

Studio sul LIS Linguaggio Italiano dei segni

Valentina Spagnolo

LE
TESI

Introduzione

La L.I.S, ovvero la Lingua dei Segni Italiana, è quel mondo che ruota intorno a delle persone che vivono nel silenzio: una lingua non semplice, una grammatica articolata e un'espressione per lo più facciale destinata a far comprendere oltre alle singole parole, le emozioni che solo così possono essere comunicate da chi, per vari motivi, vive privo dell'udito e tal volta privo anche della parola. È fondamentale capire che la "Lingua dei Segni" è un sistema linguistico, che presenta analogia complessità alla lingua orale, in quanto dotata di un livello fonologico, di un lessico e di una struttura morfo-sintattica propria.

La differenza principale tra lingua dei segni e lingua orale è proprio l'uso di una modalità di comunicazione completamente diversa: la lingua orale utilizza il canale acustico-articolatorio e si struttura da un punto di vista sintattico, con un ordine temporale e lineare nel tempo; la lingua dei segni, invece, si sviluppa nello spazio, utilizzandolo linguisticamente, sia a livellomorfo-sintattico che a livello lessicale.

Il principale adattamento che richiedono le lingue dei segni consiste nel sostituire i tratti distintivi dell'articolazione vocale, mediante tratti distintivi dell'articolazione manuale e facciale. Un effetto interessante di questo adattamento è l'uso molto più accentuato della simultaneità rispetto all'esposizione sequenziale".

La capacità comunicativa che i sordi sono riusciti ad ottenere con intensi sforzi, sia per far valere i propri diritti al pari degli udenti, sia per creare un codice comune di comunicazione, quale la lingua dei segni, ha portato molte persone normoudenti ad avvicinarsi ad un mondo particolarmente difficile ed affascinante che è in continua evoluzione.

Entrare nella realtà dei sordi però, significa anche essere informati sulle cause e sulle difficoltà che le persone con un deficit uditivo, affrontano quotidianamente.

Negli anni ottanta l'Istituto di Psicologia del CNR di Roma, partendo dagli esempi delle ricerche condotte negli Stati Uniti sull'American Sign Language (ASL), ha svolto studi analoghi per la Lingua dei Segni Italiana (LIS), inaugurando così le osservazioni sistematiche sulla LIS nel nostro Paese.

In questo periodo le ricerche linguistiche hanno riguardato prevalentemente gli aspetti fonologici e morfologici. Prima di allora, la Lingua dei Segni Italiana, benché ampiamente utilizzata nelle comunità dei sordi, non era ancora stata studiata.

Se si parlava di "Linguaggio Mimico Gestuale" era perlopiù per interessarsi di educazione del sordo, di didattica differenziata o di servizi di interpretariato, affidati però non a persone qualificate ma a chi, per caso, conosceva la lingua (figli di sordi, parenti, insegnanti) o anche solo il lessico, nel quale venivano tradotte le parole della lingua italiana. Spesso più che una traduzione, si trattava di una sorta di visualizzazione, talvolta molto approssimata, della lingua orale (Italiano Segnato, Italiano Segnato Esatto). A partire dagli anni ottanta anchela lingua dei segni dei Sordi Italiani ha avuto una sua denominazione (che inizialmente era Lingua Italiana dei Segni) emancipata dall'approssimativo "Linguaggio Mimico Gestuale"; inoltre si è assistito ad un interesse sempre più diffuso per la lingua e per le manifestazioni culturali caratteristiche dei sordi. Tale interesse andava di pari passo con la presa di coscienza di una "identità sorda" e con il desiderio di affermazione di una comunità che è sempre rimasta ai margini della società in Italia come negli altri paesi del mondo. I sordi hanno cominciato ad esprimere opinioni e a rivendicare le loro idee e le loro posizioni su problematiche come l'educazione dei sordi, il servizio di interpretariato, il lavoro, insomma sui servizi che per lungo tempo erano rimasti a carico della filantropia e solo raramente di professionalità specifiche e che, an-

che per questo motivo, erano poco soggette a critiche e ad osservazioni sistematiche.

Questa svolta ha dato impulso ad un interesse crescente per la lingua e, naturalmente, per i corsi di lingua dei segni, istituiti da vari enti, in particolare dalle sezioni provinciali dell'Ente Nazionale Sordomuti. Sono cresciute le associazioni di interpreti professionali, quindi, si offriva non più volontariato o un servizio spesso di qualità medio-cra, ma bensì, professionalità al servizio dei sordi.

1. I contenuti e le forme della comunicazione

1.1 *La comunicazione: oggetti di studio e concetti*

Il desiderio e la necessità di comunicare corrispondono a uno dei bisogni primari di ogni essere umano, ma entrare in relazione, comprendere l'altro e se stessi non è sempre facile.

Il termine "Comunicazione" deriva dal latino *communicationem* e significa mettere in comune qualcosa, ossia trasmettere informazioni da uno all'altro, per unire in comunità. Quindi, coinvolge tutti i livelli della realtà umana e sociale, in quanto scaturisce da fattori emotivi, cognitivi, motivazionali e fisici.

La teoria della comunicazione¹, come ben sappiamo, si sviluppò fra gli anni '50 e '60, grazie a un numeroso gruppo di psicologi e psichiatri che si riunirono intorno a Gregory Bateson e Don Jackson del Mental Research Institute² di Palo Alto in California. Questi studiosi si riallacciarono ad una concezione sistemica della realtà, che trovava i suoi presupposti nella "Teoria generale dei sistemi" di Von Bertalanffy,

- 1 La teoria della comunicazione ha inoltre a che fare con la sociologia (formazione e conformazione alle norme sociali del linguaggio), l'estetica (accuratezza della forma), psicologia (relazioni interpersonali svolte attraverso gli atti e gli eventi comunicativi) ecc.
- 2 Centro di ricerca e terapia psicologica fondato da Don D. Jackson negli anni cinquanta del Novecento, a sua volta largamente ispirata dalla Terapia della Gestalt di Fritz Perls.

secondo quest'ottica non è possibile considerare individualmente l'uomo, perché deve essere appunto considerato come uno degli elementi appartenenti ad un insieme organizzato di soggetti e relazioni. Dunque, la comunicazione viene intesa come un processo "dinamico" e sequenza "complessa" di scambi all'interno di un sistema (coppia, gruppi e organizzazioni) dal quale l'uomo non solo produce comunicazione, ma diventa parte di essa e vi partecipa attraverso rapporti di circolarità, che di conseguenza determinano un effetto di retroazione, detto in inglese "feedback".

In questo caso, ad esempio, il comportamento di A influenzerà B, il quale a sua volta, attraverso un suo comportamento di risposta influenzerà A, perciò se tutto il comportamento è comunicazione, allora si dovrà intendere come messaggio comunicativo anche il comportamento non verbale.

Quando comunichiamo lo facciamo sempre in vista di uno scopo, pertanto, ogni situazione comunicativa parte da un'esigenza, nostra o degli altri, per arrivare ad un preciso obiettivo. Per ogni situazione comunicativa è possibile, dunque, individuare una specifica "funzione". Tra le più significative abbiamo:

- la funzione "strumentale": legata alla richiesta esplicita di qualcosa, ed è finalizzata ad ottenere tutto ciò che è necessario per soddisfare esigenze e bisogni;
- la funzione di "controllo": legata sulla possibilità di controllare altre persone, in pratica si può indurre gli altri ad agire secondo precise indicazioni;
- la funzione "informativa": è alla base della conoscenza. Tutto ciò che noi sappiamo è sicuramente condizionato dal passaggio continuo di informazioni tra noi e il sistema sociale e viceversa, così come la formazione dei concetti e delle idee, come ad esempio il pregiudizio e lo stereotipo³. Persino la conoscenza di noi stessi, l'immagine che abbiamo di noi è spesso condizionata dal giudizio che gli altri hanno di noi. In generale, la conoscenza è il risultato del patrimonio di comunicazioni informative, veicolate da persona a persona e da generazione in generazione (Bruno (a cura di Scaratti), Kaneklin, 2005);

3 Si tratta di atteggiamenti non basati sull'esperienza diretta.

- la funzione “espressiva”: ci permette di definire noi stessi, il nostro essere, le nostre relazioni e il nostro ruolo all’interno di determinati contesti;
- la funzione di “contatto sociale”: risponde alla necessità di riconoscere che altri esseri umani di fronte alle condizioni della vita, alle forze della natura o di fronte ai meccanismi sociali, possono condividere la nostra stessa situazione. Il senso di solitudine, è infatti, uno dei motivi principali d’ansia per l’uomo e per la donna. Per questo ciascuno di noi ha bisogno di creare legami con altri esseri umani per comunicare, per condividere, per partecipare o solo per il gusto di stare insieme;
- la funzione di “sollievo dell’ansia”: in base a quanto espresso precedentemente, la comunicazione con gli altri diventa maggiormente forte quando ci troviamo in situazioni particolarmente ansiogene, in questi casi il contenuto del messaggio diventa irrilevante rispetto alla comunicazione che assume come funzione prioritaria l’alleviamento dell’ansia legata alla situazione;
- la funzione di “stimolazione”: altro bisogno vitale per l’essere umano è quello di ricevere stimoli dall’esterno, di appagare la propria curiosità e di vivere esperienze nuove. In modo particolare, rientrano in questa funzione il gioco, lo spettacolo, la bellezza e il godimento artistico-musicale che rappresentano forti e continui stimoli per la nostra intelligenza ed emotività;
- la funzione legata al “ruolo”: molto spesso la comunicazione è semplicemente l’espressione di qualcosa che gli altri si aspettano da noi. L’insegnante che entra in classe per lo più comunicherà in relazione alle aspettative che si hanno di lui, ossia trasmettere conoscenze, spiegare concetti, far acquisire capacità e competenze.

1.2 *Gli elementi del processo comunicativo*

Ogni tipo di comunicazione trasmette, produce e veicola scambi di informazioni determinando, di conseguenza una condivisione e, al tempo stesso, un’interazione di contenuti e messaggi comunicativi. Pertanto gli elementi fondamentali di questo complesso e al tempo stesso spontaneo processo sono:

- Emittente: colui che invia un messaggio.

- Ricevente: colui che riceve, interpreta e comprende il messaggio medesimo.
- Codice: sistema di regole utilizzato per diffondere il messaggio, quali: lingua, orale o scritta, immagini, gesti, tatto.
- Canale: il mezzo di propagazione fisica del codice (onde sonore o elettromagnetiche che diffondono il messaggio, scrittura, comunicazione digitale).
- Contesto: la situazione all'interno della quale si verifica un processo comunicativo.
- Messaggio: il contenuto della comunicazione.
- Filtri, rumori, barriere che possono essere classificati in:
 - I filtri dell'emittente, come la non conoscenza del linguaggio parlato e compreso dal ricevente.
 - I filtri del ricevente come, ad esempio, la non attenzione o il non essere in grado di ascoltare.
 - I rumori che possono essere considerati filtri con carattere di disturbo in senso lato, come ad esempio la mancanza della luce o dell'intensità sonora.

