

TESI

Anno Accademico 2015/2016

Responsabile: Dott. Fava Salvatore

DOTT.SSA CINZIA PIZZARDI

“LE VOCI DEL SILENZIO”

oppure

“IL SILENZIO VA IN SCENA”

INTRODUZIONE

Molto è stato scritto nel passato sull'educazione dei soggetti sordi, e, più recentemente, sull'integrazione nella scuola di tutti, relativamente, però, alla scuola dell'obbligo; poco invece sulle problematiche degli studenti audiolesi degli Istituti di grado superiore e quasi nulla sull'Università.

Questo perché, nel recente passato, le persone sorde laureate erano delle eccezioni; infatti, è solo in questi ultimi anni che il numero è in aumento e si trovano iscritti studenti sordi in diversi Corsi di Laurea presso le varie Università italiane.

In ragione di ciò ho deciso di ripercorrere, nella mia tesi, le tappe più significative di tale percorso nella storia e le scelte innovative che si sono effettuate in Italia dalla Legge 517/77.

Mi sono proposta inoltre di presentare la specificità della sordità che si manifesta a volte come un handicap invisibile, ma spesso fonte di disagio e di emarginazione.

Nello svolgimento della tesi, non ho voluto tralasciare uno dei problemi più complessi che da sempre si è affacciato sullo scenario dell'educazione dei sordi: la "querelle" tra l'oralismo e la Lingua dei Segni.

Ammetto, che non mi è stato facile affrontare questo tema, ho cercato di non essere "di parte" avendo in famiglia parenti Sordi.

Ho ritenuto inoltre importante evidenziare le correlazioni tra linguaggio verbale, L.I.S. e sviluppo cognitivo.

Sono dell'avviso che solo con un'educazione integrale nei vari aspetti della personalità (cognitivo, comunicativo, emotivo, relazionale), si

possono creare le premesse affinché il soggetto sordo possa accedere, se lo desidera, secondo le sue potenzialità, i suoi interessi e le sue motivazioni culturali, agli studi universitari.

PREMESSA

Prima e durante la stesura della mia tesi a volte mi sono chiesta: perché parlare ancora della sordità che ha segnato così profondamente la mia esistenza? Perché scrivere una tesi che riguarda proprio la sordità e non trattare invece un altro argomento?

È la stessa domanda che forse chi si accinge a leggere il mio lavoro si pone.

Rispondere non è facile, ma mi permette di sviscerare le motivazioni profonde che mi hanno indirizzata verso questa ricerca.

Sono nata e cresciuta in una famiglia con parenti Sordi.

La riflessione teorica, che si è avvalsa anche della mia personale esperienza, ha soprattutto lo scopo di dimostrare come sia possibile costruire un percorso formativo per i soggetti sordi e di offrire la testimonianza di un modello educativo di integrazione che può essere esteso ad altri.

Nella mia ricerca ho cercato di presentare un'immagine della persona in situazione di handicap, mettendone in luce, non solo le difficoltà, ma anche le potenzialità e la ricchezza sul piano umano e sociale.

Nello svolgimento della tesi, ho utilizzato i termini “diversamente abili” o “persone in situazione di handicap” o “persone sorde”, per sottolineare l'attenzione ai valori irriducibili dell'individuo.

Forse, a volte, traspaiono impressioni o sentimenti personali, ma non poteva essere diversamente, perché è un argomento che mi tocca da vicino,

e ho dato voce all'esito degli incontri che ho avuto con alcuni docenti e operatori del settore.

Tutto ciò mi ha permesso di confrontarmi pure con realtà diverse dalla mia e mi ha arricchita sul piano umano e culturale.

STORIA DEI SORDI

Volendo conoscere, almeno a grandi linee, il percorso storico dell'educazione dei sordi, si possono considerare dei documenti antichi nei quali, pur trattando la sordità e il mutismo, emerge come non vi fosse una chiara consapevolezza del rapporto esistente tra le due situazioni.

Dalla seconda metà del Quattrocento si può riscontrare invece, in alcuni documenti, una coscienza del rapporto tra i due fatti e una chiara affermazione dell'educabilità del sordo.

Tuttavia il primo percorso educativo di un soggetto sordo di cui si ha testimonianza risale al Cinquecento, nell'opera del monaco benedettino Pedro Ponce del León, del monastero di San Salvador a Ona, che educò due ragazzi di una nobile famiglia, Francisco e Pedro de Velasco, fratelli sordi del conestabile di Castiglia.

Non si conosce il metodo da lui utilizzato ma si sa che riuscì ad insegnare a leggere, scrivere e far di conto, nonché a parlare, a pregare, a confessarsi attraverso la parola e ad apprendere diverse materie quali la filosofia e la storia.

E' evidente che il problema dell'educazione dei sordi diventa importante nel momento in cui si tratta di figli di nobili che devono necessariamente essere istruiti per gestire poteri e ruoli ereditati

familiaramente; è perciò da questa esigenza che partirono riflessioni e sperimentazioni di metodi educativi rivolti ai ragazzi sordi.

Sempre la famiglia Velasco affidò il compito dell'educazione di un altro ragazzo sordo della famiglia a Juan Pablo Bonet, filologo e soldato al loro servizio; da questo incarico Bonet pubblicò nel 1620 un trattato nel quale, secondo l'ipotesi di alcuni studiosi contemporanei, pare avesse semplicemente messo per iscritto il metodo di Ponce de Leòn; in ogni caso l'opera di Bonet ebbe tanta fama e influenza sulle generazioni successive di educatori in diversi paesi europei tra il Seicento e il Settecento.

Gli sviluppi successivi della pedagogia specializzata sulla sordità non conobbero però una strutturazione e una documentazione sistematica perchè i metodi utilizzati dagli educatori di allora erano tenuti in stretto riserbo probabilmente per mantenere l'esclusività di competenze educative specifiche e i conseguenti guadagni, anche perché si tratta di percorsi per lo più individuali riservati a figli di famiglie abbienti.

Tra la fine del Settecento e il 1850 furono fondati in Italia numerosissimi Istituti per Sordomuti, scuole in cui i ragazzi sordi vivevano almeno dieci anni di vita lontani dalla famiglia, dove, se non l'avevano già acquisita da genitori sordi, imparavano la lingua dei segni, ricevevano un'istruzione con metodi specifici per il loro deficit, imparavano un mestiere e incontravano altri soggetti sordi con cui comunicare ed entrare in relazione.

Nella prima metà dell'Ottocento in Italia, Germania e Francia vi furono vari insegnanti, spesso sordi anch'essi che si dedicarono

all'istruzione dei sordi utilizzando la lingua dei segni anche per la trasmissione di contenuti scolastici e l'apprendimento della lingua scritta.

- Cenni storici sulla cultura Sorda

Nell'antichità l'atteggiamento nei confronti dell'handicap era caratterizzato da rigetto, paura, vergogna e ignoranza, fino ad arrivare ad esempio a Sparta a forme estreme come l'infanticidio.

Poco si conosceva sulle cause di alcune menomazioni e sulle relative conseguenze, come nel caso del deficit uditivo che produceva ritardi nell'acquisizione del linguaggio o nelle situazioni più gravi il mutismo.

Come testimoniano passi dell'Antico Testamento, il sordo veniva accettato parzialmente nella società ebraica sulla base del giudizio religioso che anch'egli era opera della creazione divina.

“Chi ha dato la bocca all'uomo, o chi lo rende muto o sordo veggente o cieco? Non sono forse io, il Signore?”

Nelle antiche leggi ebraiche si trova il primo provvedimento scritto per la tutela dei sordi. Nonostante le leggi della Torah fossero state le prime a contemplarne la tutela, i sordi erano considerati alla stessa stregua dei minorenni e dei ritardati, cioè individui che non possedevano un completo sviluppo cognitivo.

L'ebraismo assimila il sordomuto allo shatè, cioè al ritardato, irresponsabile di fronte alla legge, ma riconosce che il sordo intelligente che sa comunicare e che capisce rientra nel diritto giuridico secondo la legislazione per il sordo in materia di legge matrimoniale.

Tuttavia l'antico Talmud degli ebrei è il primo testo ad affermare che i sordi possiedono dell'intelligenza e che sono capaci di istruzione.

Non si trova però traccia né di metodi, né di programmi per i sordi.

Se dessimo ora uno sguardo alla letteratura greca, ci accorgeremmo della mancata comprensione della relazione tra sordità e mutismo, nonostante la presenza di illustri medici, come Ippocrate e Galeno, che si erano dedicati in parte allo studio dell'anatomia dell'apparato uditivo.

Sembra che già nell'antichità le persone sorde usassero una comunicazione gestuale, che veniva però osteggiata dai Greci e dai Latini, che preferivano fruire di un alfabeto digitale in cui le lettere venivano presentate dai numeri.

Platone aveva compiuto osservazioni sul linguaggio dei segni dei sordi, che riteneva adatto ad esprimere idee, pensieri e sentimenti.

Aristotele che insieme a Platone fu tra i primi a compiere studi sulla formazione del linguaggio sostenne che coloro che sono sordi sono in tutti i casi anche muti, possono cioè emettere suoni ma non possono parlare, sono ineducabili. Aristotele fu uno dei primi ad affermare che i sordi dalla nascita erano di conseguenza anche muti, ma vide il motivo di ciò nella presenza di "una relazione tra gli organi dell'udito e quelli della loquela".

Anche la cultura cristiana considerava la sordità o qualsiasi altra menomazione come un retaggio del peccato proprio o degli avi.

Nel mondo romano, il sordo e il muto erano considerati individui incapaci e non vi era consapevolezza della correlazione tra sordità e mutismo. Lo stesso diritto romano che "classificava i sordi e i muti con i mentecatti e furiosi", ci dimostra l'ignoranza da parte dei Romani del

legame sordità e mutismo e la loro persuasione che si trattasse di individui ineducabili.

Questa situazione di “periodo preistorico” dell’educazione dei sordomuti, come lo definisce Iginio Conti, persistette per tutto il Medioevo. Solo a metà del ‘400, Rodolfo Agricola prese coscienza del rapporto tra sordità e mutismo ed evidenziò, per la prima volta, l’educabilità del soggetto sordo: Affermò: “...ho visto un sordo dai primi anni di vita e di conseguenza muto, si diceva tuttavia che poteva capire tutto ciò che qualcuno avesse scritto a lui stesso, come se avesse potuto parlare, poteva mettere per iscritto tutti i pensieri della sua mente”(5).

Ponce De Leon, monaco benedettino del ‘500 educò Francisco e Pedro De Velasco e una loro sorella. Successivamente educò altri ragazzi sordi, per lo più figli di nobili e insegnò loro a parlare, leggere e scrivere.

Il primo trattato sull’educazione dei sordi è opera di Bonet che nel 1620 pubblicò il libro *Reduccion de las letras y arte para ensenar a hablar los mudos*.

Dal ‘500 a tutto il ‘700 il sordo comincia ad essere educato, ma si tratta di un’educazione “individuale” e riservata di conseguenza ai figli di famiglie abbienti.

Nell’Illuminismo cominciò a nascere una prima riflessione culturale e filosofica nei confronti della diversità.

Ci si interrogava sulla natura umana, sull’uguaglianza dei diritti fondamentali dell’individuo.

Venivano studiati i casi dei bambini anormali, ciechi, muti e sauvages.

Nella seconda metà del '700, l'abate de l'Epée diffuse il metodo per insegnare ai sordi e fondò in Francia la prima scuola pubblica per i non udenti (1760). Lo stesso, partendo dai gesti dei propri allievi, elaborò una lingua dei segni convenzionale.

Fiducioso nelle loro potenzialità intellettive, fondò a Parigi un internato per intraprendere la loro educazione. Sosteneva che: “non vi è nessuna idea metafisica che non possa essere trasmessa ai sordomuti attraverso lo strumento dell'analisi e con l'ausilio dei segni”.

L'Abbé de l'Epée inventò un sistema originale di comunicazione gestuale e si propose l'educabilità dei soggetti sordi attraverso la stimolazione di nuovi interessi, favorendone lo sviluppo integrale.

Egli insegnò la religione cattolica agli allievi con la Lingua dei Segni.

Non collocò l'educazione dei bambini sordi in un asilo o in uno ospizio, ma in un Istituto specializzato.

L'insegnamento della comunicazione ai bambini sordi era di tipo compensatorio, per cui si procedeva attraverso i canali visivi, tattili e cinestetici.

Il suo metodo venne rielaborato e perfezionato dal suo successore, l'abate Sicard.

Negli Stati Uniti venne diffuso da Thomas Hopkins Gallaudet.

La prima scuola americana per sordi sorse ad Hatford nel 1817.

Sempre nell'800, in Francia, Itard elaborò nuove tecniche riabilitative basate su geniali intuizioni derivate dal tentativo di rieducazione del ragazzo selvaggio dell'Aveyron (Victor) e di sei allievi sordi.

Scrisse Il trattato di otologia, ricco di esercitazioni per favorire l'ascolto, la percezione dell'ordine dei suoni e l'intensità degli stessi.

Itard inventò il cornetto acustico, un prototipo di anticipazione delle protesi acustiche.

Il suo metodo si ispirava alle premesse filosofiche sensiste di Condillac e si prefiggeva di promuovere l'educazione sensoriale in modo graduale per poter giungere all'acquisizione del linguaggio e all'astrazione.

Itard è stato un precursore del linguaggio orale: non credeva nel linguaggio delle pantomime. Il suo rimane però un tentativo non riuscito per il recupero del ragazzo selvaggio, ma rappresenta comunque una premessa importante per gli studi successivi.

In Italia assistiamo alle prime esperienze educative dei sordi alla fine del '700, per opera dell'abate Tommaso Silvestri, che era stato in Francia dall'abate Epée per conoscerne il metodo, che fu poi da lui stesso rivisto e divulgato in Italia attraverso il libro Manuale di far parlare e di istruire speditamente i sordi e muti di nascita.

Dai suoi scritti emerge anche che egli istruiva i suoi allievi nell'articolazione e nella lettura labiale, ma sempre con il supporto dei segni come mezzo primario di comunicazione. In questo clima presero il via gli Istituti speciali, che avranno il loro apice sul finire dell'800.

Il Congresso di Milano del 1880 rappresentò una svolta epocale nella storia dell'educazione dei sordi: ci fu il passaggio dal metodo gestuale a quello oralista; i segni furono banditi dalle scuole e furono a lungo osteggiati dai detrattori arroccati su posizioni oraliste.

Dagli Atti del Congresso emerge comunque che i sordi lì presenti si erano schierati per la comunicazione gestuale.

A seguito di ciò, l'educazione ufficiale era diventata di tipo oralista, anche se i sordi rieducati e rieducabili continuavano a privilegiare la comunicazione gestuale.

- La diffusione della “cultura sorda”

Soltanto negli anni Settanta del Novecento, a partire dagli studi del linguista William Stokoe, nelle lingue dei segni furono individuati e analizzati – al di là delle funzioni comunicative e sociali – aspetti grammaticali, fonologici, sintattici e lessicali assimilabili a quelli delle lingue parlate.

“La gente cominciò a parlare della cultura Sorda (Deaf culture), con la ‘s’ maiuscola per distinguere la cultura dalla condizione”, sintetizza Matter, e le lingue dei segni cominciarono sempre più spesso a essere oggetto non soltanto di studi accademici ma anche di maggiori attenzioni nella cultura di massa.

Nel 1968 fu fondato il National Theatre of Deaf, la prima compagnia teatrale americana le cui produzioni erano composte in lingua dei segni e lingua inglese, per favorire – secondo lo statuto stesso della compagnia

– l'integrazione tra le due diverse culture linguistiche.

Inoltre, in uno dei maggiori spettacoli televisivi per bambini, Sesame Street (quello con i pupazzi Muppet), cominciò a comparire stabilmente

l'attrice statunitense sorda Linda Bove, nella parte di una bibliotecaria sorda che usava la lingua dei segni.

Nel 1987, poi, l'attrice sorda Marlee Matlin vinse l' Oscar come migliore attrice protagonista per la sua interpretazione di una giovane dipendente di un istituto per sordi in Figli di un dio minore, un film con l'attore William Hurt – con il quale Matlin ebbe allora una relazione – che raccontò e descrisse a milioni di spettatori nel mondo la realtà sempre più diffusa della lingua dei segni. In anni recenti Matlin ha avuto altre parti in serie televisive molto note come West Wing, Desperate Housewives e Seinfeld.

- Le lingue dei segni e l'approccio "oralista"

Le prime e più rilevanti attestazioni storiche delle lingue dei segni – che mancano di una forma scritta e presentano, come le lingue parlate, differenze piuttosto marcate da paese a paese – risalgono alla seconda metà del XVIII secolo in Francia, quando cominciarono a sorgere le prime scuole di insegnamento per i sordi.

Tra queste la più importante fu fondata nel 1760 a Parigi dall'abate Charles-Michel de l'Épée, autore di un metodo di istruzione che ebbe un'ampia diffusione anche al di fuori della Francia (negli Stati Uniti e in Italia).

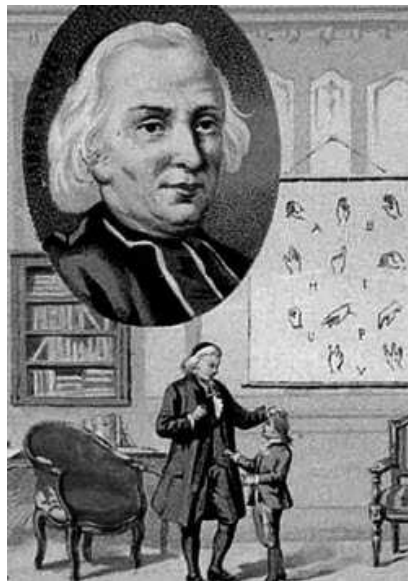
Nel 1817, infatti, il reverendo americano Thomas Hopkins Gallaudet – con la collaborazione di Laurent Clerc, uno dei migliori allievi e poi maestri di quella scuola francese – fondò a Hartford, nel Connecticut, la

American School for the Deaf, tra i primi e più noti istituti americani per l'insegnamento della Lingua dei segni.

È per questa ragione storica, per capirci, che l'American sign language (ASL) e la Langue des signes française (LSF) hanno più rapporti e somiglianze linguistiche di quanto l'ASL non ne abbia con il British sign language (BSL), diversamente da quanto avviene per le lingue vocali.



Thomas Hopkins Gallaudet



Charles de la Pée

In seguito e per lungo tempo, tuttavia, l'insegnamento e l'uso delle lingue dei segni negli Stati Uniti furono aspramente criticati e contrastati da un movimento d'opinione maggioritario contrario alla diffusione di questa lingua, non riconosciuta come tale e ritenuta piuttosto un ostacolo all'integrazione delle persone sorde nella società.

Per questo motivo, dopo il Congresso internazionale degli insegnanti dei sordi svolto a Milano nel 1880, fu favorito un approccio metodologico “oralista” – basato sull’insegnamento della lingua parlata e sulla lettura del labiale – di cui lo scienziato, inventore ed educatore americano Alexander Graham Bell fu uno dei promotori più attivi e convinti.

Un evento che rappresentò decisamente una svolta per l’educazione dei sordi in Italia fu il Congresso di Milano del 1880.

Nei relativi atti si può leggere “considerando la non dubbia superiorità della parola articolata sui gesti per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, (il Congresso) dichiara che il metodo orale deve essere preferito a quello della mimica per l’educazione e l’istruzione dei sordomuti. “

Il Congresso sancì così che il metodo orale dovesse essere l’unico metodo teorico annullando tutte le esperienze precedenti che avevano utilizzato i segni e il metodo misto con efficacia.

Tale posizione si inserisce nel quadro italiano della fase culturale e politica successiva all’unificazione in cui esigenza fondamentale fu l’unificazione della lingua italiana e il superamento di tutte le molteplici minoranze dialettali e linguistiche. Inoltre anche le teorie pedagogiche del tempo erano decisamente più orientate alla parola, indice di astrattezza e razionalità, ritenuta pertanto superiore al segno, identificato invece con la materialità e la concretezza e perciò strumento più limitato.

Dopo il Congresso del 1880 il metodo ufficiale per l’educazione dei sordi fu così quello oralista, ma di fatto i gesti continuarono ad essere utilizzati per la comunicazione informale all’interno della comunità dei

sordi, ma anche da insegnanti e assistenti, senza che però vi fosse una piena consapevolezza del fatto che i segni costituissero una lingua di pari dignità rispetto a quella vocale.

La lingua dei segni era stigmatizzata come negativa e bandita dalle modalità di insegnamento di materie scolastiche.

Se prima del Congresso si può parlare di un “metodo bilingue” si può affermare che dopo e per la prima metà del Novecento spesso i bambini sordi appresero male uno o entrambi i codici.

