - Swanwick R. (2001) The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, 3(2): 62-79.
  - Tang G, Lam S, Yiu K.M.C. (2014) Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment, in Marschark M, Tang G, Knoors H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, Oxford Scholarship Online. pp. 313-341.
  - Trezek B.J, Wang Y, Paul P.V. (2010) *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
  - Trivette C, Dunst C, Gorman E. (2010) Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELLreviews* 3(2): 1–15.
  - Woolfe T, Want S.C, Siegal M. (2002) Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3): 768-778.
  - Yoshinaga-Itano C. (2003) From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11-30.
  - Yoshinaga-Itano C, Sedey A, Coulter D, Mehl A. (1998) Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161– 1171

La World Federation of the Deaf (WFD) è un'organizzazione internazionale non governativa che rappresenta e promuove i diritti umani di circa 70 milioni di persone sorde in tutto il mondo. La WFD è una federazione di organizzazioni per non udenti di 132 nazioni; la sua missione è promuovere i diritti umani delle persone sorde e un accesso pieno, di qualità e paritario a tutte le sfere della vita, compresa l'autodeterminazione, la lingua dei segni, l'istruzione, il lavoro e la vita comunitaria. La WFD ha uno status consultivo presso le Nazioni Unite ed è un membro fondatore dell'[International Disability Alliance](#) (IDA). ([www.wfdeaf.org](http://www.wfdeaf.org))  
Email: [info@wfdeaf.fi](mailto:info@wfdeaf.fi)

**Il Consiglio della WFD ha approvato il Documento di Posizione il 7 settembre 2016.**

