



**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE, DEI BENI
CULTURALI E DEL TURISMO**

LAUREA MAGISTRALE IN
Scienze Pedagogiche
CLASSE LM-85

TESI DI LAUREA IN

Pedagogia delle Disabilità

L'USO DEI MARCATORI VISIVI NELL'EDUCAZIONE
LINGUISTICA DELLO STUDENTE SORDO

Relatore
Prof. Arianna Taddei

Laureanda
Daniela Console

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

L’USO DEI MARCATORI VISIVI NELL’EDUCAZIONE LINGUISTICA DELLO STUDENTE SORDO

Introduzione	4
CAPITOLO 1. LE DISABILITÀ SENSORIALI UDITIVE	
1.1. Le disabilità sensoriali uditive	
1.1.1. La sordità secondo il modello biopsicosociale e l’ICF.....	6
1.1.2. Sordità e linguaggio: focus sulle possibili implicazioni	19
1.2. L’inclusione scolastica delle persone con disabilità sensoriali uditive	
1.2.1 Evoluzione storica dell’educazione dei sordi	28
1.2.2 La normativa scolastica italiana: l’assistente all’autonomia e alla comunicazione come garante dell’inclusione	36
1.3 Tra diritti e normative per gli studenti con sordità in Italia	
1.3.1 Le dichiarazioni internazionali per i diritti degli studenti sordi	46
1.3.2 L’Ente nazionale sordi: un’organizzazione a supporto e tutela dei diritti	48
CAPITOLO 2. EDUCAZIONE INCLUSIVA PER GLI STUDENTI CON DEFICIT UDITIVI	
2.1 La Lingua dei segni italiana	
2.1.1 Nascita e funzionamento della lingua dei segni italiana	51
2.1.2 Pregiudizi e false credenze sulla lingua dei segni e la sordità	65
2.2 Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali uditive	
2.2.1 Il PEI per gli studenti con disabilità sensoriali uditive	75
2.2.2 Principali metodologie e strategie didattiche per l’insegnamento agli studenti sordi	86
2.3 I Marcatori visivi a supporto della didattica per gli studenti con sordità	
2.3.1 Definizione e tipologie di marcatori visivi (MA.VI. Metafonologia, MA.VI. Grammatica, MA.VI. Lettura, MA.VI. Scrittura)	94
2.3.2 Benefici cognitivi e linguistici dei marcatori visivi per gli studenti sordi	109

CAPITOLO 3. STUDIO DI CASO

3.1 Analisi del contesto e presentazione del caso	114
3.2 Metodologia di ricerca	117
3.3 Analisi del Progetto di educazione linguistica con i MA.VI.	
3.3.1 Laboratorio di MA.VI. Metafonologia	125
3.3.2 Laboratorio di MA.VI. Grammatica	128
3.3.3 Laboratorio di MA.VI. Lettura	136
3.3.4 Laboratorio di MA.VI. Scrittura	143
3.4 Discussione dei risultati	147
Conclusioni	154
Bibliografia	156

INTRODUZIONE

Affiancare uno studente sordo nel suo percorso scolastico rappresenta una sfida educativa che richiede una profonda conoscenza della sordità, delle sue caratteristiche e delle sue conseguenze sulla vita scolastica, nonché l'adozione di strategie didattiche specifiche e importanti adattamenti del materiale di studio per garantire l'accesso all'apprendimento. La tipologia di studente sordo che frequenta le nostre scuole è piuttosto variegata, sia per quanto riguarda il di tipo di sordità, che l'età di insorgenza o il percorso logopedico affrontato. Anche la scelta tra l'uso della lingua dei segni italiana o l'uso dell'oralismo incide sull'andamento del percorso formativo, così come l'utilizzo di apparecchi acustici, l'uso di un impianto cocleare o di nessun ausilio.

Come si evince da questa breve premessa, la persona sorda può avere molteplici sfumature, ognuna delle quali ha un esito scolastico diverso a seconda delle scelte fatte, delle possibilità avute, delle caratteristiche della sordità e delle metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti, dagli educatori e dagli assistenti alla comunicazione.

Un punto in comune di ognuno di questi casi è sicuramente la comunicazione visiva che gioca un ruolo fondamentale nel processo educativo degli studenti sordi, e rappresenta un loro punto di forza; pertanto i marcatori visivi (MA.VI.) che sono oggetto di questo elaborato, si pongono come uno strumento chiave per facilitare la comprensione, lo studio delle discipline e la partecipazione attiva in classe.

Questa tesi si propone di analizzare il ruolo che hanno avuto i marcatori visivi nella mia esperienza educativa con uno studente sordo profondo segnante, con il quale ho esplorato le diverse declinazioni di questo supporto visivo e il loro impatto sull'apprendimento durante l'anno scolastico. Il metodo MA.VI. è stato utilizzato con uno sguardo particolare allo studio della lingua italiana, al fine di poter migliorare le competenze linguistiche in comprensione e produzione del testo. L'obiettivo principale è stato quello di offrire allo studente uno strumento che potesse favorire l'accessibilità al testo scritto; nonché una concreta possibilità di costruire una graduale autonomia operativa nel suo percorso scolastico. In questo senso l'obiettivo è da intendersi a lungo termine.

Le motivazioni che mi hanno spinto ad operare questa scelta pedagogica sono derivate dall'analisi delle esigenze linguistiche dello studente sordo che affianco a scuola, il quale ha manifestato grandi difficoltà nel padroneggiare la lingua italiana sia in comprensione che in produzione come verrà di seguito descritto. Le sue difficoltà linguistiche sono le stesse dei tanti studenti sordi che si ritrovano ad affrontare per diversi anni un percorso scolastico difficoltoso, ricco di ostacoli e poco gratificante. Questo accade perché la depravazione linguistica, conseguente alla sordità, porta con sé tutta una serie di complicazioni linguistiche che devono essere affrontate e gestite con gli strumenti migliori e adatti

ad ogni singola situazione e i MA.VI. si configurano come strumento educativo e didattico per migliorare le competenze linguistiche dei bambini e ragazzi sordi, molti dei quali sono segnanti che usano la lingua dei segni italiana (LIS) come L1.

Per questo motivo, nella prima parte del lavoro verrà brevemente analizzata la cornice di inserimento dei marcatori visivi, ovvero la sordità e la lingua dei segni e l'inclusione scolastica degli studenti sordi, con particolare attenzione ai modelli educativi e alle strategie di supporto. Successivamente, verrà approfondito il concetto di marcatori visivi, che ho scelto di applicare nella didattica quotidiana lavorando al fianco del mio utente.

Al momento, tutto ciò che riguarda la lingua italiana scritta si frappone tra lo studente e l'apprendimento, necessitando di molto aiuto da parte dell'adulto sia attraverso la lingua dei segni che attraverso l'adattamento del materiale di lavoro. Per questo motivo, ho scelto di accompagnare l'insegnamento quotidiano dell'italiano offrendo uno strumento che potesse consentire allo studente di costruire gradualmente autonomia, senso di responsabilità e fiducia nelle proprie capacità, nonché di iniziare a prendere in mano la propria formazione, per arrivare, in un futuro, a non dover dipendere sempre dal supporto dell'adulto.

Attraverso lo studio di questo caso ho cercato di valutare l'efficacia dei marcatori visivi (MA.VI.) in un contesto reale spiegandone le caratteristiche e il metodo di applicazione, analizzando poi gli esiti didattici raccolti. L'intenzione principale è stata quella di far emergere risorse latenti del ragazzo e permettergli di appropriarsi consapevolmente del suo potenziale, imparando a maneggiare uno strumento che, attraverso lo scaffolding, possa consentire all'adulto, di allontanarsi gradualmente dallo studente sfumando gli aiuti e le manipolazioni di tutto il materiale. Soprattutto, ho lavorato per indirizzare il mio studente verso il superamento dello scoglio della lingua italiana, familiarizzando con strutture linguistiche che altrimenti, per lui, rimarrebbero sempre prive di significato, ipotizzando che, a lungo termine, egli possa far proprie queste competenze.

Con questo lavoro, intendo offrire un contributo utile a insegnanti, educatori, logopedisti e assistenti alla comunicazione, evidenziando le potenzialità dei marcatori visivi come strumento per migliorare l'accesso all'istruzione per gli studenti sordi.

CAPITOLO I

Le disabilità sensoriali uditive

Questo capitolo fornisce un quadro di riferimento teorico dell'argomento oggetto di studio, per comprendere le diverse sfumature della sordità e il suo inquadramento nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF). Questa prima parte ha anche lo scopo di delineare i riferimenti normativi sulla sordità e le implicazioni della deprivazione uditiva sull'acquisizione del linguaggio, aspetto determinante nell'educazione e nell'istruzione dello studente sordo.

1.1 Le disabilità sensoriali uditive

1.1.1 La sordità secondo il modello biopsicosociale e l'ICF

Negli ultimi decenni, la visione della sordità è profondamente cambiata rispetto alla fine degli anni Novanta, periodo in cui mi sono avvicinata alla professione di assistente alla comunicazione ed educatrice. In quel periodo la sordità era vista con un approccio principalmente riabilitativo con un forte investimento di risorse sul recupero uditivo e la rieducazione logopedica, mentre la lingua dei segni stava vivendo un'importante fase di espansione anche se non era ancora pienamente valorizzata.

Proprio in quel periodo le scuole speciali che erano rimaste attive in Italia stavano iniziando ad aprire le iscrizioni agli alunni udenti, pertanto si è cominciato a parlare di educazione bilingue ed educazione bimodale. Questi metodi, che verranno descritti di seguito, hanno cercato di integrare il sistema oralista a quello segnico dimostrando che i metodi educativi sono in evoluzione e necessitano di aggiornare gli orientamenti e di fare sempre nuove sperimentazioni educative (Caselli, Maragna & Volterra, 2006).

Oggi si è affermata una visione più olistica e inclusiva della persona, per questo la sordità non è più vista solo come un deficit da correggere, ma come una caratteristica dell'individuo stesso che può essere vissuta positivamente, se si creano le condizioni per farlo. Le persone sordi oggi godono del diritto a esprimersi nella lingua che meglio rappresenta la loro identità culturale e la lingua dei segni è riconosciuta come una vera lingua, fondamentale per l'inclusione e la cittadinanza attiva. L'approccio odierno è dunque multidisciplinare, attento agli aspetti medici, ma anche a quelli psicologici, sociali e identitari.

Fin dal mio primo corso di avvicinamento alla Lingua dei Segni Italiana (LIS) nel 1998, sono rimasta profondamente colpita dalla ricchezza di una lingua così diversa da quella vocale a cui ero abituata fino a quel momento. La LIS mi è apparsa subito uno strumento comunicativo straordinario,

capace di veicolare i significati attraverso i movimenti delle mani e le espressioni del viso, con una particolare cura all'attenzione reciproca. Non avendo parenti sordi, il mio percorso di apprendimento è avvenuto solo grazie al supporto dell'Ente Nazionale Sordi (ENS) locale, il cui ruolo non è solo la tutela dei diritti delle persone sordi, ma anche la formazione delle persone udenti interessate a diventare interpreti, assistenti alla comunicazione o a conoscere la sordità e la lingua dei segni. Il mio ingresso all'ENS è stato vissuto inizialmente come un momento di forte impatto, poiché ero io la persona con la lingua diversa. Tuttavia, sia io che i miei compagni di corso siamo stati accolti con grande apertura, e questa esperienza ha profondamente influenzato il mio desiderio di restituire la stessa attenzione e inclusività ai bambini sordi con cui avrei potuto lavorare, in un periodo in cui il concetto di accessibilità era ancora poco discusso.

Nel corso degli anni, ho potuto osservare un'evoluzione significativa a livello normativo, terminologico e metodologico, che ha segnato un importante cambiamento nella visione della persona con disabilità. Gli anziani che frequentavano l'ENS durante i miei primi anni di studio provenivano dalle scuole speciali per sordi, mentre i miei attuali amici sordi più giovani hanno avuto accesso a percorsi universitari. In quegli anni, l'ente si chiamava "Ente Nazionale Sordomuti" e c'era ancora moltissima confusione tra l'espressione "lingua dei segni" e "linguaggio dei segni".

Il mio primo insegnante di LIS, l'allora presidente della sezione provinciale di Ancona, recentemente scomparso, mi ha introdotta a una realtà fatta non solo di silenzi, ma anche di quei suoni e rumori tipici di una cultura identitaria molto forte, caratterizzata da sguardi carichi di significato che comunicano senza parole. Il mio ultimo insegnante, molto più giovane, ha avuto un percorso scolastico differente rispetto ai docenti precedenti, testimonianza concreta del cambiamento nella visione e nelle opportunità offerte alle persone sordi. È importante sottolineare che, nei primi corsi LIS, non esisteva nemmeno la figura riconosciuta del docente sordo di lingua dei segni, che oggi invece è considerata sinonimo di qualità e competenza didattica.

L'aggiornamento continuo sulle modalità di educazione linguistica per i sordi, mi ha condotto fino alla scoperta dei marcatori visivi (MA.VI.), strumenti che mi hanno particolarmente colpita per la loro efficacia e per il valore didattico che apportano e che mi hanno entusiasmato durante tutto il percorso formativo tenuto direttamente da una delle ideatrici del metodo. I MA.VI. accompagnano il bambino sordo nella riflessione sulla lingua italiana, la quale, se non adeguatamente compresa e padroneggiata, può rappresentare un ostacolo significativo all'apprendimento, ma anche all'inclusione nella società degli udenti. Questi strumenti, dal forte potere didattico ed educativo aumentano gradualmente la competenza linguistica attraverso un insegnamento coinvolgente e stimolante.

È dunque fondamentale che la lingua dei segni e la lingua italiana procedano in modo integrato e parallelo nell’itinerario educativo di uno studente sordo, affinché ciascuno possa beneficiare delle stesse opportunità nel rispetto delle proprie caratteristiche individuali. È necessario, inoltre, che chi opera con alunni sordi sappia riconoscere e impiegare gli strumenti didattici più adeguati alla situazione, personalizzando l’intervento educativo. La sordità è una disabilità complessa con diverse variabili che entrano in gioco e che la rendono un percorso unico e differente da persona a persona; per questo chi è responsabile della formazione di un allievo sordo deve conoscerla in linea teorica, ma deve conoscere anche la lingua dei segni, l’oralismo, la cultura sorda e avere un bagaglio di strumenti da poter proporre rispettando le scelte di ognuno di loro.

La perdita dell’udito è stata spesso definita una *disabilità invisibile*, e secondo Ida Collu, anche lei scomparsa pochi mesi fa, che è stata la quinta presidente dell’Ente Nazionale Sordi, dal 1995 al 2011, proprio durante l’inizio della mia esperienza formativa, nonostante l’evoluzione tecnologica, il raffinarsi delle metodologie educative e l’avanzamento dell’inclusione sociale delle persone con disabilità, la sordità, purtroppo, resta ancora oggi una grande sconosciuta (Collu, 2009). Essa è invisibile non solo per la mancanza di sintomi visibili, ma perché è stata a lungo stigmatizzata nelle comunità e ignorata dai responsabili politici (Chadha et al., 2021).

Per ogni individuo sordo variano le condizioni cliniche, gli input linguistici, i percorsi educativi e riabilitativi e i contesti familiari dove la presenza o assenza di altri componenti sordi nella famiglia determina un diverso cammino. Di conseguenza, le tipologie di persona sorda sono molteplici. Molti sordi, ad esempio, conoscono la lingua dei segni italiana, mentre altri sono molto competenti in italiano perché l’età di insorgenza o il grado di sordità hanno permesso loro un accesso favorevole ad input linguistici. Alcuni sordi indossano apparecchi acustici o usano un impianto cocleare, ausili che consentono sicuramente un migliore accesso ai suoni ambientali e al parlato, ma che non restituiscono l’udito; altri sordi non hanno possibilità di utilizzare alcun tipo di correzione perché la loro condizione clinica non lo permette. Ripensando alla mia esperienza come educatrice ed assistente alla comunicazione, posso dire di aver incontrato la maggior parte di queste tipologie di persona sorda, ognuna delle quali mi ha lasciato un insegnamento.

Attualmente disponiamo di strumenti fondamentali quali la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (WHO, 2006), e la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (WHO, 2001), che consentono di considerare la sordità, così come le altre forme di disabilità, come una delle molteplici espressioni della diversità umana. Tali prospettive hanno spostato l’attenzione dalla malattia all’ambiente, riconoscendo alla persona la sua unicità, la sua essenza e il suo essere titolare di diritti, sposando i contenuti del modello biopsicosociale proposto per la prima volta da George Libman Engel e Jon Romano della Rochester

University nel 1977, con l'obiettivo di superare il modello biomedico, per arrivare ad una comprensione della salute e della malattia che integrasse aspetti biologici, psicologici e sociali (Engel, 1977).

Il radicale cambiamento di prospettiva, che ha portato a superare l'idea del disabile come individuo malato socialmente inutile, improduttivo o addirittura non meritevole di vivere, come era d'uso nel periodo greco-romano (Gaspari, 2005; Ninassi 2018), ha accompagnato anche il percorso di emancipazione delle persone sordi. Queste ultime, infatti, erano state storicamente discriminate e marginalizzate come tutte le persone con disabilità del tempo, le quali venivano lasciate morire *di inedia* oppure avevano il destino comune di essere *lanciate da una rupe*. Per lunghi anni, le persone sordi sono state private dei diritti civili, del diritto a un'istruzione di qualità e delle pari opportunità, mentre col tempo sono state riconosciute educabili e degne di far parte della società: in Europa i sordi dalla nascita, vennero considerati inadatti a ricevere un'istruzione fino al 1600; in Italia addirittura fino al 1923 (Rusciano, 2010).

Sebbene oggi esistano tutele legislative che garantiscono diritti e protezione a tutti gli individui in quanto esseri umani, la semplice esistenza di normative internazionali non è sufficiente a eliminare stereotipi e atteggiamenti discriminatori nei confronti delle persone con disabilità; e anche le persone sordi continueranno ad essere esposte a forme di discriminazione finché non si realizzerà un cambiamento culturale profondo e diffuso. In questo senso, la scuola riveste un ruolo cruciale nella formazione di futuri cittadini accoglienti verso tutte le diversità: imparare fin dalle aule scolastiche che il compagno sordo che utilizza la lingua dei segni è un cittadino con gli stessi diritti e doveri di chiunque altro, ma con un suo particolare modo di essere e di esprimersi, favorisce la costruzione di una cittadinanza inclusiva, capace di riconoscere la ricchezza della diversità e della complessità di ciascun individuo.

Questa importante trasformazione di pensiero è sostenuta dall'ICF (WHO, 2001) che integra il modello biopsicosociale e considera non solo la condizione di salute, ma anche le attività, la partecipazione e i fattori ambientali che possono facilitare o ostacolare il funzionamento della persona, superando così una visione esclusivamente medica basata solo su una diagnosi (WHO, 2001). L'ICF rappresenta, per tutte le professioni della pedagogia speciale, un modello e uno strumento per condividere una nuova visione del concetto di funzionamento e di disabilità e si caratterizza per uno sguardo neutrale rispetto alla disabilità, applicabile a tutti indipendentemente dalla loro condizione di salute, laddove vi sia la necessità di valutare il *funzionamento* della persona a livello corporeo, personale o sociale, con l'obiettivo di promuovere l'inclusione e prevenire etichettature discriminatorie. Questo approccio rappresenta sicuramente una vera e propria

rivoluzione della concettualizzazione della disabilità, perché per la prima volta si tiene conto di fattori contestuali e ambientali (Bianquin, 2020).

In questa cornice è utile fornire una breve descrizione dell'apparato uditivo e del suo funzionamento per meglio inquadrare la sordità. L'udito ha una funzione sociale molto importante: esso è il senso che ci consente di sentire tutto ciò che ci circonda (suoni, rumori, voci, musica); trasformando le onde sonore in stimoli nervosi che arrivano al nostro cervello il quale le interpreta così da permetterci di interagire con il mondo e di comprenderlo. L'orecchio umano, in maniera molto sintetica, si può dividere in tre parti come mostrato in figura 1: orecchio esterno, orecchio medio e orecchio interno. In ognuna di queste parti anatomiche avviene un passaggio che contribuisce alla capacità di sentire (De Filippis Cippone, 1998).

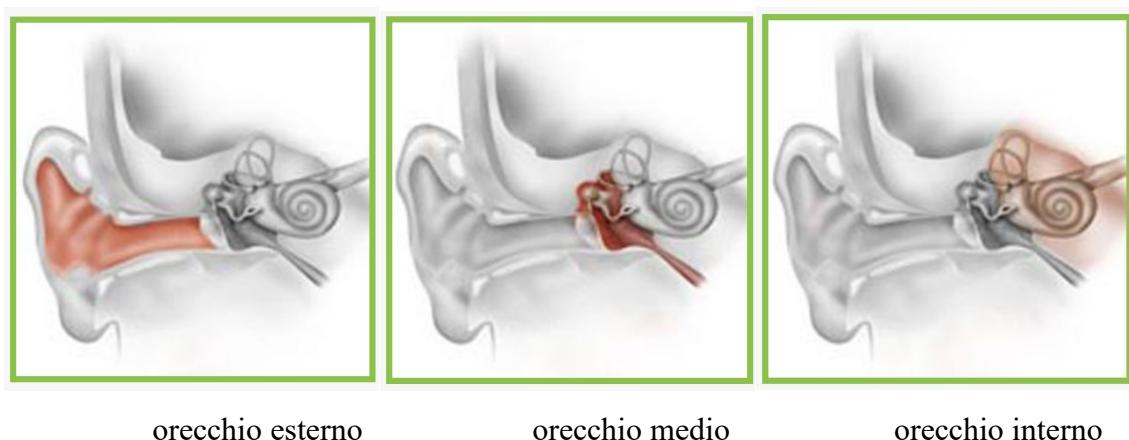


Figura 1. Com'è fatto l'orecchio umano (Mondialudito)¹

L'orecchio esterno è composto dal padiglione auricolare, il condotto uditivo esterno e il timpano. In questa parte dell'orecchio i suoni captati all'esterno vengono fatti convergere verso le strutture più interne. Dopo essere stato colpito dalle vibrazioni sonore, il timpano si muove e il processo si sposta nell'orecchio medio composto dalla cassa timpanica, al cui interno si trova la catena ossiculare. I tre ossicini (martello, incudine e staffa) che ne fanno parte hanno diverse funzioni, tra cui quella di amplificare il suono e trasmetterlo all'orecchio interno dove il processo continua. L'orecchio interno, tra le sue componenti, ha anche la coclea (o chiocciola) una piccola struttura ricoperta di cellule ciliate deputate alla trasformazione delle onde sonore in impulsi elettrici che, tramite il nervo acustico, raggiungeranno il nostro cervello dove il suono verrà interpretato (Figura 2).

¹ <https://www.mondialudito.it/>

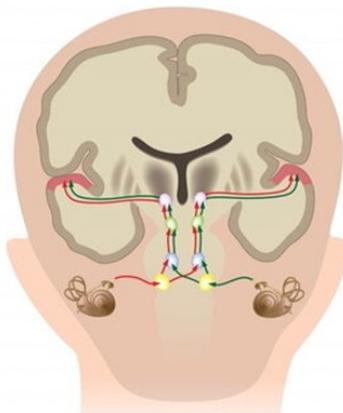


Figura 2. Come funziona l'orecchio interno (Ospedale Pediatrico Bambino Gesù)²

Se in questo percorso, apparentemente semplice, qualcosa si danneggia, sopraggiungono problemi di udito, ipacusie o sordità. «La sordità è la riduzione più o meno grave dell'udito» (Massoni & Maragna, 1997 pag. 17) e la capacità uditiva si riferisce alla capacità di percepire i suoni che è comunemente misurata attraverso l'audiometria tonale pura (Pure Tone Audiometry - PTA), considerata il test di valutazione standard. Gli spostamenti della soglia audiometrica ci permettono di definire la natura della perdita dell'udito può essere classificata in vari modi, a seconda del dato che viene preso in considerazione, come ad esempio la zona dell'orecchio colpita, le cause, l'intensità o l'età di insorgenza (Chadha et al., 2021).

Secondo la classificazione del Bureau International d'Audiophonologie³, riportata nel testo *La sordità infantile* di Rinaldi, Tomasiuolo e Resca (2018), si distinguono diversi gradi di sordità diversamente correlati alla possibilità di percepire i suoni e di sfruttare i residui acustici attraverso l'uso degli apparecchi. Esistono dunque vari livelli di perdita uditiva, espressi in decibel-dB, a cui corrispondono diverse conseguenze funzionali per la comunicazione e la competenza linguistica:

- sordità lieve (compresa fra i 16 e i 25 dB): difficoltà nella percezione di alcune consonanti;
- sordità media (fra 26 e 40 dB): ritardo di acquisizione fonemica e di linguaggio. È opportuno un intervento protesico-logopedico;
- sordità moderata (fra 41 e 65 dB): ritardo di linguaggio e di apprendimento poiché non viene percepita la maggior parte dei suoni linguistici; necessario intervento protesico-logopedico ed eventuale supporto a scuola;
- sordità severa (fra 66 e 95dB): non viene percepito alcun suono linguistico a livello della conversazione e sono presenti gravi problemi di acquisizione fonologica, ritardo del linguaggio e di apprendimento. È necessario un supporto educativo a scuola.