1.3 *Gli assiomi della comunicazione della Scuola di Palo Alto*

Per spiegare la comunicazione, i teorici della Scuola di Palo Alto⁴, sono ricorsi a cinque assiomi⁵ fondamentali, ossia ad alcune semplici proprietà che hanno importanti implicazioni nel definire il funzionamento delle relazioni umane. Procedendo con ordine abbiamo:

- **Primo Assioma: “l'impossibilità di non comunicare”.**
Non si può non comunicare, perché non si può non avere comportamenti; anche il rimanere in silenzio è comunicare.
- **Secondo Assioma: “ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è, quindi, Metacomunicazione⁶”.**

4 Vengono chiamati anche “Pragmatici della Comunicazione”, in quanto analizzano le pratiche comunicative dal punto di vista della prassi e del suo uso.

5 L'assioma è il principio evidente di per sé e che, perciò, non ha bisogno di essere dimostrato.

6 È un concetto introdotto dagli psicologi della Scuola di Palo Alto per rendere

Con questo assioma si vuole sottolineare come tutte le comunicazioni comportano un messaggio di contenuto (report) come notizie, informazioni, dati, oggetti, ecc; ma anche al tempo stesso un messaggio di relazione (command) come, ad esempio, le istruzioni, le indicazioni o le richieste per il ricevente sul che cosa fare del messaggio-contenuto che ha appena ricevuto. Di solito il messaggio di contenuto è fatto di parole, mentre il messaggio di relazione viene inviato soprattutto, attraverso la comunicazione non verbale come, ad esempio, il tono della voce, la sottolineatura gestuale, la mimica facciale, ecc... A tal proposito, è anche opportuno sottolineare che il tipo di relazione dipende fortemente dal contesto in cui la comunicazione si svolge, in quanto serve a chiarire ulteriormente il filo conduttore tra situazione e relazione.

- **Terzo Assioma:** *“la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i contenuti”*.

Con questo assioma siamo ancora nel campo della metacomunicazione. Pertanto, coloro che partecipano all’interazione individuano sempre qualche elemento verbale o non verbale che è ritenuto particolarmente significativo, questo fenomeno è stato, infatti, definito “punteggiatura degli eventi”. Per tale motivo, dalla punteggiatura degli eventi dipenderà l’interpretazione che ognuno dà alla medesima comunicazione, in quanto si attribuiranno vicendevolmente delle cause, si individueranno iniziative e si stabiliranno dipendenze e modelli di scambio.

- **Quarto assioma:** *“gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico sia con quello analogico”*.

Il linguaggio numerico ha una sintassi logica assai complessa e di estrema efficacia, ma manca una semantica adeguata nel settore della relazione; mentre il linguaggio analogico ha la semantica, ma non ha alcuna sintassi adeguata per definire la natura delle relazioni. In

conto della complessità della comunicazione, della sua dinamica, delle sue disfunzioni e patologie. Un esempio di comunicazione e metacomunicazione è quello in cui un’affermazione verbale (comunicazione) è contraddetta da una non verbale (tono della voce o postura del corpo), che è metacomunicazione. Il testo di riferimento è “Pragmatica della comunicazione umana” di Watzlawick Paul; Beavin J. H.; Jackson D. D. (Astrolabio, Roma, 1971).

sintesi, si fa riferimento a due diverse forme di comunicazione: il “*linguaggio verbale*” (modulo numerico) e “*linguaggio non verbale*” (modulo analogico). Esistono, quindi, due modi differenti per riferirsi agli oggetti o alle situazioni, il primo è rappresentato dai nomi che sono collegati attraverso una convenzione agli oggetti ed è chiamato modulo numerico; il secondo è rappresentato dalle immagini, dalle metafore e da tutte le forme di linguaggio non verbale ed è chiamato modulo analogico. Il linguaggio numerico è estremamente efficace nella comunicazione dei concetti, nelle astrazioni o nelle normali situazioni in cui sia importante la logica, la razionalità, ma non è sufficiente per esprimere sentimenti. D'altra parte anche il linguaggio analogico presenta due limitazioni:

- a) manca della possibilità di esprimere alternative o ipotesi;
- b) pecca spesso di ambiguità, in quanto il messaggio può assumere significati contrastanti.

- **Quinto assioma:** “*tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza delle persone comunicanti*”.

Nella comunicazione possiamo individuare due diverse modalità di porsi delle persone o dei gruppi:

- l'essere “*one up*”, cioè in posizione di supremazia;
- l'essere “*one down*”, cioè in posizione di inferiorità o sottomissione.

Si chiamano relazioni simmetriche quelle basate sull’uguaglianza dei partners o dei gruppi; complementari quelle basate sulla differenza. Possiamo, perciò, affermare che ciascuna interazione è dinamica. Si deve sottolineare il fatto che essere in posizione “*one up*” e “*one down*” non comporta alcun giudizio di valore, ma rappresenta un modello di interpretazione: essere in posizione “*one up*” non significa “essere forte, prepotente o buono”; così come essere in posizione “*one down*” non significa “essere debole, cattivo o remissivo”. La complementarità delle relazioni può essere messa in crisi e trasformarsi in conflittualità quando, ad esempio, il figlio diventa adulto, oppure quando l’allievo ritiene che l’insegnante non abbia nulla da trasmettergli, oppure quando il paziente non si riconosce come malato, ecc. In questi casi si rifiuta la natura complementare delle relazioni ed implicitamente anche il riconoscimento dei ruoli assunti.

1.4 *La comunicazione non verbale*

La comunicazione non verbale è quella parte della comunicazione che comprende tutti gli aspetti di uno scambio comunicativo non concernenti il livello puramente semantico del messaggio, ossia il significato letterale delle parole che compongono il messaggio stesso.

Le funzioni svolte dalla comunicazione non verbale sono molteplici, essa può essere considerata come:

- un “linguaggio di relazione” per segnalare i mutamenti di qualità nello svolgimento delle relazioni interpersonali;
- un mezzo principale per esprimere e comunicare le emozioni;
- una modalità per esprimere atteggiamenti circa l’immagine di sé e del proprio corpo;
- un rafforzamento, in quanto sostiene e completa la comunicazione verbale.

La visione comune tende a considerare questo tipo di comunicazione come universalmente comprensibile, al punto da poter trascendere le barriere linguistiche. In effetti, i meccanismi dai quali scaturisce la comunicazione non verbale sono assai simili in tutte le culture, ma ogni cultura tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali. Ciò vuol dire che forme di comunicazione non verbale perfettamente comprensibili per le persone appartenenti ad una determinata cultura, possono invece essere, per chi ha un’altro retaggio culturale, assolutamente incomprensibili o addirittura avere un significato opposto a quello che si intendeva trasmettere.

Uno studio condotto da Mehrabian (1956, p. 117) ha mostrato che ciò che viene percepito in un messaggio vocale può essere così suddiviso:

- Movimenti del corpo (soprattutto espressioni facciali) 55%;
- Aspetto vocale (Volume, tono, ritmo) 38%;
- Aspetto verbale (parole) 7%.

L’efficacia di un messaggio dipende, quindi, solamente in minima parte dal significato letterale di ciò che viene detto, e il modo in cui questo messaggio viene percepito è influenzato pesantemente dai fattori di comunicazione non verbale.

Nell’ambito delle scienze della comunicazione, la comunicazione non verbale viene suddivisa in quattro componenti:

1. Sistema paralinguistico
2. Sistema cinesico

3. Prossemica

4. Aptica

1. **Il sistema paralinguistico:** detto anche Sistema vocale non verbale, indica l'insieme dei suoni emessi nella comunicazione verbale, indipendentemente dal significato delle parole.

Il sistema paralinguistico è caratterizzato da diversi aspetti:

Tono: il tono viene influenzato da fattori fisiologici (età, costituzione fisica), e dal contesto, ossia una persona di elevato livello sociale che si trova a parlare con una di livello sociale più basso tenderà ad avere un tono di voce più grave.

Frequenza: anche in questo caso l'aspetto sociale ha una forte influenza, ad esempio, un soggetto che si trova a parlare con un superiore tenderà ad avere una frequenza di voce più bassa rispetto al normale.

Ritmo: il ritmo dato ad un discorso conferisce maggiore o minore autorevolezza alle parole pronunciate, ad esempio, parlare ad un ritmo lento, inserendo delle pause tra una frase e l'altra, dà un tono di solennità a ciò che si dice; al contrario parlare ad un ritmo elevato attribuisce poca importanza alle parole pronunciate. Nell'analisi del ritmo nel sistema paralinguistico va considerata l'importanza delle pause, che vengono distinte in pause vuote e pause piene. Le pause vuote rappresentano il silenzio tra una frase e l'altra, quelle piene sono costituite dalle tipiche interiezioni (come "mmm", "beh") prive di significato verbale, inserite tra una frase e l'altra.

Silenzio: paradossalmente anche il silenzio rappresenta una forma di comunicazione nel sistema paralinguistico, e le sue caratteristiche possono essere fortemente ambivalenti. Il silenzio tra due innamorati ha ovviamente un significato molto diverso rispetto al silenzio tra due persone che si ignorano; ma anche in questo caso gli aspetti sociali e gerarchici hanno una parte fondamentale.

2. **Il Sistema cinesico:** comprende tutti gli atti comunicativi espressi dai movimenti del corpo. In primo luogo, vanno considerati i movimenti oculari: il contatto visivo tra due persone ha una pluralità di significati, dal comunicare interesse fino al gesto di sfida. L'aspetto sociale ed il contesto influenzano anche questo aspetto: una persona, in una situazione di disagio, tenderà più facilmente del solito ad abbassare lo sguardo. Pertanto, rientrano in questa categoria:

Le espressioni facciali: non tutto ciò che viene comunicato tramite le espressioni del volto è sotto il nostro controllo (ad esempio l'arrossire o l'impallidire). La gran parte delle espressioni facciali sono, ad ogni modo, assolutamente volontarie ed adattabili a nostro piacimento, in base alle circostanze. Ekman (1972) ha classificato quarantaquattro diverse "unità di azione" (ossia possibili movimenti) del viso umano, come strizzare gli occhi, aggrottare la fronte e così via. La diversa interpretazione delle espressioni facciali nelle varie culture è uno dei campi di studio più considerati nella storia delle scienze della comunicazione.

I gesti: in primo luogo quelli compiuti con le mani. La gestualità manuale può essere un'utile sottolineatura delle parole, e quindi rafforzarne il significato, ma anche fornire una chiave di lettura difforme dal significato del messaggio espresso verbalmente.

La postura: anche in questo caso gli elementi sociali e di contesto hanno grande importanza, talvolta identificando con precisione la posizione corretta da mantenere in una data circostanza.

3. **La Prosemica:** l'aspetto prosemico della comunicazione analizza i messaggi inviati con l'occupazione dello spazio. Il modo nel quale le persone tendono a disporsi in una determinata situazione, apparentemente casuale, è in realtà codificato da regole ben precise. Ognuno di noi tende a suddividere lo spazio che ci circonda in quattro zone principali:

Zona intima (da 0 a 50 centimetri): come facilmente intuibile, è quella con accesso più ristretto, di norma vengono accettati senza disagio al suo interno solo alcuni familiari stretti e il partner. Un ingresso di altre persone esterne a questo ristretto nucleo di "ammessi" all'interno della zona intima viene percepita come una invasione che provoca un disagio, variabile a seconda del soggetto. Come conferma di questo, basti pensare alla situazione di imbarazzo che si prova quando siamo costretti ad ammettere nella nostra zona intima soggetti estranei, ad esempio, in ascensore o sull'auto-bus; la conseguenza di questa situazione è un tentativo di mostrare l'involontarietà della nostra "invasione", quindi si tende ad irrigidirsi e a non incrociare lo sguardo con le altre persone.