La situazione cambiò ancora radicalmente con la legge 517 del 1977 che stabilì l’abolizione di scuole speciali e classi differenziali e la possibilità di inserimento nelle classi normali di bambini disabili con la presenza di insegnanti specializzati per il sostegno.

Questa importante legge ha dato l’avvio al superamento della separazione dei percorsi educativi dei soggetti con disabilità e perciò alla loro integrazione scolastica. I genitori dei bambini sordi poterono così scegliere per i figli la scuola speciale per sordi o la scuola con gli udenti.

Dal momento che il 90% dei genitori dei bambini sordi è udente si può comprendere che la maggior parte dei genitori scelse l’inserimento nelle scuole per udenti per introdurre i figli nel proprio mondo e cercare di rendere meno evidente ciò che poteva rendere esplicito il deficit.

Rimasero nelle scuole speciali solo i soggetti considerati difficili, che potevano presentare altre problematiche o disabilità oltre a quella della sordità.

Se da una parte è evidente il merito della legge di aver aperto la strada all’integrazione, dall’altra si creò uno svantaggio per i bambini sordi che si

ritrovarono in una situazione di isolamento effettivo dentro le classi di udenti, dal momento che venne a mancare la possibilità di rapporto e comunicazione con altri bambini sordi e di conseguenza un importante fattore di sviluppo cognitivo, psicologico, sociale e linguistico che, oltre che essere la base dell'evoluzione globale della persona poteva favorire indirettamente i percorsi didattici.

Venne a mancare di fatto una possibilità di comunicazione naturale per i bambini sordi.

A partire dagli anni '90 le scuole speciali italiane si sono aperte alla presenza di alunni udenti e si è cominciato a parlare di educazione bilingue ovvero quella in cui il bambino sordo è esposto a due lingue (lingua dei segni e lingua parlata e scritta) in contesti separati o da due fonti diverse (es. scuola e famiglia oppure madre sorda e padre udente) e educazione bimodale cioè una situazione in cui il bambino sordo è esposto contemporaneamente alla lingua parlata e dei segni.

Quest'ultimo è il caso di insegnanti, logopedisti e genitori udenti che usano forme di Italiano Segnato o Italiano Segnato Esatto .

Mentre nella situazione bilingue le due lingue vengono utilizzate separatamente e rimangono integre, in quella bimodale spesso interferiscono tra di loro creando una forma di lingua mista.

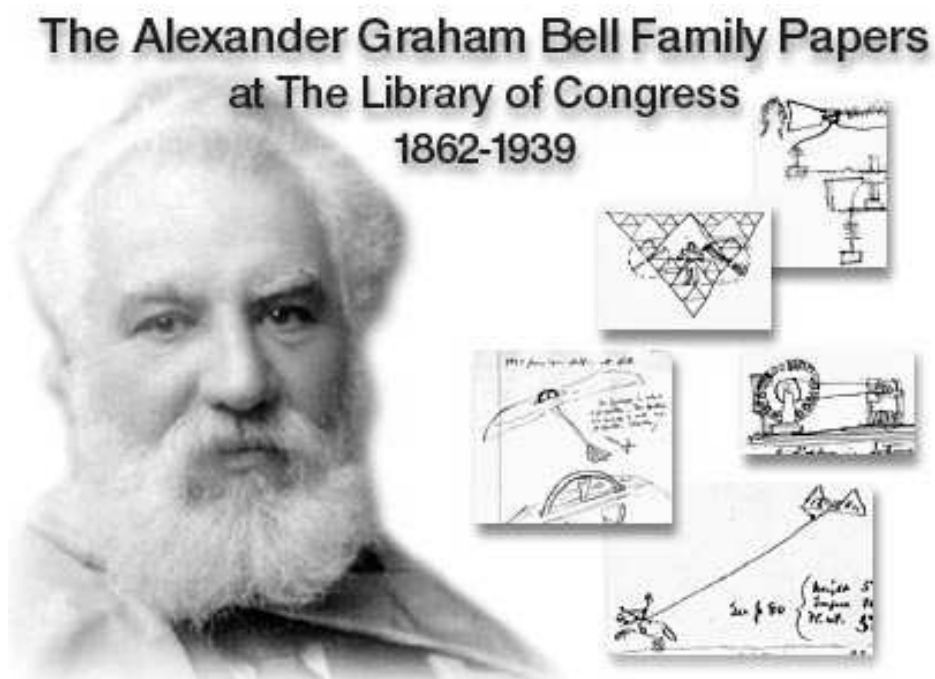
Sono poche le scuole che oggi hanno adottato il metodo bilingue e, anche se oggi i dati dell'analfabetismo tra i sordi siano nettamente calati dal momento che la maggioranza dei sordi finisce la scuola dell'obbligo e spesso arriva a frequentare l'università, essi si trovano comunque spesso in

una situazione di svantaggio culturale rispetto agli udenti per la loro scarsa conoscenza della lingua scritta.

I metodi educativi sono pertanto in evoluzione e necessitano di nuovi orientamenti teorici e di nuove sperimentazioni educative.

1. Atti del Congresso, 1880, 84, riportato da Lane Harlan, Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini, in Porcari Li Destri G. e Volterra V. (a cura di), Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia, Napoli, Gnocchi editore, 1995, p. 56.

2. Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., Linguaggio e sordità: Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione, Il Mulino, Bologna, 2006.



- La sordità e come viene classificata

Uno degli aspetti più emblematici della sordità è quello di essere un deficit in qualche modo nascosto, quindi non immediatamente visibile.

Gli altri handicap, come quelli motori e psichici, si notano maggiormente: un bambino affetto da sindrome di down si distingue per la particolare conformazione del suo viso, un paraplegico per la sua evidente difficoltà motoria, trattandosi cioè di un handicap palese, che è tangibile e facilmente riscontrabile.

La sordità non si vede e pertanto l'handicap non è così evidente.

La non visibilità di tale patologia (l'ipoacusia) può ritardarne sia nei genitori che negli specialisti la diagnosi.

Il soggetto sordo è apparentemente un individuo autonomo e non necessita di assistenza fisica come nel caso di altri handicap più gravi.

Egli manifesta un'integrità fisica e cognitiva nella norma.

Mentre il cane o il bastone bianco per il cieco o la carrozzina sono visibili, palesi e concorrono a far capire la diversità di cui si è portatori, le protesi acustiche sono spesso nascoste dietro i capelli e non ci si accorge della sordità di cui è affetto il soggetto, a meno che non gli si rivolga la parola a una certa distanza, parlandogli alle spalle o che lo si chiami in un ambiente rumoroso.

A volte questa disabilità è così nascosta, che, se non viene alla luce, può generare malintesi, equivoci e situazioni di profondo disagio se non di pericolo.

Quando questo accade nell'ambito scolastico, come ho potuto constatare nella mia e in altre esperienze, può essere causa di difficoltà, come avviene allorché il docente parla rivolto alla lavagna a muro, non mostra il movimento delle labbra o cammina durante le spiegazioni.

Con ciò si rende problematico l'ascolto e il processo di apprendimento. Può capitare anche a livello universitario che, nell'aula, lo studente audioleso, passi inosservato avendo acquisito una buona competenza linguistica.

Di norma, non si mettono in atto quelle strategie e quegli accorgimenti educativi e didattici che potrebbero favorire la comprensione integrale del messaggio verbale sia all'audioleso che agli altri compagni udenti.

Il considerare il soggetto "normale" senza tener conto dei suoi bisogni specifici si rivela non proficuo.

A volte la non visibilità della sordità genera problemi gravi.

A quasi tutti i sordi è capitato di trovarsi in situazioni analoghe, di non riuscire a sentire delle parole e di essere confusi con persone che non sono in grado di intendere.

Non sempre il medico riesce a stabilire l'origine e i fattori che hanno causato la sordità; nel breve elenco sottostante noteremo come entrino in gioco diverse variabili; essa può sopraggiungere in qualsiasi momento:

- prima della nascita "prenatale" (origine ereditaria, virale, tossica, ecc.);
- alla nascita "perinatale" (per asfissia, ittero, ecc.);
- nei primi mesi di vita "postnatale" (per meningite, ecc.);

- nel corso degli anni (per trauma cranico, intossicazioni, forme virali, presbiacusia, ecc.).

Il bambino sordo dalla nascita (sordità preverbale) non è in grado di sviluppare il linguaggio in modo normale senza una adeguata terapia protesico/riabilitativa.

Il bambino diventato sordo verso i 3/4 anni (sordità periverbale) perde quasi completamente il linguaggio se non viene tempestivamente protesizzato.

La persona diventata sorda dopo la completa acquisizione della parola (sordità postverbale) conserva pressoché inalterato il proprio patrimonio linguistico; ciò che viene compromessa, se non vengono presi opportuni provvedimenti, è la comunicazione verbale, con inevitabili conseguenze sul piano sociale e psicologico (Del Bo e Cippone De Filippis 1978, Maragna 2000, www.sordità.it).

- I tipi e i livelli di sordità

Dagli esami uditivi si è in grado di fare una diagnosi precisa di ipoacusia.

Per prima cosa bisogna sapere che a seconda della porzione dell'orecchio interessata l'ipoacusia prende nomi diversi e anche per quanto riguarda la gravità possiamo fare riferimento a tabelle codificate.

Una prima classificazione importante va fatta tra le ipoacusie trasmissive, neurosensoriali, miste e centrali.

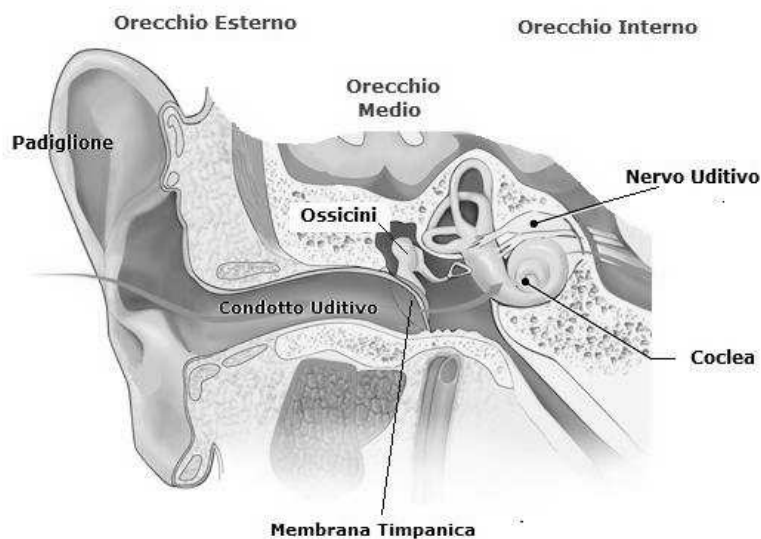
Per trasmissiva si intende la diminuzione dell' udito dovuta al coinvolgimento dell'orecchio esterno o medio. In questi casi la via ossea è normale.

L'orecchio umano è composto da tre parti:

Orecchio esterno, da cui entrano i suoni, composto da padiglione auricolare e meato acustico esterno che ha come limite laterale l'orifizio del meato acustico esterno nella porzione acustica dell'osso temporale e come limite mediale la membrana timpanica.

Orecchio medio, composto da membrana timpanica, cavo del timpano, cellette mastoidee e tuba uditiva.

Orecchio interno, insieme di recettori ad origine embrionale comune, parte dell'apparato sia acustico che vestibolare.



Queste ipoacusie possono essere mono o bilaterali e le cause possono essere anomalie dell'orecchio esterno

- otite catarrale
- otite cronica
- otosclerosi

Per neurosensoriale si intende una diminuzione dell'udito dovuta al coinvolgimento dell'orecchio interno.

Si definisce neurosensoriale cocleare se la problematica è a carico della coclea, retrococleare se a carico del nervo acustico. In questo caso la via ossea segue la via aerea.

Le ipoacusie miste coinvolgono sia l'orecchio esterno o medio e l'orecchio interno.

Nel grafico audiometrico avremo quindi un coinvolgimento di entrambe le vie, aerea e ossea ma con una distanza tale le due, cioè la via ossea è meno coinvolta dell'aerea. Anche queste sordità possono essere sia mono che bilaterali.

È chiaro che la ricaduta sull'abilità del soggetto è decisamente meno grave se la problematica coinvolge un solo orecchio.

Le sordità centrali sono quelle causate da problematiche della corteccia uditiva in presenza spesso di una corretta funzionalità dell'orecchio.

Per quanto riguarda la gravità dell'ipoacusia si può far riferimento alla classificazione audiometrica delle perdite uditive indicata dal BIAP (Bureau International di Audiophonologie) nel 1997 come nella tabella qui sotto.

Udito normale o pressoché normale	< 20 dB
LIEVE	21 dB - 40 dB
MEDIA	1° grado: 41 dB - 55 dB 2° grado: 56 dB - 70 dB
SEVERA O GRAVE	1° grado: 71 dB - 80 dB 2° grado: 81 dB - 90 dB
PROFONDA	1° grado: 91 dB - 100 dB 2° grado: 101 dB - 110 dB 3° grado: 111 dB - 119 dB
COFOSI (PERDITA TOTALE)	= > 120 dB

L'audismo

Molti sordi si trovano in una condizione che li fa sentire discriminati dalle persone udenti in una specie di ghetto, come ad esempio il fenomeno che accadde negli Stati Uniti d'America e nel Regno Unito per le lingue dei segni dei rispettivi Paesi, cioè ASL e BSL[5], nel XVIII e XIX secolo.

Secondo Harlan Lane, professore universitario del Dipartimento di Psicologia negli USA, l'audismo esiste da molti secoli, anche se il recente riconoscimento della comunità dei sordi come una cultura che usa un linguaggio discretamente diffuso, ha accresciuto il fenomeno.

Col tempo, però, si è visto che l'audismo riflette i pregiudizi da parte delle persone, che permangono tuttora nei confronti delle persone sorde, e il fenomeno è stato quindi riconosciuto come esistente soprattutto all'interno di un preciso contesto medico, culturale, di istruzione e linguistico; la maggior parte del fenomeno dell'audismo si concentra proprio in questi ambiti.

Negli ultimi decenni, con la proliferazione di mezzi di comunicazione di massa facilmente accessibili, il fenomeno dell'audismo si è ampliato anche in contesti diversi da quelli originari.

Dal punto di vista sociale, è difficile che molti giovani in età adolescenziale accettino l'identità sorda, in quanto tendono a percepire come diverse le persone non sorde.

Una parte della cultura sorda ritiene che l'esistenza stessa dell'impianto cocleare sia l'effetto di un pregiudizio teorico: che una persona sorda abbia bisogno di una "cura": è un tema, quello

dell'alternativa tra menomazione e diversità, tra omologazione e convivenza, che ha investito nella storia molte identità.

Alcuni sordi utilizzano il termine “audismo” per riferirsi a questo tipo di atteggiamento per loro discriminatorio.

I genitori udenti che accettano di favorire al più presto l'ingresso di un loro figlio sordo nella cultura sorda si trovano di fronte a questo rischio: se le loro capacità di “segnare” non miglioreranno fino a certi livelli, a un certo punto non saranno in grado di rivolgersi a loro figlio nella lingua in cui lui si sente più a suo agio.

E d'altra parte, senza un impianto cocleare, il bambino avrebbe dovuto imparare a leggere e a scrivere in una lingua (l'inglese o l'italiano) che non aveva mai ascoltato, con tutte le difficoltà del caso e con pesanti e inevitabili ricadute sulla sua futura vita sociale e professionale al di fuori della cultura sorda.

L'ITER RIABILITATIVO-EDUCATIVO

Barriere architettoniche

L'abbattimento delle barriere della comunicazione rientra appieno tra la rimozione delle barriere architettoniche e si afferma ormai da più parti che misure di tale genere renderebbero l'ambiente più vivibile non solo per i soggetti disabili con qualche inabilità, ma altresì per tutti i cittadini.

L'auspicio è che la rimozione degli ostacoli e delle barriere di varia natura non debba necessariamente costituire un parametro di discriminazione, bensì di piena integrazione e di elevamento complessivo del tenore di vita, delle comunicazioni e di ogni forma di crescita sociale dei cittadini.

Di fatto le leggi che regolano le barriere architettoniche dimenticano la disabilità uditiva che pure colpisce il due per mille dei giovani e più del cinquanta per cento degli anziani.

Dagli anni '70 in poi, si sono avviate pur sporadicamente alcune forme di abbattimento delle barriere architettoniche, sempre ed esclusivamente in favore dei disabili motori, con ausili specifici come scivoli, parcheggi riservati, allestimento degli ascensori, servizi igienici...

Sugli audiolesi, a parte l'accenno nelle norme applicative della legge 13/89, il legislatore non si è mai pronunciato, come se i non udenti non avessero alcun bisogno legato alle barriere architettoniche.

Le barriere della comunicazione sono onnipresenti e pervasive, esse vanno dal docente che spiega scrivendo sulla lavagna o girando tra i banchi

coprendosi le labbra, a tutti gli avvisi fonici non accompagnati da diciture scritte e ben visibili come avviene purtroppo in quasi tutte le stazioni ferroviarie, alle trasmissioni televisive non sottotitolate in diretta.

Il soggetto sordo viene precluso da tutta una serie di stimolazioni unicamente sonore e relegato in un mondo di silenzio.

Non può facilmente partecipare ai dibattiti, ai cineforum, se non viene messo nelle condizioni di seguire a una certa distanza e viene tagliato fuori da tutta una serie di opportunità che passano per il solo canale sonoro.

Dobbiamo ricordare che quasi tutte le persone sorde, per compensare il deficit, hanno appreso fin da tenera età, spontaneamente, una strategia fondamentale che è la lettura labiale, sviluppando il canale visivo.

I sordi sentono soprattutto con gli occhi e compensano la carenza di udito con una spiccata attenzione visiva.

Nelle scuole, le aule sono enormi, dispersive, la voce a volte rimbomba e lo studente sordo che non usufruisce dell'interprete perché rieducato con metodo oralista e non conosce la L.I.S., fa fatica a seguire le lezioni, vive barriere comunicative ogni giorno, dal docente che involontariamente si copre la bocca, si nasconde dietro il microfono, ai rumori di sottofondo...

Durante le lezioni il docente a volte è voltato di spalle per scrivere alla lavagna e spesso vengono utilizzati proiezioni, filmati... tutto ciò costituisce ostacoli, come l'uso di microfoni o come a volte una variabile banale, quale i baffi di quel docente, che può diventare una barriera perché impedisce al soggetto sordo di integrare l'ascolto con la lettura labiale.

In più la distanza topografica dello studente sordo e del docente nelle aule universitarie contribuisce a creare una comunicazione carente e a volte impossibile.

La partecipazione a dibattiti, cineforum, dove intervengono simultaneamente diverse persone, risulta problematica se lo studente affetto da sordità non viene messo nelle condizioni di poter seguire.

Anche gli stessi accorgimenti didattici, come sedersi in prima fila o la stessa lettura labiale, non sempre sono efficaci.

Quest'ultima non è sempre immediata e, a seconda dei vari interlocutori, può risultare a volte difficoltosa.

Inoltre lo studente sordo non riesce simultaneamente a seguire la spiegazione e prendere appunti, oppure ascoltare diverse persone che intervengono contemporaneamente.

L'Università, come tutti i luoghi pubblici, non è attrezzata per i sordi, ovvero mancano installazioni di ausili, come sottotitolazione in diretta, videotelefonii, monitor visivi, segnali luminosi in avviso di pericolo o di annunci importanti, campo magnetico nelle aule.

I sistemi di amplificazione ad induzione magnetica vengono installati negli edifici o in supporto alle prestazioni delle protesi acustiche e gli impianti cocleari.

Per poter attrezzare un'area con un impianto di Amplificazione ad induzione Magnetica, si richiede un esame accurato dell'area interessata per la verifica:

- dei rumori elettromagnetici (Motori elettrici, illuminazione, onde radio)

- della natura della struttura (Cemento armato, pannelli legno, mattoni)
- delle masse metalliche (reti di rinforzo, tubi, ringhiere)
- delle aree di copertura utili (sconfinamento del campo magnetico)

L'installazione deve rispettare la normativa in vigore IEC/BS e il campo magnetico deve essere confinato dentro lo spazio stabilito, specialmente quando nella medesima area sono presenti più installazioni. (es. aule scolastiche).

Il segnale sonoro, sia esso prodotto da una voce umana o da un apparecchio elettronico, viene convertito in corrente mediante l'amplificazione ad induzione magnetica, generando un campo nell'anello del filo conduttore. Questo viene assorbito dalla bobina nella protesi acustica e genera un segnale equivalente a quello prelevato dalla tv o voce umana.

Il segnale sonoro amplificato viene catturato attraverso un microfono o una bobina o da entrambi, di una protesi acustica, sia essa analogica o digitale, o sia essa, parte esterna di un impianto cocleare, o previo commutatore indossato sulle protesi non compatibili.