² <https://www.ospedalebambinogesu.it/orecchio-come-e-fatto-e-come-funziona-89924/>

³ <https://www.biap.org/en/international-bureau-for-audiophonologie>

- sordità profonda (superà i 96 dB). In questo caso la perdita della funzionalità uditiva è totale e la persona non è in grado di percepire niente anche con l'ausilio degli apparecchi. È quindi indispensabile intervenire a scuola con il supporto di insegnanti di sostegno, assistenti alla comunicazione e/o interpreti di lingua dei segni.

In base alla localizzazione del problema, esistono due grandi tipologie di sordità; quella trasmisiva e quella neurosensoriale. La prima si manifesta quando ad essere coinvolto è il condotto uditivo esterno, e quindi la trasmissione delle onde sonore non avviene come dovrebbe perché sono danneggiati il timpano o la catena degli ossicini. Spesso questo problema è causato da malformazioni, traumi, otiti mal curate o perforazioni del timpano. In questo caso la patologia non provoca deficit gravi dell'udito e può essere trattata medicalmente o chirurgicamente. La sordità neurosensoriale invece è localizzata proprio nelle strutture interne dell'apparato uditivo, cioè nella coclea o a nel nervo acustico che trasmette le informazioni al cervello. In questo caso il danno è quasi sempre permanente.

Se prendiamo in considerazione le cause della sordità, essa può essere di origine ereditaria/genetica se uno o entrambi i genitori sono sordi; oppure di origine congenita quando il neonato nasce già sordo per delle malformazioni o delle agenesie delle strutture dell'orecchio. Le cause sono patologiche quando ci sono state malattie, tumori, infiammazioni, un parto difficoltoso, infezioni, traumi, disturbi neurologici che hanno provocato la sordità.

Per quanto riguarda l'età di insorgenza, la compromissione delle capacità uditive può svilupparsi durante tutto il corso della vita di una persona. Può colpire i neonati se si ammalano di malattie infettive tipo rosolia, sifilide, infezioni da citomegalovirus; oppure se la madre ha fatto uso di farmaci ototossici durante la gravidanza. Anche nascere prematuri, con carenza di ossigeno o grave itterizia può essere motivo di deficit uditivi. Durante l'infanzia, e anche dopo, molte malattie infettive come meningite, morbillo, parotite epidemica, infezioni croniche dell'orecchio portano alla sordità che, comunque, può insorgere a qualsiasi età come conseguenza dell'uso errato di medicinali ototossici, importanti ferite alla testa o traumi, presenza di corpi estranei nell'orecchio, tumori, esposizione ripetuta e continua ai rumori. Durante la vecchiaia, la sordità è chiamata presbiacusia ed è sia la conseguenza naturale di un normale invecchiamento dell'organismo, sia la conseguenza di cattive abitudini assunte nel corso della vita come fumo, alcool, mancata protezione da rumori intensi e continui in alcuni contesti fortemente a rischio (Chadha et al., 2021).

L'età di insorgenza della sordità ha esiti strettamente collegati al linguaggio e, rispetto ad esso, la sordità si distingue in *preverbale* quando il bambino o la bambina diventano sordi prima dello sviluppo del linguaggio; *periverbale* se il problema si presenta entro i tre-quattro anni di vita provocando un ritardo nell'apprendimento del linguaggio; *postverbale* che riguarda tutti i casi in cui il problema subentra dopo l'apprendimento di una lingua parlata, con un esito generalmente più

favorevole da un punto di vista linguistico. «L’Ente Nazionale Sordi ritenendo che l’aggettivo *preverbale* descriva una qualità inarrivabile per chi è al margine della società dei verbali, crede che il termine *sordo prelinguale* rappresenti efficacemente la condizione delle persone sorde in quanto fa preciso riferimento all’apprendimento del linguaggio che è conseguenza del deficit.»⁴

Come spiega l’area USF (Università Scuola Famiglia) dell’Ente Nazionale sordi sul suo canale divulgativo⁵, anche l’età della protesizzazione è un fattore che rende la sordità un fenomeno eterogeneo perché sia il recupero uditivo che l’esito linguistico possono essere influenzati da un dispositivo piuttosto che da un altro e dal momento in cui essi iniziano ad essere utilizzati. I dispositivi di ascolto assistito, tra cui rientrano apparecchi acustici e impianti cocleari, sono strumenti che non sostituiscono l’orecchio, ma amplificano il suono, cioè aumentano l’energia sonora in entrata che diventa così utilizzabile dalle cellule ciliate della coclea, a condizione che esista una sufficiente “riserva cocleare”. Per questo è più corretto denominarli apparecchi acustici o ausili per l’udito e non protesi, poiché, in medicina, vengono definite “protesi” quei dispositivi che sostituiscono un organo o parte di esso (Rinaldi, Tomasuolo & Resca, 2018). I più moderni apparecchi sono di tipo digitale e possono essere regolati per ridurre i rumori di fondo e diminuire i fastidi dovuti a suoni troppo intensi. Oggi, per sfruttare al massimo il periodo di maggiore plasticità cerebrale da 0 a 3 anni, si tende a protesizzare sin dai primi mesi di vita, già intorno ai 4-6 mesi, con un picco intorno all’anno e mezzo. Anche il caso di studio oggetto del presente elaborato ha applicato le protesi all’età di quattro mesi con una buona tolleranza; ma con un cambio di tipologia dopo qualche anno per ottenere un maggior beneficio. Quindi, anche il percorso di protesizzazione è lungo e necessita di adattamenti e verifiche continue per trovare il risultato ideale e la resa migliore.

Questa breve premessa teorica conferma come non esista un’unica tipologia di persona sorda, poiché le variabili in gioco sono molteplici e la loro combinazione genera situazioni estremamente eterogenee. In generale, una persona con una riduzione della capacità uditiva si trova sempre in una condizione potenzialmente disabilitante, ma siccome oggi lo stato di salute viene definito attraverso una pluralità di dimensioni, grazie all’ICF, è possibile alzare o abbassare il livello di disabilità connessa alla condizione di salute inquadrando la specificità di ogni forma di sordità, le sue conseguenze sul piano linguistico, cognitivo, relazionale e comunicativo e l’impatto di tali conseguenze in relazione sia all’ambiente fisico e sociale in cui la persona vive, sia alle sue caratteristiche personali.

L’ICF è la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, approvata nel 2001 dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001) e, insieme alla

⁴ <https://areausf.ens.it/informazioni-general/chi-e-il-bambino-sordo>

⁵ <https://areausf.ens.it/informazioni-general/chi-e-il-bambino-sordo>

Classificazione Internazionale delle Malattie (WHO, 2001), giunta alla sua undicesima edizione (ICD-11), è uno modello importantissimo per poter raccogliere e scambiare informazioni sulle malattie, sul funzionamento e sugli interventi sanitari. Il grande merito dell'ICF è quello di concepire il funzionamento e la disabilità di una persona come un'interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali che vengono elencati in modo esauriente per descrivere tutti gli elementi ambientali e personali che interagiscono con il funzionamento e l'eventuale disabilità. Ciò che viene descritto è lo stato di benessere di un individuo e non solo l'assenza di malattia superando di fatto il modello di tipo medico-assistenziale per passare ad un modello di tipo biopsicosociale.

Secondo l'ICF, la disabilità non è determinata esclusivamente dalla perdita uditiva, ma anche dalla possibilità di accedere a servizi di cura dell'orecchio e dell'udito di qualità. Ne consegue che due persone con lo stesso tipo di sordità, ma inserite in contesti diversi, potrebbero sperimentare limitazioni differenti nel funzionamento quotidiano e, di conseguenza, gradi diversi di disabilità. Poiché il funzionamento e la disabilità sono influenzati dal contesto, risultano disabilitanti tutti quegli ostacoli che una persona con problemi uditivi può incontrare nello svolgimento delle attività quotidiane. Le limitazioni, le difficoltà e le restrizioni vissute variano dunque in base al contesto di vita. Come riportato anche dal World Report on Hearing redatto nel 2021 dall'OMS, i differenti contesti ambientali determinano, pertanto, esiti e opportunità molto diversi anche in termini di attività e partecipazione (WHO, 2021). L'impatto negativo della sordità può essere significativamente mitigato da un'attenta analisi del contesto di vita della persona sorda: in particolare, in ambito scolastico, l'individuazione di barriere e facilitatori rappresenta il presupposto fondamentale per una corretta inclusione dello studente sordo in un ambiente che riduca il rischio di disabilitare (Chadha et al., 2021).

L'ICF è strutturato come un dettagliato sistema di categorizzazione e di codifica utilizzato dai paesi membri, non a scopo diagnostico ma per descrivere il funzionamento complessivo di una persona in relazione all'impatto generato dall'incontro tra una condizione specifica e l'ambiente. Pertanto, l'ingresso dell'ICF a scuola, nella sua versione Children and Young, sta contribuendo a cambiare anche il modo di concepire l'immagine dello studente con disabilità e gli interventi necessari per la sua inclusione scolastica (WHO, 2007). L'ICF-CY rispetto alla versione per adulti, pone l'attenzione sul fatto che il periodo della fanciullezza e dell'adolescenza è caratterizzato da una rapida crescita e da cambiamenti fisici, psicologici e sociali significativi; quindi nella descrizione del funzionamento di un bambino/adolescente vengono prese in considerazione la cognizione, il linguaggio, il gioco, l'attitudine e il comportamento dell'individuo che si sta sviluppando e le quattro questioni chiave che vengono considerate sono il bambino nel contesto della famiglia; il ritardo evolutivo; la partecipazione e gli ambienti. È necessario tener conto di questi elementi per cogliere le

caratteristiche dei differenti ambienti e gruppi di età al fine di descrivere la natura e la gravità delle limitazioni del funzionamento del bambino e i fattori ambientali che influiscono sul suo funzionamento. La fascia di età coperta dall'ICF-CY (WHO, 2007) va dalla nascita al diciottesimo anno e fornisce ai clinici, agli insegnanti, ai responsabili delle politiche, ai familiari, agli utenti e ai ricercatori un modello di riferimento e un linguaggio standardizzato per registrare i problemi che emergono nella prima infanzia, nell'infanzia, nella preadolescenza e nell'adolescenza, che riguardano le funzioni e le strutture corporee, le limitazioni dell'attività e le restrizioni alla partecipazione, nonché i fattori ambientali e personali rilevanti per queste fasce di età (WHO, 2007).

Analizzare in maniera multidimensionale le strutture corporee (s-structures), le funzioni corporee (b-body), l'attività e la partecipazione (d-domain) e i fattori contestuali ambientali e personali (e-environnement) significa porre l'attenzione su ogni aspetto che riguarda la persona per formulare strategie efficaci ed efficienti. Ad esempio i fattori ambientali che contribuiscono alle difficoltà delle persone con perdita dell'udito potrebbero essere molto pesanti per una persona sorda che vive in un contesto privo di accesso alle cure, senza la possibilità di apprendere la lingua dei segni, senza ausili per l'udito e senza il supporto di audiologi o logopedisti. Questa persona sperimenterà una condizione di disabilità costante e sarà esposta a maggiori difficoltà rispetto a un'altra persona sorda che, invece, può usufruire di adeguati ausili tecnologici, di un percorso logopedico, di un ambiente accessibile alla lingua dei segni o di un contesto scolastico e lavorativo in cui siano stati adottati gli accomodamenti necessari per l'eliminazione delle barriere sensoriali e in cui siano presenti compagni o colleghi attenti alle esigenze comunicative della persona sorda.

L'OMS descrive in una dettagliata tabella del suo World Report of Hearing del 2021 (Chadha et al., 2021), come l'esperienza uditiva di una persona venga influenzata dall'ambiente proprio perché la percezione del suono non dipende solo dal livello di perdita uditiva, ma anche dal tipo di ambiente in cui la persona si trova che può modificare notevolmente le sue possibilità di partecipazione. In caso di udito normale la persona non ha nessun problema a sentire i suoni in ambiente tranquillo ma può avere egli stesso un minimo problema di ascolto dei suoni in ambienti particolarmente rumorosi; con ipoacusia lieve il discorso colloquiale in ambiente tranquillo viene percepito, ma vi sono difficoltà a sentirlo in ambiente rumoroso; quando la perdita dell'udito è grave, la persona non sente la maggior parte dei discorsi colloquiali, non distingue le voci, ha estrema difficoltà a comprendere le parole e a prendere parte ad una conversazione anche in ambiente tranquillo; infine, se la perdita dell'udito è profonda, la persona non riesce a sentire il parlato e i suoni ambientali in entrambi gli ambienti (Chadha et al., 2021).

Se volessimo esaminare l'esperienza uditiva di uno studente sordo, ad esempio in una classe di scuola primaria, ci renderemmo conto di quanti impedimenti e difficoltà egli dovrebbe affrontare in

aula con la presenza di più di venti alunni che parlano contemporaneamente, si spostano tra i banchi, si girano di continuo per interagire tra loro, muovono la testa mentre parlano e discutono animatamente, creando un brusio che resta sempre in sottofondo, costringendo un bambino sordo a vivere una situazione estremamente complessa e stressante. Per lui in questo contesto, pur con i migliori apparecchi acustici, sarebbe veramente difficile isolare le voci dell'insegnante o di un compagno particolare con cui vorrebbe dialogare. Ugualmente gli resterebbe difficoltoso filtrare le informazioni utili perché il rumore di fondo e la sovrapposizione delle voci sarebbero sempre un disturbo. Anche mantenere l'attenzione diventerebbe per lui una sfida quotidiana e il bambino si troverebbe costretto a compiere uno sforzo cognitivo e percettivo molto più intenso rispetto ai compagni udenti.

Quello che vorrei sottolineare con questo esempio, è che la difficoltà del bambino sordo in un contesto non preparato ad accoglierlo, non riguarda solo la comprensione dei contenuti didattici, ma anche la partecipazione attiva alla vita scolastica quotidiana e la costruzione di relazioni significative con insegnanti e compagni. Quello che ci suggerisce l'ICF, in questo caso, è proprio la creazione di un ambiente più silenzioso e accogliente, in cui il bambino sordo non dovrebbe essere costretto a fare affidamento unicamente sull'apparecchio acustico o sulla lettura labiale che, in condizioni di rumore, potrebbe risultare comunque insufficiente, oltre che estremamente faticoso.

Dunque «è necessario che nel contesto educativo venga attuato il principio di flessibilità a garanzia di una reale inclusione nella scuola di tutti, perché consente di adattare l'organizzazione educativa e le strategie didattiche alle esigenze comunicative e linguistiche di ciascun bambino, di volta in volta differenti» (Baroni, Mostarda & Paterlini, 2020 p. 9). La scuola dovrebbe considerare la sordità non solo come una perdita uditiva, ma come una condizione profondamente impattante sulla vita relazionale dello studente. Per questo è necessario un lavoro di sensibilizzazione degli alunni udenti, ma anche un ripensamento di tutta l'organizzazione didattica tradizionale a partire dalla strutturazione dell'aula, passando per la modalità di conduzione della lezione, fino alla gestione dei momenti informali come la ricreazione. Gli effetti della sordità infantile sullo sviluppo comunicativo-linguistico del bambino sordo dipendono principalmente dall'entità della sordità, dall'epoca di insorgenza e dal tempo di depravazione uditiva, quindi le competenze del bambino sordo saranno tanto più scarse, quanto più la sordità è profonda, l'epoca di insorgenza è precoce, e il periodo di depravazione linguistica è stato lungo (Barezzani, 2020); ma anche l'ambiente intorno a lui gioca un ruolo essenziale per alleggerire o aggravare l'inserimento scolastico. Una scuola realmente inclusiva e attenta a offrire a tutti gli alunni e le alunne le stesse opportunità didattiche non può non considerare l'ambiente e non adeguare la sua impostazione educativa alle esigenze dello studente che non sente, attribuendo il successo o l'insuccesso scolastico al bambino stesso.

Ugualmente è necessario che la scuola non cada nell'errore di generalizzare la figura dello studente sordo ad un tipo standard annullando le differenze individuali; e non ponga sempre a confronto lo studente sordo con i pari udenti sottovalutandone il potenziale cognitivo e ignorando la diversa modalità di elaborare le informazioni. Caselli e Volterra, nella loro introduzione al testo *Insegnare agli studenti sordi* di Rinaldi & colleghi (2015) ci ricordano, con semplici parole, che gli alunni sordi non sono semplicemente alunni udenti che non possono sentire, ma sono alunni con bisogni educativi e linguistici speciali, con una intelligenza nella media rispetto a quella dei compagni, ma con punti di forza o debolezza diversi dai loro e con una predilezione per le modalità visive di apprendimento. Per questo motivo, per insegnare a questi bambini, è necessario non solo adattare l'ambiente, ma anche le tecniche di insegnamento, i metodi e le strategie utilizzate, tenendo sempre presente che la complessa interazione tra tutti i fattori sopradescritti determinano una marcata variabilità nel profilo dello studente sordo.

Facendo un semplice esempio, utilizzando la versione breve italiana del modello ICF (Leonardi, 2004), la sordità viene descritta secondo una visione multidimensionale e multidisciplinare perché prende in esame dettagliatamente:

- le strutture corporee (s), cioè le parti anatomiche del corpo; in questo caso la struttura dell'orecchio esterno medio e interno (s240, s250, s260);
- le funzioni corporee (b), ovvero le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse le funzioni psicologiche. Nel caso di uno studente sordo queste funzioni potrebbero essere le funzioni dell'udito in termini di perdita uditiva (b230); oppure le funzioni della produzione della voce e delle articolazioni della parola (b340);
- l'attività e la partecipazione (d), cioè l'esecuzione di un compito e il coinvolgimento in situazioni di vita; quindi come la sordità incida sulla capacità della persona di svolgere attività quotidiane o partecipare ad attività sociali; ad esempio la comprensione di messaggi orali (d310), la produzione orale (d330) o il mantenimento dell'attenzione in classe con più fonti sonore (d160);
- i fattori contestuali (e), ovvero le barriere e i facilitatori presenti nell'ambiente della persona, per esempio l'uso di ausili acustici o dell'impianto cocleare (e1251a), il supporto di educatori, assistenti o interpreti di lingua dei segni (e5853); nonché i fattori personali, cioè le caratteristiche individuali che influenzano l'impatto della sordità sulla persona, ad esempio la tolleranza dell'apparecchio o dell'impianto, la motivazione nella logoterapia.

Un esempio specificatamente scolastico potrebbe essere quello apparso sulla rivista Scandinavian Journal of Disability Research relativo allo studio condotto da Rekkedal nel 2015 sui fattori associati alla partecipazione scolastica tra gli studenti con perdita dell'udito:

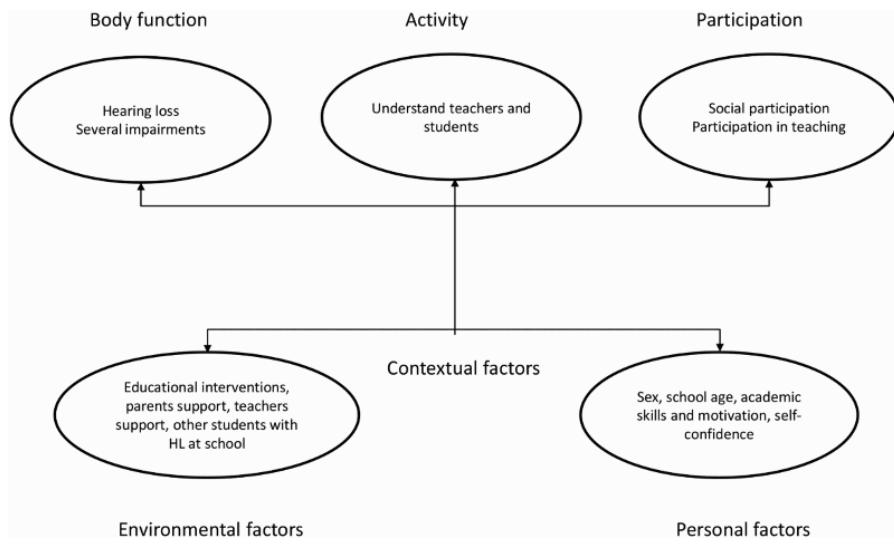


Figura 3. Il modello ICF-CY con i fattori specifici misurati (Rekkedal, 2015)

In questo caso la *funzione corporea* esamina la perdita uditiva e varie menomazioni che vengono messe in relazione con le *attività* di comprendere insegnanti e compagni e la *partecipazione* sociale alle attività didattiche. Queste a loro volta si relazionano con i *fattori contestuali* (ad esempio gli interventi educativi, il supporto dei genitori, il supporto degli insegnanti, la presenza di altri studenti con perdita uditiva a scuola) e i *fattori personali* (sesso, età scolare, abilità e motivazione scolastica, autostima). Quindi, con un approccio di tipo biopsicosociale non ci si focalizza più solo sulla perdita dell'udito, ma si ha una visione globale della persona, per una valutazione multidisciplinare della situazione che consideri ogni aspetto della vita, al fine di pianificare degli interventi efficaci che non perdano di vista anche l'aspetto sociale e politico per orientare le istituzioni e la comunità verso la piena inclusione, l'accessibilità e il rispetto dei diritti umani.

Ciò significa che la valutazione e la progettazione degli interventi non si devono limitare alla lettura della diagnosi e ad una proposta didattica generica e standardizzata, ma devono tenere conto anche di come la sordità influenzi la partecipazione dello studente alle attività scolastiche e sociali, delle sue capacità comunicative, delle strategie di apprendimento, delle relazioni con i pari e con gli insegnanti, del contesto familiare e scolastico, nonché delle barriere e dei facilitatori presenti nell'ambiente. In quest'ottica, l'inclusione scolastica dello studente sordo non si limita semplicemente ad offrire, ad esempio, strumenti tecnologici o adattare i materiali didattici che pure sono degli accomodamenti assolutamente necessari, ma richiede un impegno da parte di tutta l'équipe scolastica per lavorare realmente sul funzionamento della persona in quell'ambiente scolastico specifico, partendo dalla sua condizione di salute per individuare i bisogni specifici di quello studente sordo e pianificare degli interventi personalizzati ed efficaci mettendo veramente la persona al centro del progetto.

Abbattere le barriere e promuovere i facilitatori, nel caso della sordità, potrebbe significare garantire servizi di interpretariato, investire energie e risorse sulla lingua dei segni, sugli ausili tecnologici, le sottotitolazioni, le sopratitolazioni oppure l'aumento delle programmazioni televisive accessibili a cura del servizio Rai Accessibilità; mentre e a scuola significherebbe anche offrire la presenza di assistenti alla comunicazione, educatori ed insegnanti di sostegno opportunamente formati. Purtroppo, nella mia esperienza, mi sono spesso scontrata con delle resistenze da parte delle scuole ad aprirsi ad un reale cambiamento con le motivazioni più disparate, tra cui le esigue disponibilità economiche, la mancanza di tempo, la necessità di procedere con il programma di studi e altre ragioni che hanno messo in secondo piano le reali necessità dello studente sordo. Quindi non si è dato spazio alla diffusione della lingua dei segni in classe, non ci sono stati fondi per avviare un corso di avvicinamento alla LIS per i docenti e i compagni udenti o non si è potuto investire in strumentazioni tecnologiche.

L'ICF non dovrebbe essere interpretato solo una serie di codici, perchè è proprio un modo nuovo di concepire l'inclusione scolastica che si può realizzare solo se si lavora molto sul contesto. Il contributo fondamentale della prospettiva biopsicosociale è una visione olistica, globale, multidimensionale, interconnessa e relazionale del funzionamento umano dove l'idea della persona che sta alla base di questa prospettiva è frutto di ricche e complesse interazioni sia degli elementi umani che caratterizzano la persona, sia con elementi del proprio contesto di vita che possono facilitare o rendere difficoltoso lo svolgimento delle attività e la partecipazione a delle situazioni sociali (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021).

1.1.2. Sordità e linguaggio: focus sulle possibili implicazioni

La sordità in assenza totale di input uditivo impedisce la naturale acquisizione della lingua parlata e se il bambino non viene esposto a un input linguistico accessibile, il sordo può andare incontro a una vera e propria depravazione linguistica. La mancata o deficitaria esposizione al linguaggio non permette ai sordi di seguire un percorso regolare nello sviluppo della lingua orale con la conseguenza che alcune persone sordi non siano poi in grado di leggere e scrivere correttamente e questo non dipende da limiti intellettivi, ma dal ritardo con cui avviene l'accesso all'input linguistico. La maggior parte dei soggetti sordi, infatti, non riesce a raggiungere un livello di competenza linguistica orale e scritta comparabile a quello degli udenti nella lingua nativa, proprio a causa della mancata esposizione a una lingua vocale, secondaria alla loro sordità (Bertone & Volpato, 2019).