Zona personale (da 50 cm ad 1 metro): è meno ristretta, vi sono ammessi familiari meno stretti, come amici e colleghi. In questa zona si possono svolgere comunicazioni informali, il volume della

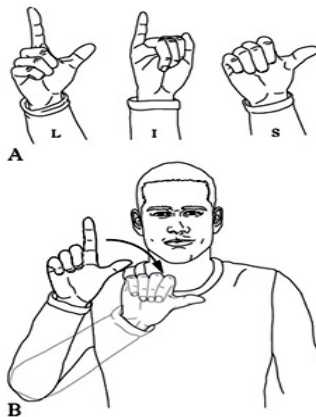
voce può essere mantenuto basso e la distanza è comunque sufficientemente limitata da consentire di cogliere nel dettaglio espressioni e movimenti degli interlocutori.

Zona sociale (da 1 m a 3/4 m): è quell'area in cui svolgiamo tutte le attività che prevedono interazione con persone sconosciute o poco conosciute. A questa distanza (come detto, da 1 a 3/4 metri) è possibile cogliere interamente o quasi la figura dell'interlocutore, cosa che ci permette di controllarlo per capire meglio le sue intenzioni. È anche la zona nella quale si svolgono gli incontri di tipo formale, ad esempio un incontro di affari.

Zona pubblica (oltre i 4 m): è quella delle occasioni ufficiali, ad esempio, un comizio, una conferenza, una lezione universitaria. In questo caso la distanza tra chi parla e chi ascolta è relativamente elevata e generalmente codificata. È caratterizzata da una forte asimmetria tra i partecipanti alla comunicazione: generalmente una sola persona parla, mentre tutte le altre ascoltano.

4. **L'aptica**: è costituita dai messaggi comunicativi espressi tramite contatto fisico. Anche in questo caso si passa da forme comunicative codificate (la stretta di mano, il bacio sulle guance come saluto ad amici e parenti), ad altre di natura più spontanea (un abbraccio, una pacca sulla spalla).

2. Alla scoperta della Lingua dei Segni Italiana (L.I.S)

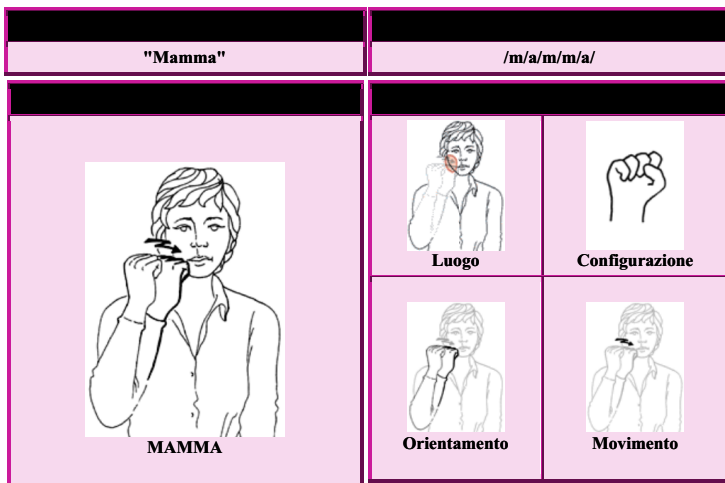


2.1 Che cos'è la LIS?

La LIS è un sistema di segni e di regole che consente di formulare messaggi; quindi un vero e proprio codice tipico di una lingua storico-naturale. Il segno pertanto, è caratterizzato da quattro parametri fondamentali:

1. **Configurazione**
2. **Orientamento/direzione**
3. **Movimento**
4. **Luogo**

Protagonista del segno è la mano.



-Per **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,li,domani,ieri).

-L'**orientamento/direzione** 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:

- Per **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/direzione** 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 o lungo 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.
- Per **luogo o spazio segnico**, si intende l'esecuzione del segno in uno spazio preciso e appropriato. Può essere il corpo del segnante o lo spazio neutro. Lo spazio neutro è lo spazio che si trova di fronte al corpo del segnante. È un'area senza vincoli o confini precisi.

2.2 Come si struttura la LIS dal punto di vista morfo-sintattico?

La presenza di precise regole morfologiche e sintattiche (Laudanna, 1987, pp. 211-230) è uno degli elementi più 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 denominati **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.

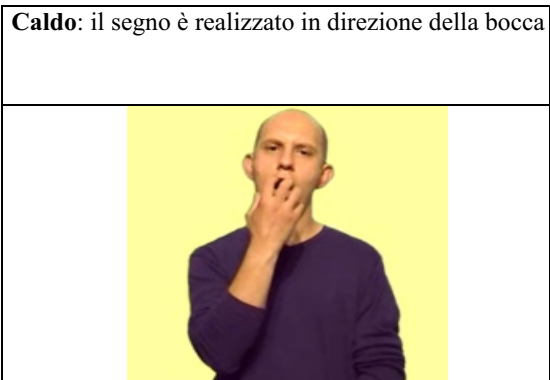
I classificatori appaiono strettamente legati alla specificità delle grammatiche visivo-gestuali delle lingue dei segni e alla loro iconicità e vengono usati per segnalare una varietà molto ampia di categorie e/o tratti semantici, percettivi o funzionali dei referenti simbolizzati (quali: umano/non-umano;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

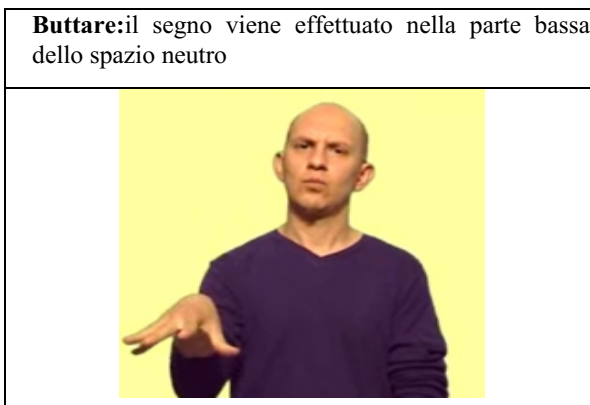
2.3 I nomi flessivi nella LIS

Osservando i segni nominali da un punto di vista topologico possiamo distinguere 2 classi:

- la **1° classe** comprende i nomi che si segnano su diversi luoghi del corpo del segnante, ad esempio:



- la **2° classe** comprende i nomi si segnano sullo spazio neutro, ad esempio:



Ma come si fa a specificare il **singolare** dal **plurale** o l'**articolo determinativo** da quello **indeterminativo**? Se il nome è plurale il segno è moltiplicato, ma spesso si può ricorrere anche ad aggiungere un altro segno al nome che vogliamo fare plurale.

Esempio: DONNA-TANTE DONNE.



DONNA (SINGOLARE)



DONNE (PLURALE)

TANTE----- DONNE

2.4 I verbi flessivi nella LIS

Per quanto riguarda i **verbi**, si possono distinguere in classi (Pizzuto, Rossini, Russo, 2003, pp. 440-467), infatti la LIS ne individua 3:

- La prima classe comprende i verbi che hanno come luogo di articolazione il corpo del segnante: molti di essi esprimono stati mentali e fisici; (ES. verbo pensare).
- La seconda classe comprende i verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio neutro che si estende davanti al segnante e

sono caratterizzati da un movimento che può cambiare direzione tra due punti di articolazione; (ES. verbo insegnare)



INSEGNARE

- La terza classe, infine, comprende quei verbi che hanno nuovamente come luogo di esecuzione lo spazio neutro, però non mutano la direzione del movimento bensì solo il luogo di articolazione.

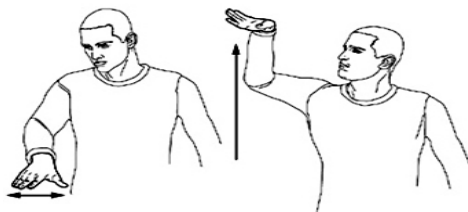


ROMPERE

Prima di esaminare il comportamento morfologico delle tre classi di verbi, è necessario ricordare che il sistema pronominale si realizza per lo più tramite l'indicazione che serve a esprimere le varie persone del verbo, segnalate abitualmente in una lingua come l'italiano attra-

verso la coniugazione. Ciò equivale a dire che le forme come, ad esempio, “io penso, tu pensi, egli pensa” (dove le persone che eseguono l’azione sono indicate dalle diverse desinenze) in LIS corrispondono alle forme del tipo “io pensare, tu pensare, lui/lei pensare” (Romeo, 2004, pp. 6-9), e così via. Ciò avviene, generalmente, con i verbi della prima classe, che conservano la loro forma citazionale. Per i verbi della seconda classe (dare, regalare ecc.), invece, è possibile tralasciare il pronome personale e la forma citazionale può cambiare, con alterazioni che possono essere considerate equivalenti alle flessioni o coniugazioni dei verbi nelle lingue vocali. Per esempio, si modifica il movimento secondo chi è il soggetto e l’oggetto della frase; se la frase è «io ti insegno», il segno insegnare muove dal corpo del segnante verso quello dell’interlocutore; mentre se la frase è «tu mi insegna», il segno muove dal corpo dell’interlocutore per arrivare fino a quello del segnante. Ugualmente flessivi sono anche i verbi che appartengono alla terza classe (come rompere, crescere e così via), qui la flessione avviene attraverso il cambiamento del luogo di articolazione, ossia, il segno verbale può in questo caso mutare il luogo di articolazione, assumendo in tal modo quello del segno nominale con il quale concorda.

È stato evidenziato che la concordanza del verbo è condizionata dalle caratteristiche dei nomi presenti nella frase. Il verbo si sposta se il nome con il quale si accompagna appartiene alla seconda classe e può di conseguenza essere dislocato nello spazio, ad esempio, la frase: “Il bambino cresce” verrà rappresentata in questo modo:



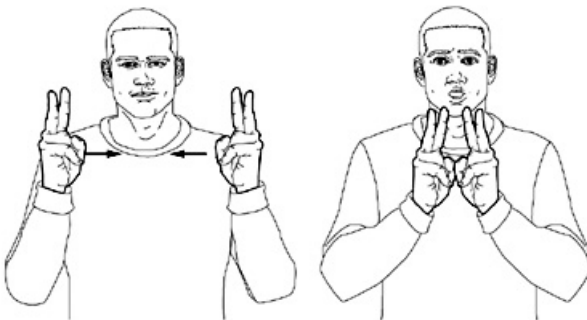
BAMBINO-----ALTO

Altre alterazioni morfologiche riscontrate nei verbi LIS riguardano modifiche del movimento del segno per segnalare distinzioni aspettuative.

Per *aspetto* si intende, in linguistica, la modalità in cui l'azione viene attuata nel tempo: se ripetuta, se appena iniziata, se perdurante, se improvvisa. Il sistema aspettuale della LIS, similmente a quello di altre lingue dei segni, è estremamente complesso e include una notevole quantità di modulazioni legate sia al movimento sia all'espressione facciale.

Un movimento ripetuto, e tipicamente più ampio di quello proprio della forma citazionale, segnala la continuità o il ripetersi nel tempo di una data azione.