Poiché la corrente viene generata tramite campo magnetico indotto nella bobina, non esiste consumo di corrente nel ricevimento di questo segnale nella protesi acustica.

I vantaggi di un sistema ad induzione sono rilevabili nella qualità del suono assorbito dalla protesi che risulta essere privo di tutti quegli inconvenienti che si hanno nella ricezione normale per mezzo di onde

sonore che si propagano nell'aria e che generano eco, riverbero, assorbimento e rumore di sottofondo.

Il sistema di amplificazione ad induzione magnetica si compone di:

Scatola elettronica di amplificazione di suoni; Anello di filo conduttore (un cavo di rame) ; Un microfono.

Già nell'83 l'AFA (Associazione Famiglie Audiolesi di Como, un'Associazione che opera nel settore della disabilità uditiva) aveva studiato una serie di proposte che aveva inoltrato al ministro delle Poste e delle Telecomunicazioni, richiamando la necessità della sottotitolatura delle trasmissioni televisive, l'introduzione di pannelli visivi o monitor per tutti gli avvisi fonici trasmessi nelle stazioni ferroviarie e, in un secondo momento, l'abbinamento di segnalatori acustici dei mezzi di trasporto a segnalatori luminosi, l'installazione di telefoni speciali con trasformazione della voce in scrittura e l'avvio di sperimentazioni cinematografiche attraverso la predisposizione del campo magnetico in sale insonorizzate.

Occorre sensibilizzare l'opinione pubblica e sollecitare gli enti preposti a fare in modo che ogni avvisatore fonico sia abbinato ad un segnalatore visivo in tutti gli ambiti e settori pubblici: stazioni, luoghi per manifestazioni sportive, di svago, di spettacolo, ambienti scolastici di ogni ordine e grado, di lavoro in modo che le informazioni importanti raggiungano tutti gli utenti.

In particolare, si richiama la necessità inderogabile di tali segnalatori sui luoghi di lavoro in presenza di gravi pericoli.

Venendo poi alle proiezioni cinematografiche, di cui i non udenti sono tagliati fuori, ritengo doveroso spingere a che si passi dal sistema del doppiaggio delle voci a quello della sottotitolazione integrale, che dovrebbe essere estesa pure a tutti i canali delle emittenti televisive.

Oggi la multimedialità ha fatto grandi progressi, con i nuovi mezzi informatici, però riscontra ancora notevoli difficoltà di attuazione per i costi rilevanti e per la scarsa sensibilità politica e sociale.

Il messaggio scritto è utile non solo ai non udenti: una lezione universitaria che sia sottotitolata in tempo reale è vantaggiosa anche per tutti gli studenti, compresi gli stranieri, che hanno poca padronanza della lingua italiana.

L'attenzione uditiva può cadere accidentalmente per mancanza di concentrazione e, laddove succede, avere lo scritto come supporto al momento o a posteriori è di notevole agevolazione.

Se rimaniamo chiusi in ascensore e l'altoparlante distorce il messaggio o vi è un'alterazione dell'ascolto anche per gli udenti stessi, risulta difficoltosa la comprensione se non c'è il supporto visivo.

Personalmente ritengo che la fruizione di tali ausili e l'incentivazione di tali servizi e dispositivi per abbattere le barriere della comunicazione nelle scuole mettano lo studente audioleso nelle condizioni di seguire le lezioni e che siano più importanti che altre scelte relative ai programmi "differenziati" e/o l'introduzione di nuove figure di supporto.

- Bambini sordi figli di genitori sordi:

I genitori vivendo in prima persona la stessa condizione del figlio sanno come relazionarsi e la loro interazione con il figlio sarà spontanea e naturale.

Nelle famiglie di genitori sordi la situazione è meno allarmante: i genitori stessi, e in particolare le mamme, utilizzano strategie comunicative basate sull'attenzione visiva: utilizzano espressioni facciali molto evidenti, un contatto tattile e cinestetico con le mani e i piedi del bambino (tapping), posizionano il loro viso e le mani nel campo visivo del bambino ed eseguono i segni direttamente sul corpo del bambino o sull'oggetto su cui vogliono attrarre l'attenzione.

A questo si aggiunge l'acquisizione naturale di una lingua che si serve del canale visivo - gestuale: la lingua dei segni, lingua madre per i sordi che serve a garantire ad essi crescita, autonomia e apprendimento mentale.

Attraverso la lingua dei segni la vita familiare del bambino si svolge entro la normalità: il bambino acquista la consapevolezza del suo deficit rispettando le fasi di un regolare sviluppo linguistico e cognitivo.

Ciò è dovuto anche al fatto che il tipo di interazione comunicativa adottata dalle madri sorde cambia nel tempo in sintonia con lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative del bambino.

La ricercatrice Volterra parla di Baby Sign: "È interessante ritrovare nella comunicazione dei genitori sordi con il bambino sordo le stesse caratteristiche della comunicazione dei genitori udenti con i bambini udenti: come i genitori udenti con i bambini udenti usano un linguaggio molto ridondante, molto ripetitivo, in pratica molto povero, così i genitori

sordi producono gesti molto diversi dalla lingua dei segni usata tra adulti, eseguendo gesti molto più ampi e in forma facilitata.

Come chiamiamo BABY-TALK quello rivolto ai bambini udenti, così è un BABY-SIG quello rivolto ai bambini sordi.

I meccanismi dello scambio sono gli stessi: chiedono le cose, la fanno rispondere, vedono se il segno è giusto, le correggono le mani: ho visto madri modellare le mani dei loro bambini per la giusta configurazione di un segno”.

Le mamme sorde, dunque, adottano una comunicazione completa che si serve non solo del canale visivo, ma anche di quello tattile e uditivo, cercando di offrire anche un “rudimento” della lingua vocale per far capire che esiste qualcosa che si può realizzare attraverso le labbra e la voce.

- Bambini sordi figli di genitori udenti:

Contrariamente a ciò che accade nel rapporto tra figlio sordo e genitori sordi, i genitori udenti attraversano delle fasi iniziali prima di arrivare all'accettazione del deficit, causando involontariamente delle difficoltà relative alle prime fasi di sviluppo del bambino.

Lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino non dipende soltanto dalla sua incapacità acustica, ma dipende soprattutto dall'ambiente in cui vive, che in questo caso, si dimostra incapace di accoglierlo e di offrirgli tutte le possibilità per l'accesso alla comunicazione e al linguaggio.

I bambini sordi figli di genitori udenti presentano, dunque, un ritardo nello sviluppo linguistico e una “variabilità individuale”, in quanto diverso è il tipo di sordità che varia da bambino a bambino, diverse sono anche le loro famiglie.

L’interazione comunicativa in questo caso non si basa tanto su strategie di tipo visivo, quanto su stimoli vocali o tattili.

Tutti i genitori udenti desiderano che il loro figlio diventi “normale” come gli altri bambini, ma non sempre sono in grado di offrire al bambino gli stimoli giusti per costruirsi una vita autonoma.

”Forse perché la sordità non si vede, non si tocca, forse perché la parola bambino non sembra avere senso senza ninne nanne, filastrocche, girotondi e favole”.

Occorre innanzitutto che i genitori acquisiscano la consapevolezza che il proprio figlio è portatore di un deficit sensoriale che non provoca alcun ritardo mentale, ma che inevitabilmente ritarderà l’acquisizione dei normali processi di sviluppo linguistico e relazionale, se non sarà adeguatamente indirizzato verso un iter educativo capace di rispettare tali processi.

Quando il bambino nasce in una famiglia di genitori udenti, i genitori stessi inizialmente attraversano delle fasi critiche prima di riuscire ad accettare il bambino con il suo deficit.

Le citazioni di Daniela Rossi, tratte dal suo libro “Il mondo delle cose senza nome”, sembrano adatte per capire meglio gli stati d’animo provati dai genitori nelle varie fasi.

Nella maggior parte dei casi la prima reazione è di disperazione: nel momento in cui scoprono che il proprio figlio è sordo e rimarrà tale,

attraversano un primo periodo di forte tensione emotiva: “posso vivere per te, ma devo riuscire a imitare la mamma che conosci, che già ti manca e che non sono più”.

Alla disperazione segue poi uno stato di shock che ha breve durata e che porta all'ammissione: “di te che sei mio figlio senza le mie parole”, fase in cui i genitori sono assaliti da un miscuglio di sentimenti ed emozioni: inadeguatezza del ruolo, confusione (perché troppe sono le diverse informazioni accumulate) e rabbia che portano ad uno stato di impotenza e frustrazione.

Il sentimento più intenso però è il senso di colpa, provato soprattutto dalla madre: i genitori vogliono scoprire a tutti i costi la “causa” della sordità del figlio e manifestano atteggiamenti di angoscia e di iperprotezione.

Dopo la fase di disperazione si passa a quella del rifiuto: “non puoi chiedere a una mamma e a un figlio di avere un linguaggio differente”, rappresentato o dall'illusione volontaria da parte del genitore nella non accettazione della sordità del figlio o da sentimenti di rabbia verso i medici che si occupano della diagnosi.

Tutto questo però porta ad una presa di coscienza: “ti serve tempo e a noi imparare a non avere paura”, durante la quale i genitori, vivendo una condizione di grande tensione, sono costretti ad affrontare una realtà inevitabile per arrivare finalmente ad una azione costruttiva che accompagnerà genitori e figlio per tutta la vita: “giorno dopo giorno mi sto accorgendo di quanto il mondo della sordità sia ricco di variabili, sfumature, soluzioni alternative, rischi e possibilità”.

La costruzione di una buona comunicazione dipende da quanta attenzione si pone nello stimolare il bambino nel modo giusto: un compito difficile soprattutto nei primi anni di vita, quando il bambino è attratto dagli oggetti che lo circondano ed è poco interessato all'interazione comunicativa.

E' necessario, in ogni caso, saper rispettare i tempi del bambino sordo.

Anche se la sordità non è un deficit che ostacola la costruzione di una interazione comunicativa tra madre e bambino è necessario considerare che i tempi di acquisizione del linguaggio costituiscono un lungo processo (come la terapia logopedica che dura circa 10-12 anni, che richiede molta fatica sia da parte del bambino che della famiglia e che continuerà anche dopo questo arco di tempo al fine di rafforzare sempre di più le competenze del parlato).

“Quello che veramente conta è l'intento comunicativo, che si manifesta nella ricerca del dialogo: i genitori che non dialogano con i bambini, ma fanno monologhi davanti a loro, sono persone che, sentendosi impotenti di fronte alla sordità dei figli, esercitano su di loro un controllo eccessivo”.

L'atteggiamento dei genitori è fondamentale affinché il bambino accetti il suo deficit e abbia più fiducia in se stesso.

La famiglia ha il compito di informarsi e cercare la strada migliore per garantire al figlio una buona crescita, una buona educazione e il suo inserimento nella società.

In sostanza dovrebbe affrontare delle scelte che corrispondono esattamente al percorso di vita tracciato dal bambino sordo.

In primo luogo la famiglia dovrebbe essere in grado di aiutare il proprio figlio a parlare, cercare di scegliere il giusto iter educativo che normalmente prevede la faticosa terapia logopedica per migliorare gli effetti di protesizzazione .

In questa fase la famiglia si affida pienamente alla figura del logopedista, il quale ha il delicato compito di sostenerla ed incoraggiarla nell'accettazione del deficit e di far comprendere che il bambino sordo è un bambino normale che non presenta alcun ritardo mentale.

A questo periodo appartiene anche la scelta del tipo di educazione linguistica che i genitori prevedono e che spesso viene distinta da tre aree (oggi usate sia in Italia che in altri Paesi) : metodo orale, metodo bimodale, educazione bilingue.

In secondo luogo, i genitori devono superare uno dei compiti più difficili rappresentato dalla scelta educativa didattica per il loro bambino, in quanto è solo da una scelta idonea che si realizzerà una vera integrazione scolastica e sociale.

In terzo luogo la famiglia dovrebbe sostenere il figlio nei suoi rapporti interpersonali che rappresentano la fase più delicata dell'integrazione sociale.

La ricerca delle amicizie (e degli amori) nel mondo degli udenti risulta difficile, in quanto la comunicazione non avviene sempre in maniera fluida; il bambino sordo, arrivato in età adolescenziale, spesso desidera conoscere altre persone sorde così che la comunicazione risulti molto più semplice.

I genitori in questa fase spesso non condividono le scelte del proprio figlio ostacolando le relazioni che quest'ultimo è stato in grado di instaurare autonomamente.

L'entrata nel mondo sociale, inoltre, rappresenta un vero banco di prova per verificare se si ha la consapevolezza di affermare: "Io sono sordo!".

Nel momento in cui, trovandosi in una situazione comunicativa di disagio, il soggetto riconosce il suo limite, allora si potrà dire che è riuscito a realizzare uno dei più importanti traguardi: costruire dentro di sé l'identità di persona Sorda.

Infine i genitori dovrebbero accompagnare il figlio nella scelta del suo futuro: università o lavoro?

Mentre il lavoro rappresenta una conquista di indipendenza da parte del ragazzo, l'università, costituisce un'ulteriore prova per superare ogni tipo di difficoltà comunicativa.

- Scelta linguistica: metodi ed approcci educativi

In Italia e nei paesi occidentali, in relazione all'educazione del bambino sordo alla lingua vocale, si possono distinguere a grandi linee tre aree:

- metodi oralisti;
- metodo bimodale;
- educazione bilingue.

- I metodi oralisti.

La scelta oralista, del Congresso di Milano del 1880, ha avuto in Italia profondi ripercussioni, nell'ambito pedagogico, riabilitativo e didattico, con la conseguenza di non lasciare spazio, per molti anni a nessun altro metodo rieducativo se non quello orale.

Per quasi un secolo, le logopediste, gli educatori, gli insegnanti, i genitori italiani hanno fatto propria la convinzione che “il gesto uccide la parola” e che l'unica forma di linguaggio fosse quello orale parlato. (Caselli et al. 1994).

Massimo Del Bo e Adriana Cippone De Filippis (1978) sono tra gli esponenti più di spicco in Italia dell'attuale Oralismo; essi ritengono che il tempo utile per acquisire il linguaggio sia collocabile tra la nascita e i tre anni e basano il recupero del bambino sordo su una serie di elementi quali:

1. diagnosi precoce che deve essere situata nel tempo il più vicino possibile al momento nel quale ha agito l'evento responsabile della sordità;
2. valutazione esatta del deficit uditivo;
3. precoce protesizzazione utilizzando protesi acustiche opportune, ben scelte in rapporto al tipo di sordità, da portarsi sempre lungo tutto l'arco della giornata;
4. immediata rieducazione ai suoni e alla parola;
5. collaborazione massima dei genitori nel processo di recupero del bambino;
6. mantenimento o immissione del bambino in ambiente di normoudenti coetanei;

7. inserimento negli asili e nelle scuole normali, cercando di ottenere la comprensione e la collaborazione degli insegnanti.

Anche l'allenamento acustico, che nel metodo orale rappresenta una delle prime fasi della rieducazione, è importante; a esso fanno seguito l'abbinamento della parola con l'oggetto-figura (anche a bocca schermata), la stimolazione della conversazione mediante domande relative all'ambiente della vita familiare del bambino (chi è? cosa fa? dov'è?), le associazioni e le classificazioni degli oggetti in base al colore e alla forma fino ad ampliare le conoscenze con gli aspetti della natura, i mestieri, i negozi, i verbi e così via.

Nel metodo orale il bambino viene avviato precocemente alla lettura: dalle vocali ai dittonghi, dai dittonghi alle consonanti associando il suono all'immagine.

Quando egli è in grado di leggere alcuni fonemi, si passa alla comprensione di frasi semplici, che riguardano la sua vita, differenziando con colori diversi le vocali dalle consonanti, fino a quando gli si chiede di rispondere alle frasi, senza più guardare la figura.

Anche la scrittura ha un ruolo fondamentale nel metodo orale.

Verso i cinque anni si inizia a far scrivere le vocali, i dittonghi, le consonanti fino al dettato di parole che contengono tutte lo stesso fonema (papà, pipa, pupa...).

Poi vengono presentate alcune immagini di vocali che comprendono i fonemi appresi e si chiede all'allievo di scrivere il nome; in seguito vengono aggiunti i verbi.

Nella scrittura si procede come nella produzione orale, mediante domande che sollecitano l'utilizzazione di un soggetto e di un verbo, a cui si affiancano gradualmente gli attributi e i complementi, sempre differenziati da un colore diverso per facilitarne la memorizzazione.

Nell'ambito del metodo orale viene data molta importanza, come abbiamo visto all'inizio, a tre elementi:

- gli strumenti tecnici che possono essere di ausilio alla riabilitazione (protesi acustiche, strumenti tecnologici, ecc.);
- il ruolo della famiglia e in particolare della madre, nel processo di rieducazione al linguaggio verbale;
- la necessità che il bambino sordo frequenti esclusivamente gli udenti, sia a scuola che in altri contesti.

Nel processo rieducativo, il ruolo della famiglia e in particolare la madre rivestono un ruolo fondamentale.

Nel caso del metodo orale, questo ruolo a volte rischia di diventare esasperato, in quanto gli esercizi riabilitativi, che servono a facilitare la presa di coscienza dei suoni nell'ambito di un programma di allenamento acustico, vedono la madre coinvolta per gran parte della giornata nel continuare gli esercizi della logopedia, con il grosso rischio di creare una confusione di ruoli.

Il terzo elemento trova la sua giustificazione nella convinzione che l'interazione con bambini udenti non possa favorire l'apprendimento del linguaggio verbale.

Il genitore che opta per il metodo orale fa inconsciamente una scelta più facile di colui che sceglie di educare il proprio figlio con il metodo bimodale o offrendogli fin dall'inizio un modello bilingue.

Un bambino che parla sia pure stentatamente, rappresenta la "normalità", mentre uno che parla e/o segna finisce col sottolineare la sua diversità.

La finalità del metodo orale è di "mettere il bambino sordo in condizione di comunicare verbalmente secondo la modalità dell'udente, fare scaturire in lui il linguaggio come necessità fisiologica inserita nel suo sviluppo globale" (Del Bo e Cippone De Filippis 1998).

- Il metodo bimodale o misto

Il Metodo Bimodale si fonda sulla convinzione che il soggetto sordo non ha "problemi di linguaggio", ma solo difficoltà ad apprendere la lingua parlata, che si realizza sul canale deficitario.

Questa metodologia⁽²⁶⁾ si avvale, nell'insegnamento della lingua italiana, di un sistema di segni codificati che servono da supporto visivo all'apprendimento della lingua sia parlata che scritta.

Utilizzando dunque la modalità parallela del linguaggio verbale e del Linguaggio dei Segni, si ritiene possibile trasmettere al bambino contenuti adeguati alla sua età e al suo livello di sviluppo, evitando che da un ritardo dell'apprendimento della lingua parlata ne derivi un ritardo sul piano cognitivo e relazionale.

L'inscindibilità di forma e contenuti è basata sul fatto che

l'utilizzazione della modalità integrata permetterà al bambino di apprendere la lingua parlata, seguendo il più possibile le fasi e i tempi del bambino udente, senza rischio di sfasamenti e scarti.

Nella misura in cui tali strumenti comunicativi vengono offerti, il bambino sordo sviluppa normalmente le sue capacità di astrazione.

Gli oralisti sostengono che il bimodale sia un metodo troppo segnico (“il gesto uccide la parola”).

Il bilinguismo a differenza del bimodale si basa sull'assunto che la persona sorda impari sia la lingua dei segni come lingua madre, che la lingua parlata attraverso una “traduzione” e un confronto metalinguistico.

Si tratta di un bilinguismo consecutivo.

I risultati delle ricerche mirate e condotte da Virginia Volterra, svolte su un campione di bambini udenti e sordi, sembrano confermare la validità del bilinguismo, in quanto emerge che:

- non c'è nessuna differenza sostanziale tra bambini udenti con input linguistico vocale e bambini sordi con input linguistico in Lingua dei Segni;
- gli stadi fondamentali di acquisizione della Lingua dei Segni e della lingua vocale, sono fondamentalmente gli stessi e vengono raggiunti alla stessa età.
- Esiste in quasi tutti i soggetti una equipotenzialità tra modalità gestuale e vocale nel primo stadio di sviluppo;
- i soggetti udenti, figli di genitori sordi che ricevono sia l'input vocale che quello in L.I.S. acquisiscono spontaneamente entrambe le lingue.