Affinché un bambino nato sordo o con una sordità acquisita nei primi anni di vita apprenda una lingua parlata e scritta occorrono anni di terapia logopedica, una precoce protesizzazione, la presenza di validi affiancamenti nelle ore scolastiche e un lungo e faticoso percorso educativo, per il bimbo e

per la sua famiglia che però comunque porterà ad un apprendimento di tipo artificiale e non naturale. I bambini sordi, in assenza di un accesso precoce e continuativo all'input linguistico, presentano un ritardo significativo nell'acquisizione della lingua parlata rispetto ai coetanei udenti e, anche con interventi tempestivi e mirati, soprattutto se la sordità è di tipo prelinguale, l'acquisizione di aspetti morfosintattici e grammaticali può risultare incompleta. Dunque, ci sono molte variabili di grande importanza che possono favorire lo sviluppo del linguaggio vocale, come una diagnosi precoce, il supporto di un programma di educazione al linguaggio e una protesizzazione efficace. Anche Bruna Radelli, linguista che per oltre vent'anni si è occupata di come e quanto le persone sordi possano acquisire l'italiano, descrive come la sordità prelinguale ostacoli l'accesso all'informazione linguistica uditiva, con conseguenze sulle competenze grammaticali e lessicali. Anche in questo caso, le difficoltà non sono attribuibili a limiti intellettivi, ma alla depravazione linguistica (Radelli, 2017).

Per acquisire una qualsiasi lingua vocale è fondamentale la presenza di determinati fattori, tra cui l'integrità anatomica e funzionale dell'apparato uditivo e degli organi fonatori; il normale sviluppo delle facoltà intellettive e un ambiente ricco di stimoli sonori adeguati. «Il canale uditivo svolge una funzione centrale dalle prime fasi della vita del bambino e perfino durante il periodo di vita intrauterina. Alcune ricerche attestano che il feto reagisce diversamente a seconda che giungano fino a lui suoni ambientali o stimoli acustici con le caratteristiche della voce umana. A pochi giorni dalla nascita i neonati dimostrano una preferenza per i suoni della lingua nativa e, in particolare, per la voce materna» (De Santis, 2010, p. 77).

L'esposizione e l'uso dei suoni della lingua sono aspetti fondamentali per il primo sviluppo vocale: l'esercizio che fa il bambino udente nel primo anno di vita è proprio quello di imitare i suoni che sente e poi di controllare le proprie produzioni attraverso il feedback che riceve. I bambini sordi, pur dotati di un apparato vocale normale, in assenza di feedback acustico delle produzioni adulte e delle proprie, non sviluppano il linguaggio nei tempi e nei modi dei bambini udenti. È evidente dunque che in condizioni normali noi impariamo a parlare soltanto perché sentiamo gli altri che ci parlano, giacché la capacità di articolare i suoni del parlato è attivata dall'ascolto: i sordi non imparano a controllare la voce emessa spontaneamente in quanto non sentono gli altri e non si sentono, sono privi dell'ascolto e dell'autoascolto e mancando del feedback uditivo non hanno alcun interesse o stimolo ad utilizzare la loro voce (Caselli, Maragna & Volterra, 2007; Cavalieri, 2017).

L'acquisizione del linguaggio procede per fasi che si succedono in un determinato ordine e che vengono condivise dalla maggior parte dei bambini; inizia con una comunicazione intenzionale gestuale per procedere con lo sviluppo lessicale, della fonologia, della morfologia e della sintassi.

Come sottolinea De Santis (2010) «in situazioni di sviluppo tipico del bambino, ovvero quando non esistano fattori di deficit o di rischio, il processo di acquisizione del linguaggio è relativamente

rapido. I bambini, infatti, alla nascita non parlano, ma in pochissimi anni sono in grado di padroneggiare la maggior parte delle strutture morfosintattiche della lingua a cui sono esposti senza alcun addestramento specifico» (p. 76).

Anche il neuropsichiatra infantile dott. Franco Fabbro, nei suoi studi sulla neopedagogia delle lingue (Fabbro, 1996), sostiene che tutti i bambini acquisiscono una lingua madre in modalità informale; mentre l'apprendimento di una lingua si realizza con modalità formali, cioè attraverso lo studio di regole in un ambiente di solito istituzionale come la scuola (Fabbro, 2004). Ugualmente la psicologa Sara Trovato concorda nell'affermare che «l'acquisizione è un processo spontaneo, non mediato dai libri o dagli insegnanti. Lo studio scolastico, la memorizzazione attiva del vocabolario, lo studio delle regole, invece, riguardano l'apprendimento» (Trovato, 2014, p.16).

Il processo di acquisizione naturale del linguaggio, dunque, è accompagnato solo in un secondo momento dall'insegnamento scolastico che consente agli studenti di compiere una riflessione sulla lingua per osservarne le regolarità e le strutture interne; ma questo avviene quando l'acquisizione è già avvenuta in maniera naturale, semplicemente perché il bambino udente ha ricevuto, negli anni, degli input dalle persone che hanno parlato con lui. Il nostro approccio con la grammatica, invece, inizia durante il periodo scolastico, quando lo studio di questa materia diventa lo strumento per prendere coscienza dei meccanismi attraverso cui si organizza una lingua che, ormai il bambino già conosce e sa usare (Valenzano, 2023). Sostanzialmente questa è la differenza tra acquisire e apprendere una lingua, come descritto anche da Rosa Cavalieri, secondo cui lo sviluppo spontaneo della facoltà di linguaggio nelle società umane necessita di un input specifico che, in condizioni normali, è dato dall'ascolto delle persone che ci parlano sin dall'epoca fetale. Questa facoltà, che permette a ogni bambino di imparare spontaneamente qualsiasi lingua a cui viene esposto, senza ricorrere a un addestramento specifico, è un tratto universale o specie-specifico della linguisticità umana (Cavalieri, 2017).

Lo stesso linguista americano Noam Chomsky negli anni Sessanta ipotizzava l'esistenza di una conoscenza implicita innata del linguaggio che permette ai bambini di acquisirlo se esposti ai suoni di una data lingua parlata nell'ambiente circostante (Chomsky, 1965). Il linguaggio dunque è una dotazione sia biologica che culturale, visto che parliamo la lingua della comunità in cui viviamo e l'esistenza delle lingue dei segni fornisce una prova dell'indipendenza della facoltà di linguaggio dall'apparato fonatorio e quindi dalla dimensione orale (Cavalieri, 2016; 2017).

Le persone sordi, infatti, sviluppano la facoltà di linguaggio sfruttando il canale visivo-gestuale integro, cioè attraverso l'esposizione precoce alla loro lingua naturale che è quella dei segni, arrivando a possedere una lingua pur senza utilizzare gli organi fonatori. Questo percorso di raggiungimento della lingua sarà comunque diverso a seconda che si tratterà di un bambino sordo

nato in una famiglia di udenti, di un bambino sordo figlio di genitori sordi oppure dei cosiddetti CODA (Children of Deaf Adult - Figli di Adulti Sordi) acronimo che sta ad indicare i ragazzi udenti che crescono in una famiglia con almeno uno dei due genitori sordi.

In tutti i casi la famiglia d'origine riveste un ruolo determinante nella costruzione dell'identità del bambino e della sua competenza linguistica. La famiglia sorda sarà sicuramente più preparata ad accettare un figlio sordo, ma non consentirà la giusta esposizione alla lingua parlata anche se in questo caso l'acquisizione della lingua dei segni come L1 sarà spontanea e naturale e porrà le basi per l'apprendimento dell'italiano come L2 che avverrà con un percorso strutturato e non naturale. Al contrario, una famiglia di udenti deve affrontare la sua impreparazione ad accogliere e gestire la sordità del figlio e spesso trascura l'importanza per i bambini sordi di frequentare altri sordi e di esporli il prima possibile alla lingua dei segni, imparandola loro stessi (Trovato, 2014).

Una lingua L1 solitamente si acquisisce durante l'infanzia, quindi: sia l'italiano, nel caso di bambini italiani udenti, che la lingua dei segni, nel caso di bambini sordi figli di sordi, si acquisiscono in maniera naturale se i bambini vengono opportunamente stimolati dal contesto. Al contrario, l'acquisizione della lingua vocale da parte di un bambino sordo non è mai spontanea e avviene in modo artificiale, solo grazie ad un insegnamento specifico e formale durante la terapia logopedica e durante gli anni di frequenza scolastica; per questo parliamo di apprendimento e non di acquisizione. «L'acquisizione di una qualsiasi lingua naturale, quindi anche di una lingua dei segni è la base su cui si può costruire l'acquisizione di una L2» (Trovato, 2014, p. 23), e, per i bambini nati sordi, la lingua italiana rappresenta proprio una L2. Per i bambini sordi figli di genitori udenti, invece, non ci può essere acquisizione spontanea né della lingua dei segni, né dell'italiano, a meno che non vengano presi provvedimenti in età precocissima, come offrire loro la lingua dei segni, per favorire quei processi naturali che poi gli consentiranno di apprendere l'italiano come L2. Solitamente invece accade che, dopo la diagnosi i genitori udenti iniziano a sentirsi inadeguati nella comunicazione e quindi, invece di potenziare maggiormente gli stimoli, li impoveriscono determinando un sempre maggiore ritardo nello sviluppo del linguaggio. Solo la precocità della diagnosi, il grado di sordità, il tipo di protesizzazione, l'intervento logopedico e la tempestività del suo inizio sono tutti fattori che possono influenzare positivamente il percorso di evoluzione del linguaggio di ogni singolo bambino (De Santis, 2010).

Questa numerosa variabilità l'ho potuta sperimentare negli anni durante la pratica educativa con le persone sorde con cui ho lavorato o che ho conosciuto, ognuna delle quali aveva una diversa storia personale alle spalle: i sordi con genitori udenti stranieri non sono mai riusciti ad apprendere l'italiano e sono rimasti bloccati nel solo uso della lingua dei segni ad un livello molto basico; i sordi con un ritardo di accesso alla scuola nel loro paese di origine che hanno imparato la lingua dei segni in Italia,

hanno raggiunto un livello di LIS elementare e una lingua italiana praticamente nulla; il sordo italiano figlio di udenti, ma con una famiglia efficiente che è intervenuta subito e nel modo migliore per offrire al figlio studio e lavoro, ha raggiunto una buona competenza in lingua dei segni anche se non è arrivato a prestazioni alte nell’italiano; infine il sordo profondo figlio di genitori sordi con una preziosa lingua dei segni come L1, ha potuto affrontare uno studio impegnato e proficuo dell’italiano come L2.

Dunque, affinché il bambino sviluppi delle facoltà linguistiche, non basta la dotazione biologica, ma è fondamentale essere esposti ad almeno una lingua, verbale o segnica, nei primi anni di vita e fin verso i dodici anni, periodo in cui la plasticità cerebrale è maggiore ed è molto importante anche il contesto sociale e relazionale. Anche le conversazioni che avvengono tra adulto e bambino rivestono un ruolo essenziale nella creazione di una lingua sempre più articolata ed esatta e sono momenti importantissimi per la crescita linguistica, cognitiva ed emotiva; parlando col bambino, infatti, l’adulto offre continuamente, anche se inconsapevolmente, quegli esempi di frasi grammaticali che fungono da input per acquisire il lessico e le regole grammaticali (Bertone & Volpato, 2012; Cavalieri, 2017).

L’importanza dello stimolo per il processo di acquisizione linguistica è dunque fondamentale indipendentemente dal tipo di stimolo offerto che può essere vocale o segnico. Infatti, il processo di maturazione linguistica che avviene in un bambino sordo, esposto ad una lingua dei segni, presenta fasi identiche a quello di un bambino udente nella sua acquisizione della lingua vocale. La ricercatrice americana, Laura Ann Petitto ha provato che le tappe di acquisizione del linguaggio percorse da tutti i bambini a sviluppo tipico (lallazione, parole isolate, frasi di due parole, frasi più lunghe e così via), hanno una tempistica uguale in bambini piccoli sordi che acquisiscono le lingue dei segni, ma queste avvengono attraverso le mani e non con la voce (Trovato, 2014). Quindi la modalità comunicativa verbale e quella gestuale hanno lo stesso valore, nelle fasi iniziali dello sviluppo linguistico: all’inizio la comunicazione intenzionale del bambino è soprattutto gestuale sia per il bambino udente che per il bambino sordo; in seguito, i diversi contesti influenzano la scelta dell’una o dell’altra modalità.

Intorno all’anno di età il bambino udente produrrà le prime parole e il bambino sordo produrrà i primi segni; ma anche il bambino udente userà i cosiddetti “gesti rappresentativi”, attraverso i quali nomina, racconta o chiede qualcosa come ad esempio i gesti spontanei per dire *ciao*, oppure *non c’è più* (De Santis, 2010). Intorno ai diciotto mesi, e per tutto il secondo anno di vita, il bambino attraversa il periodo olofrasico, ovvero l’uso di una parola-frase che in una sola parola sintetizza tutto il valore di una frase, quindi egli continua ad adoperare questi gesti anche quando inizia ad utilizzare la lingua parlata in modo più consapevole. Nei bambini udenti alla fase del periodo olofrasico segue quella combinatoria, in cui due o più parole danno origine alle prime frasi. Anche le prime combinazioni di

segni presentano le stesse caratteristiche delle combinazioni di due o più parole e avvengono intorno ai due anni quando il bambino sordo utilizza il segno-frase per esprimere la sua comunicazione con un solo segno. Quindi il processo evolutivo del linguaggio è analogo anche per i bambini che acquisiscono una lingua dei segni e il successivo sviluppo morfologico e semantico-lessicale della lingua orale avverrà con la stessa tempistica nei bambini esposti a una lingua vocale e in quelli esposti ad una lingua dei segni (Cavalieri, 2016). «Questo vuol dire che l'esposizione dei bambini sordi alla lingua dei segni sin dalla più tenera età e la frequentazione di altri sordi permettono lo sviluppo della piena competenza linguistica e dell'identità della persona sorda, soddisfacendo peraltro i suoi bisogni immediati. Inoltre rendono più semplici, più rapide e soprattutto più complete l'acquisizione delle conoscenze e la trasmissione dei contenuti culturali, facilitando l'apprendimento della lingua orale e scritta» (Cavalieri, 2016, p. 213).

Dunque, un bambino sordo acquisisce naturalmente la lingua dei segni ed è sufficiente segnare con lui affinché l'input della lingua dei segni lo raggiunga efficacemente. In questo caso, non ci sono problemi nell'acquisizione della L1, cioè la lingua dei segni, soprattutto se i genitori del bambino sono sordi, ma ci saranno grosse difficoltà nell'acquisizione di una L2 come quella vocale perché questa avverrà tramite un canale deficitario, senza gli input adeguati, e in maniera artificiale cioè tramite logopedia, scuola e inserimento nella comunità di udenti.

Come già accennato, uno dei modelli che spiega come sia possibile che gli udenti imparino la lingua senza alcun bisogno di un libro di grammatica è quello illustrato dal linguista americano Noam Chomsky secondo il quale le lingue, apparentemente molto diverse, hanno in realtà caratteristiche comuni, previste all'interno delle opzioni della *grammatica universale*. Quest'ultima è intesa come uno schema innato comune a tutte le lingue che i bambini posseggono e che permette loro di acquisire una lingua se essa è parlata nell'ambiente circostante (Chomsky, 1965). Il bambino, che ha dentro di sé la predisposizione innata ad acquisire una lingua, ovvero un «dispositivo innato del linguaggio» (LAD: Language Acquisition Device), pressoché uguale in tutte le culture, non deve fare altro che attivare naturalmente le opzioni della propria lingua all'interno delle possibilità date dalla grammatica universale. Proprio per questo già verso i quattro anni i bambini possiedono le strutture di base della lingua alla quale sono esposti, e sono in grado di comprendere e produrre frasi di notevole complessità morfo-sintattica.

Le motivazioni che invece rendono tanto difficoltosa per un bambino sordo l'acquisizione dell'italiano e del lessico sono proprio legate alla condizione uditiva deficitaria e al modo in cui la lingua viene appresa. Affinché si realizzi lo sviluppo del linguaggio vero e proprio sono necessari dei prerequisiti, come la capacità di formulare immagini, di costruire simboli ed elaborare adeguati schemi concettuali. Ecco perché la sordità non ha ripercussioni unicamente linguistiche, ma investe

molte altre aree di sviluppo del bambino sordo (Gaspari, 2005). «Il silenzio per chi nasce sordo o lo diventa da molto piccolo, è pieno di conseguenze che non riguardano solo l’acquisizione del linguaggio» (Trovato, 2014, p. 23), ma anche lo sviluppo di molte altre abilità cognitive di cui è prerequisito, tra cui la lettura, le competenze spaziali e l’acquisizione di una L2 (Bertone & Volpato, 2012).

La lingua parlata si impara principalmente attraverso l’udito e, come osserva Alfred Tomatis, medico e otorinolaringoiatra francese, l’orecchio è l’organo specifico del linguaggio umano che si è adattato, nel corso dell’evoluzione, alla percezione e al controllo dell’informazione acustica, e della voce articolata, specializzandosi per raggiungere una stupefacente capacità di analisi delle frequenze acustiche, facendo dell’udito un senso capace di attivare il linguaggio (Cavalieri, 2017). Il mancato accesso al linguaggio orale e l’esposizione limitata alla lingua creano un ambiente povero di stimoli linguistici, il che influisce sulla quantità e qualità del lessico acquisito.

Una lingua parlata è formata dalla combinazione di un numero limitato di suoni che si uniscono tra loro per formare le parole che, a loro volta, si combinano per formare un numero quasi infinito di frasi. La lingua scritta si basa sull’uso dei grafemi, cioè l’unità grafica più piccola e non divisibile che serve a rappresentare per iscritto i suoni di una lingua. Di conseguenza, le principali difficoltà di lettura e di scrittura di uno studente sordo partono proprio dalla difficoltà nella corrispondenza suono-grafema. I sordi profondi non avranno accesso alla fonologia della lingua orale e siccome la lettura e la scrittura si basano sul riconoscimento dei suoni delle parole, per un bambino sordo, l’italiano scritto resterà difficile da decodificare senza corrispondenza tra suoni e grafemi. Per questo motivo, gli errori e le difficoltà dei bambini sordi sono soprattutto legati alle parole fonologicamente deboli, ovvero le parole funzionali o le parole vuote di significato.

Un sordo, quando legge, si concentra sulle *parole contenuto* a discapito delle *parole funzione* e, questo, molto spesso, lo porta ad interpretare erroneamente il significato delle frasi e, di conseguenza dei testi, proprio perché sono le parole funzionali a veicolare il vero senso di un concetto.

La padronanza di questi elementi funzionali fornisce informazioni fondamentali ai fini della comprensione della frase e dei testi perché modificano il significato delle componenti lessicali, mettono in relazione le varie strutture della frase, danno specificazioni di tempo, di genere e di numero (Chesi 2006; Bertone & Volpato, 2009). In una frase anche semplice, il sordo focalizza la sua attenzione sulle parole che a lui rimandano un significato concreto o di cui ha avuto esperienza, mentre tenderà ad ignorare quelle parole vuote di significato che sono fonologicamente deboli e che spesso sfuggono anche alla lettura labiale. Quindi, leggendo, potrebbe arrivare ad una comprensione generica ma non realmente corrispondente alle intenzioni dello scrivente.

Costruire o comprendere frasi senza essere stato opportunamente esposto alla lingua durante il percorso di crescita, rende problematica anche la comprensione della posizione delle varie parti del discorso all'interno della frase, della flessione delle parti variabili o dei meccanismi di concordanza. Anche la funzione della punteggiatura risulta estremamente difficoltosa, considerando che essa è strettamente collegata all'intonazione della voce attraverso cui passano tante informazioni. Allo stesso modo, è deficitaria la comprensione delle metafore, delle espressioni fisse e idiomatiche e delle costruzioni sintattiche complesse. Questo è aggravato anche dal fatto che spesso i parlanti che si rivolgono ad un sordo tendono a semplificare le frasi, evitando costruzioni complesse e parole difficili pensando di fargli un bene, mentre stanno involontariamente riducendo l'esposizione alla lingua parlata nella sua versione naturale (Bertone e Volpato, 2009). La stessa tendenza c'è anche a scuola dove si preferisce evitare il libro di testo perché si pensa che sia troppo difficile rispetto alle competenze linguistiche dell'alunno sordo. Questo può essere in parte vero, ma sostituire il libro con degli appunti riscritti dagli insegnanti, o con delle eccessive manipolazioni del testo stesso, in realtà riduce ulteriormente le possibilità per il sordo di confrontarsi con la lingua italiana scritta e impoverisce la lingua. Al contrario, un lavoro testuale fatto anche attraverso il libro, diventa occasione per riflettere e lavorare su una lingua proposta in modo autentico (Maragna, Roccaforte & Tommasuolo, 2022).

Un bambino sordo non ha nemmeno accesso all'apprendimento incidentale come i bambini udenti che imparano la maggior parte delle parole e i meccanismi delle strutture linguistiche in modo naturale, ascoltando le conversazioni degli altri; inoltre la povertà lessicale è giustificata, ancora una volta, dalla poca o nulla esposizione alla lingua per cui le poche parole nuove acquisite non sempre vengono trattenute in memoria, soprattutto se non sono accompagnate da esperienze concrete o da numerosi esercizi di utilizzo di quelle parole.

I sordi sono sostanzialmente caratterizzati dall'accesso ad un input linguistico impoverito quantitativamente e qualitativamente e dall'impossibilità di accedere naturalmente all'informazione fonologica segmentale (proprietà fonetiche, fonotattiche ecc.) e soprasegmentale (intonazione, ritmo, accentuazione ecc.). Questo determina l'anomalia delle loro produzioni perché la predisposizione biologica determinata dal meccanismo innato dei LAD descritto nella grammatica generativa di Chomsky (1965), non riceve gli input linguistici sufficienti a fissare i parametri e fornire gli elementi lessicali propri di una lingua piuttosto che di un'altra (Chesi, 2006). La lingua parlata e scritta dei sordi, dunque, è caratterizzata da un vocabolario povero, dalla difficoltà di interpretazione, produzione e comprensione di frasi complesse e dall'uso di enunciati brevi e semplici dal punto di vista sintattico con ricorrenti errori morfologici.

Il professor Cristiano Chesi, nel suo testo *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi* (2006) che tratta le abilità recettive e produttive di bambini e adulti sordi, dimostra quali sono le proprietà linguistiche principalmente compromesse e i conseguenti errori che riguardano sia il livello fonologico che morfologico e sintattico: sia scrivendo che parlando i sordi producono espressioni atipiche, simili in tutti i sordi, che riguardano soprattutto l'uso di elementi funzionali sia nel dominio nominale che nel dominio verbale. Molte parti del discorso vengono omesse o sostituite da altri elementi, come pronomi, preposizioni clitici accusativi, dativi e riflessivi o congiunzioni; la flessione di articoli, nomi e verbi è difficile da comprendere e sussiste la reale incapacità di usare spontaneamente le regole morfologiche apprese attraverso lo studio della "grammatica" scolastica. Per quanto riguarda il dominio verbale l'uso dei verbi è spesso sgrammaticato, rimane nella forma all'infinito, sono frequenti errori di mancato accordo tra soggetto e verbo oppure sono frequenti le sostituzioni della terza persona con le altre e l'uso del singolare al posto del plurale (Chesi, 2006). Dal punto di vista fonologico, le principali difficoltà si traducono nei ricorrenti errori nella scrittura di parole polisillabiche, con difficoltà ortografiche, lettere doppie o lettere ponte. Per quanto riguarda la sintassi, il sordo ha una preferenza a produrre frasi brevi con strutture semplici, fa fatica ad orientarsi nelle frasi subordinate, lunghe e con tanti connettivi logici. Inoltre ha difficoltà nel comprendere la ripresa anaforica in un testo scritto, quando non viene opportunamente segnalata (Valenzano, 2023). Anche l'interpretazione delle frasi passive, dei pronomi sottintesi, l'uso delle preposizioni, della punteggiatura e dei connettivi logici sono molto difficoltosi. Ugualmente la semantica risente dell'influenza della sordità, infatti lo studente fatica a comprendere il significato di parole polisemiche e ad organizzare il significato delle parole nei giusti campi semanticci o a comprenderne le sfumature di significato. È inoltre evidente la difficoltà a capire, memorizzare e utilizzare il linguaggio specifico e settoriale ed è presente un vocabolario povero sia in produzione che in comprensione. Dal punto di vista pragmatico e prosodiaco, emergono criticità nell'uso sia scritto che parlato di metafore, doppi sensi o espressioni idiomatiche di una lingua, e nella comprensione delle frasi impersonali o della punteggiatura. Infine, nel parlato di un sordo manca l'intonazione e quella del parlante non viene colta.

La privazione linguistica precoce può influenzare anche lo sviluppo del pensiero astratto e la capacità di organizzare le informazioni linguistiche, temporali, spaziali e logiche e dunque ha implicazioni anche sul piano cognitivo, emotionale e relazionale. Senza un'opportuna educazione linguistica lo studente sordo rischia un impoverimento culturale generale, e delle difficoltà nell'elaborazione e la gestione delle emozioni. Durante l'età scolare sono molto frequenti la diffidenza, la tendenza a comunicare in maniera fisica e corporea, l'insicurezza, la poca autostima, la

dipendenza dall'adulto e il senso di frustrazione, anche come conseguenza dei pochi risultati raggiunti rispetto a grandi sforzi compiuti.