Un movimento marcatamente più breve, teso e veloce, segnala la repentinità di un'azione o evento e in questi casi è possibile distinguere chiaramente se si tratta di un verbo o di un nome. Queste modifiche morfologiche dei parametri manuali si accompagnano quasi invariabilmente a significative alterazioni di tratti non manuali. Come, per esempio, nelle flessioni aspettuative per la repentinità, nell'ambito delle quali si osservano modifiche della postura (il corpo si sposta leggermente all'indietro) e dell'espressione facciale (sopracciglia inarcate, bocca aperta).



INCONTRARE IMPROVVISAMENTE

Infine, per quanto riguarda il tempo nei verbi, la LIS si avvale di un segno particolare, traducibile come fatto/finiteo, che esprime il concetto di azione terminata e che viene prodotto alla fine dei verbi.



VISTO (VEDERE+FATTO)

2.5 Il sistema pronominale, iconicità e arbitarietà in LIS

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'enfaticizzazione dell'espressione facciale.

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.

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 aspet-

ti 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.

2.6 *La dattilologia e la labiolettura*

Con il termine dattilologia (da 'dattilos', dito e 'logos' discorso, studio) ci si riferisce all'alfabeto manuale. È fondato su configurazioni statiche ed è uno dei mezzi di comunicazione visivo-gestuali più semplici.

Consiste, quindi, nel formare con le dita e la mano le lettere dell'alfabeto. Spesso viene usato anche dagli udenti che non hanno avuto alcun contatto con le persone sorde per far conoscere il loro nome.

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, in quanto viene segnata lettera dopo lettera ciò che si desidera esprimere.

La dattilologia (Russo, 2004, pp. 359-382) 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) (Pigliacampo, 2009, pp. 98-99).

Nella LIS, invece, la dattilologia è scarsamente usata rispetto alle altre lingue dei segni. In particolare, è usata per i nomi propri che non possiedono un segno specifico (cognomi, nomi di città e luoghi geografici) e per l'inizializzazione, cioè l'uso della prima lettera di una parola come configurazione del segno corrispondente alla parola.

Con la definizione labiolettura, ci si riferisce alla tecnica di decodificare ed identificare i movimenti dell'apparato fonatorio e labiale della persona che comunica con il sordo.

Il sordo può così, riconoscere i movimenti labiali che formano una o più parole senza l'uso della voce dell'interlocutore.

2.7 Utili consigli per relazionarsi con i sordi

Come ben sappiamo, all'interno di una conversazione, le persone sorde leggono le parole decifrando i movimenti delle labbra di chi sta parlando. Essi "ascoltano" unicamente con l'occhio ed imparano la struttura della lingua verbale attraverso il senso della vista e non dell'udito. Perciò, se le labbra non sono pienamente visibili al sordo (es.: persona con barba o baffi fluenti), egli potrebbe non riuscire a comprendere il senso del discorso. È estremamente importante che il viso dell'interlocutore sia ben illuminato e non in controluce.

La distanza ottimale per una conversazione è di circa 1,50 metri. Quando si parla, è consigliabile tenere fermo il capo, perché se abitualmente si è portati a muovere molto la testa, il sordo non potrà tenere sempre gli occhi fissati sulle vostre labbra, quindi è bene evitare di parlare mentre si sta camminando o quando si è in movimento. In un dialogo le frasi devono essere brevi, le parole devono essere semplici e i concetti più chiari possibili. Non bisogna parlare in fretta, ma ad una velocità moderata e scorrevole, in modo che il senso del discorso sia ben compreso. Se la persona sorda non riesce a capire quello che stiamo dicendo, si può provare a ripetere il messaggio usando altre parole perché non tutti i suoni alfabetici sono visibili sulle labbra.

Le persone sorde hanno, in generale, uno spiccato spirito di osservazione che, con l'intuito, gli permettono di capire da soli gran parte di ciò che volete spiegare. Quando si vuole parlare con una persona sorda, occorre prima richiamare la sua attenzione in modo educato (es. toccando con un paio di colpetti sul braccio, oppure accendendo o spegnendo la luce, oppure scuotere la mano).

Se il sordo porta la protesi acustica, si può provare a chiamarlo a voce, ma senza alzare eccessivamente il tono. Dato che è quasi sempre molto faticoso per una persona sorda seguire una conversazione in quanto leggere dalle labbra richiede molta concentrazione, quindi di tanto in tanto è preferibile fare qualche pausa. Tuttavia se il sordo, nonostante gli sforzi, non riesce a reperire il messaggio, per evitare che si spazientisca, si può scrivere la parola su un foglio a stampatello.

Quando arriva la sera la persona sorda è stressata, frustrata ed avviata verso esaurimenti di varia entità. Dato che non sente, osserva attentamente ogni movimento e ogni sguardo onde potrebbe trarne conclusioni errate. Spesso il sordo tiene un'attenzione vigile e avverte con straordinaria sensibilità ciò che non sente. Tale prerogativa può eventualmente influire sul suo comportamento. Siccome la persona sorda non ha mai sentito la propria voce (o non la sente da molto tempo), parla spesso senza modulazione e con tono insolito, gutturale. A volte è difficile da capire, in tal caso è necessario chiedere di ripetere il messaggio.

Molti sordi hanno un vocabolario d'italiano carente, non conoscono il significato di alcune parole o strutture linguistiche complesse, per questo motivo, scrivono anche in un italiano molto approssimativo. Ciò non significa ignoranza o scarsa cultura, ma dipende dal fatto che per i sordi la lingua italiana parlata e scritta non è stata acquisita in modo naturale come avviene per gli udenti, ma bensì è una lingua straniera, una "seconda lingua". Infine, un ultimo consiglio: le persone sorde non sono tutte uguali, così come non lo sono le persone udenti, quindi non si può trattare tutti allo stesso modo, occorre quindi, adeguarsi alla persona che ci sta di fronte.

3. Interventi sulla comunicazione del bambino ipoacusico nella famiglia, nella scuola materna ed elementare

3.1 Precisazioni terminologiche della disabilità uditiva

Un'altra particolare cura va orientata verso la famiglia in quanto i genitori di bambini sordi possono trovarsi ad affrontare particolarissimi problemi psicologici. Alcuni di questi genitori nutrono rancore, altri si sentono feriti nell'orgoglio, alcuni nutrono un senso di colpa, altri si vergognano di portare in giro il loro bambino "protesizzato", altri ancora hanno difficoltà ad accettarlo e riconoscerlo come figlio.

Alcuni vedono buio il futuro, altri rifiutano di credere alle condizioni del loro bambino e affrontano l'inutile ricerca di un qualcuno che gli dica che ciò che sanno non è vero. Con questi atteggiamenti nessunopuòaiutareilbambinosordo. Bisognafarcomprendereai genitori che non esiste colpa, né devono avere paura o vergogna. Bisogna far

loro comprendere che il problema va affrontato senza risentimenti, che l'attenzione deve essere continua, l'impegno incessante, né dovrà fermarsi all'età della scuola dell'obbligo ma deve proseguire fino alla giovinezza, all'età adulta.

A volte i familiari del bambino ipoacusico hanno difficoltà ad accettare le protesi, in quanto rappresentano la manifestazione tangibile dello stato di "disabilità" del proprio figlio, anche il bambino, per motivi di adattamento, tende a rifiutarle in quanto non le sopporta quando, invece deve imparare ad usarle fino a considerarle parte integrante di se stesso. Nella gestione delle risorse umane e nell'uso di tecniche riabilitative che si attivano è molto importante il rapporto che si instaura con il bambino. Un buon clima relazionale e di accoglienza condiziona, difatto, non solo il vissuto del singolo soggetto ma influenza anche quello di tutti i familiari.

Un altro aspetto importante da considerare è quello relativo all'autonomia (Bacchini, 2000, pp. 72-78).

Nel soggetto affetto da sordità il percorso dall'indipendenza all'autonomia, in alcuni casi, tende ad essere più lungo a causa della scarsa fiducia che gli adulti gli concedono. Gli episodi di aggressività o di nervosismo che il soggetto manifesta a volte dipendono proprio da una mancata opportunità di "fare da solo" in quanto i genitori evitano di affidare al figlio piccole incombenze quotidiane, continuano ad "imboccarlo" anche quando potrebbe benissimo eseguire da solo semplici operazioni, come ad esempio quelle che riguardano la cura e l'igiene personale o la preparazione dello zaino per la scuola. È, quindi, importante stimolare il bambino ad assumersi le proprie responsabilità, a non commiserarsi, a reagire alle situazioni conflittuali con strategie che privilegiano razionalità e competenza poiché l'atteggiamento autonomo si costruisce attorno alla stima di sé e al senso di sicurezza che il soggetto acquisisce grazie alle esperienze positive, di effettiva realizzazione personale. Molto importante per questi soggetti è la gratificazione.

3.2 Strategie linguistiche nei percorsi riabilitativi

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.

Prima area: Metodi Oralisti

La scelta oralista, del Congresso di Milano del 1880, ha avuto in Italia profonde 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, i logopedisti, gli educatori, gli insegnanti e 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, Corazza, 1997, pp. 229-231).

Massimo Del Bo e Adriana Cippone De Filippis (1998, pp. 65-67) sono tra gli esponenti più di spicco in Italia dell'attuale Oralismo. Es-siritengono 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. protesizzazione tempestiva 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, ad 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 fi-

no 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 i suoni 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 tutto 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, quello della 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. Il limite del metodo orale è soprattutto quello di privilegiare dei molteplici aspetti del linguaggio, solo quello articolatorio, puntando moltissimo sulla produzione e poco sulla comprensione. Lo stesso arricchimento lessicale viene perseguito selezionando i vocaboli in base alle difficoltà di pronuncia, non tenendo conto degli aspetti pragmatici, comunicativi e affettivi del linguaggio stesso, che invece sono importantissimi.

Sulla base di questa scelta si possono creare situazioni di apprendimento inadeguate al bambino, mentre la rigida esclusione di gesti e segni dalla comunicazione riduce fortemente la possibilità di interazione tra il bambino sordo e la comunità degli udenti, proprio per i tempi lunghi di apprendimento che ha il linguaggio verbale.

La finalità del metodo orale è di "mettere il bambino sordo in condizione di comunicare verbalmente secondo la modalità dell'utente, fare scaturire in lui il linguaggio come necessità fisiologica inserita nel suo sviluppo globale" (Fontana, 2013, pp. 55-56).

Seconda area: Metodi misti

Da molti operatori del settore i segni cominciano ad essere considerati un ausilio da utilizzare durante la terapia di educazione al linguaggio orale, oltre che durante l'iter scolastico.

Nel metodo logopedico misto o bimodale si utilizza l'italiano segnato (IS): la parola vocale è accompagnata dal segno corrispondente, pur lasciando inalterata la struttura dell'linguaverbale. "Bimodale" significa, infatti, doppiamodalità e infatti nella metodologiabimodale vengono utilizzate la modalità acustico-verbale, poiché si parla, e la modalità visivo-gestuale, perché si segna, ma un'unica lingua: l'italiano.

Oltre all'italiano segnato, nel metodo bimodale si può far uso dell'italiano segnato esatto (ISE): si utilizzano cioè, per tutte quelle parti del discorso a cui non corrispondono dei segni (articoli, preposizioni, plurale dei nomi) gli evidenziatori, cioè dei segni artificiali, e la dattilologia (l'alfabeto manuale).

L'obiettivo del metodo bimodale, comune a metodologie più "tradizionali", è la migliore competenza possibile del bambino sordo nella lingua parlata e scritta.