E' necessario, affinché i bambini sordi divengano bilingui, rispettare in un primo periodo il principio “una persona una lingua” cioè far sì che ciascun interlocutore scelga di usare con il bambino in maniera coerente un solo codice, evitando mescolanze tra le due lingue;

operare in modo che l'imput linguistico nei due codici sia ben bilanciato, ovvero il tempo e il modo di esposizione, siano uguali a quelli dell'altra lingua;

assicurarsi che il bambino, proseguendo nel suo sviluppo abbia l'opportunità di interagire in ognuno dei due codici con interlocutori diversi;

creare contesti in cui il soggetto sia motivato ad utilizzare entrambi i codici;

Si è riscontrato che queste condizioni vengono rispettate più nei bambini udenti figli di genitori sordi; non così nei bambini sordi figli di genitori udenti, da cui non emerge il bilinguismo simultaneo.

In questo caso i due codici evidentemente non sono equivalenti: la L.I.S. può essere acquisita in modo naturale e spontaneo, di contro, la lingua parlata può essere appresa solo attraverso un lungo e faticoso iter.

In realtà i singoli soggetti adottano una forma di comunicazione mista, cioè una forma di comunicazione integrata in cui una lingua (orale o L.I.S.) ha la predominanza strutturale, mentre l'altra è di supporto.

Come si evince dalla tabella seguente, lo sviluppo della lingua parlata procede più lentamente di quello della Lingua dei Segni.

L'apprendimento del linguaggio verbale si appoggia sull'acquisizione del segnato. Sussiste sempre tra i due un “decalage” temporale.

Questo perché la Lingua dei Segni rimane la lingua madre, naturale e spontanea, mentre quella orale viene appresa solo attraverso un lungo e faticoso processo che porta il bambino a farne minor uso possibile.

Come avviene lo sviluppo comunicativo mediante i due codici, in bambini sordi figli di genitori sordi?

età	Comunicazione gestuale	Comunicazione vocale
, 3	gesti performativi Indicazione	suoni non intenzionali
, 7	indicazione + indicazione gesti referenziali, segni	vocalizzi performativi
, 10	segni indicazioni + segno + indicazione	vocalizzi referenziali
, 13	segno + segno parola segno parola segno+segno	
, 15	segno + segno segno + segno parola+parola segno+segno	
, 18	segno + segno + segno parola + parola+parola segno+segno	
, 25	segno+segno+segno	parola + parola + parola

Questa Tabella riporta il tipo di segnali comunicativi prodotti da due bambini nella modalità gestuale e in quella vocale.

Fino a due anni: incremento numerico dei segni e vocalizzi che vengono abbinati ai segni.

Dopo i due anni: combinazione di due segni e, sul piano vocale, produzione di una parola simultaneamente al segno corrispondente.

Verso i tre anni: espressione di combinazione di tre o più segni in fasi più complesse; mentre, a livello vocale, si resta allo stadio olofrastico.

Verso i quattro anni: il bambino produce le prime frasi semplici e composte da due o tre elementi in simultanea al segno.

Dal mio punto di vista, l'apprendimento della lingua parlata, abbinato a quello della Lingua dei Segni, viene gravemente compromesso perché il bambino rischia di perdere la motivazione che sta alla base dell'apprendimento del linguaggio verbale, in quanto sarebbe chiamato a compiti più difficili.

Jonshon Liddel ed Erting hanno sintetizzato l'insieme di alcuni principi per una corretta educazione bilingue;

l'acquisizione di una Lingua dei Segni naturale dovrà iniziare appena possibile per trarne vantaggio da alcune età critiche e impedire ritardi e "decalage" cognitivi;

i sordi segnanti, con una buona padronanza della lingua verbale e una logopedista che sappia segnare, costituiscono i modelli migliori per l'educazione linguistica dei bambini sordi;

la L.I.S. naturale acquisita dal bambino sordo insieme con la lingua parlata fornisce la migliore accessibilità ai contenuti didattici;

il bilinguismo oggi ha consentito agli studenti sordi che frequentano l'Università di potersi avvalere della L.I.S. come strumento per seguire integralmente le lezioni grazie al servizio di interpretariato.

Le difficoltà a scuola per i ragazzi sordi partono da qui: la Lingua Italiana, nella sua complessità ed interezza, è maneggiata con un certo grado di incertezza e frustrazione dallo studente sordo, sia verbalmente sia attraverso la scrittura.

Questo aspetto è molto importante: quando infatti un bambino sordo arriva a scuola, l'insegnante individua quasi subito una serie di difficoltà riguardanti sia l'area socio-affettiva, cioè del comportamento, sia l'area cognitiva, cioè dell'apprendimento, ma non sempre è in grado di metterle in relazione con il deficit e quindi di agire adeguatamente per aiutare il bambino a superare lo svantaggio.

Il fatto che la lingua italiana sia un ostacolo anche nella forma scritta (e in generale nelle sue strutture sintattiche, comunque si manifestino) e non sia solo un problema di cattiva pronuncia e carenti capacità di labiolettura, sono alcuni tra i fraintendimenti più comuni e più gravi che si incontrano.

La Dattilologia

La dattilologia o alfabeto manuale conosciuto erroneamente come alfabeto muto, è la semplice rappresentazione con le dita, delle lettere dell'alfabeto usate per scrivere.

Viene utilizzato per tutti quei vocaboli che non sono chiaramente leggibili sulle labbra e non hanno un segno corrispondente, compresi i nomi propri.

Fondato su configurazioni statiche, è uno dei mezzi di comunicazione visivo-gestuali più semplici: consiste, com'è noto, nel formare con le dita e la mano le lettere dell'alfabeto.

Leroi-Gourhan (1977) fa notare come il perfezionamento del cervello nella storia dell'evoluzione animale vada di pari passo a quella della mano; nei mammiferi, quanto più la mano è articolata, tanto più è sviluppato il cervello.

E' facile notare dalle illustrazioni delle varie lingue dei segni che si sono succedute nella storia dei sordi, un'evoluzione nell'economia del gesto.

Si passa da lettere segnate con entrambe le mani, aventi come luoghi spaziali di esecuzione del segno diverse parti del corpo, all'alfabeto manuale ora in uso, caratterizzato dall'uso di una sola mano e dall'utilizzo esclusivo dello spazio neutro davanti al segnante come luogo di esecuzione.

Nei metodi didattici la dattilologia è indispensabile per rendere comprensibile un nuovo vocabolo, e affianca la labiolettura per la comunicazione di parole con un'impostazione fonatoria simile per lo spelling delle parole di lingue straniere.

La dattilologia ha un ruolo importante nell'italiano segnato esatto (ISE) usato nel metodo bimodale in quanto sostituisce tutte le parti grammaticali estranee alla Lingua Italiana dei Segni (LIS) (Piglicampo, 1998).



dattilologia o alfabeto
manuale

L'Educazione Bilingue

Si tratta di qualcosa di più di un metodo, perché il bambino viene esposto contemporaneamente alla lingua vocale e alla lingua di segni. L'italiano parlato e scritto viene imparato con la terapia logopedica, mentre la LIS è acquisita in modo spontaneo e naturale perché viaggia sulla modalità visivo-gestuale, e quindi su un canale integro.

Alla base c'è la convinzione che la possibilità per il bambino sordo di acquisire una lingua (quella dei segni) con gli stessi tempi e le stesse modalità con cui i bambini udenti imparano a parlare porta senz'altro dei

vantaggi nel suo sviluppo evolutivo e facilita l'apprendimento della stessa lingua vocale (Maragna 2000).

LINGUA ITALIANA DEI SEGNI

La comunicazione non si esaurisce nel linguaggio verbale, ma comprende altre e diverse modalità linguistiche.

Nel mondo dei sordi si intesse una forma di comunicazione visivo-gestuale che la differenzia rispetto a quella acustico-verbale dei soggetti udenti.

Gli udenti di norma ignorano questa forma di comunicazione che pure è impiegata dalla maggioranza di sordi adulti.

Alcuni genitori di minori non udenti la giudicano incompatibile rispetto ad una corretta e buona acquisizione del linguaggio verbale.

Fino a pochi anni fa, la L.I.S. non aveva neppure un nome: i sordi avevano creato da tempi immemorabili una sorta di lingua innata, naturale, ma limitata alla comunicazione tra di loro.

Per suddette ragioni gli udenti l'hanno sempre considerata come un insieme di strani gesti, confondendola con gli stessi gesti impiegati normalmente a supporto dell'espressione verbale.

La L.I.S. è diversa e molto più complessa sia della mimica che della CNV (Comunicazione non verbale).

I ricercatori dell'Istituto di Psicologia del CNR di Roma negli anni '80 hanno iniziato ricerche approfondite sulla L.I.S.

Cominciò a diffondersi un interesse anche in ambito educativo, che ha coinvolto alcune logopediste e alcuni insegnanti alla ricerca di nuovi

itinerari riabilitativi, avendo sperimentato i limiti che il metodo orale può avere in certi contesti.

La L.I.S. richiede tempi di acquisizione più brevi, offre risultati più immediati sul piano della comunicazione, mentre l'apprendimento del linguaggio verbale è più complesso e richiede nella fase iniziale un iter più difficoltoso, ma che a mio avviso sarà poi ricompensato nel futuro.

Assistiamo in questi ultimi anni a una reviviscenza della L.I.S. anche in ambito riabilitativo e scolastico, inoltre si è introdotta la L.I.S. nei settori scientifico disciplinari in Università.

Gli studi più recenti hanno dimostrato che questa forma di comunicazione non è una mimica o pantomimica, si tratta di una vera e propria lingua dotata, al pari delle altre, di sintassi, grammatica e morfologia.

La L.I.S. si esprime mediante l'attività manuale, come la lingua vocale si esprime attraverso l'attività fono articolatoria.

Le mani assumono una determinata configurazione e si muovono in precisi punti dello spazio.

I parametri formazionali della L.I.S. sono classificabili in:

- A) Luogo dello spazio in cui viene eseguito il segno.
- B) La configurazione delle mani nell'eseguire il segno.
- C) L'orientamento del palmo della mano e delle dita nell'eseguire il segno.
- D) Il movimento della mano nell'eseguire il segno.
- E) Componenti non manuali: espressioni del viso, posture del corpo, movimenti del capo.

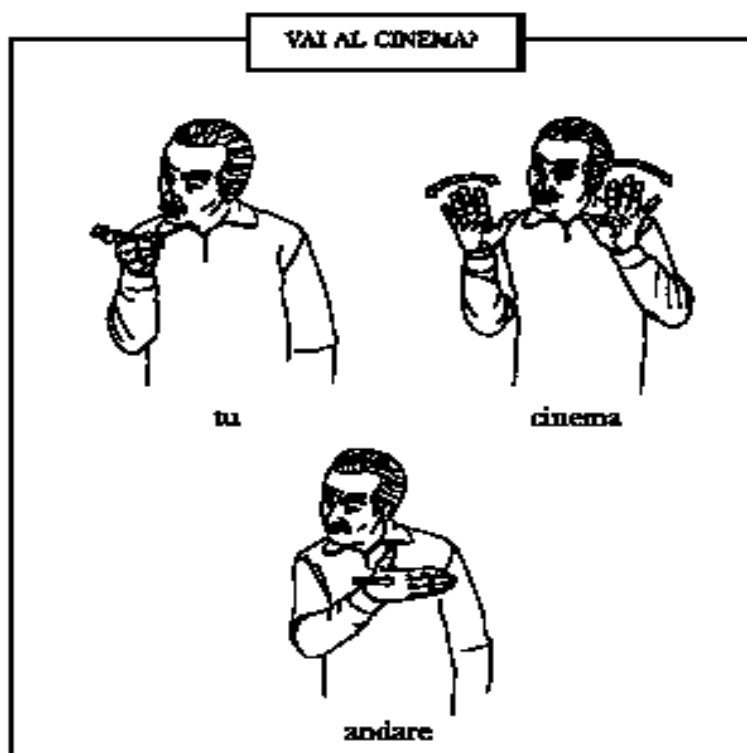
Spesso definiscono la sintassi come elementi sovra segmentali.(8)

La presenza di precise regole morfologiche e sintattiche è uno degli elementi più importanti e distintivi della L.I.S.

La morfologia appare completamente diversa da quella tipica della lingua parlata, infatti si riscontra un'assenza totale degli elementi morfologici tipici quali desinenze, coniugazioni verbali, flessioni dei nomi dei verbi, articoli e proposizioni.

Vi è un ordine diverso nella struttura della frase, nella lingua orale vi è una successione canonica soggetto-verbo-oggetto, mentre nella L.I.S. vi è un diverso

ordine sintattico dei segni della frase oggetto-soggetto-verbo, senza gli articoli e verbo all'infinito (vedi immagine seguente).



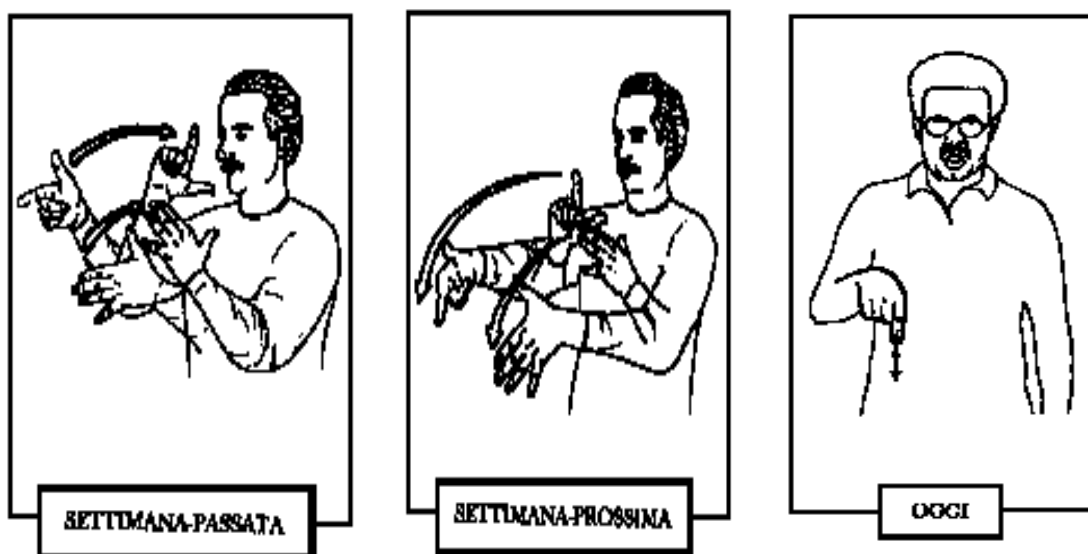
La struttura della frase è semplificata in quanto le parole vengono assemblate (es. “donna divorziata”, è data dal semplice gesto di sfilarsi un anello) e nella coniugazione dei verbi si usano le

indicazioni con le mani per distinguere le persone.

Per quanto concerne il tempo, la L.I.S. si avvale di un segno particolare traducibile come “fatto finito” che esprime il concetto di azione terminata e che viene prodotto alla fine dei verbi.

Esiste poi all’altezza delle spalle un’immaginaria linea del tempo, pertanto ciò che si segna dietro alle spalle si riferisce al passato, mentre il futuro viene collocato

davanti alle spalle, il presente invece si designa nello spazio neutro, in prossimità al corpo, senza contatto con quest’ultimo e davanti al segnante.



Lo spazio che viene usato è quello del corpo o quello esterno al corpo, cioè lo spazio neutro.

In tale contesto si segnano la durata e la contemporaneità.

L'ordine degli elementi del discorso unitamente all'espressione facciale determinano il senso e la forma della proposizione (condizionale, oggettiva, ipotetica ecc...)

Per esprimere le diverse intenzioni comunicative vengono utilizzate sia particolari espressioni facciali che specifici spostamenti del corpo, cioè i cosiddetti segni diacritici equivalenti alla punteggiatura nel linguaggio verbale.

Nella frase imperativa le sopracciglia sono corrugate e gli occhi sono sbarrati, mentre i segni manuali vengono prodotti in maniera più tesa.

In quella interrogativa le sopracciglia invece appaiono inarcate, la fronte è corrugata, la testa e le spalle sono inclinate in avanti.

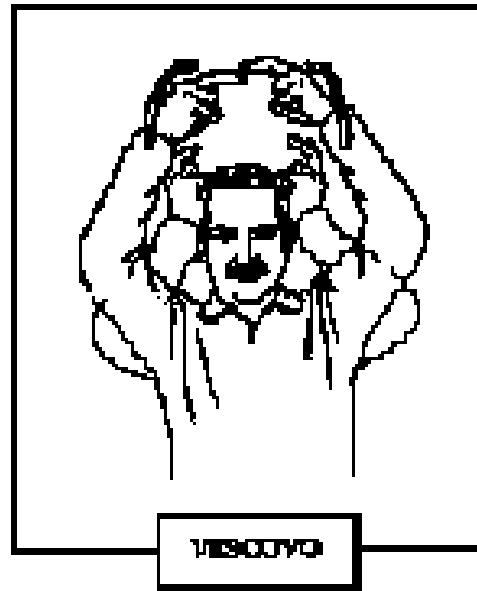
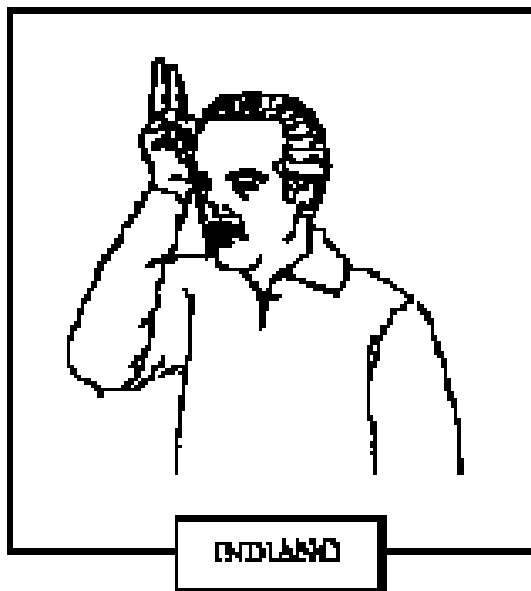
Nelle negative le spalle sono spostate all'indietro e il capo è leggermente inclinato da una parte.

In quelle affermative l'espressione facciale è neutra, le spalle e il tronco non hanno particolari posizioni.

I segni utilizzano il corpo del segnante come luogo di esecuzione oppure lo spazio neutro.

Spesso è possibile rintracciare un rapporto in qualche modo iconico, tra alcuni segni e il luogo di esecuzione in cui vengono eseguiti. Prendiamo ad esempio la testa.

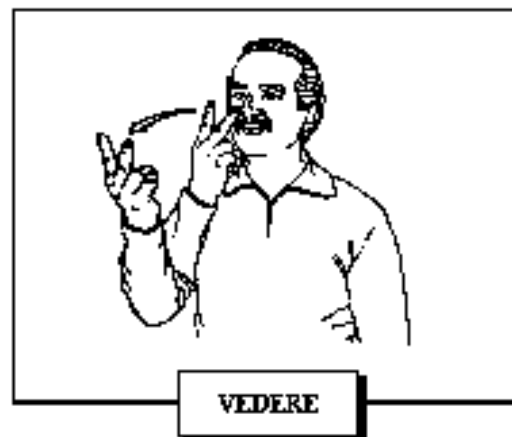
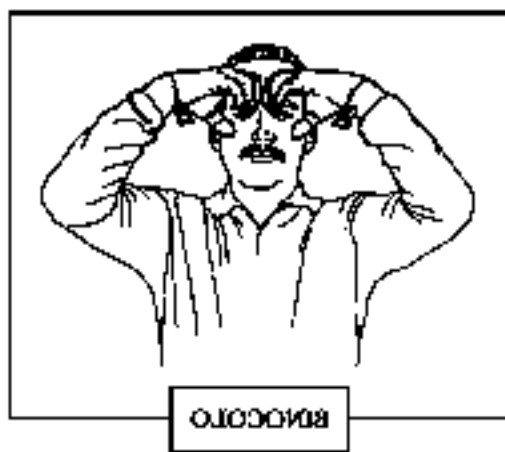
Molti segni rimandano ad oggetti o insegne che si pongono sul capo,



come la penna dell'indiano o il cappello del vescovo.

Un discorso analogo vale per molti segni che vengono eseguiti a contatto o vicino a particolari del viso.