Da questo quadro emerge la necessità di affrontare l'educazione linguistica dello studente sordo sotto tanti punti di vista per accompagnarlo nella scoperta delle regole grammaticali della lingua e dei meccanismi che regolano la costruzione di un testo. In questo senso i marcatori visivi offrono un bagaglio di risorse utili proprio ad esplicitare tutti quegli elementi invisibili dell'italiano, che, per il sordo, resterebbero tali senza un'opportuna rieducazione.

Tutte le difficoltà descritte sono variabili da persona a persona, in relazione alla storia personale, all'accettazione della propria condizione, alla rieducazione linguistica ricevuta, al percorso logopedico seguito, al carattere e a tanti altri fattori. Proprio per questo è necessario tenere sempre a mente la complessità e la pluralità della persona con disabilità, considerando la visione multidimensionale della sordità in chiave ICF (Gaspari, 2024).

1.2 L'inclusione delle persone con disabilità sensoriali uditive

1.2.1 Evoluzione storica dell'educazione dei sordi

L'evoluzione dell'educazione dei sordi verso l'attuale inclusione ha radici molto antiche e si è sviluppata attraversando diverse fasi, caratterizzate da momenti di progresso alternati a periodi di involuzione. Il professor Giulio Ferreri, sacerdote, educatore e direttore di alcuni istituti italiani per sordomuti, ha descritto in modo dettagliato questo lungo percorso nella sua opera in tre volumi *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti* aggiornata all'inizio del XX secolo, suddividendola in periodi storici ben definiti, ciascuno dei quali è segnato da eventi e trasformazioni particolarmente significativi.

Sia il prof. Ferreri che, più recentemente, la prof.ssa Gaspari, distinguono indicativamente la storia dell'educazione dei sordi dalle *origini* fino alla prima metà del 1500 in cui esisteva una visione delle persone sorde come totalmente incapaci di pensiero e senza diritti civili; un *primo periodo* educativo dalla seconda metà del 1500 al 1777 durante il quale si scopre l'educabilità del sordo, si fondano i primi istituti speciali e si sviluppano i precursori delle lingue dei segni; un *secondo periodo* educativo dal 1778 al 1879 che ha visto un vivace dibattito scientifico e metodologico con la nascita dei primi modelli educativi; e infine un *terzo periodo* educativo dal 1880 al secolo scorso che ha sancito il predominare dell'educazione di tipo oralista, la chiusura delle scuole speciali e l'inserimento degli studenti sordi nelle scuole pubbliche che è stato il punto di partenza verso l'integrazione e poi l'inclusione odierna (Ferreri, 1919; Gaspari 2016).

Le tappe storiche che hanno portato ad un pieno diritto di cittadinanza, sancito oggi dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, sono state molte e la loro evoluzione è stata possibile anche grazie ad alcuni personaggi che vale la pena ricordare.

Nel periodo classico, per Greci e Romani gli ideali da raggiungere erano perfezione fisica, forza e bellezza, mentre non venivano tollerate deformità e malattie; per questo tutti i neonati greci con malformazioni, difetti, problemi fisici o qualsiasi imperfezione venivano lasciati morire sul monte Inedia o lanciati dal monte Taigeto. A Roma, i bambini deformi venivano gettati dalla rupe Tarpea o abbandonati nelle pubbliche piazze per essere sbranati dai cani. Addirittura, Romolo emanò un crudele decreto che fissò a tre anni il limite di età entro cui si potevano uccidere i bambini sordi, per avere il tempo di poterli identificare con certezza visto che la sordità non era sempre immediatamente riconoscibile. «La legge di Roma considerava i sordi come mentecatti furiosi associandoli così a coloro che erano affetti da incurabile infermità ed erano, per decreto, non educabili (...) costretti ad essere affiancati da tutori finché [non fossero guariti] dalla pazzia e dal furore, o [avessero cominciato] a sentire e a parlare» (Ninassi 2018, p. 18). In quel periodo non era affatto chiaro il rapporto tra perdita della funzione uditiva e mutismo e le persone con problemi di udito erano considerate persone con problemi mentali, poiché si era convinti che il pensiero potesse svilupparsi solo attraverso la parola. Nell'età classica i sordi erano una categoria di emarginati, nonostante personaggi illustri come Ippocrate, Aristotele e Platone si interessarono all'argomento provando a comprendere la relazione tra la mancanza di udito, l'intelligenza, la parola e l'uso dei gesti per esprimersi; ma le loro intuizioni non vennero colte e si diffuse il concetto che il sordomuto non fosse educabile per mancanza d'intelligenza.

Come Ninassi spiega nel suo libro *Educazione e Pedagogia del sordo* (2022), fu già in questo lontano periodo che nacquero importanti pregiudizi sui sordomuti sul piano religioso, fisiologico, psicologico e giuridico. Con l'avvento del Cristianesimo la disabilità rappresentava la massima espressione del peccato e i figli disabili erano l'incarnazione di colpe commesse dai genitori o dai familiari, per questo veniva loro negata la professione di fede. In particolare, si credeva che i sordi non potessero nemmeno adorare Dio perché, essendo privi di linguaggio, la loro anima non poteva conoscere la dottrina cristiana e ricevere i sacramenti. Da un punto di vista fisiologico e anatomico si riteneva che i sordomuti non potessero parlare per un difetto incurabile dell'apparato fonatorio, quindi non potendo ascoltare e nemmeno parlare, non erano educabili. Sul piano psicologico, i sordi erano considerati stolti e furiosi perché le loro difficoltà di comunicazione li rendeva irritabili e nervosi; mentre giuridicamente il sordomuto era considerato con capacità intellettive nettamente inferiori a quelle degli altri uomini, quindi erano incapaci di intendere e di volere, non avevano diritto di contrarre matrimonio, di ereditare, di fare testamento, di stipulare contratti e di testimoniare (Ninassi,

2018; Gaspari, 2005, 2016). Dunque è molto probabile che i sordi vivessero relegati in famiglia e che venivano visti come persone sempre bisognose di aiuto, infatti gli veniva permesso solo di compiere semplici mansioni e gli veniva vietato di intraprendere qualsiasi professione. Per questo spesso i sordomuti si ritrovavano a vivere come mendicanti (Ferreri, 1919; Gaspari, 2005; Ninassi, 2018).

Nel Medioevo le persone sorde continuaron ad essere considerate persone inutili e incapaci perché non potevano nemmeno essere mandate a combattere. In questo periodo le persone affette da anomalie venivano ricoverate in strutture ospedaliere religiose, conventi e abbazie, che operavano soprattutto interventi di tipo assistenziale. D'altra parte, molti medici si interessarono alla sordità e avanzarono delle ipotesi piuttosto bizzarre sulle cause di sordità e mutismo, come il taglio del frenulo ritenuto responsabile del mutismo o la convinzione che la bocca e le trombe di Eustachio fossero collegate e che quindi urlare nella bocca di un sordo fosse sufficiente per farli tornare a sentire (Rusciano, 2010).

Con l'Umanesimo nasce un nuovo sentimento sulla centralità dell'uomo, per questo iniziarono ad esserci i primi cambiamenti sull'immagine attribuita ai sordi e sulla possibilità di concedere loro educazione e istruzione. Inoltre, siccome c'era la testimonianza di alcune persone sordi che erano riuscite ad affermarsi, ad esempio nel campo della pittura, si inizia a discutere sulla possibilità di educare i sordomuti. Questo infatti è il periodo in cui emergono i primi veri tentativi di istruzione ed educazione dei sordi in varie parti d'Europa.

Nella seconda metà del sedicesimo secolo iniziarono a cadere alcuni pregiudizi sui sordi soprattutto per merito delle affermazioni di alcuni medici che studiando a fondo la sordità, cambiarono il modo di vedere il bambino sordomuto che pian piano diventa un individuo bisognoso di una educazione speciale per superare le sue difficoltà. I tre medici che contribuirono a questo cambio di visione furono Gerolamo Fabrizi di Acquapendente (1533-1619) il primo a comprendere che il sordomuto aveva un danno localizzato nelle orecchie e che il suo apparato fonatorio era normale; pertanto il mutismo era la conseguenza della sordità infantile. Girolamo Cardano (1501-1576) il quale sostenne che il sordomuto poteva essere educato utilizzando la vicarietà sensoriale e Paolo Zacchia (1584-1659), medico con una grande cultura giuridica che si oppose alla legge del Diritto Romano secondo cui i sordomuti erano equiparati agli insufficienti mentali. Per lui il sordomuto aveva una intelligenza normale, ma con uno sviluppo rallentato a causa della sordità e delle difficoltà di comunicazione (Ferreri, 1917).

Da questo momento nasce la storia dell'istruzione dei sordi che ha visto dei tentativi interessanti in Olanda, Germania, Spagna, Francia, Italia e Stati Uniti d'America secondo approcci differenti e con diversi risultati. Le prime notizie significative sull'educazione dei sordi giungono dalla Spagna nel Cinquecento, quando il monaco benedettino Padre Ponce de León (1520-1584) divenne istitutore

dei due figli sordi di un aristocratico di Castiglia con cui comunicava attraverso i gesti che venivano usati nei conventi per aggirare il voto di silenzio. Non si conosce bene il metodo utilizzato dall'abate, ma sembra che usasse le immagini e un alfabeto fatto con le dita della mano; simile a quello che noi oggi chiamiamo dattilologia. La fama degli insegnamenti di Pedro de León si diffuse in tutta Europa e l'interesse per l'educazione dei sordi svolta attraverso l'uso di immagini e gesti crebbe velocemente. Contemporaneamente in Germania iniziò a sorgere un'altra scuola di pensiero basata invece sull'uso della parola. Il medico svizzero Johann Konrad Amman (1669-1724) fu il primo ad introdurre l'idea che, sfruttando l'eventuale residuo uditivo, si potesse aiutare il bambino sordo a capire l'emissione dei suoni facendogli appoggiare la mano sul proprio collo per capire il movimento degli organi fonatori. Egli «elaborò un metodo di rieducazione partendo dal linguaggio verbale, dalle strutture e dalle funzioni degli organi vocali» (Gaspari, 2016, p. 697) che venne chiamato metodo orale, terminologia in uso ancora oggi.

Quindi si continuaron a superare i pregiudizi che tenevano i sordi ai margini della società e si delinearono nettamente due grandi orientamenti educativi tuttora presenti che continuano ad influenzare la pratica educativa, ovvero quello gestuale e quello orale. Il dibattito di allora infatti non era molto diverso da quello a cui assistiamo oggi tra scuole di pensiero che puntano esclusivamente sull'allenamento acustico, gli esercizi di labiolettura e la stimolazione del residuo uditivo; e scuole più orientate all'utilizzo della lingua dei segni come principale strumento di comunicazione e apprendimento. La tipologia di studente che oggi frequenta la scuola italiana è mista, esistono sordi le cui famiglie hanno optato per l'una o l'altra scelta, anche in base al tipo di sordità, pertanto sta all'educatore o all'assistente alla comunicazione e all'insegnante accogliere queste scelte e agire rispettandole.

In quello che Ferreri definisce il secondo periodo educativo, ci fu un susseguirsi di educatori che contribuirono allo sviluppo dell'educazione dei sordi come l'abate Charles Michel de L'Epée (1712-1789) che ideò il suo metodo definito "mimico-gestuale" o dei "segni metodici" perché comprese quali erano le parti deboli della lingua che sfuggivano ai sordi e «trasformò i gesti spontanei dei suoi allievi in segni didattici, vale a dire che per ciascun segno ideò un riferimento di comprensione didattica» (Pigliacampo, 2012, pag. 90). Sebbene fosse complesso, il suo metodo si rivelò molto efficace perché i segni metodici permettevano di rendere visibili quelle particelle grammaticali, come le preposizioni o le congiunzioni, che per la maggior parte dei sordi restano, anche oggi, invisibili, proprio perché sono fonologicamente deboli. Con questo sistema, egli favorì moltissimo lo sviluppo intellettuale dei suoi studenti, migliorando la qualità della vita di molti di loro. Al contrario di altri educatori, che tenevano segreto il loro metodo per approfittare dei lauti compensi delle famiglie nobili, interessate all'istruzione dei loro figli affinché potessero ereditare, de l'Epeè voleva diffondere

la sua arte di insegnare ai sordi ed estendere il suo metodo a tutti i bambini sordi e non solo ai figli dei ricchi. Così, nel 1771 fondò, a sue spese, una piccola scuola a Parigi che, nel 1778, divenne la prima istituzione pubblica per l'educazione dei sordi in Europa e nel mondo riconosciuta dallo Stato col nome di Istituto Nazionale di Parigi. «L'opera di De L'Epe è dimostra come la nascita della moderna Pedagogia Speciale s'intrecci con i primi tentativi, a carattere pubblico, di rieducazione dei minorati dell'udito (...) [grazie anche all'] abate [il quale] sostiene che i privi di udito hanno il diritto di essere istruiti favorendo il loro processo di integrazione sociale» (Gaspari, 2016, p. 698). La riflessione di un semplice abate del 1800 rappresentò una visione profondamente innovativa per l'epoca, quasi ad anticipare i concetti che oggi sono formalizzati nel modello biopsicosociale dell'ICF, promosso dall'OMS.

Nello stesso anno, a Lipsia, venne aperta la seconda scuola pubblica per sordomuti da parte di Samuel Heinicke che però era basata sul metodo orale. Tra questi due educatori iniziò un lungo periodo di confronto e dibattito sui loro metodi così diversi, con il risultato che per quasi tutto il diciannovesimo secolo il metodo mimico fu ritenuto migliore di quello orale che si diffuse solo in Germania e Inghilterra, mentre il metodo mimico si diffuse nel resto d'Europa e negli Stati Uniti (Ferrari, 1917); tanto che la scuola di De L'Epe divenne un importante centro di divulgazione e veniva visitata da molti educatori che si recavano in Francia per imparare il suo metodo.

Dall'Italia partirono i religiosi Tommaso Silvestri e Ottavio Assarotti. Il primo aprì a Roma la prima scuola italiana per sordi, dove oggi sorge, quasi cento anni dopo, il famoso Istituto Statale dei Sordi di via Nomentana (ISSR) che si occupa di divulgazione, formazione e documentazione sulla sordità e accessibilità; mentre al genovese Assarotti si deve l'invenzione del primo alfabeto manuale usato in Italia. La sua particolarità fu di credere fortemente che ogni bambino era a sé e che non esisteva un solo metodo adatto a tutti, comprendendo già allora la complessità della disabilità uditiva e intuendo la necessità di personalizzare gli apprendimenti, anticipando i principi di un modello multidimensionale decisamente più moderno. Il suo alfabeto venne usato in molti programmi scolastici per bambini sordi in tutto il paese, anche se ha subito molte trasformazioni prima di arrivare a quello attualmente in uso che si esegue con la sola mano dominante del segnante (Branchini & Mantovan, 2022).

vecchio alfabeto manuale



nuovo alfabeto manuale



Figura 4. Alfabeto manuale usato dalla comunità segnante italiana (Branchini & Mantovan, 2022)

Dall' America giunse in Francia il reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), che dopo aver studiato il metodo francese fondò la American School for the Deaf (ASD), la prima scuola americana per sordi. A lui e a Laurent Clerc (1785-1869), ex-professore dell'Istituto Reale dei Sordomuti di Parigi, si deve l'origine della American Sign Language (ASL). Con grande rapidità, anche i sordi degli Stati Uniti vennero istruiti e, nel 1864, Edward Gallaudet, figlio di Thomas, fondò a Washington il Gaulladet College, l'unica università al mondo per i sordi dove gli insegnanti sono sordi e gli allievi sono sia sordi che udenti.

L'Ottocento fu molto florido per l'educazione dei sordi in tutta l'Europa e sorsero parecchie scuole, la maggior parte delle quali erano impostate sul metodo mimico, mentre in Inghilterra e in Germania le scuole erano soprattutto di ispirazione oralista o utilizzavano un metodo misto. Tra la fine del Settecento e il 1850 anche in tutta la penisola italiana aprirono una cinquantina di istituti per sordomuti da nord a sud: Giulio Tarra a Milano, Fratelli Gualandi a Bologna, Fabriani-Borsari a Modena, Serafino Balestra a Roma, Tommaso Pendola a Siena, Smaldone in Puglia e Antonio Provolo a Palermo. In queste scuole, organizzate in convitti, i bambini sordi entravano verso i sei anni e ne uscivano intorno ai sedici tornando a casa due o tre volte all'anno. Qui imparavano la lingua dei segni, la lettura, la scrittura e si specializzavano in un mestiere condividendo l'esperienza con i coetanei sordi. Il metodo di educazione si basava sulla dattilologia e sui segni metodici ed era chiaramente ispirato a quello di de l'Epee. Quindi mentre la maggioranza della popolazione italiana dell'epoca era analfabeta o poco alfabetizzata, i sordi ricevevano un'istruzione, ma la risposta ad una

situazione di svantaggio era la logica dell'esclusione e dell'istituzionalizzazione, quindi l'approccio era chiaramente di tipo assistenzialistico più che sociale.

Nei numerosi istituti europei che erano sorti lavoravano sia insegnanti udenti che sordi, i quali erano di ispirazione e modello, ma questa importante crescita individuale e sociale delle persone sordi subì un drastico arresto quando iniziò un forte dibattito tra gli educatori sui metodi da utilizzare. I sostenitori dell'oralismo erano fortemente influenzati dalle teorie tedesche, mentre gli educatori di altri paesi europei, tra cui l'Italia, restavano fedeli all'uso della lingua dei segni. Ci si interrogava se l'uso dei segni non condannasse i sordi a comunicare solo tra loro e se non fosse invece il caso di insegnare a parlare e a leggere sulle labbra per consentire loro una piena integrazione nella società. Stava sorgendo il dubbio che fosse meglio bandire i segni, perché interferivano con la lingua vocale e che il metodo di de L'Epee fosse ormai superato. Questi vivaci dibattiti vennero affrontati nel corso di tre importanti congressi: il primo congresso degli insegnanti italiani dei sordomuti a Siena nel 1873; il congresso internazionale di Parigi nel 1878 e il congresso internazionale per educatori dei sordi di Milano del 1880 (Ferreri, 1919). Purtroppo tutti i congressi videro il prevalere del metodo orale rispetto a quello dei segni, e quello di Milano stabilì definitivamente la predominanza del metodo orale in Europa. Secondo Renato Pigliacampo, uno dei più importanti intellettuali italiani nel campo della sordità, ricercatore e psicologo che io stessa ho avuto la fortuna di conoscere e che era noto come "il Guerriero del silenzio" per il suo impegno a favore della comunità delle persone sordi, a parte l'americano Gallaudet e qualche altro rappresentante, la maggioranza dell'assemblea non aveva capito la differenza tra il metodo da utilizzare nell'ambito didattico e la specificità della comunicazione nella vita di relazione compiendo l'errore di non separare l'apprendimento scolastico dalla riabilitazione fonetica (Pigliacampo, 1998).

Da questo momento inizia il terzo periodo educativo definito da Ferreri e il 1880 rappresentò una sorta di spartiacque nell'educazione dei sordi in Italia con l'emissione di questa sentenza: «Il Congresso di Milano, considerato la non dubbia superiorità della parola sui gesti per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, (...), considerando che l'uso simultaneo della parola e dei gesti ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra ed alla precisione delle idee; dichiara che il metodo orale puro deve essere preferito a quello della mimica per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti» (Fornari, 1881, p. 171).

Da quel momento, il metodo ufficiale per l'educazione dei sordi divenne quello oralista e la lingua dei segni fu considerata negativa, scomparve dalle classi e non poteva più essere utilizzata per insegnare le materie scolastiche. Agli allievi sordi fu proibito di usare la loro lingua naturale, e furono obbligati ad imparare solo la lingua vocale, anche se i gesti continuarono ad essere utilizzati di nascosto nei convitti. Lo stesso Ferreri, in occasione del Congresso di Genova del 1892, lo affermò

denunciando come in Italia il tentativo di estendere il metodo orale puro si era rilevato un parziale fallimento, e ricordando che il gesto era costantemente usato per supportare le esercitazioni scolastiche (Mura, 2012).

Le conseguenze delle decisioni del congresso del 1880 furono sia l'abbassamento del livello di istruzione degli studenti sordi, che il demansionamento dei docenti sordi i quali, da quel momento potevano insegnare solamente nei laboratori dei mestieri. Questo sminuì la loro professionalità e portò ad una regressione dell'inserimento sociale dei sordi. Di positivo vi fu il fatto di aver dato importanza ad argomenti che sono ancora oggi oggetto di riflessione come il diritto dei sordi a potersi integrare nel contesto sociale attraverso l'istruzione, ma anche l'urgenza di avere docenti professionalmente preparati (Mura, 2012).

Alla fine dell'Ottocento migliorarono i trattamenti medici della sordità, nacquero l'audiologia e la fonologia, e iniziò la produzione delle protesi. Fino ad allora esisteva solo il cornetto acustico che amplificava le prestazioni uditive, ma, grazie alla scoperta della corrente elettrica, G. Bell inventore del telefono, ideò, sempre nel 1880, un primo apparecchio elettroacustico per sua moglie sorda. Dopo la Grande Guerra vennero realizzati i primi dispositivi dotati di batteria e microfono, composti da un amplificatore da applicare all'orecchio e un ricevitore da tenere in mano, dal peso di tre chili. Il primo fra questi fu l'Akouphone, fin quando, negli anni Cinquanta nacquero i primi ausili acustici retroauricolari e, all'inizio degli anni Settanta quelli endoaurioli (Gaspari, 2016).

La storia del nostro Paese è stata caratterizzata da una scelta rigidamente oralista che per quasi un secolo, fino ai primi anni Ottanta del 1900, ha condizionato i percorsi educativi e didattici dei sordi, escludendo per molto tempo la lingua dei segni dalla scuola.

Per ben due volte, nel 1911 e nel 1921 vennero organizzati dei Congressi Internazionali dei Sordomuti, con lo scopo di chiedere miglioramenti nel sistema educativo, sul luogo di lavoro e in tutti gli ambiti della società; nonché la revisione dell'articolo 340 del vecchio Codice Civile datato 1865 per garantire ai sordomuti i diritti sociali e civili (Branchini & Mantovan, 2022). In seguito, anche grazie alle pressioni esercitate da alcuni grandi educatori protagonisti dell'educazione dei sordi (Ernesto Scuri e Giulio Ferreri) e dei ciechi (Augusto Romagnoli e Aurelio Nicolodi), iniziò un interessamento per le disabilità sensoriali e vi fu un primo importantissimo segnale d'attenzione culturale e sociale nei confronti degli alunni con disabilità sensoriale, ovvero l'estensione della scuola dell'obbligo, nelle scuole speciali, ai bambini sordi dai sei ai sedici anni (Mura, 2012). Qui gli allievi sordi potevano seguire solo il ciclo della scuola materna ed elementare, quindi per poter assolvere l'obbligo scolastico, erano costretti a ripetere ogni classe per due volte e quando uscivano da questi istituti avevano solamente il diploma di scuola elementare, ovvero un *attestato di accertata cultura* (Volterra, 2022).

Successivamente, la nascita della Repubblica e la Costituzione del 1948 crearono le basi per una scuola aperta a tutti; anche la statalizzazione degli istituti regi, la nascita dell’Ente Nazionale Sordomuti, il progresso della medicina, il miglioramento delle protesi acustiche, la nascita dei corsi universitari di audiology, foniatra e delle prime scuole di logopedia contribuirono al processo di emancipazione e al miglioramento dell’istruzione con la fondazione delle prime scuole medie per sordi e di alcuni corsi professionali. A partire dalla seconda metà del Novecento, venne ripreso il dibattito didattico e metodologico giungendo alla consapevolezza che nessuna delle forme di comunicazione possibili dovesse necessariamente escluderne altre (Mura, 2012).

La realtà che oggi vivono gli studenti sordi è ricca di un supporto legislativo che fa da sfondo alla protezione dei diritti e alla piena partecipazione alle pari opportunità. Ad esempio la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (2015), la Dichiarazione dei diritti dei bambini sordi e la Convenzione sui Diritti dell’Infanzia sostenuta anche dall’UNICEF (1989), sono la prova del cambiamento profondo rispetto al passato, quando i sordi erano esclusi dal diritto all’istruzione e dalla partecipazione sociale e non erano nemmeno riconosciuti come soggetti titolari di diritti e capacità.

Ognuno di questi trattati di livello internazionale, oggi rappresenta uno strumento per la tutela dei diritti umani, con particolare attenzione a inclusione, equità, accessibilità, partecipazione e rispetto delle diversità; obiettivi di alto spessore umano rapportato alle condizioni iniziali descritte in questo paragrafo. Sia che i destinatari siano le persone con disabilità, i minori o i bambini sordi, queste dichiarazioni ratificate da un gran numero di paesi rappresentano l’intenzione quasi mondiale di voler tutelare ogni forma di fragilità.