In pratica, quando si parla con il bambino sordo, si dà un supporto gestuale a tutto quello che viene detto.

I segni divengono così, una sorta di “stampelle” (Beronesi, Massoni, Ossella, 1991, pp. 56-58) che il bambino usa quando non è ancora abbastanza padrone del linguaggio verbale, per poter rispettare le stesse tappe evolutive del bambino udente. Per quanto riguarda la scelta dei contenuti, che si cerca di trasmettere al bambino nel corso della terapia, si tiene conto, seguendo le più aggiornate ricerche sull’acquisizione e sullo sviluppo del linguaggio nel bambino udente, di tutti gli aspetti del linguaggio (fonologico, morfosintattico, semantico, pragmatico) e dei suoi diversi contesti: parlato e scritto. Viene data inoltre priorità alla comprensione del linguaggio rispetto alla produzione.

Terza area: Educazione bilingue

L’educazione bilingue consiste nell’espone il bambino sordo contemporaneamente alla lingua vocale e alla lingua dei segni. I fautori di questo approccio partono dalla considerazione che le persone sorde acquisiscono con molta facilità la lingua dei segni, a differenza di quanto accade con la lingua vocale, perché i segni viaggiano sulla modalità visivo-gestuale e, quindi, su un canale integro.

La concretizzazione di un’educazione bilingue del bambino sordo nella realtà implica una serie di problematiche sia in ambito linguistico che psicologico. Tra queste, prima fra tutte la difficoltà di esporre precocemente alla lingua dei segni il bambino sordo figlio di genitori udenti, che non la conoscono o se l’hanno imparata non è per loro comunque una prima lingua. Un’altra difficoltà consiste in questo: quanti sono i sordi veramente competenti nella LIS e quindi in grado di trasmetterla? Su una popolazione sorda italiana dell’1 per mille, sono solo il 5% i sordi figli di genitori sordi (Battaglia, Carli, 1992, pp. 9-11) che hanno ricevuto la lingua dei segni come lingua madre⁷. Ma è anche vero che negli ultimi tempi la comunità dei sordi italiana si è in qualche modo riappropriata, dopo quasi un secolo di letargo, del problema dell’educazione al linguaggio dei suoi membri. Molti sordi si stanno infatti impegnando in attività scolastiche o di insegnamento della LIS.

7 Ricerca statistica condotta dall’ ENS di Padova riferita all’anno 2012-2013.

3.3 Alcune precisazioni tra Italiano Segnato (I.S) e Italiano Segnato Esatto (I.S.E), LIS e Pidgin (misto)

Tra la lingua italiana e la lingua dei segni esistono diverse forme di comunicazione che costituiscono nel loro insieme un “continuum” il cui uso dipende dalla situazione, dalle differenti competenze gestuali o segniche, dal livello culturale e dall’atteggiamento degli interlocutori.

L’italiano segnato non ha regole grammaticali, utilizza il lessico della L.I.S. e segue la struttura grammaticale della lingua vocale; non ha parti del discorso come articoli, preposizioni, coniugazioni verbali, alcuni pronomi, accordi articolo-nome-aggettivo-verbo, che creano particolari difficoltà nelle persone sorde nell’apprendimento della lingua parlata e scritta. Come supporto a questo tipo di difficoltà, sono stati identificati degli evidenziatori, cioè dei segni che danno un supporto visivo e, dove possibile, anche un supporto semantico alle regole morfologiche.



Esempio di Italiano Segnato (www.cdila.it)

Per Pidgin (+X) si intende la mescolanza di strutture ed elementi della lingua verbale e della lingua dei segni, in questo caso una particolare frase si segna in LIS ma facendo attenzione alle regole grammaticali della lingua italiana; è una forma che può essere, per certi versi, paragonabile all’Italiano Segnato.

L’Italiano Segnato Esatto (I.S.E.), invece, è un sistema gestuale in grado di seguire parola per parola la lingua vocale, non è una lingua ma solo un supporto gestuale all’interno di un modello riabilitativo. Il sistema ideato utilizza il lessico della L.I.S. integrato con la dattilografia (alfabeto manuale) o con forme visive ideate per quegli aspetti della

lingua (articoli, alcune preposizioni, alcuni pronomi, accordi articolo-nome-aggettivo-verbo, coniugazione verbale) che non sono espressi, o sono espressi in maniera diversi nella L.I.S. L'ordine degli elementi della frase segue l'italiano parlato.

Da alcuni esempi di frasi presenti nella Lingua Italiana dei segni, nell'Italiano Segnato e nell'Italiano Segnato Esatto, possiamo capire le varie differenze esistenti.

3.4 Disabilità uditiva: definizione dei concetti di sordità e ipoacusia

La sordità o limitazioni dell'udito (Canevaro, 1997, pp. 62-67) sono dovute a danni al sistema che permette di ricevere onde sonore, di trasformarle in impulsi neurali e la successiva trasmissione di tali impulsi alla parte di corteccia cerebrale che li elabora. L'organo dell'udito è l'orecchio e una perdita totale è definita sordità, mentre una perdita parziale si definisce ipoacusia. La sordità e l'ipoacusia possono essere di due tipi, in relazione alle strutture danneggiate. L'ipoacusia di tipo conduttivo è di solito causata da anomalie nell'orecchio esterno o medio.

L'ipoacusia di tipo percettivo è causata da danni al sistema che permette di trasformare l'impulso sonoro in impulso nervoso. Un'ipoacusia di tipo conduttivo comporta una perdita uniforme di udito, indipendentemente dalla frequenza del suono. Nel caso di ipoacusie di tipo percettivo, invece, la sordità è maggiore per altre frequenze. Risultata importante riconoscere la differenza, perché alcune protesi acustiche, amplificando indifferentemente tutti i suoni possono essere particolarmente dolorose e di conseguenza possono essere rifiutate dal soggetto con problemi uditivi. Attualmente, con i nuovi screening neonatali ed infantili l'ipoacusia risulta facilmente diagnosticabile, e questo si traduce in un enorme vantaggio, perché è di primaria importanza un intervento precoce. In questi casi, è possibile intervenire con l'uso di protesi acustiche oppure con accorgimenti che prevedono modificazioni del comportamento dei genitori o nell'ambiente.

La deprivazione sensoriale uditiva compromette, come aspetto più rilevante, il piano della comunicazione. Per partecipare alla vita comunitaria, il bambino impara ben presto a sviluppare l'intelligenza visiva che si avvale del linguaggio gestuale per comunicare.

Il fatto di non sentire, non priva il soggetto dell'acquisizione spontanea del linguaggio verbale e su tale aspetto la ricerca scientifica ha messo in luce come anche la comunicazione non verbale sia un potente strumento per la comunicazione in genere, perché su questa si innesta con più facilità il linguaggio verbale. Studi recenti sostengono, infatti, che l'uso combinato di parole e gesti favorisce uno sviluppo linguistico-verbale superiore a quello che si può raggiungere con la sola educazione che privilegia uno dei due metodi (o solo orale o solo gestuale). A volte, l'incapacità di mettersi in relazione con le modalità proprie dei normo-udenti, la difficoltà di comprendere gli altri, il disorientamento spazio-temporale, i frequenti problemi esistenti nel nucleo familiare, facilitano l'insorgenza di turbe del carattere fino a sfociare in forme di nevrosi e di psicosi. È importante, dunque, considerare alcune indicazioni di lavoro in caso di bambini con deficit uditivi gravi o con sordità totale.

La modalità di conoscenza privilegiata per il bambino con sordità è la vista. È importante creare le condizioni necessarie, finalizzate a potenziare questa abilità visiva attraverso tutta una serie di accorgimenti possono facilitare i processi di conoscenza e di acquisizione del linguaggio.

È fondamentale proporre e stimolare la creazione di immagini mentali che aiutino a costruire il linguaggio e la ricchezza lessicale.

L'educatore deve facilitare le esperienze concrete in modo che il bambino possa trarne beneficio.

Favorire situazioni in cui il bambino possa interpretare la comunicazione altrui e diventare partecipe anche con la mediazione dell'adulto, in questo caso è importante prestare attenzione alle sequenze ascolto/parlato. Diviene, dunque, essenziale comunicare con il corpo, con le immagini e con il computer: quanti più linguaggi il bambino padroneggia tanto più sarà in grado di integrare la sua competenza comunicativa.

Nel contempo occorre insegnare al bambino forme di comunicazione comprensibili agli altri, in genere si propende per l'insegnamento sia di forme di comunicazione legate a codici gestuale e sia forme di comunicazione legate a codici verbali.

3.5 *Il bambino ipoacusico nella scuola*

Molto spesso, capita che i genitori di un bambino sordo siano pervasi da dubbi e incertezze riguardo ai molteplici metodi educativi che i vari tipi di scuola promuovono. In merito alle norme legislative elaborate ed emanate negli ultimi anni, la famiglia di un soggetto ipoacusico può optare per due tipologie di strutture scolastiche che attuano il processo integrativo: la scuola speciale oppure la scuola comune.

Nella maggior parte dei casi, le difficoltà di tali scelte oltre ad essere legate da fattori di ordine pratico e psicologico, sono soprattutto determinate dalla disinformazione delle famiglie su ciò che ciascuna istituzione può garantire dal punto di vista del recupero dell'handicap, dell'apprendimento di contenuti socio-culturali e della reale integrazione nell'ambiente di riferimento. In Italia, il problema dell'inserimento dei bambini con handicap venne affrontato per la prima volta, a livello statale nel 1974, attraverso un decreto ministeriale riguardante interventi a favore di alunni disabili nella scuola materna e dell'obbligo emanato dalla commissione del Ministero della Pubblica Istruzione.

La commissione ministeriale in questione, partì dal convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento “dovevano essere protagonisti della propria crescita”. Con tale premessa, dunque, dovevano essere favorite, nella loro più libera espressione, le risorse specifiche individuali, insite nel soggetto a livello operativo, conoscitivo e relazionale intensificandole e potenziandole attraverso la costanza, la volontà e la dedizione alle attività preposte nel percorso scolastico. Questo impegno promosso dalla commissione non si realizzava solamente come prevenzione in senso diagnostico, terapeutico ed educativo, ma privilegiava un'ottica condivisa che presupponeva l'efficiente collaborazione dei servizi sociali e sanitari finalizzati al medesimo obiettivo, ossia: il superamento di ogni situazione di emarginazione umana, culturale e sociale. Questa concezione diede un aspetto innovativo al modo di essere della scuola, in quanto ad ogni bambino veniva data la possibilità di crescere e sviluppare in base ai propri ritmi.

Conclusa questa breve parentesi storica, possiamo affermare che l'ingresso del bambino sordo nel mondo della scuola può rivelare difficoltà e problematiche emotive e relazionali ed è per questo che il ruolo dei genitori è quello di aiutare e incoraggiare il bambino in questo

inserimento che deve diventare integrazione, ma è anche quello di colmare le carenze che l'organizzazione scolastica mostra. Avviene infatti con molta più frequenza di quanto si possa immaginare che siano proprio i genitori a dare informazioni sulla sordità agli insegnanti curricolari che non ne sanno niente; a sostituirsi a casa nel lavoro che avrebbe dovuto fare a scuola il docente di sostegno, che non c'è perché nominato in ritardo o ha troppe poche ore per poter seguire bene l'allievo o, ancora peggio, non è capace di operare in modo adeguato; a sollecitare il dirigente scolastico perché convochi come la legge prevede il GLH, ossia il "Gruppo di Lavoro per l'Handicap" (Articolo 12, comma 5, L. 104/92) che si riunisce con la famiglia per elaborare il piano educativo (PEI) (Johnson, Liddell, Erting, 1991, pp. 88-92) previsto dal D.M. 141/99; A volte succede che la famiglia non sia in grado di fare tutto questo perché non ha gli strumenti culturali per imporsi, con risvolti drammatici per l'educazione del bambino sordo; altre volte avviene che la situazione sia buona, con docenti motivati e un dirigente scolastico preparato.