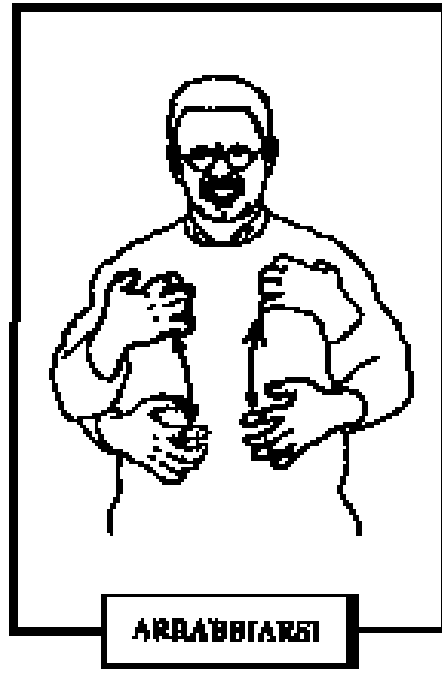
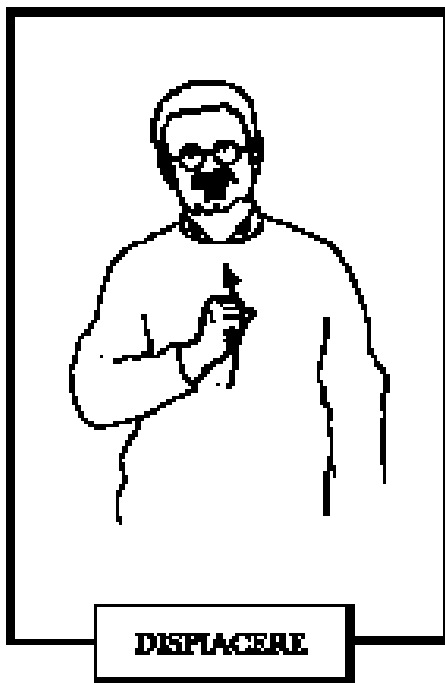
Ad esempio nella zona degli occhi troviamo segni in relazione con l'attività della vista.

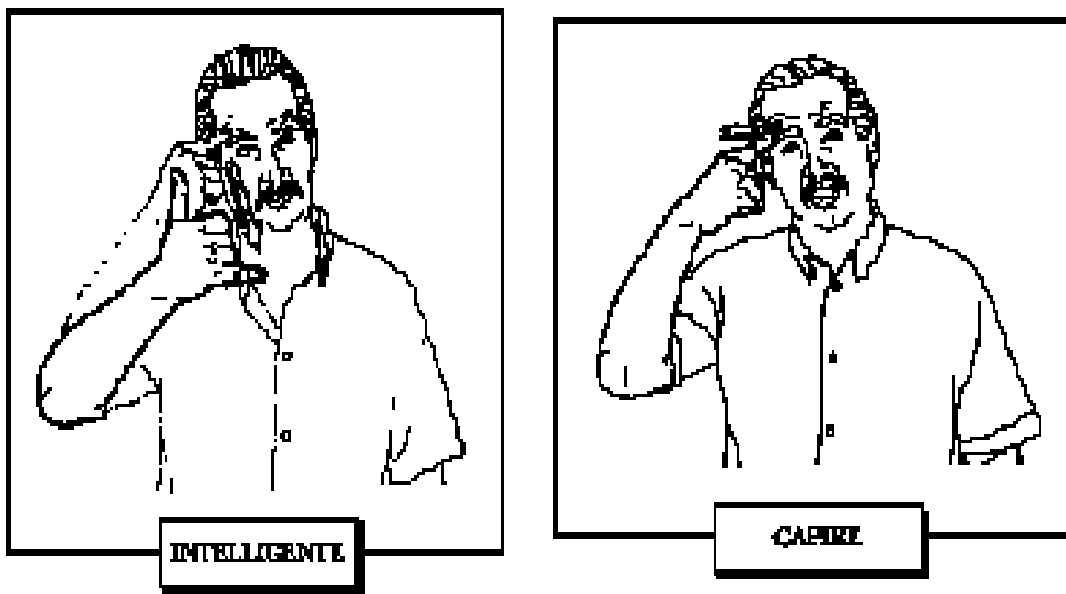




Nella zona limitrofa all'orecchio troviamo segni connessi alla particolare funzione di quest'organo: l'udito.

Spostandoci in basso verso la zona centrale del petto troviamo i segni per descrivere emozioni e sentimenti.





Anche per gli altri due parametri, il movimento e l'orientamento si applica un concetto analogo.

E' riscontrabile intravedere sottostante ai segni che utilizzano un movimento circolare l'idea di continuità e ripetitività. Il concetto di metafora visiva pone anche in termini nuovi l'aspetto dell'iconicità attraverso una forma ideografica di comunicazione.

Mentre nelle lingue vocali il legame fonema – significato è del tutto arbitrario (salvo per i fonemi onomatopeici), qui si ha l'impressione di un rapporto molto stretto tra segno e suo significato.

I segni per la attività mentali vengono eseguiti sulla testa ma sono sottilmente diversi tra loro, cambiano le configurazioni e i movimenti, però il luogo resta il medesimo.

Molti segni vengono eseguiti sul capo sono relativi alle attività mentali e all'attività del pensiero.

A una persona sorda che entra in contatto con la comunità sorda, immediatamente per distinguerla viene attribuito un segno nome.

Quando si deve tradurre il nome proprio in segno si sceglie un elemento distintivo della persona, un contrassegno quale o un tratto somatico particolare oppure qualità del carattere, della professione, del comportamento ecc...

Ad esempio era stato scelto il segno nome di scimmia per un soggetto, che, in istituto era stato chiamato così per la sua straordinaria capacità di arrampicarsi. Un'altra signora M. che aveva gli occhi a forma allungata, per questo particolare tratto somatico venne attribuito come segno nome il dito indicante la conformazione dell'occhio, così un'altra persona, che prima era una logopedista che poi ha studiato la L.I.S., era stata soprannominata con segno nome indicante le corde vocali facendo segno sul collo per indicare che era una logopedista.

Nel caso di nomi di persone nuove si ricorre allo spelling e alla dattilologia.

La L.I.S. è stata definita la lingua naturale dei soggetti sordi, la sola che ha permesso ad alcuni lo scambio e la condivisione dei sentimenti in modo diretto e spontaneo ed è governata dal canale visivo.

Consente a molte persone non udenti di esprimersi e di comunicare; specialmente per quelli che hanno notevoli difficoltà ad utilizzare il linguaggio verbale, la L.I.S. svolge una funzione catartica, liberatoria.

Nonostante le lingue segnate non siano internazionali, l'intercomprensione tra le persone sorde provenienti da vari paesi è maggiore rispetto a quella tra le persone udenti.

Le persone sorde di varie comunità linguistiche riescono a comunicare facilmente tra loro (per quanto riguarda una comunicazione concreta e riferita al contesto) usando una sorta di “linguaggio segnato internazionale”.

Rimane comunque discutibile l’uso della L.I.S., a mio avviso perché questa lingua gode di scarsa standardizzazione ed è utilizzata da una minoranza e non può essere strumento di comunicazione in tutti i contesti sociali.

Negli ultimi anni in Italia sono stati fatti degli studi sulla comunicazione dei sordi che hanno messo in risalto alcuni dati interessanti: la lingua dei segni non è una semplice mimica, è una forma di comunicazione che si esprime nella modalità visivo-gestuale invece che acustico-vocale; ha caratteristiche molto complesse che permettono di definirla una “lingua a tutti gli effetti”.

Non c’è una lingua dei segni universale, si può definire “zonale”, ciascuna comunità di sordi sviluppa e utilizza una sua lingua dei segni con caratteristiche legate al gruppo in cui viene usata e ai bisogni comunicativi che deve assolvere; all’interno di uno stesso paese esistono diverse varietà di una stessa lingua dei segni (dialetti). Per ogni nazione esistono differenziazioni, alcuni esempi sono:

l’American Sign Language (A.S.L.), la Langue des Signes Française (L.S.F.), il British Sign Language (B.S.L.) e così via.

La scelta della definizione “lingua dei segni” vuole sottolineare il fatto che si tratta di una “lingua” vera e propria, con un sistema di simboli e di regole grammaticali, che i membri di una comunità condividono.

Inoltre è significativo differenziare il termine “segno” come insieme di movimenti manuali e/o espressioni facciali usati dai sordi, dal “gesto” prodotto dagli udenti in accompagnamento al vocale. (V.Volterra, 1987).

La presenza di precise regole grammaticali è uno degli elementi più importanti e distintivi delle lingue dei segni rispetto ad altre forme di comunicazione gestuale che non possono definirsi lingue, come i gesti e le pantomime.

La grammatica viene espressa principalmente attraverso alterazioni sistematiche del luogo di esecuzione dei segni e di alcuni tratti del movimento, come la direzione, la durata, l'intensità o l'ampiezza.

Le lingue dei segni sono lingue giovani e antiche allo stesso tempo antiche dal momento che sono da sempre usate dai sordi per comunicare, infatti, la modalità segnica è quella spontanea per le persone sorde, perché impegna i canali visivo-gestuali.

In Italia lo studio della lingua italiana dei segni è cominciato alla fine degli anni settanta grazie a un gruppo di ricercatori del CNR, coordinati da Virginia Volterra.

Si tratta di una lingua antica che per secoli è stata trasmessa ‘di mano in mano’, poiché priva della testimonianza di una letteratura e per alcuni periodi costretta ad una semiclandestinità, negli ultimi anni acquisisce lo status di lingua, s'inizia a studiarne la grammatica e la sintassi, escono i primi dizionari. Le ricerche pubblicate da Volterra (1987) mostrano chiaramente che la lingua dei segni utilizzata dai sordi italiani non è un linguaggio, ma possiede le caratteristiche proprie di una vera lingua.

La presenza di precise regole morfologiche e sintattiche è una caratteristica importante che distingue una lingua dei segni da un linguaggio gestuale o da una pantomima.

Esiste un'articolazione sistematica, corrispondente all'articolazione fonologica della lingua vocale; è possibile individuare, dall'analisi dei segni, dei parametri formazionali, da cui nascono tutti i segni della lingua ed è inoltre possibile individuare un lessico, una morfologia, una sintassi.

Queste ricerche hanno portato alla scoperta di cinque parametri fondamentali nell'articolazione dei segni nella LIS:

- il luogo dello spazio dove viene eseguito il segno;
- la configurazione delle mani nell'eseguire il segno;
- l'orientamento del palmo e delle dita assunto dalle mani;
- il movimento della mano nell'eseguire il segno
- componenti non manuali
- Luogo, si intende il punto nello spazio in cui viene eseguito il segno.



Di solito i segni vengono eseguiti in uno spazio immaginario che comprende la zona immediatamente sopra la testa del segnante, fino all'inizio delle gambe. Talvolta il segno può articolarsi più in basso, sulle cosce o le ginocchia soprattutto durante un dialogo in cui la necessità descrittiva richiede un ampliamento dello spazio in cui viene eseguito il segno, come ad esempio l'operazione subita a un ginocchio o la lunghezza dei pantaloncini fino alla coscia.

I segnanti giovani segnano in uno spazio leggermente ridotto rispetto ai segnanti anziani come accade anche per gli udenti giovani che utilizzano frasi o parole dette gergali sconosciute agli adulti udenti.

- Configurazione si intende, la forma che assume la mano nella rappresentazione del segno. Nella LIS le configurazioni sono 38.

Può essere usata solo una mano o anche tutte e due.

Nella LIS un tipo di configurazione in cui viene usata una sola mano, con pugno chiuso e indice disteso viene usata anche come riferimento pronominale, possessivo (mio, tuo), come avverbio di luogo e tempo (qui, lì, domani, ieri).

- L'orientamento serve a definire la posizione delle mani, il rapporto che le mani hanno tra di loro, con il corpo e nello spazio.

Nella LIS si dà maggior attenzione al polso e al metacarpo.

Il polso può essere semplicemente piegato, piegato all'indietro e di lato.

Il palmo e il metacarpo possono stare verso l'alto-basso, sinistra destra.

– Per movimento si intende lo spostamento che si effettua nell'esecuzione del segno. Friedman, infatti, li ha suddivisi in 4 categorie che indicano:

1. Direzione: nella LIS la Direzione del movimento, può essere rappresentata come segue

2. Maniera: che specifica come si muovono le mani.

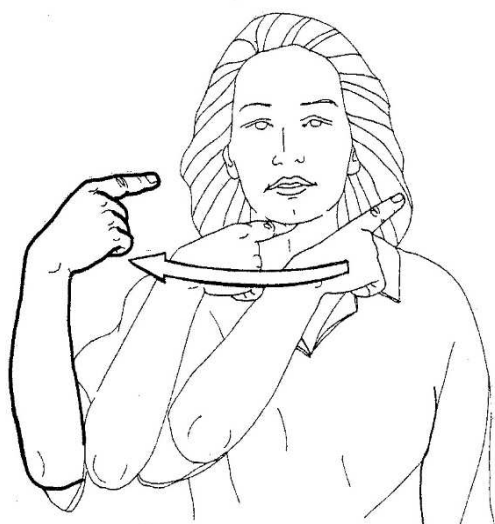
3. Contatto: che sta ad indicare la possibilità della mano, durante, alla fine olungo tutta l'esecuzione del segno di toccare il corpo e può riguardare anche due parti del corpo.

4. Interazione: fa riferimento a quei segni che si avvalgono dell'uso congiunto delle mani che si possono muovere simmetricamente ma non identicamente oppure in direzioni diverse.



Giallo (Perugia)

Dal punto di vista morfo- sintattico, vi sono regole molto specifiche e precise (Laudanna, 1987, pp. 211-230) che sono uno degli elementi più



Giallo (Torino)

importanti e distintivi delle lingue dei segni rispetto a forme di comunicazione gestuali (sistemi di gesti oppure pantomime).

Si definisce flessione morfologica qualunque alterazione sistematica della forma citazionale di un segno, cioè della forma con la quale un

segno viene presentato nel dizionario, che trasmette una specifica informazione grammaticale oppure relativa al discorso, e che si applica nello stesso modo a un insieme più o meno esteso, ma in ogni caso definibile, di segni.

L'indagine sugli aspetti grammaticali della LIS, come di altre lingue dei segni, ha riguardato fino a questo momento soprattutto le classi dei nomi, dei verbi, dei pronomi e di un particolare tipo di elementi de-nominati classificatori o proforme.

Il termine “classificatori” (Faretti, Tomasuolo, 2006, pp. 101-104) è stato coniato in analogia con alcune categorie morfologiche caratteristiche di lingue non indoeuropee, che sembrano avere la funzione principale di veicolare distinzioni di forma, consistenza e numero rispetto agli elementi lessicali a cui si legano.

Nelle lingue dei segni queste forme sembrano veicolare informazioni legate alla configurazione visiva dei referenti simbolizzati, e riguardano spesso (ma non esclusivamente) la forma dell'oggetto, il modo della sua manipolazione, la sua disposizione in relazione a un punto di riferimento fisso.

I classificatori appaiono strettamente legati alla specificità delle grammatiche visivo-gestuali delle lingue dei segni e alla loro iconicità e vengono usati per segnalare una varietà molto ampia di categorie e/o tratti semantici, percettivi o funzionali dei referenti simbolizzati (quali: umano/non-umano; animato/non-animato, ecc).

Nelle ricerche sulle lingue dei segni viene attribuita una grande rilevanza a questi elementi, normalmente non descritti nei dizionari delle lingue dei segni, che tuttavia sembrerebbero usati molto di frequente sia nella formazione di nuovi segni, sia in testi narrativi o poetici, in cui consentono di esprimere con grande efficacia immagini e concetti visivi che spesso risultano difficilmente traducibili nelle lingue vocali.

Nella Lingua dei Segni Italiana, il sistema pronominale si caratterizza attraverso due tipi di indici:

- Manuali
- Non Manuali

Gli indici manuali corrispondono ai pronomi personali, possessivi, dimostrativi e sono segnati con l'indice teso e il pugno chiuso; le differenze tra genere dipendono dal contesto e dal movimento di ciascun segno (questo si differenzia totalmente dalla lingua italiana).

Gli indici non manuali includono spostamenti nella direzione dello sguardo, spostamenti nella postura del corpo, del collo, delle spalle del segnante e un'enfatizzazione dell'espressione facciale.

I Segni - Componenti non manuali



12

C'è da considerare che tutti i pronomi personali, possessivi, dimostrativi e le forme locative sono formalmente simile o potremmo dire identiche non solo ad altre lingue segnate ma ai gesti naturali degli udenti: questi segni possono essere considerati univocamente determinati da modalità visivo-gestuali.

VISTO (VEDERE+FATTO)

Pertanto, nella LIS l'intonazione è data dalle componenti non manuali, ad esempio: la testa e le spalle sono coinvolte quando in un discorso ci sono più personaggi e oggetti da segnare e gli spostamenti possono essere

diversi, quindi si possono verificare spostamenti degli occhi e posturali in una o più direzioni, e spostamenti di espressione faccia nell'interazione tra una persona e l'altra.

Una serie di esperimenti condotti sia con la lingua dei segni americana sia con quella italiana ha mostrato che soltanto una piccolissima percentuale di segni possono essere definiti "trasparenti", ossia, immediatamente comprensibili anche per persone che non hanno familiarità con la lingua dei segni.

La maggior parte dei segni è opaca a un primo sguardo e diventa trasparente solo quando se ne conosce il significato. Un segno viene definito traslucido quando, senza conoscere il significato del segno, non è subito chiara la relazione iconica che lo lega al suo oggetto.

Il concetto di traslucido aiuta a capire come mai, in differenti lingue dei segni, possano esserci segni diversi per concetti simili, pur sussistendo comunque, in tutti questi segni una qualche relazione iconica.

La distinzione tra trasparenza e traslucidità (Russo, 1997, pp. 136-141) sottolinea il fatto che la comprensibilità dei segni è solo parziale: non si comprende il significato dei segni che non si conoscono; soltanto quando se ne conosce il significato si può ricostruire, in alcuni casi anche con relativa facilità, il rapporto che sussiste tra segno e referente.

Come abbiamo già accennato, inoltre, la comprensibilità non è dovuta solo all'evidenza della relazione di iconicità tra segno e realtà rappresentata ma al fatto che alcuni segni sono simili a gesti convenzionalizzati nella cultura udente.

Una serie di studi recenti condotti sulla capacità di cogliere il significato dei segni da parte di udenti italiani e di altre nazioni europee ha mostrato che in molti casi segni della LIS, come fame o furbo, risultano comprensibili solo per gli italiani e totalmente oscuri per tutti gli altri.

Una possibile spiegazione della maggiore iconicità presente nelle lingue dei segni rispetto a quelle vocali è sicuramente legata al fatto che, diversamente dai suoni, i movimenti delle mani o i gesti di cui sono fatti i segni sfruttano le molteplici dimensioni del mondo extralinguistico e delle azioni visibili a cui si fa riferimento.

Una rappresentazione gestuale può dunque condividere più aspetti della realtà fisica che rappresenta e, quindi, risultare più iconica di una rappresentazione acustica.

Da questa prospettiva, l'iconicità delle lingue dei segni può essere vista come un tratto di economia linguistica (Zuccalà, 1999, pp. 125-128): la sostanza gestuale ne consente e favorisce l'uso e quindi non si vede perché essa non debba essere pienamente utilizzata.

Nell'analizzare la struttura di un segno non va dimenticata, poi, la centralità di diverse componenti non manuali che, possono contribuire a trasmettere aspetti rilevanti dell'informazione.

L'espressione facciale in particolare e le componenti orali hanno, in molti casi, un ruolo centrale a livello sia lessicale sia grammaticale e sintattico.

Quando si analizza una lingua dei segni si pone il problema di una sua rappresentazione e trascrizione precisa e fedele. "Gli studi effettuati finora non sono stati in grado di individuare un metodo di trascrizione e notazione

che rappresentasse il segno in tutta la sua ricchezza di particolari e complessità. [...] Finora nessuna lingua dei segni ha sviluppato autonomamente un suo sistema di scrittura. [...] Inoltre la ricerca linguistica in passato si è basata sempre sul linguaggio scritto e orale.[...] Tuttavia dei tentativi sono stati fatti allo scopo di sviluppare sistemi che consentissero alle persone sorde di scrivere la propria lingua senza la mediazione di una seconda lingua. [...]. Diverso è il caso della notazione della lingua dei segni ai fini della ricerca” (Fabbretti 2000).

Per descrivere la LIS, Volterra e altri ricercatori italiani utilizzano il metodo di Stokoe e i suoi collaboratori (1976).

“Come nella lingua verbale due fonemi si dicono distinti e significativi se esistono almeno due parole che cambiano di significato al variare dei due suoni (ad esempio, /pasta/, /basta/ si differenziano solo per uno dei fonemi che le compongono: /p/ e /b/ rispettivamente), così si dice che due parametri sono distinti se si individuano due segni con diversi significati che si distinguono solo per una caratteristica: il luogo di esecuzione, la configurazione, l’orientamento o il movimento”. (Caselli et al., 1994).

Quindi al variare di uno dei parametri distintivi della lingua dei segni, varia il significante del segno che si vuole esprimere. Questa suddivisione è stata imprescindibile per una corretta tassonomia del patrimonio lessicale della lingua dei segni.

All’inizio degli anni novanta sono stati pubblicati tre dizionari relativi alla LIS.

L'uscita di queste pubblicazioni, dovuta al desiderio dei sordi italiani di diffondere questa lingua e degli udenti di impararla nei corsi che intanto si tenevano in varie città italiane, ha contribuito ad evolvere il processo d'istituzionalizzazione della LIS.