1.2.2 La normativa scolastica italiana: l’assistente all’autonomia e alla comunicazione come garante dell’inclusione

Il panorama legislativo attuale relativo delle persone sordi è molto ampio e affronta diversi ambiti applicativi con leggi specifiche per la sordità e altre che rientrano in un quadro più generale di tutela delle persone con disabilità. Anche l’inclusione scolastica è il risultato di una lenta evoluzione normativa e culturale avviata in Italia solo negli anni Settanta che ha cambiato l’excursus storico dell’educazione degli studenti sordi da una condizione di netta separazione tra alunni con disabilità e alunni cosiddetti normodotati all’attuale inclusione. In tutto il sistema scolastico italiano, gli studenti con disabilità, in particolare quelle sensoriali, venivano inseriti in strutture organizzate come scuole-convitto, separate dalle scuole comuni, che nascevano su iniziativa di religiosi e privati cittadini per assicurare ai disabili un primo livello di alfabetizzazione e l’apprendimento di un mestiere. In questi istituti veniva accordata una preferenza ai sordomuti sia perché, rispetto ai ciechi, i sordi potevano

più facilmente commettere dei reati a scapito della sicurezza e dell'ordine pubblico; sia perché, sul piano religioso, si riteneva necessario istruirli per garantire loro la conoscenza delle verità di fede che invece i non vedenti potevano raggiungere attraverso la parola; un criterio di selezione piuttosto importante considerando che la maggior parte degli istituti era organizzato dagli ecclesiastici (Ascenzi & Sani, 2020).

L'educazione dei ragazzi con disabilità sensoriali diviene oggetto d'attenzione da parte dello Stato solo con la riforma generale dell'Istruzione Pubblica, varata dal ministro Gentile nel 1923. In quell'occasione, per la prima volta nella storia della scuola italiana si stabiliva che l'obbligo scolastico fosse esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentassero altra anormalità. Da quel momento, gli alunni sordi potevano frequentare la scuola fino all'età di sedici anni, e quelli privi della vista fino all'età di quattordici anni (Pavone 2017). Con l'entrata in vigore della riforma Gentile si concludeva, almeno per sordomuti e ciechi, «una lunga stagione di attese, di discussioni, di vivaci polemiche legate alla questione dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione» (Ascenzi & Sani, 2020, pp. 204-205).

Dal 1923 fino agli anni Sessanta del Novecento, la logica prevalente rimase quella della separazione senza forme di integrazione nelle classi ordinarie. L'istruzione era pensata in chiave assistenziale ed escludente, con un «doppio sistema “scolastico-educativo-normale” per gli alunni considerati normodotati e “speciale” per gli ipodotati e i minorati. La separazione della popolazione studentesca sanciva il divieto della presenza dell'alunno con deficit di tipo fisico, psichico o sensoriale, e più in generale del «diverso», nella scuola di tutti, delegando ad altre istituzioni (istituti specializzati, scuole speciali) il compito della loro educazione» (Ascenzi & Sani, 2020, p. 269).

Con la nascita della Repubblica, l'Italia ha espresso la volontà di affermare il principio dell'uguaglianza e di tutelare il diritto all'istruzione per tutti, attraverso l'articolo 34 della Costituzione. Stabilire che “la scuola è aperta a tutti” ha sicuramente rappresentato l'intenzione di voler garantire a tutti i bambini l'accesso all'istruzione senza alcuna discriminazione legata alle condizioni personali o familiari, ma di fatto mancava ancora una legislazione specifica sull'inserimento delle persone con disabilità nelle classi ordinarie e si delegava ad istituzioni differenti dalla scuola il compito di educare i bambini diversi. Per i sordi questo articolo significava poter uscire dall'isolamento e abbattere realmente le discriminazioni che fino a quel momento avevano impedito loro una effettiva partecipazione sociale; ma in realtà i bambini sordi continuavano a frequentare istituti specializzati, dove veniva utilizzato soprattutto il metodo oralista e dove l'esperienza scolastica era prevalentemente segregante con poche opportunità di interazione con i coetanei udenti.

Solo a partire dagli anni Settanta, con la Legge 118/1971⁶ e poi con la Legge 517/1977⁷, nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, si avvia il superamento di questo modello separato, introducendo gradualmente il modello dell'integrazione nelle classi comuni e ponendo le basi per l'attuale sistema inclusivo. Infine la Legge n. 104/1992⁸, ha ulteriormente migliorato l'inserimento nelle scuole pubbliche italiane degli studenti disabili, e quindi anche degli studenti sordi.

Attraverso l'articolo 28 della Legge 118 del 1971 si iniziò a parlare dell'inserimento di alunni con disabilità lievi nelle classi comuni delle scuole pubbliche dell'obbligo e la facilitazione dell'accesso alle scuole medie superiori e alle università. Pur escludendo i casi in cui fossero accertate gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche tali da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle classi normali, questa disposizione ha permesso agli invalidi e mutilati civili di frequentare le scuole medie, le superiori e le università, e anche le istituzioni prescolastiche e i doposcuola. Dalle classi comuni però erano ancora esclusi ancora gli studenti con disabilità sensoriali: per i ciechi le classi ordinarie si aprirono nel 1976 grazie alla legge n. 360; e per i sordi si aprirono nel 1977 proprio con la legge n. 517 (Pavone, 2017).

Già negli anni Settanta, dunque, il legislatore aveva iniziato a considerare il diritto ad una educazione inclusiva di cui però si sarebbe legiferato ufficialmente solo decine di anni dopo in linea con i principi della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (WHO, 2006). Pensare che la scuola ordinaria fosse il contesto naturale per l'apprendimento e la socializzazione era sicuramente sinonimo di sensibilità verso tutti gli alunni. Inoltre, aver lasciato nei percorsi differenziati solo gli studenti con gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche rispecchiava il fatto che la scuola non fosse del tutto preparata a garantire lo sviluppo e l'istruzione della persona che richiedeva interventi educativi estremamente specializzati o ambienti protetti.

Questa legge ha comunque rappresentato un primo importante passaggio dall'esclusione all'integrazione, iniziato con il Documento Falcucci del 1975⁹ che aveva introdotto un nuovo modo di vedere la scuola. Per la prima volta si affermava che tutti i bambini, indipendentemente dalle loro abilità, avessero diritto a frequentare la scuola comune, ispirando proprio la Legge 517/1977, che infatti abolirà definitivamente le classi differenziali e rappresenterà una vera svolta nel rapporto tra disabilità e scuola. «Tale riferimento normativo ha visto finalmente regolamentare nella scuola pubblica procedure progettuali personalizzate e strategie didattiche flessibili, oltre all'introduzione della figura dell'insegnante specializzato» (Ascenzi & Sani, 2020, p. 262).

⁶ Conversione in legge del decreto-legge n. 5/1971 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

⁷ Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione.

⁸ Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

⁹ Relazione Conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.

L'articolo 10 della Legge 517 del 1977 ha finalmente esteso l'obbligo scolastico anche ai fanciulli sordomuti e ha ufficializzato la loro deistituzionalizzazione. Con questa legge veniva data alle famiglie la libertà di scegliere per i loro figli l'istruzione nelle scuole speciali o il percorso nelle scuole ordinarie elementari e medie dove venivano assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno necessari. Oggi sappiamo che inserire in una scuola uno studente con disabilità non è sufficiente a garantire un percorso scolastico di qualità, ma, per gli studenti sordi, questa disposizione di legge è stata sicuramente un importante punto di partenza verso l'inclusione: offrire ai genitori dei bambini e ragazzi sordi una libertà di scelta educativa ha aperto la strada ad un modello di scuola meno segregante iniziando un progressivo inserimento nella società degli utenti e facendo da premessa all'attuale inclusione. Per lo studente sordo, questa legge ha significato la possibilità di vivere un'esperienza scolastica più vicina a quella dei coetanei utenti favorendo la socializzazione e ponendo le basi per le successive normative, come ad esempio la Legge 104/1992 che avrebbe regolamentato ulteriormente il diritto all'inclusione scolastica per tutti gli studenti con disabilità. La maggioranza dei genitori dei bambini sordi, che erano soprattutto utenti, di fronte alla scelta tra la scuola speciale o la scuola con gli utenti, scelse l'inserimento nelle scuole comuni pur non considerando che i loro figli si sarebbero ritrovati isolati dentro classi di utenti senza poter comunicare con altri bambini sordi e senza più avere un modello di riferimento adulto sordo che invece era presente negli istituti speciali. Questi primi tentativi di normalizzazione, infatti, non tennero conto che non bastava dare ai sordi la possibilità di frequentare gli stessi spazi e tempi degli altri bambini nelle classi ordinarie, senza fornire i sostegni veramente efficaci per la partecipazione alla vita scolastica: quello che si fece allora fu di non considerare la complessità della situazione dello studente sordo e delle sue necessità educative, come invece fa oggi il modello biopsicosociale che abbraccia la persona nella sua pluralità e considera anche l'importanza del contesto. Comunque, nonostante delle mancanze normative, già alla fine degli anni Settanta, «l'Italia è stata unica nella scelta di accogliere gli studenti con disabilità nelle scuole pubbliche; prima del 1977 i portatori di handicap erano invisibili e isolati e vivevano negli istituti o chiusi nelle loro case. Con la legge sull'integrazione cambia la mentalità che voleva tenere nascosta la diversità» (Marziale & Volterra, 2016, p.18).

Il superamento della separazione dei percorsi educativi per i soggetti con disabilità ha visto, da quel momento, la graduale chiusura delle classi differenziali e delle scuole speciali ormai considerate simbolo di emarginazione e di esclusione. Alcune di esse restarono frequentate per lo più da bambini con gravi disturbi mentali o comportamentali oltre alla sordità, altre divennero enti di ricerca, documentazione, consulenza, formazione e aggiornamento sulla sordità, come l'Istituto dei Sordi di Torino o l'Istituto Statale per Sordi di Roma (ISSR) con il quale la scorsa primavera ho concluso un

interessantissimo corso di approfondimento sulla lingua dei segni italiana. Altre scuole speciali furono convertite in normali scuole pubbliche con ambiziosi progetti bilingue che sono oggi presenti a Roma, Padova, Carpi, Cossato, Salerno e Siracusa dove, ad esempio, è nato il Coro delle Mani Bianche, una realtà di integrazione musicale tra sordi e udenti che condividono il progetto di diffusione del canto in lingua dei segni. Queste scuole sono casi particolari di stili di educazione e istruzione in cui c'è una forte sensibilizzazione sul tema della sordità dove si utilizzano metodi misti di insegnamento a favore degli studenti sordi e degli alunni udenti per realizzare la piena inclusione e la partecipazione attiva alla vita sociale grazie al confronto continuo e quotidiano tra sordi e udenti¹⁰.

In qualità di assistente alla comunicazione ed educatrice, ritengo che un numero maggiore di scuole che abbia come reale priorità l'inclusione e la partecipazione attiva alla vita scolastica di tutti gli studenti, rappresenterebbe un significativo passo avanti per tutto il sistema scolastico e consentirebbe a noi operatori di mettere le nostre competenze a disposizione di tutti gli alunni, non solo di quelli sordi. Rendere la comunicazione accessibile a tutti, per un'assistente alla comunicazione, significa vivere la scuola come un luogo in cui ogni bambino può davvero sentirsi parte integrante della comunità, crescere confrontandosi con la diversità in maniera costruttiva e sviluppare competenze sociali e relazionali fondamentali per la vita.

Le Leggi 517/1977 e 104/1992 rimangono pietre miliari nel percorso di integrazione scolastica del nostro Paese che hanno fatto da traino per l'evoluzione pedagogica della scuola a favore di modelli più inclusivi superando la dimensione medico-assistenziale e abbracciando l'interazione tra i vari ambiti di funzionamento della persona in relazione all'ambiente, come oggi ci suggerisce il modello ICF. In particolare, la Legge 104 è stata concepita proprio per garantire a tutti il pieno rispetto della dignità umana, riconoscendo ai bambini il diritto all'educazione e all'istruzione negli asili nido, nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. Questa legge garantisce l'integrazione attraverso l'assegnazione di docenti specializzati per le attività di sostegno e impone agli enti locali l'obbligo di fornire l'assistenza personale necessaria per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con handicap fisici o sensoriali. Inoltre, l'attribuzione di incarichi professionali ad interpreti da destinare alle università ha consentito agli studenti sordi di elevare progressivamente il proprio livello culturale e formativo, favorendo un accesso di qualità all'istruzione superiore. Lo stesso servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione, si è rivelato fondamentale per facilitare la frequenza scolastica e l'apprendimento degli studenti sordi, garantendo loro un supporto specifico e mirato che potesse rispondere alle loro esigenze comunicative e formative.

¹⁰ Scuole più accessibili in: <https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/index.php>

Inizialmente l’assistenza scolastica era proprio rivolta agli studenti con disabilità sensoriali e della comunicazione e solo successivamente è stata estesa anche ad altre disabilità grazie a una più ampia interpretazione delle norme (Fiorucci, 2024). Quindi le figure specializzate coinvolte nell’affiancamento degli studenti con disabilità sono sostanzialmente l’insegnante per il sostegno e l’assistente all’autonomia e alla comunicazione, anche se il servizio di assistenza educativa scolastica, fondamentale per l’inclusione degli alunni con disabilità, ancora oggi è regolato da norme datate e poco chiare; inoltre il mandato agli Enti Locali di definire i criteri di reclutamento e formazione del personale ha generato confusione sul ruolo e sulla formazione degli operatori coinvolti che oggi più che mai vivono una situazione di grande caos e incertezza (Fiorucci, 2024).

L’evoluzione del percorso dell’istruzione per gli alunni con disabilità in Italia è stato un percorso molto lungo, dalla segregazione all’integrazione, che continua ad arricchirsi di nuove disposizioni legislative come il recente decreto legislativo n. 66/2017¹¹ che riguarda proprio l’inclusione scolastica e l’adozione di strategie educative e didattiche flessibili e personalizzate utili a creare un ambiente di apprendimento che tenga conto delle esigenze specifiche di ciascuno studente. Con questa legge, la scuola di ogni ordine e grado accoglie il modello ICF nella versione per bambini ed adolescenti (ICF-CY) per aderire ad una prospettiva biopsicosociale secondo cui il funzionamento umano e la disabilità vengano considerate dall’interazione sfavorevole tra le condizioni di salute di una persona ed il contesto in cui essa vive. Con questa nuova prospettiva, la scuola stessa diventa l’ambiente in cui ricercare elementi che possano fungere da facilitatori o da barriere nello svolgimento delle attività scolastiche e si impegna a incentivare quelle buone prassi e la presenza di quelle figure che possano facilitare l’inclusione dello studente sordo e rimuovere le barriere che invece la ostacolano.

L’attuale inclusione scolastica in Italia è stata frutto di evoluzioni normative e culturali che hanno consentito al nostro sistema di istruzione di divenire luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti che ha visto, dopo il 2017, anno del Decreto Legislativo n. 66, altri anni decisivi per la nascita di riferimenti normativi essenziali per giungere all’attuale modello di inclusione scolastica (Giacconi et al., 2024). A questo proposito, anche gli anni 2020 e 2023 hanno ridefinito ulteriormente la scuola come ambiente inclusivo per tutti attraverso il Decreto Interministeriale n. 182/2020¹² e correlate Linee Guida, grazie al quale è stato introdotto un nuovo modello di PEI adottato da tutte le Istituzioni scolastiche sull’intero territorio nazionale, e il Decreto Ministeriale n. 153 del 2023¹³ che rinnova il principio di corresponsabilità educativa attraverso l’istituzione dei “Gruppi per l’inclusione

¹¹ Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

¹² Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate Linee Guida nonché delle modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’art. 7 comma 2ter, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

¹³ Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182.

scolastica” ed in particolare del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) concepito per dare un riconoscimento chiaro dell’importanza dei molti e diversi contesti di vita con cui è importante dialogare per la stesura di un piano educativo individualizzato (Ianes & Demo, 2017).

Per quanto riguarda il servizio di assistenza all’autonomia e alla comunicazione, non vi sono altre leggi italiane che lo regolamentino, a parte la legge 104/92 che lo garantisce dall’asilo nido fino all’università con una figura ad personam anche se il profilo non è chiaramente delineato. Questo purtroppo ha prodotto un isolamento professionale, che a sua volta si è rinforzato e legittimato proprio a causa della relazione esclusiva che si crea spesso tra l’alunno e l’assistente (Fiorucci, 2024).

Sempre come descrive il professor Fiorucci nel suo ultimo lavoro *Passi da funambolo* (2024), i professionisti che si occupano di questo servizio vivono il doppio rischio di essere fraintesi e confusi sia nel ruolo che nel profilo, diventando figure ambigue e marginalizzate che convivono con la difficile interazione e contaminazione tra assistenza ed educazione. La dimensione dell’assistenza adottata proprio nella terminologia “assistente all’autonomia e alla comunicazione” rischia spesso di oscurare la sfera educativa riducendo l’intervento ad una idea di supporto legata a necessità pratiche e sbilanciando il focus degli obiettivi sull’assistenzialismo. L’educazione che, invece ha un mandato formativo, rivolto allo sviluppo globale dell’alunno e che agisce su dimensioni complesse e di lunga durata, resta marginale e viene offuscato dall’uso generico del termine “assistenza”; per questo un passaggio da “assistente” ad “educatore” non sarebbe solo terminologico, ma una vera e propria trasformazione culturale con una progettualità educativa pedagogicamente radicata (Fiorucci, 2024).

Anche se la Circolare Ministeriale 3390/2001¹⁴ ha chiarito la distinzione tra assistenza di base per bisogni quotidiani e fisici (di competenza della scuola e svolta dai collaboratori scolastici) e assistenza specialistica (di competenza degli Enti Locali che forniscono figure educative esterne) con funzioni di supporto all’autonomia e alla comunicazione; sarebbe necessario riconoscere ufficialmente che il servizio di assistenza educativa scolastica non è più una assistenza, ma un intervento educativo specialistico che permette alla dimensione educativa di andare oltre quella medico-assistenziale (Di Michele, 2023).

Purtroppo la confusione tra i compiti di assistenza e quelli educativi non sono l’unico elemento critico intorno a questo servizio considerato essenziale, ma non adeguatamente regolamentato e valorizzato. Il profilo stesso dell’assistente all’autonomia e alla comunicazione è un argomento oggi molto dibattuto tra i circa ottantamila operatori (Istat, 2025) che, a vario titolo, ricoprono questo ruolo. In un’ottica di diritto allo studio e secondo le indicazioni dell’ICF questa figura rappresenta indubbiamente un facilitatore con le competenze necessarie per poter accompagnare lo studente sordo

¹⁴ Circolare Ministeriale 3390/2001 “Assistenza di base agli alunni in situazione di handicap” disponibile su https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2001/prot3390_01.shtml

in un percorso inclusivo, ma questo ruolo di fatto oggi è ricoperto da operatori con diversi titoli di studio, qualifiche professionali, percorsi formativi e competenze specifiche molto variegate. «L’assistente alla comunicazione è chiamato a sopperire alle difficoltà comunicative che l’alunno sordo incontra a scuola, in particolare nella comunicazione e nella partecipazione all’interno dell’ambiente scolastico nel raggiungere determinati risultati e obiettivi finali» (Malerba, 2020, p. 47), ma in realtà la Legge 104 definisce un servizio e non una professione. Questo ha generato una mancanza di riconoscimento professionale, instabilità contrattuale, disparità di accesso, inquadramento e qualità del servizio tra le regioni, con gravi squilibri territoriali e l’assenza di un’identità professionale chiara. A ricoprire questo ruolo, oggi vengono chiamate figure con i più svariati titoli, non sempre inerenti alle professioni educative a cui però è richiesta una formazione specialistica, e laddove vengono assunti operatori opportunamente titolati, essi non sono riconosciuti come veri professionisti; cosa che alimenta l’attuale dibattito sulla figura dell’Assistente all’Autonomia e alla Comunicazione segnato da confusione normativa, culturale e politica (Fiorucci, 2024).

Personalmente anche io ho risentito negli ultimi anni di questo caos generale assistendo, a livello locale e nazionale, a vari tentativi di uniformare il profilo definendo titoli di studio, percorsi formativi, ruoli e funzioni. Anche i recenti Disegni di Legge 236, 1141 e 793 confluiti a Gennaio 2025 in un testo unificato, in esame presso le Commissioni Cultura e Affari sociali, non hanno avuto ancora seguito né nel definire un profilo unico professionale e i titoli necessari per ricoprire questo ruolo, né nella internalizzazione al Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM) o negli Enti Locali.

Nella specificità dello studente sordo il servizio di assistenza all’autonomia e alla comunicazione si svolge comunque su due fronti: da un lato l’operatore promuove, facilita e media la comunicazione con i compagni e con i docenti; e dall’altro rende accessibili i contenuti scolastici utilizzando strategie specifiche. Il ruolo dell’assistente alla comunicazione non va confuso o sovrapposto con quello dell’insegnante di sostegno: i docenti hanno la responsabilità del processo formativo dell’allievo, mentre l’assistente collabora e offre il suo contributo professionale nella pianificazione delle lezioni, la preparazione, l’adattamento del materiale, la strutturazione delle verifiche e dei compiti a casa (Bosi, Maragna & Tomasini, 2007).

In sostanza, i servizi di assistenza educativa scolastica sono caratterizzati da forte disomogeneità organizzativa e strutturale e da una forte fragilità interna; tanto che il professor Fiorucci propone la suggestiva metafora del funambolo per definire questa figura equilibrata e attenta, ma sospesa tra le esigenze di cura assistenziale personalizzate e dedicate, e le situazioni di intervento sistematico, che si rivolgono a una dimensione educativa globale e integrata. L’educatore, ha proprio le abilità del

funambolo che sa essere inclusivo muovendosi su una linea sottile e bilanciando, con sapienza e coraggio, il proprio intervento (Fiorucci, 2024).

Anche se non esiste ancora la definizione di un profilo giuridico e professionale condiviso a livello nazionale, generalmente l'assistente alla comunicazione che affianca lo studente sordo, dovrebbe avere un background universitario, con una ulteriore formazione specifica come assistente alla comunicazione erogata dalle varie sezioni provinciali dell'Ente Nazionale Sordi, necessaria per imparare la lingua dei segni e la disabilità sensoriale al fine di poter rispondere sia alle esigenze dei sordi oralisti che di quelli segnanti a seconda delle scelte fatte dalle famiglie per il proprio figlio. Quindi l'assistente alla comunicazione, per lo studente sordo, è una figura che deve sapersi adattare alle abilità comunicative del bambino in base alla sua età, alla sua competenza linguistica e al suo rapporto con gli apparecchi acustici o con l'impianto cocleare ed è in grado di effettuare una valutazione linguistica del bambino con l'obiettivo di rendere accessibile la lingua scritta italiana attraverso delle strategie che possono includere la dattilologia, la logogenia, l'articolazione labiale, strumenti tecnologi, la lingua dei segni e gli stessi marcatori visivi. Tutto questo deve avvenire in collaborazione con il logopedista del bambino, gli insegnanti curricolari, i docenti di sostegno, la famiglia, l'assistente/educatore che eventualmente affianca il bambino nelle ore pomeridiane, i referenti ENS e i sanitari coinvolti nella presa in carico del bambino in un'ottica di responsabilità condivisa del progetto educativo dello studente. «La qualità dell'integrazione scolastica dipende dalle capacità organizzativo-progettuali dell'intero corpo docente ma, soprattutto dalla produttività del lavoro svolto in equipe che rispecchi l'ottimale utilizzazione delle specifiche competenze professionali» (Gaspari, 2005, p. 226).

L'assistente alla comunicazione si inserisce in questo contesto collaborativo portando il suo contributo per facilitare e mediare la comunicazione, sostenere le relazioni e avviare un programma di educazione linguistica e lessicale. Per fare questo sceglie la modalità più adatta a trasmettere i contenuti scolastici e le informazioni generali; adegua i materiali didattici al livello del bambino, e sceglie le strategie più efficaci per migliorare le competenze linguistiche dell'italiano scritto in produzione e comprensione rispettando le scelte educative compiute dalla famiglia.

La mia esperienza in questo senso è stata in effetti calibrata in base allo studente sordo con cui mi sono trovata a lavorare negli anni, mettendo in campo diverse pratiche educative perché nessun allievo sordo con cui ho lavorato era uguale ad un altro e, a seconda del profilo specifico di ognuno di loro, sono stati pensati obiettivi e strategie di intervento specifici per ciascuna situazione. Proprio recentemente il profilo cognitivo e linguistico in L1 del bambino con cui lavoro da qualche anno, mi ha permesso di sperimentare il metodo dei marcatori visivi presi in esame in questo elaborato; cosa che con altri studenti non sarebbe stata possibile.

In sintesi un assistente all'autonomia e alla comunicazione è un punto di riferimento sia per gli adulti non competenti in sordità che per gli studenti sordi rappresentando per loro anche un supporto emotivo. Il compito di traduzione, dove richiesto, non si limita solo ai contenuti didattici, ma riguarda anche le informazioni, le conversazioni, le comunicazioni e le dinamiche di classe che fanno da sfondo alla normale vita scolastica. In questo modo gli assistenti alla comunicazione rappresentano un importante elemento di inclusione per lo studente sordo perché evita situazioni di isolamento e può risolvere eventuali conflitti, incomprensioni ed equivoci linguistici. Il nuovo ruolo dell'educatore nella scuola dunque oggi è quello di una figura chiamata a mediare tra scuola e territorio, tra bisogni individuali e risorse collettive, che si muove in una prospettiva ICF, promuove autonomia e autodeterminazione, diventa facilitatore di contesti e lavora con flessibilità, empatia, progettazione educativa e capacità di gestire la complessità per essere un promotore di cambiamento sociale e inclusione (Fiorucci, 2024).