Dalle indagini condotte emerge, infatti, che la situazione scolastica in Italia è molto variegata, ma la famiglia resta comunque il perno dell'integrazione.

Più si va avanti con i gradi scolastici, maggiore è l'impegno che si chiede alla famiglia; così avviene che nella scuola superiore, proprio quando i genitori sperano 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 soprattutto di prendere veramente coscienza del proprio deficit, sia perché i contenuti scolastici appaiono molto più impegnativi, e le difficoltà linguistiche più evidenti.

Solo recentemente, dopo molti anni che la legge 517/77 ha consentito l'accesso ai sordi nelle scuole normali, dalle scuole speciali, il Ministero dell'Istruzione ha avviato corsi di alta qualificazione per insegnanti di sostegno, riconoscendo il principio che occorre una preparazione professionale specifica per i disabili sensoriali che hanno necessità differenti dagli altri ma possibilità di accedere all'istruzione uguale ai normali, se gli insegnanti sono preparati nell'ambito della didattica specializzata.

Il suo ruolo è di mediare l'insegnamento delle discipline attuato dai docenti curricolari prevalentemente attraverso il canale acustico,

con una metodologia che le renda accessibili anche al bambino sordo. Inoltre, la legge 104/92 (Legge-Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate), apre nuove possibilità nell'educazione dei bambini sordi, prevedendo la possibilità di affiancare al bambino un educatore/assistente alla comunicazione adulto sordo (Articolo 12), il cui ruolo è rafforzare sia l'identità di questo bambino affinché accetti il proprio deficit, facendogli capire che la diversità è anche ricchezza, sia di esporre in modo naturale questo bambino all'acquisizione della lingua dei segni, (l'articolo 5 parla di "linguaggi specializzati") che viaggiando sulla modalità visiva integra, può essere acquisita facilmente e spontaneamente, oltre che mediare la comunicazione dello studente con i docenti e con i compagni.

Per quanto riguarda la situazione nelle Università, la legge 104/92 invita queste istituzioni a istituire un "Ufficio Handicap", al fine di mettere a disposizione dei tutor e nel caso dei sordi figure di supporto come l'Interprete LIS. In via sperimentale si stanno attivando anche dei servizi di stenotipia, dove un operatore specializzato o un computer con riconoscimento vocale, sottotitola le lezioni frontali "in diretta".

3.6 *I segni a scuola*

Le persone sorde non costituiscono una categoria omogenea, infatti, essi possono essere classificati in:

- bambini nati sordi o diventati tali entro i 3 anni di vita (cioè prima di aver acquisito completamente il linguaggio), oppure diventati sordi dopo i tre anni,
- sordi figli di sordi e sordi figli di udenti;
- sordi che conoscono la LIS e sordi che non la conoscono;
- sordi rieducati al linguaggio con un metodo esclusivamente orale;
- sordi rieducati con il metodo bimodale;
- sordi esposti ad un'educazione bilingue.

A tutto ciò va aggiunto: il grado di sordità, l'età della diagnosi e della protesizzazione, l'iter riabilitativo e scolastico.

Il linguaggio dei segni offre l'opportunità di migliorare l'apprendimento scolastico, infatti se il bambino già possiede un codice linguistico, in questo caso la Lingua dei Segni Italiana che, per la sua modal-

ità visiva, viene acquisita dal bambino sordo in modo spontaneo e in tempi brevi, potrà:

- arricchire il lessico in italiano, facendo riferimento a vocaboli il cui significato è già noto in segni dal bambino;
- far acquisire al bambino una maggiore consapevolezza dell'uso della morfologia e della sintassi dell'italiano, che sono gli aspetti della lingua più complessi e problematici per le persone sorde (es. uso delle preposizioni, dei pronomi, delle concordanze, delle frasi passive e subordinate, ecc).

La legge 104/92 permette l'uso di linguaggi specializzati agli alunni portatori di handicap, quindi il bambino sordo ha il diritto di poter utilizzare la lingua dei segni a scuola. Vediamone gli aspetti positivi:

- a) consentono al bambino di avere gli stessi ritmi della classe;
- b) consentono di seguire i programmi senza riduzioni;
- c) consentono di accedere ai libri di testo senza semplificazioni;
- d) permettono al docente di avere un'immediata verifica della comprensione durante la lettura;
- e) consentono di ampliare il lessico "appoggiando" il significato delle parole nuove sui segni conosciuti;
- f) consentono di rafforzare le strutture morfosintattiche con il confronto italiano/LIS;
- g) l'insegnamento con i segni ha comunque come obiettivo primario il miglioramento della competenza linguistica nell'italiano parlato e scritto (Bisacchi, Forte, Maragna, 2004).

3.7 *La didattica speciale: strumento essenziale per una concreta integrazione*

Il termine didattica deriva dal greco didàsko (insegno) e si riferisce alla teoria e alla pratica dell'insegnare; ogni didattica, a seconda della disciplina oggetto di insegnamento, riguarda innanzitutto il rapporto tra insegnante e allievo, ovvero un rapporto vivo tra due persone che insegnano e imparano contemporaneamente. Nell'approccio didattico il contesto educativo deve essere ben strutturato e deve servirsi di strumenti adeguati che permettono la riuscita di una buona programmazione scolastica.

Alla didattica generale si aggiunge quel tipo di didattica che è stata denominata "speciale", rivolta ai soggetti con difficoltà di apprendi-

mento al fine di poterli integrare all'interno del contesto classe e sociale in generale.

Appartenenti al quadro della didattica speciale, i bambini sordi rappresentano una presenza particolare che necessita di essere appagata attraverso un corretto ridimensionamento dei contenuti scolastici.

La didattica quotidiana rivolta ad essi diviene "speciale" in quanto ha uno scopo esclusivo: riuscire a ridurre il deficit comunicativo. Solo se si considera la sordità semplicemente come una "diversità" e non come un handicap, si può riuscire a realizzare una "integrazione di qualità" che consiste, principalmente, nel dare la possibilità al bambino sordo di essere parte attiva dell'ambito scolastico, e nel superare tutte le barriere comunicativo-relazionali, al fine di acquisire competenze linguistici che e psicologiche utili non solo per la sua crescita relativa al profitto scolastico, ma soprattutto per la sua crescita personale.

Il punto fondamentale della didattica speciale rivolta al bambino sordo riguarda da un lato il diritto ad accedere alla scuola di tutti, dall'altro il diritto ad assicurare un successo formativo e scolastico; tale obiettivo non si raggiunge ponendo il bambino sordo di fronte ad una "programmazione didattica speciale", ma semplicemente utilizzando una metodologia didattica accessibile, basata su strumenti più adeguati alle esigenze del bambino.

Secondo i ricercatori americani, Robert Johnson, Scott Liddelle Carol Erting, (1991, pp. 15-16) il fallimento dell'educazione dei sordi è dovuto principalmente alla mancanza di accessibilità dei programmi di studio e all'idea che ci si può accontentare di basse aspettative nel rendimento scolastico dei bambini sordi.

Essendo a conoscenza che il bambino sordo risulta deficitario del canale uditivo, gli insegnanti e tutti coloro che partecipano al lavoro didattico del bambino, dovrebbero adattare la lezione da un punto di vista metodologico con l'obiettivo di visualizzare i contenuti scolastici attraverso strategie che siano per lo più visive, in quanto la vista veicola sul canale integro che i bambini sordi riescono a sfruttare al meglio. A tutto questo si aggiunge l'aspetto relazionale del bambino che oggi, nella maggior parte dei casi, è inserito in una classe di udenti, con i quali è difficile realizzare una completa comunicazione.

È necessario, dunque, saper valutare in primo luogo i livelli di partenza del ragazzo per trarre in modo giusto gli obiettivi e la metodologia, saper dosare gli interventi individualizzati in classe e fuori dalla classe,

saper intervenire tempestivamente nelle dinamiche di gruppo per migliorare la competenza linguistica del ragazzo che è lo strumento essenziale per una piena integrazione (Maragna, 2007, pp. 39-40).

Seguendo le dinamiche della didattica metacognitiva, il bambino dovrebbe sviluppare capacità di introspezione, autoanalisi, autoconsapevolezza; processi che vengono inseriti nel secondo livello della didattica metacognitiva e che seguono l'acquisizione sulle conoscenze del funzionamento cognitivo generale, sviluppate mediante un normale processo di assimilazione.

Il secondo livello della didattica metacognitiva sembra adattarsi in modo appropriato alle esigenze dell'alunno sordo, in quanto "il soggetto deve chiedersi non solo cosa sta pensando, quali sono i processi cognitivi in atto nel momento in cui sta affrontando la soluzione di un problema, come ha fatto a ricordare quel determinato evento, ma anche come può ricordare meglio" (Epasto, Messina, 1999, p. 55). Tali competenze rendono l'alunno il diretto responsabile della sua formazione, poiché, seguendo queste dinamiche, riuscirà non solo a diventare un partecipante attivo della sua didattica, ma a sviluppare una personalità adatta ad affrontare le problematiche che si presenteranno nel suo percorso scolastico. Sviluppare l'atteggiamento di autoconsapevolezza e di autoanalisi porta il ragazzo ad acquisire una maggiore stima nei confronti del lavoro che dovrebbe essere svolto interamente da lui. Un caso comune, che si verifica spesso all'interno delle scuole in cui i bambini sordi sono inseriti, riguarda l'atteggiamento di eccessiva tolleranza da parte dell'istituzione scolastica nei confronti dell'alunno sordo stesso; di fatti accade non poche volte che il ragazzo venga esonerato dai compiti a casa o dalle verifiche periodiche a cui è sottoposta il resto della classe. Così facendo il ragazzo sordo non prenderà mai coscienza del fatto di poter arrivare a raggiungere obiettivi didattici al di sopra delle aspettative degli stessi insegnanti.

Il compito di stimolare e far crescere il desiderio di apprendere spetta ai docenti, i quali dovrebbero valutare il ragazzo soltanto in relazione al suo deficit uditivo. L'intervento didattico, dunque, oltre all'interesse verso l'area linguistica e logico-matematica, dovrebbe riguardare anche l'educazione alla creatività, che è uno "strumento prezioso non soltanto per aprire la mente a nuove esperienze, ma anche per leggere criticamente il reale.

Il progetto educativo dovrebbe basarsi sul massimo sfruttamento

della curiosità spontanea, in parte già soffocata da strumenti linguistici inadeguati e dall'atteggiamento protettivo dell'ambiente familiare in cui il bambino ha vissuto prima di entrare nella vita scolastica. Tuttavia, l'immagine è lo strumento comunicativo che più si avvicina alla realtà, e l'utilizzo di essa può soltanto giovare in positivo per raggiungere l'obiettivo di suscitare la curiosità del bambino sordo attraverso un canale perfettamente integro che l'alunno sordo sfrutta, spesso e volentieri in maniera migliore, rispetto ai compagni udenti.