Il Dizionario bilingue elementare della lingua dei segni italiana a cura di E.Radutsky (1992) è senz'altro la più imponente di queste opere.

Presenta più di 2.500 segni e per ciascuna voce è riportata la rappresentazione grafica, la trascrizione del segno relativa ai parametri fondamentali, la traduzione in italiano, alcune frasi esplicative del contesto, sinonimi in segni, varianti fonologiche, aree geografiche di reperimento dei segni.



Possedere e usare la lingua italiana

Spesso gli insegnanti si rendono conto abbastanza presto che il loro allievo sordo non ha una competenza linguistica adeguata alla sua età, nell'italiano scritto e parlato, e questo nonostante un prolungato intervento logopedico (che può durare anche 12-14 anni) e in assenza di deficit cognitivi specifici.

La sordità è infatti un deficit sensoriale che lascia integre le facoltà intellettive, ma intacca lo sviluppo naturale e istintivo del linguaggio: è necessario quindi un intervento precoce che non lasci spazio all'insinuarsi, attraverso la deprivazione linguistica, di carenze nell'esperienza e nella crescita cognitiva.

Nella scuola quindi ci si rende presto conto che lo studente sordo:

- può non essere in grado di leggere da solo i libri di testo;
- può essere in difficoltà nel rielaborare i contenuti studiati, esprimerli in modo chiaro e coerente e quindi, in ultima istanza, essere incapace di gestire un'interrogazione;
- può produrre testi scritti inadeguati nel contenuto e nella forma.

La capacità di leggere e comprendere autonomamente un testo richiede infatti da parte di chi legge una competenza linguistica, soprattutto a livello sintattico e morfologico, unita alla capacità di fare inferenze, quasi analoga a quella di un parlante nativo in quella lingua.

Condizione che non possiamo affatto dare per scontata per uno studente sordo.

Quest'ultimo infatti presenta in molti casi una minore padronanza di molti elementi della nostra lingua, in parte analogamente a quello che ci capita di osservare con giovani stranieri appena arrivati in Italia. Articoli, pronomi (in particolare i clitici), preposizioni, concordanze, flessioni verbali, frasi relative, frasi passive, discorso indiretto, sono alcuni dei punti di maggiore difficoltà sia per lo studente sordo sia per noi che cerchiamo di “insegnarglieli” e non sappiamo come fare.

Mentre può essere relativamente semplice fornire allo studente nuovo lessico (con rubriche, con immagini, con la memorizzazione o con altre tecniche), appare molto più complesso fornirgli strutture sintattiche che gli consentano di arrivare ad una reale comprensione del testo.

Come fare a spiegare il ruolo sintattico, in frasi come quelle che seguono, di articoli, preposizioni e altre particelle che il nostro studente sordo a fatica avrà notato e con noncuranza avrà ignorato?

Domenica vado al cinema

La domenica vado al cinema

Ho paura da morire

Ho paura di morire

Non mangio più

Non ne mangio più

È chiaro che “non vedere” queste parti della lingua può rendere la persona incapace di comprendere il contenuto di un testo; e il problema si somma a quello della povertà e rigidità lessicale, alla non-conoscenza e alla

non-comprensione dei modi di dire e delle metafore, alla scarsa capacità di fare inferenze.

- Le inferenze

Il problema dell'inferenza è particolarmente significativo quando parliamo di comprensione del testo.

L'inferenza è infatti qualsiasi informazione aggiuntiva usata dal lettore (o dall'ascoltatore) per mettere in relazione ciò che viene detto con ciò che deve essere inteso.

Se diciamo Picasso è nel Museo della Città stiamo naturalmente dicendo che nel museo c'è un quadro di Picasso.

E quindi implicito che sappiamo che Picasso è un pittore, ma ciò nel testo non era scritto: il significato non è quindi interamente nel testo e al lettore è richiesto di ricavare informazioni aggiuntive.

Ma questo passaggio è di nuovo tutt'altro che automatico per un ragazzo sordo: poiché talvolta le persone sorde hanno meno informazioni enciclopediche, a causa del deficit, hanno più difficoltà nel fare inferenze.

Il rischio di tutta questa situazione è che nonostante i nostri sforzi e la nostra e loro volontà, ci si scontri con quello che spesso è destinato a rimanere un vero e proprio obiettivo irraggiungibile: quello della competenza linguistica.

Apprendimento e linguaggio nel bambino sordo e nel bambino udente
“Normalmente ogni bambino può acquisire nella sua infanzia qualsiasi lingua, a meno che non abbia problemi foniatrici, neurologici o di apprendimento.

E' molto importante, tuttavia, non confondere una lingua con la comunicazione in generale. I ricercatori linguistici hanno precisato che ogni lingua umana è uno strumento di comunicazione doppiamente articolato e di carattere vocale.

Tutte le lingue umane utilizzano fundamentalmente il canale vocale-uditivo, prima di tutto esse si parlano e si comprendono perché un parlante produce suoni particolari che vengono percepiti dall'orecchio dell'ascoltatore.

La doppia articolazione è quella che le lingue utilizzano anche altre modalità di comunicazione, come ad esempio la scrittura o il linguaggio gestuale.

I due piani fondamentali di tutte le lingue umane sono le parole, lingue formate da unità linguistiche dotate di significato che possono combinarsi fra loro per formare un numero quasi infinito di frasi, e i fonemi; ogni lingua ha un numero limitato di suoni che possono combinarsi fra loro permettendo di formare tutte le parole di una data lingua.

Soltanto nella specie umana sembrano essersi sviluppate, nel corso dell'evoluzione, le basi neurologiche che rendono possibile un'acquisizione spontanea delle lingue.

Il bambino ha un ruolo attivo nel processo di apprendimento del linguaggio, portando come suo contributo una serie di potenzialità e di modi di analisi e di elaborazione degli elementi linguistici: affinché il bambino possa esprimere le sue potenzialità, però, occorre creare intorno a lui un ambiente linguistico adeguato.

L'acquisizione del linguaggio procede per fasi che si succedono in un determinato ordine e che vengono condivise dalla maggior parte dei bambini; non bisogna comunque sottovalutare che tale successione è caratterizzata da fortissime variazioni individuali che riguardano non solo i tempi, ma anche i modi e le strategie di apprendimento.

Nel primo anno di vita il bambino udente compie una serie di sviluppi indispensabili alla successiva acquisizione del linguaggio.

Fin dalla nascita, infatti, esercita i suoi organi fonoarticolatori tramite la tosse, i gorgoglii, il pianto e le vocalizzazioni; a 3 mesi, poi, i suoni diventano più simili a quelli linguistici:

il bambino impara ad ascoltare (la voce altrui diventa stimolo per le sue vocalizzazioni) e controlla la sua attività fonoarticolatoria attraverso il feedback acustico (ciò ha un importante valore motivazionale);

verso i 6/7 mesi impara ad imitare i modelli intonazionali degli adulti e si osserva una notevole diminuzione nel numero e nella varietà dei suoni prodotti dal bambino;

a 8/9 mesi iniziano le lallazioni e gli indispensabili scambi vocali con l'adulto insegnano al bambino il rispetto dell'alternanza di turno; infine a 9 mesi si osserva la comparsa della comunicazione intenzionale (richiesta e denominazione): i gesti deittici (9/10 mesi) esprimono l'intenzione comunicativa del parlante, il referente di tale comunicazione è dato interamente dal contesto in cui la comunicazione ha luogo; con i gesti referenziali (dai 12 mesi), invece, il bambino dimostra di poter usare un simbolo non verbale come significante di una certa realtà.

Il significato viene “convenzionalizzato” dal bambino e dai suoi interlocutori ed il suo contenuto semantico non varia in conseguenza al variare del contesto.

I gesti referenziali prodotti dai bambini nascono come intenzioni di azioni piuttosto che come imitazioni delle forme di oggetti; inizialmente compaiono in situazioni di routine con l’adulto ma, progressivamente, si decontestualizzano fino ad arrivare ad essere usati anche in assenza dei contesti particolari.

Tabella 1. Competenze comunicative e linguistiche di un bambino in età precoce

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
0 - 3 mesi	Reagisce a rumori intensi. si calma quando sente la voce della mamma. Sorridente alla vista della mamma o di volti familiari.	Piange quando ha fame o è in uno stato di malessere. Borbotta, emette suoni gutturali, sospiri, produce qualche suono di tipo vocalico.
3 - 6 mesi	Sussulta e piange a rumori intensi. Interrompe l’attività in presenza di suoni o parole. Localizza una fonte sonora girando il capo, gira la testa verso il lato di provenienza del suono. Si calma e si acquieta sentendo la voce della mamma. Ride e si agita quando sente la musica. Reagisce alla preparazione del biberon.	Emette sospiri, suoni gutturali, borbotta, lancia gridolini di gioia. Piange in modo differenziato: dolore, disagio, fame, ecc... Produce suoni di tipo vocalico

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
	Inizia a comprendere alcune intonazioni (Es. complimenti)	
6 - 9 mesi	<p>Cerca subito la sorgente dei suoni familiari sembra ascoltare la conversazione fra adulti e presta attenzione ai rumori.</p> <p>Si diverte con giochi sonori.</p> <p>Sembra riconoscere parole come: “papà”, “mamma” e “ciao”.</p> <p>Riconosce e risponde al suo nome.</p> <p>Sembra in grado di distinguere dalla voce intonazioni amichevoli o di rimprovero.</p> <p>Incomincia a comprendere il</p>	<p>Periodo della LALLAZIONE.</p> <p>Gioca nel produrre suoni.</p> <p>Imita “ciao” con la manina”.</p> <p>Usa vocali simili a: “o” “u”.</p> <p>Inizia a produrre qualche suono consonantico (“p”, “b”, “m”, e “mamma”)</p>
9 - 12 mesi	<p>Gira la testa e le spalle verso la sorgente sonora.</p> <p>Reagisce quando è chiamato per nome</p> <p>Reagisce a stimoli sonori familiari (es. telefono, campanello, ecc..).</p> <p>Comprende ordini semplici (es: “dammi la palla”).</p> <p>Sembra riconoscere il nome di alcuni oggetti comuni e dei componenti della famiglia.</p> <p>Mostra interesse agli oggetti nel caso in cui vengono nominati.</p>	<p>Periodo del GERGO</p> <p>Produce le prime parole (periodo di OLOFRASTICO: “la palla”, “voglio”, “dammi”, “gioco”, “compro”).</p> <p>Varia l’intonazione e l’intensità della voce.</p> <p>Si diverte ad imitare suoni, sillabe, versi di animali, ecc.</p> <p>Incomincia a rispondere con vocalizzi se chiamato per nome.</p> <p>Scuote appropriatamente la testa per significare “si” e “no”.</p> <p>Ride molto, fa ciao, gioca a “batti batti le manine”.</p> <p>Fa schioccare le labbra per imitare</p>

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
		<p>il bacio.</p> <p>Riesce a produrre, oltre ai fonemi vocalici, anche i seguenti fonemi consonantici: “p”, “b”, “m”, “t”, “d”</p>
12 - 18 mesi	<p>Capisce “no”, qualche parola, brevi frasi e ordini semplici.</p> <p>Comprende semplici richieste a cui può rispondere con cenni del capo.</p> <p>Dà un giocatolo su richiesta.</p> <p>Si muove ritmicamente al suono della musica. Ama ascoltare brevi storie, filastrocche e canzoncine.</p>	<p>Inizia la vera comunicazione</p> <p>Imita parole familiari</p> <p>Dice “mamma”, “papà”, e qualche parola, tenta di denominare gli oggetti.</p> <p>Usa spesso il GERGO.</p> <p>Ama riprodurre i suoni e i rumori degli oggetti (orologio, macchina, ecc..) e i versi degli animali a lui noti.</p> <p>Parla anche da solo davanti allo specchio e ai giocattoli</p> <p>Riesce a pronunciare le seguenti consonanti: “m”, “n”, “p”, “b”, “t”, “c” (es. cane),</p>
18 - 24 mesi	<p>Su richiesta verbale sceglie e prende oggetti-</p> <p>Indica alcune parti del corpo.</p> <p>Comprende semplici richieste (“dov’è la palla?”), frasi elementari (“non c’è più palla”), ordini semplici (“prendi palla”) e il significato di molte parole.</p> <p>Conosce l’idea di categoria (la mela è un alimento, il cane è un</p>	<p>Usa frasi di due parole (“pappa più”).</p> <p>Può usare una parola per esprimere più di un significato (“aia” può significare in relazione al contesto “voglio l’acqua” o “guarda l’acqua”).</p> <p>Usa ancora il GERGO</p> <p>Dice almeno 50 parole anche se non perfettamente articolate.</p>

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
	animale, ecc.). Comprende molte più parole di quelle che produce .	Produce quasi esclusivamente parole di due sillabe. Il linguaggio è poco comprensibile agli estranei. Riesce a pronunciare i seguenti fonemi: “m”, “n”, “p”, “b”, “t”, “f”, „v“ “c” (es. cane), “g” (es. gatto)
24 - 30 mesi	Su richiesta verbale sceglie un oggetto da un gruppo di 5 oggetti. Comincia a comprendere la differenza tra “tu” e “io”. Indica su comando diverse parti del corpo. Comprende molte frasi complesse. Si diverte ad ascoltare semplici storie illustrate.	Usa frasi di due – tra parole. Usa frasi negative di due parole. Ripete frasi e parole che ha sentito dall’adulto anche se non le comprende completamente. Smette di usare il GERGO. Comincia a chiedere “che cos’è questo”, “cos’è quello?”, “dov’è?”, ecc.. Usa almeno 100 o più parole e aumenta la capacità di produrre parole con più di due sillabe. Incomincia ad usare aggettivi, avverbi, pronomi e preposizioni. Comincia a usare una costruzione grammaticale infantile (“ho aprito”, “cosa facete”, ecc.). Comincia a pronunciare i seguenti fonemi “m”, “n”, p”, “b”, “t”, ”d”, “f”, „v“, “l”, “s”, “c” (es. cane), “g” (es.gatto)
	Sembra comprendere la maggior parte di quello che gli viene detto.	Usa frasi di tre-quattro parole, omettendo ancora le parti

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
30 - 36 mesi	<p>Comincia a comprendere parole come: dentro, sotto, sopra, ecc.</p> <p>Comincia ad identificare gli oggetti dall'uso.</p> <p>Attribuisce significato ai numeri.</p>	<p>grammaticali del discorso come: articoli, preposizioni e verbi ausiliari.</p> <p>Incomincia a denominare i colori</p> <p>Incomincia a usare "io" al posto di "me".</p> <p>Incomincia ad articolare le parole in modo esagerato.</p> <p>Riesce a pronunciare i seguenti fonemi "m", "n", "p", "b", "t", "d", "f", "v", "l", "s", "c" (es. cane), "g" (es.gatto) "ci", "gi", "z"</p> <p>Periodo della DISFLUENZA: capacità di differenziare la comprensione e la produzione.</p>
3 - 4 anni	<p>Comprende una semplice storia.</p> <p>Esegue due istruzioni correlate.</p> <p>Comprende il concetto di tempo</p> <p>Localizza la sorgente sonora di un suono o di un rumore.</p> <p>Incomincia a capire frasi con preposizioni.</p> <p>Conosce il nome di diversi colori.</p> <p>Raggruppa semplici oggetti.</p>	<p>Si esprime con frasi complete di tre o quattro parole.</p> <p>Usa i verbi nei tempi presente e passato.</p> <p>Usa i verbi semplici, pronomi, preposizioni, aggettivi.</p> <p>Sa ripetere filastrocche e canzoncine.</p> <p>Sa riferire una storia o riformulare un pensiero a qualcuno.</p> <p>Parla spesso da solo.</p> <p>Chiede spesso "cos'è" anche se conosce già la risposta</p> <p>Ha un vocabolario di quasi</p>

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
		<p>mille parole.</p> <p>Riesce a pronunciare i seguenti fonemi; “m”, “n”, “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, “l”, “s”, “c” (es. cane), “g” (es.gatto), “r” “gl”, “gn”.</p>
4 - 5 anni	<p>Esegue gli ordini anche se gli oggetti non sono presenti.</p> <p>Capisce “al mattino”, “il prossimo mese”, “ il prossimo anno”, ecc.</p> <p>Comprende i verbi al tempo passato, presente, futuro.</p> <p>Conosce la differenza tra singolare e plurale.</p> <p>Comprende “di lato”, “in mezzo”, “in basso”, ecc.</p> <p>Conosce l’uso di oggetti familiari: “prendi quella cosa che serve per pettinare”.</p> <p>Conosce la maggior parte dei colori.</p>	<p>Si esprime con frasi complete di quattro – cinque parole ed incomincia ad usare frasi complesse.</p> <p>Usa il passato prossimo correttamente.</p> <p>E’ in grado di raccontare una esperienza recente.</p> <p>Chiede “perché” e “chi”?</p> <p>Chiede il significato delle parole.</p> <p>Gli piace denominare le cose che vede.</p> <p>Incomincia a dire il “perché” esplicativo.</p> <p>Il vocabolario si accresce di nuove parole.</p> <p>Il vocabolario si accresce di nuove parole (circa 1.500 parole).</p> <p>Conta fino a cinque.</p> <p>Riesce a pronunciare tutti i fonemi, mentre può risultare ancora difficoltosa la pronuncia di alcuni gruppi consonantici.</p>
5 - 6 anni	<p>Comprende la maggior parte di ciò che sente.</p>	<p>Si esprime con frasi di cinque-sei parole ed usa frasi anche</p>

<i>Età</i>	<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>
	<p>Esegue tre istruzioni date contemporaneamente.</p> <p>Esegue tre istruzioni date contemporaneamente.</p> <p>Comprende concetti quali; in, sotto, sopra, di fronte a, dietro a, ecc..</p> <p>Conosce i contrari di uso frequente.</p> <p>Comincia a capire destra e sinistra.</p> <p>Raggruppa in base a similarità e differenza.</p> <p>Apprezza l'umorismo.</p> <p>Si diverte ad ascoltare le favole.</p> <p>Comprende il contenuto di alcuni programmi televisivi e segue la trama di una storia.</p>	<p>complesse.</p> <p>Usa i verbi nei tempi presente, passato e futuro.</p> <p>Possiede una grammatica che si avvicina a quella degli adulti.</p> <p>Il suo linguaggio è comprensibile agli estranei per più del 90%.</p> <p>Pone molte domande.</p> <p>Definisce gli oggetti per il loro uso e sa dire di che materiale sono fatti.</p> <p>E' in grado di continuare una conversazione se le parole non sono molto difficili.</p> <p>Sa dare alcune definizioni e spiegazioni.</p> <p>Conta fino a 10.</p> <p>Riesce a pronunciare correttamente tutti i fonemi con qualche possibile eccezione.</p>

Considerando ora il caso di bambini sordi esposti fin dalla nascita ad una lingua visivo-gestuale, che si realizza quindi su un canale integro, si può affermare che l'acquisizione di tale lingua avverrà in maniera spontanea e naturale ricalcando le tappe e le età di acquisizione dei bambini udenti esposti alla lingua vocale (Caselli et al., 1994).

Nelle primissime fasi dello sviluppo comunicativo i bambini sordi metteranno in atto dei comportamenti motori senza un'intenzione comunicativa.

Grazie all'interazione con il linguaggio adulto il bambino arriverà poi a produrre i primi segnali comunicativi intenzionali chiamati gesti.

Tali segnali, come già detto in precedenza per i bambini udenti, sono strettamente legati al contesto in cui la comunicazione ha luogo.

Solo al termine del processo di decontestualizzazione i gesti diverranno veri e propri simboli, ovvero segni.

E' possibile evidenziare alcuni errori caratteristici, nella produzione dei primi segni, paragonabili a quelli di semplificazione fonologica dei bambini udenti (pappe invece di scarpe).

Questi errori sono di sostituzione di almeno uno dei parametri formazionali del segno, con altri parametri più semplici da eseguire da un punto di vista motorio: ad esempio nel segno macchina, il movimento alternato delle due mani, viene spesso sostituito dai bambini piccoli con un movimento parallelo non alternato.

Come avviene per le lingue parlate, anche per le lingue dei segni, il periodo olofrastico (Caselli, 1994; Volterra, Caselli, 1986) è seguito da quello in cui due o più simboli vengono prodotti nello stesso enunciato: si parlerà dunque di comparsa della lingua dei segni.

Questo passaggio dal segno singolo alla frase si verifica circa a metà del secondo anno di vita quando già il bambino possiede un buon patrimonio lessicale che si sta rapidamente espandendo (Caselli, Volterra, 1994).

Anche in questo caso, si assiste ad una sorta di trasformazione nella composizione del vocabolario: nei primi enunciati di più segni compaiono, infatti, consistentemente predicati che indicano azioni, possesso, qualità.