Anche il professor Andrea Canevaro, una delle figure più autorevoli della pedagogia italiana, con la sua vasta produzione sui processi educativi e l'inclusione, ci offre spunti di riflessione sulla figura dell'educatore professionale proponendo la metafora delle “pietre che affiorano”: chi vuole superare i problemi che si incontrano quando in classe c'è un bambino con bisogni educativi speciali deve appoggiarsi ai mediatori, ovvero quegli strumenti, pratiche o persone che, lavorando in sinergia e collegati l'uno all'altro, facilitano il percorso di integrazione e inclusione, come chi attraversa un fiume sfrutta le pietre emergenti per procedere senza bagnarsi (Canevaro, 2008).

Dall'immagine proposta da Canevaro, ricaviamo che anche l'assistente alla comunicazione/educatore è un mediatore, una “pietra che affiora”, un appoggio temporaneo che sostiene, accompagna e permette il passaggio promuovendo l'indipendenza; mentre dalla metafora del funambolo di Fiorucci possiamo comprendere come gli educatori e gli assistenti alla comunicazione svolgano un ruolo cruciale nella promozione del benessere e dell'inclusione degli studenti con disabilità, ma sono come funamboli, che camminano sulla fune che collega studenti, scuola, famiglie e territorio (Fiorucci, 2024).

Purtroppo, queste rappresentazioni così suggestive dell'educatore rispecchiano pienamente la situazione attuale del servizio di assistenza educativa scolastica che è ritenuto essenziale, ma che risente della mancanza di chiarezza normativa e organizzativa e della frammentazione di ruoli e figure, il che rischia di limitare l'efficacia dell'intervento.

Svolgendo questa professione, io stessa percepisco questo equilibrio instabile, sospeso tra il ruolo educativo e quello assistenziale perché mi ritrovo a muovermi tra l'esigenza di mettere in campo competenze specializzate e una scarsa valorizzazione della figura educativa, in un contesto in cui la

retribuzione risulta inadeguata, mentre il carico emotivo e di lavoro si mantengono particolarmente elevati, determinati anche dalla complessità delle mansioni educative.

1.3 Tra diritti e normative per gli studenti con sordità in Italia

1.3.1 Le dichiarazioni internazionali per i diritti degli studenti sordi

La realtà che oggi vivono gli studenti sordi è ricca di un supporto legislativo che fa da sfondo alla protezione dei diritti e alla piena partecipazione alle pari opportunità. Ad esempio la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006 (ratificato in Italia con la legge 3 marzo 2009 n.18) ridefinisce il concetto di disabilità in linea con la chiave di lettura dell'ICF e riconosce la dignità e le pari opportunità alle persone con disabilità che vivono nel mondo.

Gli articoli della Convenzione che riguardano i diritti umani dei cittadini sordi sono molti e rispecchiano una visione biopsicosociale della disabilità. L'articolo 21 dispone che “gli Stati Parti adottino tutte le misure adeguate a garantire che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, ivi compresa la libertà di richiedere, ricevere e comunicare informazioni e idee su base di uguaglianza con gli altri e attraverso ogni mezzo di comunicazione di loro scelta”. È evidente che questo articolo fa riferimento anche alla possibilità di scegliere se servirsi o meno della lingua dei segni che, nell'articolo 2, viene paragonata alle lingue parlate e, nell'articolo 24, viene riconosciuta come lingua. Nell'articolo 9, inoltre, vengono citati gli interpreti professionisti esperti nella lingua dei segni, come facilitatori per l'accesso ad una molteplicità di servizi e, anche da questo articolo, si evince come venga riconosciuto ai sordi il diritto all'accessibilità nelle forme che loro preferiscono.

Anche l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, nell'Obiettivo 4 intende fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Le strutture scolastiche devono essere adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e devono fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti. Secondo questa visione lo studente sordo ha diritto ad una scuola inclusiva che veda riconosciuto il ricorso alla lingua dei segni, qualora essa sia ritenuta necessaria per la piena inclusione.

Nell'excursus del raggiungimento dei diritti dei sordi merita una citazione anche la Dichiarazione dei diritti dei bambini sordi approvata nel 2023 dalla Federazione Mondiale dei Sordi (WFD - World Federation of the Deaf), un'organizzazione internazionale non governativa di associazioni nazionali di persone sordi di centotrenta paesi del mondo, tra cui l'Italia. I membri associati intrattengono importanti rapporti con le Nazioni Unite e si occupano dei diritti, della salvaguardia all'identità sorda e della cultura sorda, dell'insegnamento della lingua dei segni, della tutela e della protezione dei sordi in ogni nazione appartenente.

I primi articoli fanno riferimento al diritto di tutti i bambini sordi, in quanto esseri umani, alla loro libertà, uguaglianza in dignità e diritti, incluso il diritto alla lingua dei segni dalla nascita sia per loro che per i loro genitori, tutor e familiari. Secondo l'articolo 5 i bambini sordi hanno diritto a un'istruzione multilingue inclusiva di qualità nelle loro lingue dei segni nazionali e nelle lingue nazionali scritte e, ancora, secondo l'articolo 7, tutti i bambini sordi hanno diritto alla protezione dalla deprivazione linguistica e non consentire loro l'accesso alle lingue dei segni nazionali costituisce una discriminazione. Questi articoli sono tutti degli evidenti passi avanti nel raggiungimento di quei diritti civili e sociali che erano stati negati nell'antichità.

Se la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006 ha lo scopo di promuovere e garantire il godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, con dei punti chiave come la non discriminazione, l'inclusione sociale, la partecipazione, le pari opportunità e l'accessibilità; l'Agenda 2030 pone l'attenzione sull'uguaglianza di genere, l'accesso universale all'educazione e la protezione dei diritti dei bambini, con attenzione particolare alle esigenze specifiche di gruppi svantaggiati, come i bambini con disabilità. Infine la Dichiarazione dei diritti dei bambini sordi del 2023 difende il diritto alla comunicazione piena e inclusiva a protezione dall'isolamento e dalla discriminazione, e fornisce un quadro specifico e dettagliato per i bambini sordi, puntando il focus sulle peculiarità linguistiche e culturali dei sordi rispetto ai documenti più generali come la CRPD e l'Agenda 2030, che riconoscono i diritti delle persone con disabilità in una visione più generica.

Anche l'UNICEF dedica molto impegno nella difesa dei bambini con disabilità e riconosce la sordità come una realtà culturale e linguistica collaborando con l'Ente Nazionale Sordi attraverso un approccio incentrato sul rispetto dei diritti umani. L'Articolo 23 della Convenzione sui diritti del fanciullo riconosce ai *fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati* il diritto a condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscono la loro dignità, favoriscano la loro autonomia ed agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità; oltre che beneficiare di cure speciali e avere effettivamente accesso all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro ed alle attività ricreative in modo da concretizzare la più completa integrazione sociale ed il loro sviluppo personale, anche nell'ambito culturale e spirituale¹⁵.

¹⁵ Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza disponibile in: <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

1.3.2 L'ente nazionale a difesa delle persone sorde

L'Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi (ENS) è l'ente rappresentativo dei sordi italiani. Come si legge nel suo statuto, l'ENS esercita le funzioni di rappresentanza e di tutela degli interessi morali, civili, culturali ed economici dei sordi italiani, nonché dei sordi con disabilità aggiuntive.

Nell'articolo 3 dello statuto è scritto che L'ENS opera, con criteri di assoluta apartiticità e aconfessionalità, senza fini di lucro per l'esclusivo perseguimento di finalità di solidarietà sociale e di inclusione dei sordi nella società, perseguendo l'unità della categoria.

A tal fine, promuove e valorizza la dignità e l'autonomia delle persone sordi, i loro pieni diritti di cittadinanza in tutti i campi della vita, l'autodeterminazione, l'accessibilità e l'informazione, l'educazione, la formazione e l'inclusione scolastica, post scolastica, professionale, lavorativa e sociale, favorendo il collocamento lavorativo e l'attività professionale in forme individuali e cooperative, promuovendo la lingua dei segni e la lingua dei segni tattile, la comunicazione totale e il bilinguismo, la riabilitazione, la cultura, lo sport, il tempo libero e le attività ricreative (Statuto ENS, art.3, 1).

Così concepito, l'Ente Nazionale Sordi diventa uno strumento essenziale per la tutela delle persone sordi, sempre vigile nel controllo dell'inclusione degli studenti sordi anche attraverso la sua partecipazione al Gruppo di Lavoro Operativo tramite i referenti provinciali dell'area USF (Università, Scuola, Famiglia), la sua supervisione nella stesura del Piano Educativo Individualizzato, oltre ad essere un importante punto di riferimento per gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. Se oggi l'ENS persegue queste importanti finalità, il periodo in cui esso è sorto era molto difficile per le persone con disabilità e ai sordi erano preclusi molti di quei diritti che oggi sono stati raggiunti grazie al coraggio e alla determinazione di persone coraggiose che si sono battute per cambiare questa realtà.

È stato proprio lo spirito di riscatto e di giustizia che ha spinto il suo fondatore, Antonio Magarotto, a intraprendere un cammino che portasse i sordi ad essere riconosciuti come cittadini con gli stessi diritti e le stesse possibilità di tutti per raggiungere quella dignità sociale che lui sentiva negata.

La storia di Antonio Magarotto inizia nel 1891 anno della sua nascita, e la storia dell'ENS inizia nel 1932 con la sua fondazione nata dall'unione di tutte le piccole realtà associative esistenti in Italia e dal desiderio di riunire i sordi italiani in un'unica battaglia per l'emancipazione da una vita di pregiudizi che li voleva lasciare come esseri inferiori ai margini della società.

Tra le importanti lotte portate avanti dall'ente, ricordiamo l'abolizione dell'art. 340 del vecchio codice civile vigente allora, cosa che avvenne con Decreto 12 dicembre 1938 del Ministero di Grazia e Giustizia. L'articolo recitava: “*il sordomuto e il cieco dalla nascita, giunti all'età maggiore, si*

reputeranno inabilitati di diritto eccetto che il tribunale li abbia dichiarati abili a provvedere alle cose proprie” e questo impediva alle persone sordi di diventare adulti indipendenti, di avere una professione o costruirsi una famiglia senza ricevere il permesso di un giudice che difficilmente lo concedeva. Magarotto voleva dimostrare che i sordi potevano raggiungere buoni risultati nella vita scolastica e nel mondo del lavoro, se ne avessero avuto la possibilità e, per fare questo fondò, a Padova, una sua scuola di arti grafiche per garantire a tutti i sordi il diritto allo studio e pari dignità sociale, che divenne, nel 1947 il Primo Istituto Nazionale di Studi Medi e Superiori per Sordomuti. Da quel momento, anche i sordi potevano studiare nelle scuole superiori gradualmente riconosciute dallo Stato e se oggi possono scegliere il corso di studi che preferiscono e frequentare le università, il merito è anche della sua instancabile lotta.

Dal 1942, anno del suo riconoscimento ufficiale da parte dello Stato, l’ENS ha affrontato numerose battaglie per affermare e mantenere i diritti acquisiti nel tempo e conquistarne di nuovi su temi importanti come l’istruzione, l’avviamento professionale, il collocamento al lavoro, l’assistenza dei lavoratori sordi e il riconoscimento dei diritti civili. L’eredità della grande opera di Magarotto fu raccolta prima dai figli e poi da tutti coloro che hanno condiviso nel tempo il valore delle sue idee di unità e collaborazione per migliorare la qualità della vita di tutte le persone sordi. Dopo di lui si sono susseguiti otto presidenti nazionali, incluso l’attuale Raffaele Angelo Cagnazzo.

Oggi l’ENS si ispira, tra l’altro, ai principi della Costituzione della Repubblica Italiana, alla Carta dei diritti, alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità ratificata dall’Italia nel 2009 e alla Convenzione sui diritti dell’infanzia approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989 e rappresenta un caposaldo nella formazione, la supervisione e l’aggiornamento degli interpreti e degli assistenti alla comunicazione.

Per gli studenti sordi e le loro famiglie è un punto di riferimento fondamentale di sostegno, informazione e consulenza: le sezioni territoriali dell’ENS aiutano le famiglie a orientarsi tra le diverse opzioni educative nel rispetto delle esigenze comunicative e culturali del bambino. Inoltre si impegna a tutelare i diritti degli studenti sordi, facilitando la comunicazione tra famiglia, scuola e istituzioni, e promuovendo servizi come l’interpretariato in lingua dei segni, il tutoraggio e altri strumenti di supporto. È sempre pronto ad intervenire, qualora l’ambiente scolastico non si mostri inclusivo e si adopera per dare le giuste indicazioni per rimuovere le barriere comunicative o all’apprendimento, e per promuovere i facilitatori più adatti alla specificità dello studente sordo che sta rappresentando. L’Ente Nazionale Sordi lavora anche per sensibilizzare la scuola sull’importanza di una reale inclusione scolastica delle persone sordi, attivando, dove necessario, anche dei corsi di livello base di lingua dei segni e di strategie educative per gli insegnanti del bambino sordo che entrano per la prima volta in contatto con la disabilità uditiva. Io stessa, in più occasioni, mi sono

rivolto all'area USF (Università – Scuola – Famiglia) dell'ENS locale per avere un supporto nell'assistenza a casi particolarmente difficili.

La più recente conquista legislativa dell'ente nazionale sordi è stato l'articolo 34-ter del Decreto Sostegni del 19 maggio 2021 col quale la Repubblica riconosce, promuove e tutela la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e la Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST) per le persone sordocieche come mezzo di comunicazione, favorisce l'accessibilità alla comunicazione, ad esempio con interpreti LIS, sottotitoli, tecnologie assistive, e sostiene l'inclusione scolastica e la formazione degli insegnanti e garantisce pari opportunità in ambito scolastico, lavorativo, sociale e culturale.

L'ENS ha la sua Sede centrale e legale a Roma ma oggi è presente su tutto il territorio nazionale con centoquattro Sezioni Provinciali e diciotto Consigli Regionali. Lavora sia a livello locale che nazionale e internazionale. Fa parte di numerose Federazioni nazionali come la Federazione tra le Associazioni Nazionali dei Disabili (FAND), l'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità o il Forum Italiano sulla Disabilità (FID). Di molte di queste e altre associazioni è membro fondatore. A livello internazionale fa parte dell'European Disability Forum (EDF) e della World Federation of the Deaf (WFD) che ha contribuito a fondare, così come ha fatto per l'European Union of the Deaf (EUD).

È Ente morale e organizzazione non lucrativa di utilità sociale (ONLUS), oltre che associazione di promozione sociale. È ente riconosciuto come Organizzazione Promozionale di Sport Disabili ed è associazione benemerita del Comitato Italiano Paralimpico. Dal 2005 è riconosciuto come Soggetto accreditato per la formazione del personale della scuola dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

Nel 2006, a seguito dell'entrata in vigore della Legge 20 febbraio 2006, n. 95 "Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi" l'Ente Nazionale Sordomuti ha cambiato il suo nome in Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi – Onlus.

CAPITOLO II

Educazione inclusiva per gli studenti con deficit uditivi

Questo capitolo si pone l’obiettivo di analizzare il contesto linguistico all’interno del quale è stato sviluppato il presente lavoro, ovvero la lingua dei segni che è lingua madre per molti studenti sordi (L1) e rappresenta la base sulla quale si può strutturare l’apprendimento della lingua italiana come L2. Nei vari paragrafi verrà brevemente esaminato il funzionamento di una lingua dei segni, le sue principali caratteristiche e la sua evoluzione come lingua, oltre al contesto didattico di apprendimento di uno studente sordo con un particolare focus sulle possibili metodologie da mettere in campo, tra cui il metodo dei marcatori visivi.

2.1 La Lingua dei segni italiana

2.1.1. Nascita e funzionamento della lingua dei segni italiana

La lingua dei segni è una lingua naturale che si acquisisce attraverso la vista anziché l’udito. Attraverso la combinazione e la modulazione del segno, l’espressione facciale e il coinvolgimento del corpo, essa può esprimere e produrre illimitati significati concreti e astratti, emozioni, sentimenti, contenuti didattici e accademici fino alla rappresentazione artistica e musicale. «Tale lingua non è un fatto meccanico o casuale, ma ha un suo sistema di regole; se così non fosse e si usassero segni privi di significato, ne risulterebbero frasi sconnesse, caotiche e incomprensibili» (Romeo, 2002).

Le lingue del mondo sono lingue storico-naturali, cioè nate e sviluppatesi nel corso della storia della civiltà umana. Esse riflettono situazioni, mentalità e culture diverse, come suggerito proprio dalla doppia accezione di “storico” e “naturale”: infatti, queste lingue possiedono una loro storia e un’evoluzione autonoma, in contrapposizione ai linguaggi artificiali, come la segnaletica stradale o l’alfabeto Morse (Dardano, 2005).

La LIS può dunque essere annoverata tra le lingue storico-naturali dal momento che è una lingua trasmessa in modo naturale e spontaneo, ed è il prodotto di un’evoluzione attraverso il tempo strettamente legato alla comunità linguistica che le usa (Basile et al., 2010 citato in Roccaforte 2018). È proprio questa una delle caratteristiche, oltre che la presenza di regole linguistiche, a consentire alla lingua dei segni di definirsi tale, al pari delle lingue parlate. Non si tratta di una mimica casuale o di un semplice alfabeto, ma di una lingua vera e propria, che si è evoluta in modo naturale all’interno delle comunità di segnanti, acquisendo ricchezza e complessità analoghe a quelle delle lingue vocali con regole linguistiche proprie, che riguardano fonologia, morfologia, sintassi e prosodia. Con in più degli elementi linguistici esclusivi della lingua dei segni. La linguistica dei segni

infatti si muove a partire dal ruolo e dai vincoli della modalità visivo-gestuale e si concentra sulle caratteristiche percettive e sensoriali (Roccaforte, 2018).

Le lingue dei segni esprimono visivamente tutto ciò che la lingua orale veicola acusticamente con una ricca pluralità di dialetti e varianti regionali, tanto che non ne esiste una versione universale uguale per tutti i sordi del mondo: ogni nazione ha una propria lingua dei segni, così come avviene per le lingue orali, ma tutte condividono il canale visivo-gestuale come modalità di accesso alla comunicazione. Oggi, grazie a numerosi studi nazionali (CNR, 1970) e internazionali (Stockoe, 1955), le lingue dei segni sono riconosciute come lingue vive e complete, dotate di principi linguistici universali come le lingue orali, pur articolandosi in una modalità espressiva diversa. In passato, il mancato riconoscimento delle lingue segnifiche come lingua ha provocato una svalutazione dell'identità e della cultura sorda, con conseguenti forme di discriminazione e isolamento sociale, e le istituzioni scolastiche che oggi utilizzano lo stesso approccio svalutante nei confronti della LIS rischiano di marginalizzare lo studente sordo non riconoscendo la sua appartenenza ad una cultura che va oltre il solo utilizzo di una lingua diversa. L'uso della LIS in ambito educativo e scolastico non significa solo accessibilità, ma anche inclusione diventando un ponte comunicativo tra coetanei che garantisce pari opportunità di apprendimento e permette la reale partecipazione alla vita scolastica quotidiana, valorizzando la pluralità culturale presente in una classe (Gaspari, 2024).

Studiare la lingua dei segni italiana mi ha permesso di apprezzarne la profondità espressiva e culturale, grazie agli insegnanti sordi che ho avuto la fortuna di incontrare, agli amici sordi che conosco e agli studenti con cui lavoro. Tutti loro mi hanno trasmesso la passione per questa lingua e le potenzialità di una comunicazione tanto articolata quanto affascinante, facendomi capire che la persona sorda non vive assolutamente isolata in un silenzio triste e rassegnato, come potrebbe sembrare a molti. Col tempo ho potuto apprezzare che la bellezza della lingua dei segni si vede nelle mani di chi “parla” ma anche negli occhi di chi “ascolta” e, lavorando, mi sono resa conto che, laddove è stata utilizzata, si è rivelata un valore aggiunto nel percorso scolastico di ognuno degli studenti a cui sono stata affiancata: sia le piccole manine dei bambini della scuola primaria, che le mani più sicure dei ragazzi delle scuole secondarie sono sempre cariche di “cose da dire” e di voglia di “farsi sentire”.

Il valore della lingua dei segni non emerge solo da un punto di vista didattico per la trasmissione dei contenuti scolastici, ma anche nel parlato quotidiano come accade quando i bambini si avvicinano a chiedere “come si dice questo?” oppure “cosa significa questo segno?”. Queste frasi apparentemente banali e semplici, rappresentano la necessità di tutti a voler comunicare senza lasciare indietro nessuno, caratteristica che ho notato soprattutto nei bambini e nei ragazzi, piuttosto che tra gli adulti, alcuni dei quali spesso si sentono timorosi e imbarazzati. Dare alla classe la possibilità di imparare i

segni significa abbattere il muro di silenzio e isolamento che resterebbe sempre alto se non ci fosse accoglienza, curiosità, rispetto e inclusione. Ogni anno scolastico per me rappresenta l’opportunità di fare da ponte tra lo studente sordo e i compagni di classe, le maestre, i maestri e i professori; con l’obiettivo di farmi gradualmente da parte per lasciare sempre più spazio ad una comunicazione più autentica e naturale, anche se semplice e con qualche errore. L’uso della lingua dei segni a scuola favorisce l’apprendimento, ma, quando viene usata come ponte comunicativo, permette anche di rompere l’isolamento cui sarebbero condannati i sordi se la LIS assolvesse solo al compito di ponte tra l’allievo e la lezione. Per essere veramente inclusiva, la scuola deve accettare l’idea del bilinguismo LIS/Italiano come presupposto metodologico da cui partire per evitare di far fare alla scuola un salto indietro di circa cinquant’anni quando gli studenti con disabilità erano “inseriti” a scuola, ma non integrati e tantomeno inclusi (Lombardini, 2010).

Credo che questa sia una delle difficoltà più grandi che mi sono trovata ad affrontare: convincere gli insegnanti che, in una classe, non ci sono solo la lezione, i voti, la didattica e le verifiche; ma anche le relazioni umane che vanno incentivate e coltivate con tutti i mezzi possibili soprattutto in presenza di lingue diverse. Quindi la necessità più grande è spesso far capire agli adulti che la LIS in classe non è una perdita di tempo, ma un arricchimento. Il fatto che la lingua dei segni utilizzi il canale visivo non è riduttivo rispetto alle sue potenzialità linguistiche: il ricco lessico, le varianti dialettali, la storia evolutiva e la piena funzionalità d’uso sono prove che la LIS non è una mimica casuale (Volterra, 2022).

Nonostante vi sia notizia che fin dall’antichità i sordi comunicavano tra loro usando “gesti”, per anni si è dibattuto se la lingua dei segni potesse essere considerata una lingua o solo un insieme di movimenti senza alcuna regola. Al giorno d’oggi, in tutti i paesi dove esiste una comunità di sordi, esiste anche una forma di comunicazione segnica che viene tramandata da una generazione all’altra e che nasce dalle esigenze comunicative e dai valori culturali di una specifica comunità (De Santis, 2010). In Italia dove la varietà dialettale è molto ricca, è altrettanto forte anche la varietà dei segni con differenze che riguardano soprattutto il lessico piuttosto che la sintassi. La lingua vocale e la lingua dei segni non sono lingue isolate o chiuse: subiscono le inferenze di altre lingue vocali o segnistiche da cui prendono in prestito alcune parole o segni e si evolvono continuamente. L’esempio più classico dell’evoluzione di un segno è quello relativo al segno *Telefono* che è stato descritto in numerose pubblicazioni come quelle di Caselli Volterra et al. (2006) o Branchini & Mantovan (2022). Anche Gabriele Caia, volto del progetto europeo Spread the Sign¹⁶ ha recentemente spiegato,

¹⁶ Il videodizionario internazionale on line delle lingue dei segni del mondo è nato inizialmente con lo scopo di migliorare le competenze linguistiche degli studenti quando si recavano all'estero per svolgere degli stage. Oggi comprende circa 15.000 segni/parole per lingua e amplia costantemente le collaborazioni a nuovi Paesi. Spreadthesign aiuta migliaia di

attraverso il suo canale YouTube¹⁷, come la lingua dei segni con la sua forte componente iconica, modifichi alcuni segni in base ai cambiamenti del tempo: il segno che traduce la parola “telefono” si è evoluto cambiando i suoi parametri e adattandosi all’evoluzione dell’oggetto stesso che, nel tempo ha cambiato le sue funzioni e la sua forma. Inizialmente era segnato con la mano dominante a rappresentare la manovella vicino all’orecchio con o senza la mano di supporto ad indicare il microfono accanto alla bocca, poi è cambiato in “cornetta”, poi nella forma del “cellulare” e infine in “smartphone” ad indicare il touchscreen. (Caselli et al., 2006; Branchini & Mantovan, 2022).