La didattica speciale del bambino sordo dovrebbe mettere in primo piano il bambino sordo con le sue esigenze e le sue capacità, cercando di creare un equilibrio alla pari tra apprendimento scolastico evita relazionale. Bisogna, inoltre, tener conto, che ogni alunno sordo è una persona "diversa e speciale": diversa perché ogni bambino ha una storia personale e linguistica a sé stante, speciale perché con essi si attua la vera didattica, ovvero la costruzione di un rapporto alla pari tra insegnante e allievo, dove entrambi i membri imparano l'uno dall'altro. Così come ogni bambino, anche il bambino sordo trasmette le sue emozioni, le sue paure, le sue ansie, che sono frutto di un vissuto tutto personale ed esclusivo.

4. Interventi e strategie attuate dalle figure educativo-professionali di supporto all'apprendimento del bambino ipoacusico

4.1 L'exkursus storico dell' Interprete

L'exkursus storico dell'interprete ha evidenziato tre tappe fondamentali (Stocchero, 1995, pp. 61-66) che hanno contribuito a delineare a livello professionale tale figura. Una prima fase, definita "non professionale", si colloca intorno al 1980, all'epoca gli interpreti erano perlopiù familiari di persone sorde, religiosi, insegnanti ed educatori che nel loro agire quotidiano avevano imparato la Lingua dei Segni attraverso la semplice interazione con le persona sorde, infatti anche in assenza di una specifica preparazione adeguata, cioè anche senza aver frequentato corsi di Lingua dei Segni Italiana, facevano da tramite alla comunicazione, spesso intervenendo con opinioni personali e soprattutto traducendo in minima parte ciò che veniva detto.

La seconda fase, detta “di critica”, si articola per mezzo dell’interessamento della Dottoressa Virginia Volterra, la quale nel 1981 presso l’Istituto di Psicologia del CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche), diede inizio alla ricerca linguistica della Lingua Italiana dei Segni, scoprendo e dimostrando che essa rappresenta a tutti gli effetti una lingua al pari delle altre che merita di essere legalmente riconosciuta.

La terza fase, definita come “fase di ricerca attuale” è caratterizzata da forti dibattiti finalizzati a realizzare una piena integrazione sociale delle persone sorde, ed è per questo motivo che nel 1984 ebbero inizio i primi corsi per l’apprendimento e per il perfezionamento della LIS. Nel 1988 durante la trasmissione dei Tg fece la sua comparsa, in una casellina in alto a destra, la figura dell’Interprete che segnava le notizie del giorno. Oggi la situazione dell’interpretariato è migliorata: i corsi di formazione per interpreti sono organizzati in modo egregio, e il fattore “Professionalità” è dato, anche dal rispetto di un preciso codice deontologico in riferimento alla sordità e alle minorazioni uditive di qualsiasi ordine e grado. Sebbene l’evoluzione del servizio di Interpretariato a favore delle persone sorde, sia per certi versi molto soddisfacente, dall’altra parte, tuttavia evidenzia alcuni problemi relativi alla qualità e alle modalità con cui viene effettuato tale servizio.

Alcuni interpreti, ad esempio, non riescono a tradurre tutto ciò che realmente si verifica durante la comunicazione e, in questo caso, la qualità del servizio è compromessa da una scarsa attenzione per la cultura e per le esigenze dei sordi. Un esempio di tale affermazione può essere riconducibile a quanto espresso precedentemente, ossia quando l’interprete in televisione è racchiuso all’interno di una piccola finestrella; è evidente che situazioni come queste possono mettere in difficoltà i sordi, in quanto la comprensione del segno è ostacolata dalla ridotta visibilità che crea a sua volta, in modo inevitabile un forte senso di frustrazione. Un ostacolo ulteriore è dato dalla diversità del lessico usato dagli interpreti, si sa che la lingua dei Segni non è universale, e un segno realizzato in modo differente dai segni standard utilizzati da molti sordi potrebbe creare in loro un certo senso di confusione.

Un interprete professionale deve avere assolutamente un’ottima padronanza della Lingua dei Segni Italiana, le competenze in materia sono relative alla codifica in segni delle frasi, alla conoscenza degli elementi classificatori che la caratterizzano, all’esecuzione dei segni e alla corporeità (inclusa l’espressione facciale) che si adotta in riferimento

allo spazio in cui avviene la rappresentazione gestuale, all'impersonamento e ai tempi e verbi direzionali adottati. La maggior parte degli udenti che hanno una buona conoscenza della LIS, utilizza molto i segni ma trascurava altre componenti della lingua, in modo particolare l'espressione facciale e i classificatori (configurazione, luogo, movimento e direzione).

Nella didattica, un buon interprete deve considerare fondamentali tali aspetti e un modo efficace per poterli rafforzare e al tempo stesso potenziare consiste nella stimolazione dell'immagine mentale. Ad esempio, si possono prendere dei disegni o delle fotoche rappresentano dei paesaggi, occorrerà, dunque, osservarli attentamente per "ricordare mentalmente" la presenza di oggetti vari come case, alberi, elementi naturali o artificiali che caratterizzano il paesaggio in generale. Lo stesso esercizio si può fare osservando una stanza e fissando la disposizione dei mobili e dell'arredamento, cercando poi, successivamente, di ricreare mentalmente l'immagine mentale acquisita. Stimolando l'immagine mentale, l'interprete specialmente se è normo-udente, riesce a migliorare decisamente l'uso dello spazio neutro e l'espressione facciale. La telecamera, in questi casi, può essere un valido aiuto perché funge da rinforzo, in quanto il segnante rivedendo la sua performance riceve un prezioso feedback che può dare servire anche a chi "legge i segni", quindi in questo caso la funzione della telecamera riveste un sostegno psicologico e l'interprete può correggersi e migliorare il proprio segnato (Comitato Linguae Cultura dei Sordi - ENS diBrescia, 1997).

4.2 *L'Assistente alla Comunicazione: compiti e campi d'azione*

I compiti fondamentali dell'Assistente alla Comunicazione si sviluppano essenzialmente in due direzioni: da un lato deve facilitare la comunicazione del bambino/ ragazzo sordo nel contesto scuola-apprendimento; dall'altro deve rendere accessibile all'alunno l'insieme dei contenuti scolastici e delle informazioni circostanti, svolgendo una funzione da tramite, o meglio, di ponte comunicativo, mediante strategie adeguate, collegate alle esperienze nell'ambito della sordità e alle conoscenze della psicologia evolutiva; l'obiettivo dell'Assistente alla Comunicazione (Favia, 2003, pp. 46-51), infatti, è quello di rilevare le competenze co-

municativo-linguistiche del bambino/ragazzo sordo per potenziarle e accrescerle. Altro aspetto importante, inerente alla comunicazione, è quello dell'ascolto e dell'accoglienza delle comunicazioni, anche informali, relative alle sue esperienze emotive e relazionali. Tale aspetto è propedeutico a facilitare la comunicazione con gli altri, per favorire una reale integrazione del bambino/ragazzo sordo nella classe e in più generale all'interno del contesto scolastico. Anche se non esiste un vero e proprio profilo professionale formalizzato, tuttavia in questi ultimi anni è stato portato avanti il lavoro di approfondimento del ruolo e i dei compiti dell'Assistente alla Comunicazione, mediante le esperienze degli incontri del monitoraggio del lavoro e dei percorsi di aggiornamento organizzate dalle strutture coinvolte. Infatti, nel prepararsi a diventare Assistente alla Comunicazione è necessario:

- prendere conoscenza del proprio uso della lingua. Dal momento che segnare è stato tradizionalmente parte di una conoscenza e di un uso delle persone sorde, è rilevante sensibilizzare l'Assistente alla Comunicazione a riflettere sul proprio comportamento linguistico;
- acquisire consapevolezza delle varietà linguistiche, quindi l'Assistente alla Comunicazione dovrà saper usare la LIS anche in presenza di un pubblico composto sia da bambini sordi che da bambini udenti;
- avere cognizione della flessibilità della lingua e comprendere che è possibile manipolarla per scopi didattici, adottandola alla comunicazione con bambini di diverse fasce d'età. Nello specifico, l'intervento dell'Assistente alla Comunicazione consiste nel facilitare il processo d'integrazione, promuovendo e diffondendo l'utilizzo della Lingua dei Segni Italiana in tutto l'ambito scolastico. In questo modo, il bambino/ragazzo sordo sperimenta la possibilità di essere compreso e di comprendere il contesto in cui è inserito. All'interno della scuola, spesso l'Assistente alla Comunicazione si trova al centro di una rete di relazioni complesse. Infatti, per il gruppo-classe la presenza di un adulto con competenze/conoscenze linguistiche, psicologiche, e didattiche che parla una lingua diversa dall'italiano, assume un valore positivo in quanto diventa stimolo e occasione di crescita su tematiche legate alla all'handicap. Si arriva, quindi, a sperimentare la "diversità" come occasione di arricchimento e non di distanza o di estraneità dalla quale difendersi.

La funzione di “ponte comunicativo” esercitata dall’Assistente alla Comunicazione, richiede inevitabilmente la capacità di collaborare con tutte le istanze coinvolte nel “Contesto Scuola” (Vasta 2003, pp. 55-60) come: gruppo docenti, famiglia, reti ed istituzioni sociali, figure operanti nella scuola come l’insegnante di sostegno, logopedisti e psicologi.

4.3 *Competenze da attuare nello sviluppo evolutivo del bambino sordo*

Questa area implica la conoscenza relativa allo sviluppo dell’età evolutiva in tutta la sua globalità: cognitiva, affettiva, emotiva, sociale e relazionale. È, infatti, indispensabile che l’Assistente alla Comunicazione abbia la consapevolezza che ciascun individuo ha ritmi e tempi di crescita personali che devono essere tutelati e rispettati. Premesso che la specificità dello sviluppo cognitivo del bambino sordo non è tanto legata al deficit, quanto alla modalità comunicativa, l’Assistente alla Comunicazione insieme al corpo docente deve trovare le strategie di intervento più efficaci per favorire il corretto sviluppo dell’area cognitiva e dell’apprendimento ma anche quella legata allo sviluppo socio-affettivo e del comportamento. A tal proposito diventa importante, saper costruire una prova di verifica “alternativa” all’interrogazione orale, che penalizza l’alunno sordo in quanto viaggia sul canale acustico-verbale che è, in questo caso, deficitario; mentre la costruzione di un test scritto preparato ad hoc costituisce un valido strumento di verifica, attraverso il quale il docente può avere la certezza che l’eventuale errore non sia frutto di difficoltà legate all’italiano. È altrettanto utile acquisire competenze nell’ambito dei processi di scrittura, in modo tale da poter aiutare l’allievo a produrre elaborati comprensibili e originali.

In questo ambito, l’utilizzo della Lingua dei Segni Italiana può rivelarsi una straordinaria risorsa. Molte volte, infatti, alle persone sorde accade quello che succede a noi udenti quando dobbiamo scrivere delle parole in una lingua straniera che padroneggiamo poco: le difficoltà fonologiche, lessicali, morfosintattiche e pragmatiche riducono la ricchezza dei contenuti da scrivere e, nel caso del bambino sordo, fargli segnare quello che vorrebbe scrivere vuol dire recuperare quella ricchezza. Infatti, aiutarlo a trasferire le idee in Italiano scritto, può rivelarsi la strategia vincente.