Questo tipo di apprendimento sembra dunque legato allo sviluppo di abilità concettuali ed è relativamente indipendente dalla modalità in cui la lingua si realizza.

In una prima fase, anche il linguaggio di bambini che imparano una lingua dei segni si può definire telegrafico: è solo fra i 2 anni e mezzo e i 3 anni che assistiamo ad una progressiva acquisizione di aspetti morfologici, alcuni dei quali, analogamente a quanto riportato per l'acquisizione della lingua parlata, compaiono saltuariamente e non vengono padroneggiati, né usati con una certa frequenza prima dei 5 anni.

Il primo aspetto a venir padroneggiato è la flessione del verbo: questo viene sistematicamente e correttamente accordato, nel luogo, con il nome-argomento a partire dai 3 anni circa.

Verso i 3 anni e mezzo, poi, inizia ad essere controllata la distinzione fra nomi e verbi (ad esempio fra aereo e volare - con l'aereo o fra sedia e sedersi).

L'acquisizione della grammatica visuo-spaziale, invece, è un processo lento che comincia intorno ai 2 anni e mezzo con l'acquisizione delle flessioni spaziali del verbo, ma che continua ben oltre i 3 anni.

Diversi marcatori manuali e non manuali che segnalano l'accordo grammaticale non vengono ben gestiti fino ai 6 anni (Pizzuto, 2002 b; Singleton e Supalla, 2003).

Tali fasi sono simili a quelle dei bambini udenti che acquisiscono una lingua parlata morfologicamente complessa.

Come avviene nell'acquisizione di molte lingue parlate, i segni dei bambini esposti ad una lingua dei segni molto complessa da un punto di

vista morfosintattico sembrano, inizialmente, non riprodurre tale complessità: i bambini attraversano infatti degli stadi di sviluppo caratterizzati da un'omissione o non produzione di forme morfologiche, seguiti poi da una loro produzione semplificata e parziale e, infine, da una progressiva e graduale acquisizione che si protrae per diversi anni.

Riassumendo quanto detto finora, si può quindi affermare che, attraverso uno stesso processo, sia i bambini udenti, sia quelli sordi, raggiungono le stesse fasi di sviluppo linguistico, alla stessa età, indipendentemente dalla modalità in cui la lingua a cui sono esposti si realizza.

E' importante sottolineare come ci sia, di fatto, un'equipotenzialità comunicativa fra la modalità verbale e quella gestuale che, nelle fasi più precoci dello sviluppo linguistico, costituiscono un unico sistema; in seguito, poi, i diversi contesti influenzeranno la scelta dell'una o dell'altra modalità.

Il contesto in cui la comunicazione ha luogo influenza quindi l'uso da parte del bambino di parole o gesti: lo input nell'interazione bambino-adulto diviene dunque discriminante per il successivo prevalere della modalità vocale o segnica.

Molto diverso è il caso di quei bambini che nascono sordi da genitori udenti (95% dei casi).

Questi bambini non sono esposti, a causa del loro deficit, alla lingua parlata nell'ambiente, né possono acquisire spontaneamente la lingua dei segni poiché questa non è usata in famiglia.

Alcuni autori si sono interessati al ruolo dello input nello sviluppo linguistico dei bambini sordi, non esposti ad una lingua dei segni, analizzando le loro produzioni gestuali (Goldin-Meadow, Feldman, 1979; Goldin-Meadow, Mylander, 1984; Goldin-Meadow, Morford, 1985; Volterra, Beronesi, Massoni, 1994).

Queste ricerche hanno mostrato che i bambini sviluppano ed usano un sistema gestuale che esprime molte delle funzioni comunicative, semantiche e pragmatiche, tipicamente presenti nel linguaggio di bambini esposti ad una lingua, in condizioni normali.

Tali strutture linguistiche utilizzate da questi bambini sono più “complesse” rispetto a quelle usate da bambini udenti non segnanti, ma più “semplici” se confrontate con i segni dei bambini sordi e con le parole di quelli udenti rispettivamente esposti ad una lingua dei segni e ad una lingua parlata.

Inoltre i bambini sordi non esposti ad uno input in segni, sono in grado di combinare fra loro due o più gesti rappresentativi (contrariamente a quanto avviene per i bambini udenti), ma questa abilità compare quando la loro età cronologica è molto più avanzata rispetto a quella in cui bambini esposti ad una lingua a tutti gli effetti producono le prime combinazioni di segni o parole.

L’acquisizione della lingua vocale da parte di un bambino sordo, invece, non è mai spontanea e avviene in modo artificiale grazie ad un insegnamento specifico e formale e alla terapia logopedia.

Alcune variabili di grande importanza possono favorire lo sviluppo del linguaggio vocale: una diagnosi precoce, il supporto di un programma

di educazione al linguaggio, protesi efficaci. In ogni caso, anche con questi interventi, l'acquisizione della lingua parlata procede con un notevole ritardo.

Le prime parole possono non comparire fino a 2/3 anni, lo sviluppo del vocabolario procede ad un ritmo molto lento, le frasi a 2 o più parole possono non presentarsi fino ai 4/5 anni e l'acquisizione di aspetti morfologici e grammaticali è altrettanto tardivo e può restare incompleto.

Per quanto riguarda quindi i bambini sordi con genitori sordi ci può essere acquisizione spontanea della LIS (se i genitori sono segnanti), ma non ci può essere acquisizione spontanea dell'italiano; per i bambini sordi figli di genitori udenti, invece, non ci può essere acquisizione spontanea né della LIS, né dell'italiano (a meno che non vengano presi provvedimenti in età precocissima esponendo il bambino alla LIS grazie ad un adulto sordo segnante nativo, preferibilmente significativo nella relazione con il bambino).

E' importante distinguere l'età in cui si è manifestata la sordità, perché è strettamente collegata col tipo di linguaggio raggiunto.

E' logico che una persona non nata sorda, magari diventata sorda dopo i 6 anni, dichiari che il bambino sordo deve stare con gli altri bambini ma che deve imparare prima a 'parlare'.

La sua giustificazione è dovuta alla propria esperienza personale e al fatto che ha soltanto notato nella classe la differenza di stare con i bambini sordi, dimenticando che il passo principale verso la comunicazione e l'interazione sociale è quello di possedere una competenza linguistica.

Praticamente si dice che più tardi si perde l'udito più è facile l'educazione del sordo.

Ovviamente, se il sordo ha perso l'udito dopo i 4-5 anni, ciò significa che ha avuto la possibilità di crearsi già una competenza linguistica verbale e quindi, in questi casi il compito degli insegnanti è in gran parte quello di 'mantenere' il linguaggio verbale.

Questo termine di 'rieducazione', tanto caro agli educatori, è in realtà del tutto inappropriato nel caso dei bambini nati o diventati sordi prima dei due anni.

Poiché questi bambini non hanno ricevuto un input linguistico, non c'è nulla da 'rieducare' ma tutto da 'educare'; soprattutto va creata in loro, il più precocemente possibile, una competenza linguistica 'naturale' che non si è potuta sviluppare.

Quindi i sordi dalla nascita o divenuti tali entro i 2 anni hanno il diritto di conoscere e 'vedere' la lingua dei segni e successivamente di conoscere la Lingua italiana scritta e parlata.

Nel valutare, però, il successo di un bambino sordo sul piano dell'istruzione vanno presi in considerazione più elementi: la partecipazione e il coinvolgimento della famiglia e la preparazione degli insegnanti di classe e di sostegno e delle persone sorde.

Per quanto riguarda le persone sorde, invece, io ritengo che debbano avere un maggiore coinvolgimento nel campo dell'educazione, soprattutto sul piano professionale.

Non considero una lingua naturale, ad esempio, una forma di 'segnato' che segua l'ordine grammaticale della lingua italiana: il

cosiddetto ‘italiano segnato’ che io preferisco chiamare ‘italiano ingrandito’ perché l’italiano segnato si utilizza quando l’attenzione è riferita sul contenuto della frase, sistema gestuale che utilizza il lessico dei segni e la struttura della lingua italiana che ha per l’obiettivo dell’insegnamento della lingua parlata e scritta (su questo vedi Johnson, Liddell, Erting, 1991)

Età (anni)	Bambino Udente		Bambino Sordo	
	Comunicazione gestuale	Comunicazione vocale	Comunicazione gestuale	Comunicazione vocale
0, 10 / 0, 11	Gesti performativi Gesti referenziali Indicazione	Vocalizzi performativi Vocalizzi referenziali	Gesti performativi Indicazione Ind. + Gesti perf. Gesti referenziali	
1, 0	Segni Gesto perf.: Gesto ref. Voc. Ref. + Segno: Parola Indicazione	Parole	Gesti referenziali: Indicazione + Segno Segni	
1, 1/ 1, 2	Indicazione Segno Segni Ind.+Segno Ind +	Parole+ Parola	Segni Ind. + Segno	
1, 6	Segno +	Parole + Parola Parola + Parola	Segno + Segno	

“Tabella 3. Confronto tra lo sviluppo comunicativo e linguistico di un bambino udente esposto a una lingua parlata ed un bambino sordo esposto ad una lingua dei segni.

- Interventi giusti al momento giusto

Uno dei motivi risiede senza dubbio nell'età del nostro studente: la lingua si sviluppa perfettamente ed integralmente nel bambino piccolo come un istinto senza bisogno di istruzione formale, ma ciò può avvenire solo entro una certa età, finché la sua mente è ancora in quella fase di sviluppo in cui è biologicamente programmata proprio per acquisire lingua.

Se interveniamo troppo tardi potremo solo più accompagnarli in un percorso di miglioramento, ma la loro competenza nella nostra lingua rimarrà deficitaria.

La scuola deve quindi attrezzarsi, prima per conoscere, poi per capire e infine per progettare un sistema didattico che abbatta le barriere della comunicazione e proponga attività che non emarginino lo studente sordo, ma vadano bene per tutti, compreso lo studente sordo.

Queste modalità dovranno essere riferite sia alle strategie didattiche per l'apprendimento, sia a quelle per la valutazione, soprattutto quando lo studente cresce e comincia a frequentare gli ordini di scuola superiore: più si va avanti nei gradi scolastici, maggiore è l'impegno che si chiede all'alunno sordo.

Nella scuola superiore, per esempio, proprio nel periodo in cui i genitori si aspettano di poter essere meno presenti, diventa maggiore la necessità per l'adolescente sordo di avere un supporto sia sul piano affettivo, in quanto i disagi psicologici dell'adolescenza sono spesso acuiti dalla sordità e dalle incertezze nella costruzione della propria identità, sia sul piano dell'apprendimento, perché i contenuti scolastici diventano più

impegnativi e le difficoltà linguistiche più evidenti e, se persistenti, invalidanti sul profilo del profitto e disorientanti per i professori.

Entrare in relazione con gli altri

Come già si sarà intuito, la seconda più grande difficoltà per lo studente sordo risiede nella gestione dei suoi rapporti interpersonali e, correlato con questo, nella costruzione della propria personalità.

La scuola rappresenta spesso per il bambino sordo la prima vera e propria immersione nel mondo degli udenti senza la mediazione della famiglia, in un'età che spesso corrisponde alla scuola materna e che sarebbe preferibile anticipare ai nidi d'infanzia.

Una'opportunità da considerare importantissima, di valore fondamentale, proporzionato alla qualità dell'ambiente, delle proposte e delle attenzioni competenti che esistono nella scuola.

Può accadere che il bambino viva un certo disagio e che si senta emarginato in un contesto di udenti, dove vive difficoltà di comunicazione e di conseguenza di apprendimento e integrazione.

Se questa situazione si concretizza, il rischio è che si innestino nel bambino sentimenti di scarsa fiducia in se stesso, frustrazione, insicurezza, bisogno costante di supporto e quindi, in ultima istanza, scarsa autonomia, il che è esattamente l'opposto dell'obiettivo principale che si deve raggiungere.

Per le difficoltà che l'alunno sordo incontra nell'area socio-affettiva rischia di isolarsi in classe, non fa i compiti e non è autonomo nello studio,

pare perennemente distratto, dice di aver capito anche quando non è vero, può avere atteggiamenti aggressivi e di rifiuto nei confronti dell'insegnante di sostegno o al contrario impegnarsi a scuola solo quando ha qualcuno vicino che lo sprona in ogni momento.

- Il sostegno

Queste situazioni devono indurci a riflettere bene anche sul ruolo e sulla presenza degli insegnanti di sostegno e degli assistenti alla comunicazione, che, necessari e preziosi, devono però avere sempre chiaro che il loro ruolo è di sostegno alle autonomie e non alla dipendenza.

Il problema vero è che bisogna imparare a fare scuola in modo diverso quando si ha in classe un alunno sordo.

Lo studente sordo può peraltro rappresentare un'ottima opportunità per la classe e per la sperimentazione di nuove modalità didattiche e organizzative.

La scuola consapevole delle difficoltà può diventare sede di opportunità per tutti e per lo studente sordo in particolare.

Solo una scuola "ripensata" trasforma il rischio di emarginazione in reale integrazione, luogo di confronto tra i pari e con adulti diversi dai propri genitori.

Per trasformare la povertà comunicativa del sordo, l'accompagnamento in un bagno linguistico naturale che lo aiuta ad acquisire spontaneamente la lingua è da approfondire quanto a modalità di proposta e di occasioni.

Si accompagna il bambino nel costruire la sua identità evitando frustrazioni e insicurezze.

Per fare tutto ciò dobbiamo però trasformare i due pilastri della nostra scuola: lezione frontale e verifiche orali.

Sin dalla prima infanzia i modelli didattici da seguire devono essere altri.

Soprattutto nella prima infanzia, con il bambino sordo più che con chiunque altro è necessario agire incisivamente, offrendo percorsi studiati e possibilità multiple, perché è nei primissimi anni che si gioca la sua futura autonomia linguistica e quindi, a cascata, l'autonomia sociale, civile e lavorativa.

La presenza in classe di un alunno sordo richiama la necessità di una frequente interazione, e intensa collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno, rispetto all'insegnamento di ogni disciplina, così come rispetto alle scelte organizzative inerenti l'esperienza scolastica.

La progettazione di ogni unità didattica dovrebbe essere concordata preventivamente tra i docenti, e dovrebbe seguire un preciso itinerario:

- tenere in considerazione le conoscenze culturali e la competenza linguistica specifica

- dell'alunno, rispetto all'argomento;

- evidenziare il glossario di nuovi termini che arricchiranno il patrimonio lessicale del bambino;

- anticipare per il bambino sordo, da parte dell'insegnante di sostegno, ogni volta sia possibile, gli argomenti che verranno trattati in classe per tutti; la conoscenza preventiva è molto importante per favorire l'attenzione

e la partecipazione alla vita di classe, e consentire il rafforzamento delle conoscenze già possedute;

- spiegare l'argomento o il testo impiegando tutte le possibili modalità comunicative e strumentali (verbale, grafico-visiva, multimediale);

- adattare il testo alle capacità di comprensione dell'allievo: il brano può essere ricompattato e integrato con immagini o altre informazioni, oppure ridotto, o schematizzato e ristrutturato, oppure possono esservi evidenziati i concetti chiave;

- far leggere il testo, eventualmente semplificato, evidenziando i concetti e significati nuovi o complessi.

- La valutazione

Per quanto riguarda il momento valutativo, sono da preferire le verifiche scritte e, in particolare, i questionari chiusi a risposta multipla, nei quali le difficoltà linguistiche e i rischi di ambiguità semantica sono ridotti; grazie al loro facile impiego, è possibile graduare, e quindi controllare con maggiore puntualità, la quantità e qualità delle conoscenze acquisite e l'arricchimento lessicale.

Per verificare la comprensione orale, bisogna rivolgersi al bambino chiedendo: "che cosa ho detto?", anziché: "hai capito?", perché a questa seconda domanda tutti gli alunni (non solo quelli sordi) rispondono, anche a torto, in senso affermativo.

Per il bambino sordo la presenza di classe di un personal computer e la possibilità di collegarlo in rete, costituisce una importante risorsa per l'apprendimento e per poter comunicare alla pari con gli altri.

In particolare, il programma di videoscrittura può aiutare l'alunno nel difficile compito della composizione scritta, in quanto induce alla autocorrezione dell'errore, senza lasciare traccia; inoltre favorisce la concentrazione e stimola la cura degli aspetti estetici dell'elaborato, in tal senso, offre al bambino il piacere di riconoscere il prodotto finale come frutto del proprio lavoro.

D'altra parte, le tecnologie ipertestuali e ipermediali consentono oggi di riscrivere praticamente qualsiasi unità didattica, adattandola alle capacità e allo stile cognitivo di ogni allievo.

Per esempio, un testo di storia può essere letto dal bambino direttamente sul monitor, opportunamente riscritto dal docente; quando incontra termini difficili, cliccando sul mouse può averne la spiegazione attraverso immagini.

Inoltre, è sicuramente più motivante per un allievo lavorare con un computer che presenta immagini, animazioni, schemi e quando è in difficoltà, lo aiuta a decodificare il brano, piuttosto che con strumenti tradizionali, come libri e schede.

Se utilizzato in situazione di gruppo e di fronte a programmi di software che propongono compiti problematici, il computer può rappresentare un ambiente stimolante per favorire la discussione, la negoziazione di significati, il ragionamento e, dunque, l'apprendimento cooperativo.

In tal senso, il mezzo informatico non solo si rivela una risorsa indispensabile per i soggetti con deficit sensoriale, ma anche per i compagni di classe; infatti, gli adattamenti previsti per il bambino disabile ci aiutano a intravedere prospettive e soluzioni che si rivelano positive e feconde per la generalità degli allievi.

Da segnalare tra le nuove tecnologie, i sistemi FM e la Lavagna interattiva multimediale, che usate ormai da tempo al nord Italia si stanno diffondendo anche da noi.

Entrambi i presidi sono finalizzati a fornire allo studente sordo, la possibilità di acquisire il linguaggio orale e di utilizzare, nel caso della L.I.M., il canale per lui integro, quello visivo.

Concludendo, più la scuola offrirà allo studente sordo risposte diversificate, in modo da poter scegliere la modalità comunicativa a lui più adatta, più sarà una scuola adeguata a far emergere le sue potenzialità.

Potenzialità che devono essere supportate da un team (neuropsichiatra infantile, logopedista, insegnanti curricolari e di sostegno, assistenti alla comunicazione, educatori e famiglia) che agisca in stretta collaborazione interdisciplinare.

Grazie ad internet possiamo reperire moltissimo materiale già pronto, immagini, schede, software... ecco alcune idee

midisegni.it tantissimi disegni utilizzati da molti altri siti per schede e materiale vario

fotosearch.it fotografie, clip art di tutti i generi

ivana.it software gratuito

lannaronca.it

lamaestravisaluta2.blogspot.com

baby-flash.com

fabbriscuola.it l'alfabetiere on line

dienneti.it risorse per la didattica

alfabetiere.it/piccolo_pitagora.html

mondosilma.com mat/it/ingl scuola primaria

alphacentauri.it

maestrasandra.it

vbscuola.it risorse per insegnanti di tutte le scuole

didattica.org

scuolaidea.it

albertopiccini.it

scuoladicalatabiano.it software scuola sec di primo grado

irrelombardia.it siti utili per la didattica scuola sec di primo grado

QUADRO LEGISLATIVO

In Italia, la LIS è in attesa di un disegno di legge, che dal 2011 ha portato l'attenzione dell'opinione pubblica con la nascita di un movimento il Movimento LIS Subito!

Criticati sia dalle famiglie sia da altre associazioni contrarie al progetto di legge per il riconoscimento legislativo della lingua dei segni italiana.

Il riconoscimento della Lingua dei Segni è previsto dal Disegno di Legge n. 4207, recante: “Disposizioni per la promozione della piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva e riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana”.

A livello internazionale le risoluzioni sulla Lingua dei Segni sono già state riconosciute in veste ufficiale dal Parlamento Europeo nel 1988 e nel 1998 e dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con Disabilità del 2006 (ratificata in Italia con Legge dello Stato - L.3 marzo 2009 n. 18).

Tale Convenzione, tra l'altro, tutela il riconoscimento e la promozione della Lingua dei Segni in più articoli.

Nonostante il fatto che molti paesi europei ed extraeuropei hanno riconosciuto, o si muovono nella direzione di riconoscere, le lingue dei segni adottate nelle rispettive comunità locali come una delle diverse azioni

tese a garantire una migliore qualità della vita delle persone sorde, in Italia
SIAMO ANCORA AL PUNTO DI PARTENZA.

- Integrazione

Fino a non molti decenni fa i linguaggi dei segni in uso tra i sordi non erano considerati dei linguaggi a tutti gli effetti e non godevano di molta attenzione da parte dei ricercatori.