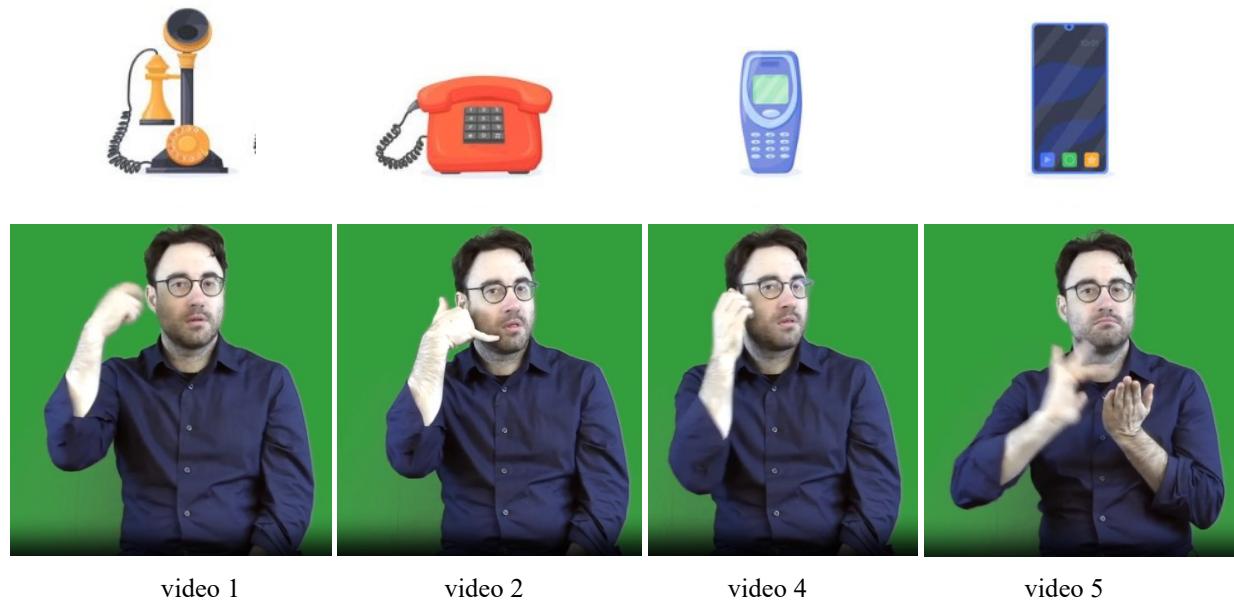


figura 5: Evoluzione del segno LIS per tradurre la parola Telefono. (Branchini & Mantovan, 2022; pp. 110-111)¹⁸

Oltre alla variazione diacronica dei segni in LIS appena descritta, le lingue dei segni arricchiscono il loro vocabolario con la creazione di segni sempre nuovi così come accade per le lingue parlate. Un segno molto recente, ad esempio, è quello di *intelligenza artificiale*; oppure un prestito è rappresentato dal segno *workshop* che è preso dalla lingua dei segni americana, così come la lingua italiana lo ha preso in prestito dalla lingua inglese (Branchini & Mantovan, 2022).

Nonostante la lunga storia e l’importanza delle lingue dei segni, nelle comunità di persone sordi, ci sono stati periodi in cui essa è stata addirittura repressa come quando, nel 1880, si decise che la lingua dei segni avrebbe compromesso gravemente la possibilità di imparare a comunicare con

persone ogni giorno a trovare il segno che stanno cercando. È disponibile anche da App per smartphone e tablet con il nome "Spread signs". Fonte: <https://spreadthesign.com/it/about/>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=8Yzc07KkYfY>

¹⁸ https://edizionicafoscar.unive.it/grammatica-lis/media/video/gr-lis-1-4_4_video_1.mp4
https://edizionicafoscar.unive.it/grammatica-lis/media/video/gr-lis-1-4_4_video_2.mp4
https://edizionicafoscar.unive.it/grammatica-lis/media/video/gr-lis-1-4_4_video_4.mp4
https://edizionicafoscar.unive.it/grammatica-lis/media/video/gr-lis-1-4_4_video_5.mp4

la voce. La storia delle lingue dei segni, infatti, è molto legata alla storia stessa dell'educazione dei sordi e, inizialmente, l'interesse verso la comunicazione gestuale si sviluppò esclusivamente con finalità educative. Solo verso la fine degli anni Ottanta, in Italia, si sono ufficializzate le prime definizioni sulla lingua dei segni con un significativo cambiamento della sua percezione come vera e propria lingua naturale innescando una serie di cambiamenti importanti sia nella comunità dei sordi sia nella società italiana in generale con la diffusione di pubblicazioni, dizionari e corsi per imparare la lingua (Roccaforte, 2018). Sempre Roccaforte ci suggerisce che, a questo punto della storia della lingua dei segni italiana, si comprende che i segni possono essere proficuamente utilizzati nella didattica e in logopedia (2018), ma nonostante questi importanti riconoscimenti, sarà solo con l'approvazione della Legge 69/2021 che la lingua dei segni italiana riceverà, finalmente, un riconoscimento formale e giuridico su tutto il territorio nazionale, entrando ufficialmente a far parte del panorama delle lingue riconosciute a livello mondiale. Diversi autori hanno provato a stimare la quantità di lingue dei segni esistenti al mondo, anche se in modo approssimativo: il Manuale internazionale sulle lingue dei segni (Pfau, Steinbach, e Woll, 2012) ne elenca novantatré, mentre il database internazionale delle lingue Ethnologue - Languages of the World Ethnologue (www.ethnologue.com) ne distingue centotrentasette. Meier (2000), invece, sostiene che il numero sia sensibilmente più alto di circa trecento lingue dei segni nel mondo. Questa disparità di opinioni evidenzia le difficoltà di censimento delle lingue segnate rispetto alle lingue verbali (Roccaforte, 2018; Volterra, 2022).

Da un punto di vista strutturale, lingua italiana e lingua dei segni hanno delle differenze che hanno fatto dubitare della ufficialità della LIS come lingua, proprio perché, ad esempio, la LIS, essendo basata sulle modalità percettive dell'occhio e sulla possibilità di movimento delle mani, non può condividere l'ordine delle parole di una frase in lingua parlata, ma si serve di elementi propri come, ad esempio, *l'impersonamento, la costruzione dello spazio o la struttura di grande iconicità* proprio perché una lingua dei segni ha la necessità di “descrivere dicendo” (Celo, 2024).

Come illustrato da Fontana e Roccaforte (2019) e confermato da Celo (2024), inizialmente, le ricerche sulle lingue dei segni si sono concentrate prevalentemente per dimostrare le analogie esistenti tra le lingue dei segni e le lingue vocali, adottando un approccio definito assimilazionista. Tuttavia, con il progredire degli studi, si è progressivamente riconosciuto che le lingue dei segni possiedono specificità intrinseche ed esclusive che le distinguono dalle lingue orali come l'iconicità dei segni; la continuità tra azione, gesto e segno; la presenza di labializzazioni e l'uso sistematico di espressioni facciali; tutti elementi che in precedenza erano stati trascurati. Questo cambiamento di prospettiva ha portato all'adozione di un approccio socio-semiotico e cognitivo, il quale considera la lingua nella sua interezza, valorizzandone l'unicità e le caratteristiche esclusive. A seguito di tante ricerche «(...),

alla lingua dei Segni si riconosce, infine, pari dignità rispetto al parlato (...), con in più alcune peculiarità uniche, di natura spaziale e cinematica» (Suck, 1990, p. 57) tanto che, nel 1988 il Parlamento europeo, aveva già riconosciuto giuridicamente la lingua dei segni come lingua ufficiale dei «sordomuti» (Zatini, 2016).

Oggi, in Italia, i principali orientamenti in cui muove la ricerca linguistica sulla lingua dei segni che continua e si arricchisce di nuovi contributi, sono essenzialmente due. Il primo è basato sul principio che per studiare le lingue dei segni si debba necessariamente fare delle riflessioni sulla loro specificità, come sostengono il francese Christian Cuxac dell'Università Saint Denis di Parigi o la ricercatrice italiana Elena Pizzuto all'ISTC-CNR di Roma. Il secondo filone, che ha i suoi centri presso l'Università Ca' Foscari a Venezia e nell'Università di Milano – Bicocca, parte dal presupposto che le lingue segnate sono lingue naturali a tutti gli effetti, per cui è possibile studiarle con gli stessi criteri linguistici applicati alle lingue verbali (Roccaforte, 2018).

Quello che è certo sono le significative differenze tra le lingue vocali e quelle segniche che non riducono la linguisticità delle lingue dei segni ma la caratterizzano, a partire dall'input: le lingue vocali vengono percepite attraverso le orecchie e prodotte attraverso la bocca, quindi l'input è acustico, mentre le lingue dei segni sono percepite dalla vista e trasmesse dalle mani, dal viso e dal movimento del busto con un conseguente input visivo (Volterra, 2022).



Figura 6. Percezione delle lingue vocali e delle lingue segniche (Volterra, 2022)

Inoltre le lingue vocali sono lineari perché i suoni della voce escono uno alla volta, mentre nelle lingue dei segni si possono segnare più cose contemporaneamente, il che le rende delle lingue tridimensionali che strutturano tutta la frase intorno alla spazialità. Questo modo di usare lo spazio, che è molto diverso dalla linearità della lingua parlata o scritta, incide fortemente sulla formazione degli aspetti cognitivi, sull'intelligenza, sulla strutturazione del cervello. I bambini sordi, infatti, imparano a pensare in maniera diversa dagli udenti perché il loro pensiero non si svolge in maniera lineare, ma iconica (Celo, 2024).

Credo che questo cambio di ragionamento sia una delle maggiori difficoltà che debba superare chi si avvicina alla lingua dei segni: modificare il proprio modo di pensare trasformando la lingua italiana in immagini da collocare nello spazio.

Un'altra differenza con le lingue parlate riguarda il fatto che le lingue dei segni non hanno una forma di scrittura, ma nascono e si evolvono in forma esclusivamente orale traendo origine dal bisogno culturale dell'uomo di comunicare con i suoi simili. Ciò è emerso anche da alcuni studi condotti ad esempio in Nicaragua, ad opera di Kegl, Senghas e Coppola (1999, 2001) che, verso la fine degli anni Settanta hanno creato a Managua una scuola per bambini sordi che poi si è sviluppata ed è cresciuta negli anni Ottanta e Novanta; oppure da Padden e colleghi (2005) che hanno condotto studi simili tra le popolazioni di beduini di Israele intorno a gli anni Duemila. A seguito di questi lavori si è compreso che anche una singola persona sorda, spinta dalla necessità di comunicare può stabilizzare una forma di comunicazione, determinando un codice linguistico, che a contatto con la comunità udente favorisce lo sviluppo di una comunicazione segnata a favore di poche persone sordi (Russo Cardona & Volterra, 2007; Volterra, 2022). La nascita di nuove lingue dei segni, sorte negli ultimi trent'anni e chiamate "lingue emergenti", come ad esempio Nicaraguan Sign Language (NSL), Al Sayyad Beduion Sign Language (ABSL) e Linguas de Sinais Primarias (LSP) sono dunque la prova che esse sono in continua evoluzione (Cardona, Volterra, 2007).

Al contrario, come spiega molto bene Oliver Suck nel suo libro *Vedere Voci* (1990), nell'isola di Martha's Vineyard, vicina alla costa meridionale degli Stati Uniti d'America, la lingua dei segni è stata per anni la lingua nazionale del posto. L'isola infatti era famosa nell'Ottocento per la presenza di un'importante predisposizione genetica per la sordità che, a seguito della mescolanza tra consanguinei, ha determinato un'alta percentuale di sordi nella popolazione. La sordità nell'isola di Martha era così diffusa che essere sordi non era considerato un problema o un ostacolo alla vita sociale perché moltissimi abitanti utilizzavano una lingua dei segni locale.

«I sordi di Martha's Vineyard amavano, si sposavano, si guadagnavano il pane, pensavano, scrivevano, proprio come tutti gli altri, non erano in nulla diversi dall'altra gente, salvo se mai per il fatto che erano, in generale, più istruiti dei loro vicini, perché i sordi di Martha's Vineyard venivano quasi sempre mandati a studiare a Hartford, cosicché spesso erano considerati i più avveduti della comunità» (Ivi, p. 26).

Questo è un esempio di come l'interazione tra una certa condizione biologica e il contesto possa favorire o sfavorire il benessere della persona: se, nell'isola di Martha, avessimo avuto, già allora, uno strumento come l'ICF (WHO, 2001) non avremmo valutato l'ambiente come una barriera, ma piuttosto come un facilitatore, perché, la disabilità non è intrinseca alla persona, ma nasce

dall'interazione tra la condizione di salute dell'individuo e l'ambiente fisico e culturale in cui la persona vive. Per questo motivo, un contesto come quello dell'isola, dove l'accessibilità e il superamento delle barriere erano una normale misura per l'inclusione, la partecipazione dei cittadini sordi alla vita quotidiana non ha subito alcuna limitazione. Quello che accade oggi, invece è che il sordo vive in una società esclusivamente verbale, sviluppatasi, su relazioni e modalità di comprensione della realtà che implicano l'uso del codice linguistico fonico-vocale; in questa condizione la sordità potrebbe non essere un handicap se non fosse per il fatto che «viviamo in una società che potremmo definire "verbale": costruiamo relazioni fondate su una vera e propria "impalcatura di parole" e la stessa comprensione dei fenomeni impone che si presieda il codice linguistico verbale-vocale» (Lombardini, 2010).

Il primo linguista che cominciò ad interessarsi ai segni come ad una lingua fu William Stockoe, un professore di letteratura inglese che, quando andò ad insegnare al college Gallaudet, fu molto incuriosito dal sistema linguistico che osservava nei suoi studenti. Stockoe analizzò la struttura della lingua dei segni americana, trovando che le parti che la costituivano, erano dense di significato e di regolarità, quindi giunse alla conclusione che ogni segno possedeva almeno tre diversi parametri fissi e, nel 1960, pubblicò una prima descrizione della lingua dei suoi studenti sordi nel libro *Sign Language Structure* (1960) dimostrando che la lingua dei segni possedeva un lessico, una sintassi e una propria struttura simile a quella delle lingue orali che poteva soddisfare tutti i criteri linguistici di una vera lingua. Sarà poi Battison qualche anno più tardi ad introdurre il quarto parametro della lingua dei segni americana, cioè l'orientamento che fu definito nel 1975 insieme a Markowitsch e Woodward dopo luogo, configurazione e movimento già definiti da Stockoe (Malerba, 2020).

Questo studio aprì una riflessione sulle altre lingue dei segni, infatti anche altri ricercatori si convinsero, come Stockoe, che i segni "non" fossero solo immagini, ma complessi simboli astratti dotati di una struttura interna altrettanto complessa (Suck, 1990).

La successiva conferenza del professor Stockoe nel 1979 fu di ispirazione per altri gruppi di ricerca, anche italiani, come ad esempio il CNR - Centro Nazionale di Ricerche (oggi Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR), che partecipò alla conferenza rappresentato dalle due studentesse Elena Pizzuto ed Elena Radutzky.

Dunque, in Italia le ricerche iniziarono tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, in particolare nel centro fonoaudiologico del comune di Bologna, che in quel periodo era un'eccellenza per la protesizzazione e l'educazione al linguaggio dei bambini sordi. Lì, un gruppo di esperti coordinato dal foniatra e audiologo Massimo Facchini, approfondì le ricerche americane per trovare analogie con la lingua gestuale italiana e iniziò a mettere in dubbio l'utilità del metodo oralista imposto dal congresso di Milano proponendo nuovamente l'idea che l'uso dei segni fosse un metodo

più efficace (Volterra, 2022). Questo gruppo di lavoro, anche grazie alla traduzione di alcuni capitoli dell'opera *The Sign of Language*, stampò il primo volume italiano sulla lingua dei segni *Dal gesto al gesto* di Manfredi, Fruggeri & Facchini (1979), nella collana di psicologia dell'editore Cappelli, che si rivelò un testo importante nel campo della ricerca sull'educazione dei bambini sordi.

Sulla scia di questi lavori, nacquero tre principali gruppi di ricerca a Bologna, Roma e Palermo. In breve tempo, questi gruppi si arricchirono del contributo di persone sorde, come Benedetto Santarelli e Clorinda Franchi che si unirono ai ricercatori udenti Virginia Volterra, Serena Corazza, Elena Radutzky, Simonetta Maragna e altri. Le ricerche di questo coraggioso gruppo e la collaborazione tra udenti e sordi portò a degli importanti risultati, quando ancora nessuno considerava la mimica dei sordi come una lingua vera e, nel 1981, si diede alle stampe il testo *I Segni come parole* che analizzava la lingua dei segni in generale, e non quella italiana che non era stata ancora definita.

È interessante sapere, come ad esempio, la figlia di B. Santarelli sia stata l'ideatrice della versione in lingua dei segni del Festival della Canzone Italiana che, oggi, si può apprezzare su Rai Play, a cura di Rai Accessibilità. È come se l'importante lavoro di queste persone sordi continuasse in azioni pionieristiche più moderne, ma ugualmente coraggiose e di grande valore culturale.

In quel periodo, nemmeno i sordi usavano l'espressione "lingua dei segni" per definire la loro forma di comunicazione e le espressioni più usate erano *gesticolare, mimica, gesti, linguaggio dei gesti, linguaggio gestuale* o *linguaggio dei sordi*, e quella che non era ancora la LIS veniva considerata un linguaggio gerarchicamente dipendente dall'italiano, oppure un sistema mimico scollegato da qualsiasi lingua (Fontana, Roccaforte 2019). Inoltre, le persone udenti consideravano ancora i sordi come disabili bisognosi d'aiuto e i segni erano utilizzati esclusivamente in famiglia o nei circoli, mentre in pubblico i sordi preferivano evitare di usarli perché c'era quasi un senso di vergogna ad utilizzare una lingua che veniva confusa con dei gesti primitivi, apparentemente senza senso. I segni erano usati soprattutto dai sordi e dai loro familiari, da alcuni istitutori religiosi e dai pochi insegnanti che lavoravano nelle scuole speciali che ancora erano funzionanti, visto che da soli due anni aveva fatto il suo ingresso nel panorama legislativo la Legge 517/77 che, all'interno delle sue norme sulla valutazione degli alunni, l'abolizione degli esami di riparazione e le modifiche dell'ordinamento scolastico aveva introdotto anche l'abolizione delle classi differenziali spianando la strada alla scuola inclusiva per alunni con "handicap".

Gli stessi sordi, in quel periodo, consideravano quello dei segni un codice non prestigioso, da usare con reticenza in pubblico e da limitare alla vita domestica, ai circoli, e alla sfera privata (Corazza & Volterra 2008, citato in Fontana & Roccaforte, 2019). Non esisteva nemmeno la figura dell'interprete e gli udenti che si prestavano per aiutare nelle traduzioni erano per lo più parenti, amici o insegnanti della persona sorda che non avevano alcun tipo di formazione, ma avevano imparato i segni stando

direttamente a contatto con i sordi, ignorando anche loro che quella fosse una lingua vera e propria. Solo nel 1982, ad opera del CNR, iniziarono i primi corsi per interpreti e si iniziarono a formulare delle vere e proprie precisazioni terminologiche, come l'uso dell'espressione “comunicare in segni” per distinguere i gesti spontanei degli udenti dai segni dei sordi e, dal 1980 entrò in circolazione l'espressione *lingua dei segni* divulgata proprio dal Centro Nazionale di Ricerche. In quel periodo, per uniformarsi alle altre lingue dei segni che si stavano studiando, come la American Sign Language (ASL), la Langue des Signs Francaise (LSF) o la British Sign Language (BSL), nacque anche il “segno LIS” per indicare la *lingua italiana dei segni*, ma dopo qualche anno, questa espressione venne modificata in *lingua dei segni italiana* per dare risalto al fatto che la lingua dei segni fosse la lingua veicolata dai segni usata in Italia, ma che era diversa dall’italiano parlato, anche se all'inizio la sigla LIS induceva inevitabilmente a pensare che essa fosse una sorta di trasposizione in segni della lingua italiana, visto che il nome stesso metteva in risalto, quasi gerarchicamente, prima la lingua italiana e poi i segni (Fontana & Volterra 2014, 2019; Roccaforte, 2018). Oggi è rimasto in uso l'acronimo LIS per una facilità linguistica e segnica, ma già si iniziava a sottolineare che non si trattava della lingua italiana che veniva tradotta in segni, ma di una vera lingua dei segni usata dai sordi italiani.

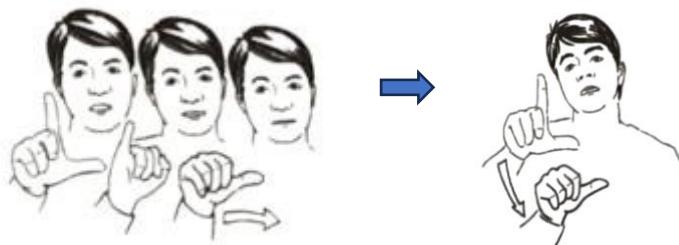


Figura 7. Rappresentazione grafica del segno LIS (sinistra: il segno inizializzato; destra: l'esecuzione attuale).
(Volterra et al., 2016 p.37)

Nel 1987 appare per la prima volta una descrizione completa delle ricerche fatte fino a quel momento sulla LIS, nel testo di Virginia Volterra *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo gestuale dei sordi* che poi uscirà in seconda edizione, nel 2022, col titolo *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo gestuale dei sordi* che furono una sistematica descrizione della lingua dei segni usata in Italia dalle persone sordi.

Nel 1994 la LIS apparve anche in televisione con i primi telegiornali nazionali tradotti da un'interprete. Questa nuova presenza della lingua segnica in situazioni pubbliche contribuì a determinare un processo di standardizzazione della lingua, così come avvenne per la lingua italiana sempre grazie all'inizio delle trasmissioni regolari della RAI (Radiotelevisione Italiana) nel 1954, anche col contributo di programmi televisivi come *Non è mai troppo tardi*, il corso di istruzione per

adulti analfabeti ad opera del maestro Alberto Manzi. In entrambi i casi il mezzo televisivo stava rendendo l'apprendimento accessibile a tutti (Franchi e Maragna, 2013).

Fu proprio alla fine degli anni Novanta che nacque il mio interesse per la lingua dei segni quando rimanevo affascinata dalla finestra-video dell'interprete del telegiornale che con movimenti sicuri e precisi traduceva in simultanea l'edizione del telegiornale per "non udenti". Allora non capivo nulla di quello che l'interprete stesse facendo o dicendo con le mani, non sapevo che si dovesse dire lingua e non linguaggio, né che quelli che vedevo erano segni e non gesti, ma soprattutto che dietro quelle prime edizioni del TG (che non erano ancora garantite in fascia quotidiana), c'erano anni di ricerche, studi e lotte dei sordi per ottenere visibilità, diritti e accessibilità. Nel 1995 l'Ente Nazionale Sordi organizzò il primo Convegno Nazionale sulla lingua dei segni per diffondere la LIS e iniziarono a comparire i primi dizionari e le prime vere e proprie grammatiche; oggi sostituite da applicazioni di più facile consultazione che evitano l'enorme difficoltà di dover disegnare i segni che non sono mai statici, ma sempre in movimento. L'ultimo convegno organizzato dall'ENS è stato il 24° Congresso Internazionale sull'Educazione dei Sordi (ICED, Roma 2025) su tematiche relative all'educazione dei sordi e alla LIS.

Nel 1998 ho iniziato la mia personale formazione in lingua dei segni presso l'Ente Nazionale Sordi di Ancona, partecipando a un corso introduttivo di avvicinamento alla LIS. All'epoca, la consapevolezza sulla terminologia da utilizzare non era quella attuale, infatti al termine del corso mi fu regalato dall'ente il *Dizionario Regionale del Linguaggio Mimico Gestuale Marchigiano* (1996), che conservo ancora gelosamente. Questo titolo rappresenta una testimonianza di come, in quel periodo, le ricerche sulla lingua dei segni fossero ancora in corso, e anche oggi continuano, come dimostrano i più recenti studi sulla pragmatica avviati a partire dal 2000. Una panoramica generale delle ricerche di rilievo condotte sulla LIS viene offerta da Branchini e Mantovan (2022) che presentano nel loro testo "Grammatica dei segni" un importante numero di autori che si sono concentrati su argomenti diversi della lingua dei segni, come la Fonologia, la Morfologia e il Lessico, la Sintassi e la Pragmatica.