Dunque, per l’Assistente alla Comunicazione è necessario integra-

re le conoscenze e le esperienze nel campo della sordità e della psicologia dell'età evolutiva per formulare strategie specifiche, per stimolare le funzioni cognitive del bambino sordo e accogliere le sue esperienze emotive e relazionali, attivando dinamiche di gruppo, che consentano l'integrazione del bambino sordo nel contesto della scuola.

Una prima strategia, finalizzata al potenziamento della memoria linguistica dell'audioleso, consiste nel passaggio dall'immagine (es. fotografia) alla rappresentazione grafica (in base all'analisi del dato visivo memorizzato) alla presentazione orale guidata da domande secondo una successione logica che consenta di esprimere compiutamente ed efficacemente i contenuti: ad esempio "Che cosa rappresenta la fotografia?" \ "Dove si trovano i soggetti?" \ "Dove si ritrovano gli oggetti?" \ "A che cosa servono gli oggetti?".

Per favorire la fissazione dei contenuti linguistici si può promuovere l'estensione a questi ultimi del procedimento che l'audioleso usa naturalmente e con estrema abilità per la fissazione delle immagini: uso dell'immagine simbolica, coinvolgimento emotivo, costruzioni fantastiche/creative, associazioni.

Il procedimento può essere schematizzato in quattro fasi:

- 1) trasformazione del termine da memorizzare in una immagine;
- 2) attribuzione all'immagine di un contenuto emotivo attraverso le dimensioni, il colore, la dinamica dell'azione;
- 3) creazione di una situazione divertente o drammatica, comunque coinvolgente;
- 4) associazione delle diverse immagini per la formazione delle frasi.

Per consentire una corretta consequenzialità nella comunicazione verbale e sociale occorre utilizzare degli strumenti grafici che esprimano, senza equivoci, la sequenza degli elementi che costituiscono la frase. In altri termini, l'immagine non deve contenere tutti gli elementi come in una fotografia, ma la sequenza dei vari costituenti della frase ordinati da sinistra a destra e dall'alto in basso come avviene nella frase scritte.

Ad esempio per esprimere la frase "Il cane di Luca mangia la zuppa" occorre tradurre ogni elemento in un disegno esplicativo: "il cane" sarà rappresentato dall'immagine di un cane, "di Luca" da una vignetta che specifica di chi è il cane, "mangia" da una bocca, "la zuppa" da una ciotola e tutte le immagini si susseguono secondo il crite-

rio sinistra-destra \ alto-basso. Una seconda strategia può essere orientata all'esercizio della lettura. Alcuni bambini con sordità possono avere problemi di:

1) Decifrazione

La decifrazione è la prima attività che il lettore deve compiere e consiste nel riconoscere, tramite la vista, i segni scritti (grafemi) che compongono le parole e nel confrontare le parole lette con quelle immagazzinate nella memoria. L'audioleso, possedendo un numero limitato di vocaboli, incontra un primo livello di difficoltà nella fase di decifrazione.

2) Comprensione

La comprensione consiste nell'attribuzione di un significato al contenuto letto, tenendo in considerazione i segni della punteggiatura, il linguaggio figurato, le figure di pensiero, le figure retoriche e, soprattutto, la differenza tra gli elementi essenziali e quelli marginali del discorso.

Nel caso dell'audioleso le difficoltà grammaticali e sintattiche creano ostacoli talvolta insormontabili per l'accesso al significato del testo.

3) Memorizzazione

Dopo essere stato riconosciuto e compreso, il contenuto letto deve essere memorizzato per successive utilizzazioni. Anche a questo livello l'audioleso manifesta problemi ai quali contribuiscono, non poco, l'insicurezza e la scarsa autostima in relazione alle abilità di lettura e di memoria.

Indefinitiva si può affermare che il linguaggio verbale si colloca in una posizione centrale per la comunicazione, l'educazione, l'istruzione e la socializzazione dell'audioleso. Le motivazioni sono molteplici in quanto la lingua è:

1. strumento del pensiero che viene tradotto in parole e presentato a sé stesso;
2. strumento per lo sviluppo dei processi mentali relativi ad esperienze passate e presenti e ad ipotesi future;
3. mezzo di consolidamento dei rapporti sociali attraverso la comunicazione;
4. canale di espressione dell'affettività;

5. espressione di creatività artistica;
6. oggetto culturale nelle dimensioni storica, geografica, sociale.

Il linguaggio verbale fornisce i mezzi per operazioni mentali quali associazione, seriazione, classificazione, per le quantificazioni, per le relazioni temporali, spaziali e causali, ma soprattutto per processi di astrazione e simbolizzazione.

Conclusioni

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 creati 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.

È 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 concre-

ta di capovolgere la concezione negativa del deficit uditivo e favorire al suo posto una 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 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.

Bibliografia

- Angelici N., Borgioli R., Folchi A., Mastromatteo M. (2007). *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua dei segni Italiana per comunicare con i sordi*. Milano: Carocci Faber.
- Bacchini D.P.V. (2000). *Le parole del silenzio. Le problematiche emozionali della sordità infantile*. Roma: Ma.Gi.
- Balboni P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet.

- Barbero E. (2003). L'assistente alla comunicazione: una professione in crescita tra difficoltà e vittorie. *Lavoce silenziosa*, dell'Istituto sordomuti di Torino, VII, 22, Maggio-Agosto.
- Battaglia G., Carli F. (1992). *Il bilinguismo nella didattica dei sordi. Voci Silenziosi Pensieri*. Roma: Carocci.
- Beronesi S., Massoni P., Ossella M.T. (1991). *L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*. Roma: Omega.
- Bisacchi V., Forte C., Maragna S. (2004). *Sordità, tecnologie e lingua dei segni. Nuovi prodotti multimediali per bambini sordi*. Roma: Risa.
- Bosi R., Maragna S., Tomassini R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Milano: Franco Angeli.
- Bosi R., Maragna S., Tomassini R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo. Chi è, come si forma. Manuale di riferimento per operatori, le scuole e le famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Bruno A. (2005). *I processi di generazione delle conoscenze nei contesti organizzativi*, a cura di G. Scaratti, C. Kaneklin. Milano: Vita e Pensiero.
- Canevaro A. (1997). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cardinaletti A., Cecchetto C., Donati C. (2011). *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*. Milano: Franco Angeli.
- Cardona M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: Utet.
- Caselli M. C., Maragna S., Pagliarini Rampelli L., Volterra V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caselli M., Maragna S., Volterra V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestii, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Mulino.
- Caselli M.C., Corazza S. (1997). *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla lingua dei segni in Italia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Caselli M.C., Corazza S. (eds.) (1997). *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia. Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni. Trieste 13-15 Settembre 1995*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cavaliere R., Chiricò D. (2005). *Parlare, segnare. Introduzione alla fisiologia delle lingue verbali e dei segni*: Bologna: Mulino.
- Cippone De Filippis A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Erickson.
- Cristilli C. (2008). *Esistono i fonemi nelle lingue dei segni? Riflessioni sulla struttura del segno e sull'identità delle sue componenti*. Milano: Franco Angeli.
- Dardano M. (1997). *La Nuova Grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Ekman P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In J.K. Cole (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska, Press.

- Epasto C. (1999). *Processi cognitivi e didattica evolutiva*. Messina: Samperi.
- Faretti D., Tomasuolo E. (2006). *Scrittura e sordità*. Roma: Carocci.
- Favia M.L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglie e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
- Fontana S. (2013). *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*. Modena: Mucchi.
- Freedman J. (2010). *Intelligenza emotiva dentro il cambiamento. Come cambiare le organizzazioni partendo dalle persone*. Bologna: Feltrinelli.
- Gaspari P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Gensini S. (1999). Preliminari sul segno e la comunicazione. In *Manuale della comunicazione*, a cura di Stefano Gensini con la collaborazione di Felice Cimatti. Roma: Carocci.
- Gensini S. (1999). Preliminari sul segno e la comunicazione. In *Manuale della comunicazione*, a cura di Stefano Gensini con la collaborazione di Felice Cimatti. Roma: Carocci.
- Jackendoff R. (1998). *Linguaggio e natura umana*, a cura di A. Peruzzi. Bologna: Il Mulino.
- Jakobson R. (2002). *Saggi di linguistica generale*, a cura di L. Grassi. Bologna: Feltrinelli.
- Johnson R., Liddell S., Ertine C. (1991). *Educazione degli studenti sordi. Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Roma: Anicia.
- Kendon A. (1980). *Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Ed. by M. Ritchie Key. The Hague, Mouton (Contributions to the sociology of language)
- Laudanna A. (1987). *Ordine e disegni nella frase*. Bologna: Il Mulino.
- Leroi-Gourhan A. (1977). *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*. Torino: Einaudi.
- Maragna S. (2007). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta. Con esempi di unità didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Pietrandrea P. (1997). *I dizionari della LIS: analisi quantitative e qualitative*. Pisa: Tirrenia.
- Pietrandrea P. (2000). *Iconicità e arbitrarietà nella Lingua dei Segni Italiana*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Pigliacampo R. (2009). *Nuovo Dizionario della disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*. Roma: Armando.
- Pigliacampo R. (1996). *Lettera a una logopedista. Dalla parte del bambino sordo*. Roma: Kappa.
- Pizzuto E., Rossini P., Russo T. (2003). *Formazione di parole visivo-gestuali e classi grammaticali nella Lingua dei Segni Italiana (LIS)*. Roma: Bulzoni.
- Pizzuto E., G. Marotta, Nocchi N. (eds.) (2003). *Coarticolazione e multi modal-*

- ità nelle lingue dei segni: dati e prospettive di ricerca dallo studio della Lingua dei Segni Italiana (LIS)*. Pisa: ETS.
- Ricci-Bitti P. E., Cortesi S. (1977). *Comportamento non verbale e comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Romeo O. (2004). *Dizionario Tematico dei segni*. Bologna: Zanichelli.
- Russo T. (1997). *Iconicità e metafora nella LIS, in Filosofia del Linguaggio. Teoria e Storia*. Torino: Unical.
- Russo T. (2004). Com'è fatta una lingua dei segni. In S.Gensini (ed.), *Manuale di Semiotica*. Roma: Carocci.
- Stocchero I. (1995). *L'interprete come intermediario tra sordi e udenti*. Torino: Utet.
- Tessarolo M. (1995). La comunicazione silenziosa: la minoranza dei sordi. *Sociologia della comunicazione*. Bologna: Milano.
- Vasta R. (2003). *L'assistente alla comunicazione entra nelle scuole. Riflessioni su un'esperienza personale. La voce silenziosa dell'Istituto dei Sordomuti di Torino*. Torino: Boringhieri.
- Volterra V. (ed.) (2004). *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij L. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Zuccalà A. (1999). *Antropologia e sordità: nascita di un campo di studi*. Roma: Grafo.
- Zuccalà A. (1997). *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*. Roma: Meltemi.

Riferimenti iconografici

- Angelici N. et al. (1991). *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua Italiana dei Segni per comunicare con i sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- GRUPPO S.I.L.I.S. (1998). *Metodo vista; primo, secondo, terzo livello*. Roma: Kappa.
- Maragna S. (2007). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta. Con esempi di unità didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Radutzky E. (1992). *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei segni*. Roma: Edizioni Kappa.

Sitografia

www.ens.it
www.cilis.it
www.cdila.it