Recenti studi hanno invece dimostrato, che i linguaggi dei segni costituiscono in tutto e per tutto dei sistemi linguistici evoluti e complessi, dotati di proprie strutture, regole e potenzialità espressive.

Da qui il confronto con i linguaggi verbali e la dimostrazione scientifica delle grandi somiglianze, sia per quel che riguarda la struttura, sia per quel che riguarda i processi di acquisizione e le funzioni neurolinguistiche (Dardano, 1997, pp. 16-17), con gli stessi linguaggi verbali.

I linguaggi dei segni divengono in questa maniera molto importanti per la ricerca linguistica in quanto se da un lato confermano l'ipotesi che tutti i linguaggi umani siano caratterizzati da alcune specifiche e precise proprietà, dall'altro aprono la strada a nuove ipotesi e ricerche che altrimenti non sarebbe stato possibile né porre, né avviare. In particolare destano grande attenzione i linguaggi dei segni naturali, ovvero quelli che si sviluppano spontaneamente nelle comunità di non udenti e che vengono trasmessi da generazione a generazione di sordi.

La LIS (Lingua dei Segni Italiana) è una delle tante lingue dei segni diffuse nel mondo su cui esiste ormai una considerevole letteratura, ma che stenta a trovare riconoscimenti e spazi, non solo giuridici, ma nello stesso immaginario collettivo.

Questo sia in virtù dell'inferiorità di status che il gesto ha assunto rispetto alla parola nel sistema concettuale occidentale, sia perché non viene "trattata" da lingua ma come oggetto rispetto al quale assumere posizioni pro o contro.

I segni raccontano relazioni che dimostrano come la LIS non sia solo la lingua "delle persone sorde", ma rappresenti una dimensione preziosa in contesti complessi e diversificati: comunicazione, supporto didattico, risorsa per l'integrazione e per l'accessibilità, strumento di lavoro per molteplici professionalità.

Normalmente l'Uomo, per stabilire una comunicazione, fa uso della voce e, con essa, di una lingua, anche attraverso una forma scritta.

Al di là della voce e della scrittura, si è detto che la persona fa uso anche di altri segnali, come le immagini, le espressioni, i gesti ed i segni. Quando una persona ha un deficit in qualcuno dei cinque sensi deve per forza fare affidamento a quelli che ha.

La Lingua dei Segni è preziosissima per i sordi, che naturalmente accrescono la loro capacità ottica, acquisendo anche una maggiore memoria visiva.

Ed è per questo che, quando i gesti divengono simbolo, ecco che si parla di segni e, più propriamente di lingua dei segni.

Tale lingua non può prescindere però dalle espressioni facciali, che ne fanno comunque parte integrante della grammatica.

Il mondo dei sordi non è di facile accesso per chi, al contrario, non ha problemi uditivi.

Non basta conoscere la Lingua dei Segni per poter comunicare con i sordi, ma anche tutto il background che la costituisce.

Quando si viene in contatto con questa dimensione, si scoprono nuovi aspetti che fino ad allora ci erano sconosciuti e spesso si ha uno scontro, nel vero senso della parola, con questa cultura.

È facile sbagliare l'approccio con una persona sorda, proprio perché il più delle volte ignoriamo il suo modo di vivere, le sue necessità e tutti i piccoli accorgimenti che sono fondamentali per un'adeguata comunicazione.

Conoscere il mondo dei Sordi significa aprire la mente ad un'idea tutta nuova, significa stupirsi per la bellezza e per la complessità della loro comunicazione, significa considerare i sordi per quello che realmente sono... delle persone normali.

Infatti, come sottolinea lo psicologo russo Lev Vygotskij, per un bambino sordo la sordità rappresenta la normalità, e non una condizione di malattia: "Egli avverte l'handicap solo indirettamente o secondariamente, come risultato delle sue esperienze sociali" (Vygotskij, 2011, p. 63).

Le variabili in gioco nello sviluppo di una persona sono infinite come infinitamente diverse saranno le possibilità, le opportunità, i contatti e le relazioni che si instaureranno nell'arco della vita; ed è così che la

flessibilità e la creatività divengono elementi forgiati e caratterizzanti la crescita di un soggetto sordo.

La differenza tra due bambini, udente e non, sta nell'uso privilegiato del canale sensoriale visivo anziché di quello uditivo.

Lo sviluppo, complicato dal deficit, rappresenta un processo creativo (fisico e psicologico): la creazione e ri-creazione della personalità del bambino basata sulla ristrutturazione di tutte le funzioni e sulla formazione di nuovi processi generati dall'handicap e creanti nuove e non lineari vie di sviluppo.

Se è vero che il bambino sordo ha bisogno di imparare l'italiano al fine di interagire con i suoi coetanei udenti, è altresì vero che ha necessità di superare la barriera del sentirsi lui stesso diverso; ha bisogno cioè, di crescere e confrontarsi con altri coetanei che condividono con lui la sordità, con cui identificarsi e con cui condividere esperienze e cultura.

Il bambino sordo, senza ombra di dubbio è destinato a diventare a tutti gli effetti un bambino "biculturale e bilingue".

Diventerà un «soggetto biculturale» nel senso che apparterrà a due comunità – sorda ed udente – ciascuna con la propria cultura, ossia con modi particolari di vedere le cose e di vivere secondo criteri che obbediscono a valori propri di ciascuna di queste comunità.

E un «soggetto bilingue», perché chiamato a padroneggiare lingue diverse a secondo dei contesti in cui si troverà inserito. In questo senso se la didattica vuole trovare risposte adeguate alle esigenze dell'alunno sordo, deve fare propria la svolta "antropologica del problema sordità" (Gaspari, 2005, pp. 78-79), vale a dire che deve partire dal riconoscere nella

“minorazione uditiva un’autentica «risorsa formativa», generatrice di cultura”.

In altre parole si tratta di riconoscere l’alunno sordo come “soggetto di diritti e di cultura” perché solo in questo modo potremo individuare i metodi e le strategie comunicative che lo rendono sempre più capace di integrarsi come parte attiva e produttiva all’interno dei diversi contesti sociali.

Mettere il soggetto sordo nelle condizioni di comprendere che cosa succede intorno a lui significa offrirgli la possibilità di partecipare attivamente alle dinamiche dell’intera comunità sociale e culturale, riconoscendo pieno valore alla personale identità.

Se l’integrazione è apertura, se è cultura della partecipazione ai processi di socializzazione ed apprendimento, allora il riferimento alla cultura dei sordi si configura come la sola ed unica possibilità concreta di capovolgere la concezione negativa del deficit uditivo e favorire al suo posto un’interpretazione che riconoscendo le persone sorde come soggetti detentori di una lingua e di una cultura diversa, le identifica come una vera e propria minoranza linguistica che in ogni caso siamo chiamati ad accogliere e valorizzare tanto nel contesto scolastico, quanto in quello sociale.

Per essere efficace la cultura dell’integrazione deve approcciarsi alla sordità, considerandola una risorsa generatrice di cultura e piena di nuovi apprendimenti utili a tutti gli alunni.

L’obiettivo è quello di costruire una comunità, dove attraverso il gioco e l’interazione reciproca i bambini udenti e il bambino sordo possano

accrescere ciascuno le proprie abilità e competenze in modo da permettere, ai primi di scoprire la possibilità di comunicare usando un codice linguistico “alternativo” e diverso dall’italiano, e al bambino sordo di potenziare le proprie competenze grammaticali.

L’acquisizione di un bagaglio sempre maggiore di parole e frasi, che permetterà al vocabolario di crescere insieme ai bambini, consentirà loro anche di raccontare e inventare liberamente storielle, permettendo così ai bambini udenti di comprendere che la LIS è una lingua vera e propria.

In sintesi, ciò che ci si propone di realizzare attraverso questa questo lavoro di ricerca consiste nel:

1. Rompere l’isolamento che i bambini sordi sono costretti a vivere a scuola;
2. Mettere i bambini a contatto con la Lingua dei Segni;
3. Favorire la comunicazione tra i bambini sordi e quelli udenti;
4. Indurre il bambino udente a comprendere che la LIS è una lingua.

Permettere ai bambini di apprendere i segni consente, inoltre, all’assistente alla comunicazione e all’eventuale educatore sordo di spiegare, attraverso anche il gioco, che dietro alla lingua esiste un vero e proprio mondo, una comunità con la sua cultura e i suoi usi.

CONCLUSIONI

Con questa ricerca mi sono proposta di presentare e offrire dei modelli per favorire l'integrazione scolastica e all'educazione delle persone sorde.

Ho cercato di analizzare in modo articolato la complessità delle problematiche legate alla sordità, le scelte metodologiche che si possono realizzare e le risorse attualmente presenti in merito alla educazione dei soggetti sordi.

Il numero crescente degli studenti e le testimonianze di esperienze confermano che è possibile una formazione scolastica, a patto che vengano rispettati certi protocolli riabilitativi e attuati itinerari educativi adeguati.

Ho cercato di dare visibilità a ciò che è e appare invisibile ad occhi "profani", di far capire cosa significa non sentire e di presentare nuove linee operative per una reale integrazione.

Anche alla luce della mia esperienza personale, ho avuto modo di constatare che i problemi maggiori legati alla sordità sono dovuti alle barriere della comunicazione.

Alcune tecnologie oggi possono offrire risposte risolutive e rendere il processo di integrazione più fattibile e positivo.

Resta ancora, però, un percorso da seguire, più difficile, quello del passaggio dal piano delle proposte al piano operativo: occorrono, a mio

avviso, scelte coraggiose, investimenti economici e, soprattutto, un diverso approccio culturale al problema dell'handicap.

Spero con questa mia ricerca di aver dato un contributo nella diffusione di una maggior sensibilità nei confronti delle problematiche relative alla sordità, così da abbattere le barriere della comunicazione e far sì che lo studente Sordo possa vivere pienamente l'integrazione nella sua ricchezza partecipando a tutti i momenti della vita scolastica.

Il mio auspicio è che i miei futuri studenti Sordi possano andare al di là delle barriere della comunicazione.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT G., La natura del pregiudizio, Firenze, La nuova Italia, 1976
- AMBROSETTI U. a cura di, Manuale di leggi e provvedimenti in favore delle persone con problemi di udito, Milano, Ascolta e Vivi, 2002
- AMBROSETTI U. a cura di, Sordità 2000, Milano, Fogliazza, 2000
- AMODEI P. e altri, Strategie modulari per un'educazione dei linguaggi, Firenze, Cavour, 1994
- ANNIBALLI S., Il regalo del nonno, (racconto con L.I.S. e scrittura), Roma, Sinnos, 2002
- ARPINI A., Udito nella storia, Milano, La Nuova Audiométrie, 1996
- BALIT V. e altri, Conoscere la sordità, 5 Opuscoli, a cura dell'ENS, Roma, 1998
- BATESON G., Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 1976
- BATTISTI D. a cura di, Tecnologie per la disabilità. Una società senza esclusi, Roma, Libro Bianco Interministeriale, in www.edscuola.com, marzo 2003
- BERTOLINI P., Pedagogia Fenomenologica, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- BIGOZZI L., Apprendimento e riabilitazione a scuola, Roma, Carocci, 2000
- BORGHI A., Imparo come gli altri, Torino, Rosenberg & Sellier, 1993

- BREDA M., SANTANERA F., Handicap: oltre la Legge quadro, Torino, UTET, 1995
- BRUNER J., Studi sullo sviluppo cognitivo, Roma, Armando, 1998
- BURDO S., La sordità infantile, Milano, Masson, 1998
- BUZZI MENEGOI I., Comunicazione e apprendimento nel bambino sordo, Milano, Quaderno IRRSAE Lombardia, N 20, 1988
- BUZZI MENEGOI I. e GRANDINETTI E., Per l'educazione del bambino non udente. Modello linguistico e unità didattiche, Milano, IRRSAE Lombardia, Documenti n 35, 1990
- BUZZI MENEGOI I., Itinerario di educazione linguistica per alunni non udenti, Milano, Quaderno IRRSAE Lombardia n. 36, 1993
- Cavalieri R., Chiricò D., "Parlare, segnare. Introduzione alla fisiologia delle lingue verbali e dei segni", Mulino, Bologna, 2005;
- Canevaro A., "Fondamenti di pedagogia e di didattica", Ed. Laterza, Bari, 1994;
- Colletti Vittorio Colletti, Marco Carner, "Argomenti di ORL" Dispensa Master EDDS, Verona, a.a.2010/2011
- CANEVARO A. e J. GAUDREAU, L'educazione degli handicappati, Roma, Carocci, 1998
- CANEVARO A., Quel bambino là..., Firenze, La Nuova Italia, 2000
- CANEVARO A. e IANES D., a cura di, Buone prassi di integrazione scolastica, Trento, Erickson, 2001
- CANEVARO A. e IANES D., Diversabilità . Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili, Trento, Erickson, 2003
- CARKUFF R., L'arte di aiutare, Trento., Erickson, 1994

- CASELLI M., MARAGNA S., RAMPELLI L., VOLTERRA V,
Linguaggio e sordità, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- CHOMSKY N., Linguaggio e problemi della conoscenza, Bologna, Il
Mulino, 1998
- COTTONI G., L'integrazione nella scuola, Parma, Centro di
documentazione per l'integrazione scolastica, 1995
- CREMASCHI TROVESI G., Musicoterapia, arte della
comunicazione, Roma, Ed. Scientifiche Magi, 1996
- DAMIANO E., Guida alla didattica per concetti, Milano, Juvenilia,
1995
- DE FILIPPIS CIPPONE A., Nuovo manuale di logopedia, Trento,
Erickson, 1998
- DE FILIPPIS CIPPONE A., L'impianto cocleare. Manuale operativo,
Milano, Masson, 2002
- DEMETRIO D., Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé,
Milano, Raffaello Cortina Ed., 1996
- DEMETRIO D., Manuale di educazione degli adulti, Bari., Laterza,
1997
- DEMETRIO D., Nel tempo della pluralità, Firenze, La Nuova Italia,
1997
- DEMETRIO D., a cura di, L'educatore auto(bio)grafo, Milano,
Unipoli, 1999
- DEMETRIO D., L'educazione interiore, Firenze, La Nuova Italia,
2001
- DI GIFICO R., La scuola Giulio Tarra, Milano, Editio in proprio, 1956

- FIADDA., Per cambiare c'è qualcuno in ascolto?, Genova, FIADDA, Erga Ed., 1997
- FIADDA, Solo il rumore dell'erba che cresce, Genova, FIADDA, Erga Ed., 1999
- FURTH H., Pensiero senza linguaggio, Roma, Armando, 1971
- GARDNER H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1989
- GARDNER H., L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica, Milano, Anabas, 1995
- GERVASONI B. e MARCHESI M. C., Dialoghi a chiara voce, Bergamo, Junior, 2003
- GITTI G., Sentire segni, Firenze, CRO, 1992
- GITTI G., I sordi sentono, Firenze, CRO, 2000
- GIUSTI M., Il desiderio di esistere, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- GROPPO M. e altri, La psicologia culturale di Bruner, Milano, Cortina Ed., 1999
- KNOWLES M. S., La formazione degli adulti come autobiografia, Milano, Cortina, 1996
- LABORIT EMMANUELLE, Il grido del gabbiano, Milano, Rizzoli, 1995
- LASCIOLI A., Handicap e pregiudizio, Milano, F. Angeli, 2001
- LEVINAS E., Difficile libertà, Brescia, La Scuola, 1986
- LICHTNER M., La qualità dell'azione formativa, Milano, Angeli, 1999
- LIVERTA SEMPIO O., Vygotskij, Piaget, Bruner, Milano, Cortina ed., 1998

- LUMBELLI L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1985
- MANTOVAN S. a cura di, *La ricerca nel campo dell'educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 2000
- MANTOVANI S. a cura di, *La ricerca nel campo dell'educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Mondadori, 2000
- MARAGNA S., *La sordità*, Milano, Hoepli, 2000
- MASSA R., *Cambiare la scuola*, Bari, Laterza, 2000
- MASSA R., *La clinica della formazione*, Milano, F. Angeli, 1998
- MEAZZINI P. e FEDELI D., *Apprendimento intenzionale e formazione degli audiolesi*, Roma, Centro di Audiofonologia, V. Poggio Moiano, 2000
- MIUR a cura di, *2003: L'handicap e l'integrazione nella scuola*, Roma, a cura del MIUR, in www.istruzione.it, febbraio 2003
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- NOCERA S., *Handicappati: la nuova cittadinanza*, Torino, SEI, 1995
- NOCERA S., *Il diritto dell'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson, 2001
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2002
- PAOLI V., *Oltre l'ostacolo*, Firenze, CRO, 1995
- PARODI E., *L'audioleso oggi*, Cantù CO, a cura dell'AFA, 1984
- PARODI E., *L'integrazione scolastica, e, Il lavoro*, in AMBROSETTI U. a cura di, *Manuale di leggi e provvedimenti in favore delle persone con problemi di udito*, Milano, Ascolta e Vivi, 2002

PERROTTA E. e BRIGNOLA M., *Giocare con le parole*, Trento, Erickson, 2002

PIGLIACAMPO R., *Lingua e linguaggio del sordo*, Roma, Armando, 1998

PORCARI G., VOLTERRA V., *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi, 1995

PORTA M., *L'uomo, la voce, la comunicazione verbale*, Milano, Guarneri, 1999

RICCI BITTI P., *La comunicazione come processo sociale*, Bologna, Il Mulino, 1998

RIDOLFI P. a cura di in collaborazione con AIPA, *I disabili nella Società dell'Informazione*, Milano, F. Angeli, 2002

ROGERS C., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze., Mertinelli, 1970

ROTONDI M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Milano., F. Angeli, 2000

SACKS O., *Vedere voci*, Milano, Adelphi, 1990

SIDOLI R., *Incontri felici con le parole*, Brescia, La Scuola, 2001

Bove L. M., "Relazioni e ricerche. Sul mondo dei sordi",

SITI WEB

<http://deafness.about.com>

<http://space.tin.it/scuola/dcontraf> (software didattico ACCA)

<http://web.tiscali.it/no-redirect-tiscali/unmssedecentrale/fand.htm>
(Sito del FAND)

<http://voice.jrc.it> (Sito del Progetto e del Forum Voice)

<http://www.efesto.org> (Centro privato del Veneto che cura il
Software speciale)

<http://www.handylex.org> (Leggi a portata di mano)

<http://www.ibm.it/dsus/scuole> (software didattico IBM)

<http://www.siva.it> (ausili per ogni tipo di disabilità)

<http://www.gallaudet.edu> (Università Gallaudet)

<http://www.ifac.cnr.it> (Sito CNR su tecnologie e software per disabili)

www.afacantu.it (Associazione Famiglie Audiolesi di Como/Lecco)

www.aies.it (Associazione Italiana Educatori dei Sordi, Siena)

www.asphi.it (Progetti di Informatica)

www.audiologia.it (Centro di Audiologia, Ospedale di Varese)

www.bdp.it/handitecno/ (Portale sull'Handicap; Biblioteca, Nazionale,
Firenze)

[\(www.disabilityinfo.gov/\)](http://www.disabilityinfo.gov/) (Disabilità e tecnologie)

www.dizlis.it (Dizionario della L.I.S.)

www.ebla.com (software educativo)

www.edscuola.com (aggiornatissimo sulle Leggi)

www.erickson.it (aggiornamento, libri, schede didattiche)

www.fiadda.it (FIADDA Genova)

www.fulbright.it (Borse di Studio della Gallaudet University)

www.integrazioni.it (Scuole dell'Emilia Romagna in rete per l'integrazione dei disabili)

www.istruzione.it (Ministero Istruzione, Università e Ricerca)

www.minwelfare.it (Ministero della Solidarietà Sociale)

www.siva.it (Sito del SIVA)

<http://www.gallaudet.com>

Wikipedia

INDICE

INTRODUZIONE	2
PREMESSA	4
STORIA DEI SORDI	6
Cenni storici sulla cultura dei Sordi	8
Diffusione della cultura Sorda	13
Lingue dei segni e approccio oralista	14
COS'E' LA SORDITA' e come viene classificata	20
Tipi e livelli di sordità	22
Audismo	26
La lingua italiana dei segni in Italia	28
ITER RIABILITATIVO – EDUCATIVO	28
Bambini sordi figli di genitori sordi	34
Bambini sordi figli di genitori udenti	35
Scelta linguistica: metodi ed approcci educativi	40
Metodi oralisti	41
Metodo bimodale o misto	44
Dattilologia	50
Educazione bilingue	52
Lingua Italiana dei Segni	54

Possedere e usare la lingua italiana	76
Le inferenze	78
Interventi giusti al momento giusto	95
Entrare in relazione con gli altri	96
Il Sostegno	97
Valutazione	99
QUADRO LEGISLATIVO	103
Leggi sull'integrazione	104
CONCLUSIONI.....	110
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	112