A seguito dell'opera pubblicata nel 1960 da William Stockoe, i ricercatori e i linguisti, anche italiani, hanno fatto moltissimi passi avanti verso il riconoscimento delle lingue dei segni arrivando a dire con certezza che esse hanno le stesse caratteristiche di una lingua parlata contribuendo a dare valore e dignità alla lingua dei segni, alla comunità sorda e alla loro cultura. «Il lungo e tortuoso percorso di riconoscimento di queste forme di comunicazione mostra che per comprendere meglio le loro caratteristiche bisogna conoscere la comunità che le usa, la sua storia, la sua struttura interna di gruppo dotato di una propria identità culturale» (Russo Cordona & Volterra, 2007, p.31). Proprio questo stretto collegamento con il gruppo di origine, dimostra che non esiste una lingua dei segni

unica al mondo; ogni paese ne ha una propria perché ha una sua comunità di sordi che ne è il punto di partenza. Se la lingua dei segni fosse unica e universale in tutto il mondo, significherebbe che essa è costruita artificialmente, come avvenne con l’Esperanto nel 1887. Dunque le origini e i rapporti di parentela tra le lingue dei segni non sono come quelli delle lingue vocali che hanno ceppi e famiglie di appartenenza comuni, come ad esempio la lingua italiana che fa parte della Famiglia linguistica indoeuropea e del Gruppo linguistico delle lingue latino/italiche (Russo Cardona & Volterra, 2007). Le lingue dei segni hanno origini storiche dettate anche dalla mescolanza tra lingue dei segni diverse: ad esempio l’inglese vocale che si parla negli Stati Uniti è una varietà dell’inglese britannico, ma la lingua dei segni americana (ASL) è linguisticamente molto più vicina alla Langue des Signes Français (LSF) che alla British Sign Language (BSL), per le ragioni storiche testimoniate dall’incontro tra Clerc e Gallaudet discusse nel paragrafo 1.2.1 di questo elaborato.

Stokoe dunque era riuscito a dimostrare, che quei gesti, fino ad allora considerati casuali e senza alcuna logica, avessero una struttura e fossero organizzati in un sistema indipendente dalle lingue vocali. In sostanza, grazie ai suoi studi si poteva affermare che quei gesti erano in realtà una lingua. Con le sue ricerche, per la prima volta, la lingua dei segni non era oggetto di attenzione come strumento didattico come era accaduto per i primi educatori sordi, ma era diventata oggetto di interesse linguistico (Fontana & Roccaforte, 2019). Il suo lavoro e quello degli altri ricercatori hanno permesso di concludere che le lingue dei segni non sono un insieme di gesti confusi e senza significato, ma una lingua dalla grande ricchezza espressiva che trasforma la comunicazione in un’esperienza visiva densa di significato, possibile grazie all’uso “linguistico” dello spazio che coinvolge mani, braccia, viso e busto rendendo la comunicazione efficace e chiara quanto una lingua vocale e diventando veicolo di significato a livello lessicale, grammaticale e sintattico, come descritto sempre da Branchini & Mantovan (2022).

Ma non è solo questo a fare della lingua dei segni una lingua piena. Come ci spiega il prof. Cecchetto nelle slides intitolate "Lo statuto linguistico delle lingue dei segni e i vantaggi del bilinguismo", pubblicate e diffuse online tramite il sito ufficiale della Camera dei Deputati italiana, in occasione del progetto di legge sul bilinguismo LIS-italiano, ci sono almeno due modi per distinguere una lingua piena da un sistema di comunicazione semplificato: la ricchezza semantica e la ricchezza grammaticale.

Per quanto riguarda la ricchezza semantica, sia le lingue vocali che le lingue dei segni hanno la capacità di esprimere contenuti complessi e astratti e di parlare di oggetti e eventi che non sono spazialmente e temporalmente presenti. Per l’aspetto della ricchezza grammaticale, la lingua dei segni è una lingua “piena” perché possiede una precisa organizzazione interna sia a livello di parola (morphologia) che a livello di frase (sintassi). Questi sono gli aspetti scoperti e descritti nell’ambito di

tutte le ricerche scientifiche sul linguaggio che hanno interessato la lingua dei segni, anche quella italiana (Cecchetto, sd)¹⁹

I primi elementi segnici individuati da Stockoe (1960) e Battison (1975) corrispondono ai fonemi delle lingue parlate e sono stati definiti *parametri* della lingua dei segni, che permettono la formazione di un segno così come accade per le parole di una lingua che si formano grazie all'unione di un certo numero di suoni (fonemi). La combinazione di questi parametri specifici delle lingue dei segni determina, nel nostro caso, il lessico nativo della LIS, cioè tutti quei segni che si sono sviluppati naturalmente tra i segnanti nativi, mostrano schemi regolari, sono usati e condivisi da tutti i membri di una certa comunità linguistica e presentano sia aspetti iconici (somiglianza tra forma e significato) che alcuni livelli di astrazione e arbitrarietà. Si parla invece di lessico non nativo, in riferimento a tutti i segni derivanti da processi di prestito e di contatto con altre lingue dei segni (Branchini & Mantovan, 2022). Secondo l'analisi proposta inizialmente da Stockoe (1960), ogni segno nasce dalla combinazione di quattro parametri formazionali; il *luogo* nello spazio dove le mani eseguono il movimento, la *configurazione*, cioè la forma assunta dalla mano nell'eseguire il segno, l'*orientamento* del palmo della mano e il loro *movimento* (Volterra et al., 2019; Branchini & Mantovan 2022). Quindi la LIS ha una sua *fonologia*, anche se, nella lingua dei segni, non si parla di fonemi ma di cheremi (dal greco *cherē* che significa mano).

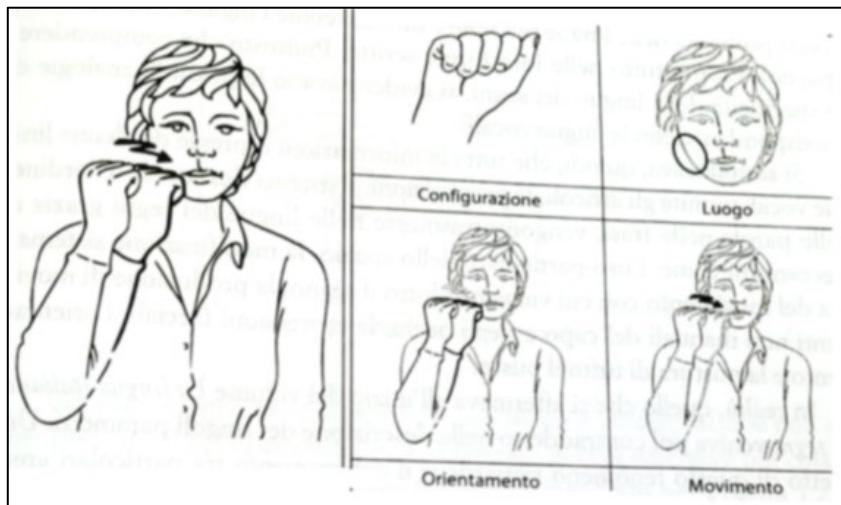


Figura 8. La fonologia del segno “mamma” (Volterra et al., 2019, p.25)

La LIS è una lingua che richiede un certo investimento di energie anche fisiche e motorie, e per questo si è sviluppata in termini di economicità individuando dei luoghi di articolazione molto

¹⁹https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/upload_file_doc_acquisiti/pdfs/000/005/982/Carlo_Cecchetto_Slides.pdf

semplici e comodi da raggiungere che restano sempre all'interno di uno spazio segnico ben definito che è l'area compresa tra il bacino e lo spazio poco sopra la testa del segnante e lateralmente non va troppo oltre le due spalle. In questo modo chi "ascolta" non è costretto a spostare continuamente lo sguardo e non perde l'attenzione sulla lettura labiale che accompagna sempre una comprensione in lingua dei segni. Vedremo come anche i movimenti delle labbra contribuiscono a trasmettere importanti informazioni di significato.

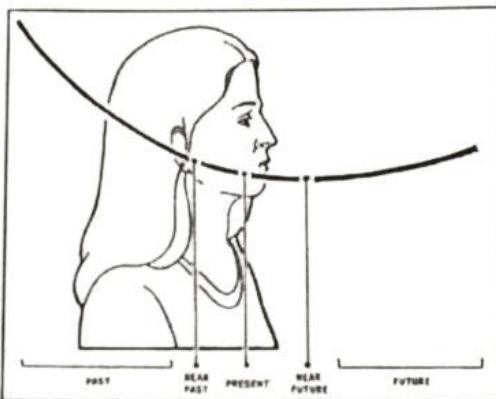


Figura 9. Spazio segnico (Celo, 2024, p. 44)

La spiegazione dettagliata di tutti e quattro i parametri e degli aspetti morfologici e sintattici della lingua dei segni esula dall'obiettivo di questa trattazione, soprattutto per la corposità dell'argomento, pertanto questa descrizione della grammatica della lingua dei segni sarà breve e sintetica, al solo scopo di confermare la presenza degli aspetti linguistici in una lingua segnica, come ampiamente esposto nella Grammatica della lingua dei segni di Branchini e Mantovan del 2022.

Della *morfologia* della lingua dei segni fanno parte i processi di flessione nominale e verbale, il meccanismo della composizione e le derivazioni. Anche il complesso sistema dei classificatori, le Componenti Orali del Parlato (COP), le Componenti Orali Speciali (COS) e l'impersonamento rientrano nel sistema morfologico di una lingua dei segni. La *sintassi*, invece, riguarda le regole per combinare i segni in frasi e sfrutta le componenti non manuali, l'espressione facciale, la direzione dello sguardo, il movimento della testa, delle spalle e l'inclinazione del busto per la costruzione delle frasi coordinate o subordinate. Allo stesso modo, il movimento delle labbra, degli occhi e delle sopracciglia sono veicolo di informazione e sono parte integrante della linguistica delle lingue dei segni: grazie ad essi si può esprimere e comprendere se una frase è dichiarativa, negativa, interrogativa, imperativa o ipotetica. La LIS ha una sua sintassi molto articolata con un numero di studi che è cresciuto nel tempo, soprattutto dal 2000 in particolare per quanto riguarda l'ordine lineare della LIS il quale è stato studiato originariamente da Laudanna e Volterra (1991), successivamente da Cecchetto, Geraci e Zucchi (2006), e infine da Branchini e Geraci (2011). Questi studi ci dimostrano che nelle lingue dei segni ci si distacca dall'ordine lineare soggetto-verbo-oggetto (SVO)

dell’italiano parlato per seguire, quasi sempre, l’ordine soggetto-oggetto-verbo (SOV), pur considerando una certa variabilità e flessibilità, ma preferendo questo ordine nella maggior parte dei casi.

Ad ogni modo, l’ordine dei segni della frase è di fondamentale importanza nella LIS perché una persona sorda percepisce il mondo per immagini e non per parole come fa una persona udente, quindi pone l’attenzione all’oggetto principale che è argomento di una frase e lo rappresenta nello spazio dove articola la frase in maniera visiva (Celo, 2024); mentre le componenti non manuali conferiscono alla LIS e altre lingue segniche un aspetto prosodico.

2.1.2 Pregiudizi e false credenze sulla lingua dei segni e la sordità

Nonostante dal 2021 in Italia la Lingua dei Segni sia ufficialmente riconosciuta, permangono ancora numerosi pregiudizi, false convinzioni e l’uso diffuso di un lessico inappropriato. Termini come sordomuto, non udente, linguaggio dei segni, linguaggio dei mimi, lingua dei sordi o gesti dei muti sono solo alcune delle espressioni raccolte negli anni durante il mio lavoro di educatrice e assistente alla comunicazione. Nella maggior parte dei casi, questi termini sono stati usati soprattutto a causa di una scarsa informazione sul mondo della disabilità sensoriale, e non come offese intenzionali; tuttavia, pur agendo in buona fede, le persone che le utilizzano dimostrano inconsapevolmente ignoranza sull’argomento e sull’enorme lavoro di lotta e ricerca compiuto negli anni per ottenere il riconoscimento dello status di Sordo e della lingua dei segni.

Molto spesso mi sono ritrovata a dover far notare certi errori linguistici, e a sentire espressioni come “la signorina che muove le mani”, oppure “quella che fa i gesti” usate per riferirsi agli interpreti o agli assistenti alla comunicazione che lavorano con le persone sorde. Sulla base della mia esperienza personale, ho riflettuto più volte sul fatto che queste frasi, soprattutto quando vengono pronunciate a scuola dagli insegnanti, feriscono profondamente non solo le persone sordi e la comunità segnante, ma anche tutti coloro che operano nel mondo della sordità. A mio avviso, queste “leggerezze linguistiche”, se così posso definirle, sminuiscono una cultura, svalutano un’identità personale, non rendono merito ai percorsi di studio e svuotano completamente di significato tutta la storia dei sordi e della lingua dei segni. Inoltre lasciano intuire una certa ignoranza di base sulle caratteristiche e le specificità legate alla sordità che, in una scuola, secondo me, non dovrebbe esserci.

Seppure tardivamente rispetto a molti altri paesi, oggi anche in Italia abbiamo raggiunto importanti traguardi legislativi, che chiariscono il concetto di sordità, danno ufficialità alla lingua dei segni e riconoscono la professione di interprete, ma i pregiudizi persistono e trovano le loro radici in un’epoca in cui sordità, linguaggio e cognizione erano considerate un tutt’uno. Questa convinzione induce ancora le persone a usare terminologie improprie sia per riferirsi ai sordi che alla lingua dei segni e

sono la prova che esistano delle idee radicate collegate alla sordità e alla LIS le quali sono profondamente negative e non corrette.

Usare ancora una parola come “sordomuto” significa pensare che una persona che non sente, non sia in grado di parlare e, che probabilmente non possa capire; ma anche parlare di linguaggio, e non di lingua, tradisce ignoranza e non consapevolezza. Non conoscere la sordità e tutto ciò che la riguarda può essere anche comprensibile da parte di persone che non hanno mai avuto interesse o necessità a comprendere questa disabilità complessa, ma credo che la stessa superficialità non possa essere tollerata in chi lavora nel mondo della scuola. Nel Vocabolario Treccani la parola “Pregiudizio” significa testualmente «Idea, opinione concepita sulla base di convinzioni personali e prevenzioni generali, senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, delle cose, tale da condizionare fortemente la valutazione, e da indurre quindi in errore». Ritengo che chiunque abbia scelto la scuola come proprio ambito di lavoro debba conoscere le caratteristiche principali di un determinato modo di essere e le disabilità che possono derivarne; e che un insegnante non possa basarsi su convinzioni personali senza approfondire le diverse condizioni che oggi popolano le classi italiane.

Come afferma Rita Sala (2021), il pregiudizio legato alla sordità vive di idee legate all'avere qualche carenza cognitiva e alla convinzione che “non sentire” sia collegato al fatto di “non capire”. Altra idea molto radicata è che il sordo sia anche muto non sapendo che molte persone sorde sono bilingue che apprendono l’italiano frequentando la scuola (Conti, 2016). Quindi si pensa che un sordo non abbia la facoltà di parola e che, per comunicare, usi una lingua che non è una vera lingua che, addirittura, lo ghettizza. In realtà accade esattamente il contrario: la lingua dei segni permette al sordo di esprimersi al proprio meglio e il suo attuale riconoscimento è in contrasto con chi ancora la vede come una forma di ghettizzazione della comunità sorda. Se i sordi volessero estraniarsi dalla società attraverso una loro lingua esclusiva, non la insegnerebbero agli udenti o la chiederebbero insistentemente in tutte le trasmissioni mediatiche attraverso la figura dell’interprete LIS (Sala, 2021).

Dunque accade spesso che gli errori nascano dalla mancata conoscenza e dall’ignoranza riguardo a determinati argomenti, pertanto chi sviluppa pregiudizi è spesso chi non ha mai avuto modo di confrontarsi con una specifica realtà, perché non ne ha avuto l’occasione, o perché non ha avuto bisogno di conoscerla. In questo modo diventa facile cadere nell’errore di considerare la lingua dei segni come un gesticolare privo di significato, semplicemente perché non si è mai incontrato qualcuno che potesse spiegare che la LIS è una vera lingua. Ugualmente si può pensare che la persona sorda non comprenda nulla, basandosi sull’esperienza isolata di una singola persona sorda che, in un’occasione, non ha colto un nostro messaggio. Credo che quanti lavorano e conoscono bene il mondo della sordità possano fare molto per dare corrette informazioni a chi non conosce; senza cadere in atteggiamenti di presunzione o saccenza, ma semplicemente facendo notare che esistono termini

più corretti di altri, spiegandone anche le motivazioni, come vengono argomentate in questo capitolo. Purtroppo, invece accade soprattutto nelle chat dei social media che molte persone tendono presuntuosamente a mostrare ciò che sanno o credono di sapere, senza perdere occasione per intervenire su ogni commento che riguardi la sordità o la LIS, ostentando, in modo irritante e presuntuoso, delle informazioni che invece di arricchire l’altro, lo umiliano e lo offendono, senza apportare alcun contributo alla diffusione della conoscenza.

La mancanza dell’udito rappresenta una modalità particolare di interazione sociale che si fonda su una comunicazione che non è la parola e non è l’uditivo, ma è semplicemente una comunicazione diversa da quella a cui la maggior parte di noi è abituata che si esprime attraverso mani, viso, corpo e occhi così come la lingua italiana usa parole, tono e volume della voce per esprimere i suoi concetti. L’intonazione della voce della lingua parlata c’è anche nella lingua dei segni e si modula sul viso con il movimento delle sopracciglia, delle labbra o con quelle espressioni facciali che chi non condivide lo stesso vocabolario chiama “smorfie” (Sala, 2021). Quindi non si può dire che la lingua dei segni sia un linguaggio povero di prosodia e sfumature linguistiche.

Anche se la sordità è una disabilità sensoriale che impedisce il naturale e spontaneo processo di acquisizione di una lingua vocale (Foa, 2016), essa permette di acquisire la lingua dei segni, che passa per il canale non deficitario del bambino, consentendo la strutturazione delle stesse aree cerebrali di qualsiasi altra lingua se assimilata durante il periodo critico di acquisizione del linguaggio (Pavani 2016). Nel suo articolo del 2021 Rita Sala ha ribadito fortemente che il “sordomuto”, etichettato per anni, semplicemente non esiste: il sordo può usare e usa la voce, emette suoni e sa parlare perché viene correttamente riabilitato ormai da decenni, ma ha una voce diversa, che può spaventare, che può non essere facile da capire e che spesso mette in imbarazzo sia il sordo che l’udente. Per il sordo, però, non si tratta di un disagio per la sua incapacità di sentire e l’imbarazzo generale deriva principalmente dallo spiazzamento che crea un sistema di comunicazione così diverso dal nostro che mette in discussione, in noi udenti, l’unico e universale mondo vocale e acustico in cui siamo immersi (Sala, 2021). La stessa psicologa sorda Valentina Foa, parla di *etichette* nella sua intervista al Corriere della Sera del 2022, in cui spiega che essere definita “sordomuta che parla pure” non rappresenta affatto quello che lei è realmente, ovvero una persona semplicemente sorda, che ci tiene a sottolineare come siano proprio le etichette a tenere divisivo il mondo dei sordi, quando in realtà si dovrebbe dare dignità alle storie di vita che ogni persona sorda porta con sé, come quelle di Ilaria Galbusera o Loredana Bava, donne sorde intervistate nella stessa occasione.

Anche l’attrice francese sorda dalla nascita, Emmanuelle Laborit, ha voluto dedicare nelle ultime pagine della sua autobiografia (1997), una riflessione sulla sua voce, scrivendo:

«Mi stupisce sempre questo termine sordomuta. Muto sta a indicare chi non ha l'uso della parola. La gente mi vede come una che è privata della favella! È assurdo. Io ce l'ho. Mi esprimo con le mani, e anche con la bocca. Faccio segni e parlo francese. Usare la lingua dei segni non vuol dire che si è muti. Sono in grado di parlare, gridare, ridere, piangere, dalla gola mi escono suoni. Non mi hanno tagliato la lingua! Ho una voce particolare, tutto qui» (p. 237).

Questi esempi esprimono chiaramente il dispiacere che prova una persona sorda che si trova quasi a dover giustificare la sua condizione e il suo modo di parlare a persone che, non conoscendo la sordità, le attribuiscono false credenze create dagli stessi udenti, contribuendo con le loro “sviste” linguistiche a diffondere dei pregiudizi che, nel tempo, si vanno a radicare diventando convinzioni dannose.

Questo modo improprio di riferirsi alla sordità e alla lingua dei segni, purtroppo, non emerge solo in contesti informali, ma anche in ambito scolastico e giornalistico, istituzioni che dovrebbero rappresentare una fonte ufficiale e attendibile di informazioni e conoscenza. Nel 2021, Vanessa Migliosi e Luca Rotondi, rispettivamente presidenti del Movimento LIS Subito e dell’Associazione Emergenza Sordi, in occasione della consegna degli Oscar per il film “*Coda-I segni del cuore*”, hanno voluto sottolineare come lo scorretto utilizzo della terminologia legata al mondo della sordità rischiasse di alimentare una pericolosa diffusione di informazioni sbagliate. In quell’occasione, è stato veramente cospicuo l’uso di termini errati usati per riferirsi alla comunità sorda; come “linguaggio” o “gesti” che sono parole apparse ricorrentemente nei vari articoli giornalistici, servizi televisivi e sui social; tanto che le due associazioni si sono sentite in dovere di evidenziare la scarsa competenza del mondo giornalistico e della stampa che, con il loro agire, contribuiscono a diffondere false verità sul mondo dei sordi²⁰. Fortunatamente esistono strutture come, ad esempio, il Centro Papa Giovanni XXIII di Ancona che organizza periodicamente degli incontri formativi rivolti a giornalisti, addetti stampa e operatori del settore, per approfondire il tema della comunicazione inclusiva aiutandoli a raccontare la disabilità evitando di creare stereotipi e semplificazioni, ma piuttosto contribuire ad una narrazione rispettosa, autentica e capace di valorizzare le persone.

Eppure sono passati oltre trent’anni dal 1994, anno del primo telegiornale tradotto in lingua dei segni dall’interprete pioniera e coraggiosa Maria Luisa Franchi che ha anche partecipato attivamente agli studi e alle ricerche sulla Lingua dei Segni Italiana collaborando con il gruppo di ricerca della dott.ssa Virginia Volterra, una figura chiave nella ricerca sulla LIS in Italia. Da allora, l’attenzione del servizio televisivo pubblico è aumentata ed oggi esiste una discreta programmazione in LIS a cura

²⁰ <http://www.comune.torino.it/pass/informadisabili/2022/04/04/sordita-e-lessico-facciamo-chiarezza-sulle-parole-da-usare/>

di Rai Pubblica Utilità che copre alcune edizioni del telegiornale, i principali appuntamenti istituzionali, i discorsi del Presidente della Repubblica, le conferenze stampa del Presidente del Consiglio dei Ministri, le tribune elettorali e referendarie, ma anche momenti liturgici e alcuni programmi per bambini. Sulla piattaforma digitale Rai Play, è infatti possibile fruire di programmi di intrattenimento come il Festival di Sanremo o lo Zecchino d'oro accessibili.

Il rischio di usare terminologie sbagliate esiste anche nel contesto scolastico, dove però la presenza degli assistenti alla comunicazione, degli educatori specializzati nella sordità e, in rari casi, di insegnanti di sostegno adeguatamente formati per lavorare con studenti sordi, rappresenta una garanzia di trasmissione di informazioni corrette. Costoro contribuiscono a diffondere, fra le nuove generazioni, conoscenze accurate e corrette, favorendo così un effetto positivo che si può estendere anche oltre l’ambiente scolastico. In tal modo, la scuola diventa testimonianza della sua apertura alla vera conoscenza e all’accoglienza della diversità intesa come ricchezza, valore e risorsa, senza mai perdere di vista che il modello biopsicosociale ci ricorda quanto sia importante che la relazione con la disabilità sensoriale resti lontana dal modello assistenziale che vede la sordità come una malattia da curare. Lo stesso uso molto frequente dell’espressione “non udente” rappresenta proprio questo modo di vedere la sordità, cioè come una mancanza imputata ai sordi da secoli, in contrasto con ciò che i sordi sono al di là del loro essere persone che non sentono. «”Udente” è tutto ciò che è diverso da “sordo” e, pertanto, non identificabile con “non udente”, parola che – dal punto di vista della cultura sorda - finisce per essere un calderone di identità informi, in attesa di definizione» (De Monte, 2019, p. 113). È per questo che chi ha una identità sorda molto forte invita ad usare il termine “sordo”, come ci chiede anche la legge dal 2006, per non ridurre il fatto di non sentire al solo aspetto medico, che poi è l’idea che purtroppo spinge, ancora oggi, alcuni clinici, riabilitatori, logopedisti e alcune famiglie a vedere nella persona sorda un paziente da curare e normalizzare portandolo il più vicino possibile alla persona udente attraverso i più sofisticati impianti cocleari e un numero pressoché infinito di ore di logopedia che si protraggono per anni, sconsigliando e impedendo l’uso della lingua dei segni che viene considerata “inutile”, “limitante” o un “ostacolo” al corretto apprendimento della lingua vocale (Fontana & Zuccalà, 2023). Quello che in realtà viene chiesto a noi udenti è di rispettare una comunità, che semplicemente vive la propria vita in modo differente, che *sente con gli occhi e parla con le mani*, che appartiene a quella dimensione di diversità invisibile che emerge nel momento della relazione e della comunicazione (Sala, 2011).

Per la mia esperienza scolastica, è molto frequente incontrare insegnanti di sostegno che ignorano questa cultura sorda e fanno un uso scorretto dei riferimenti linguistici alla sordità e alla LIS, operando con superficialità anche durante la compilazione di documenti ufficiali ed importanti come il Piano Educativo Individualizzato. Non è raro, quindi, che gli assistenti alla comunicazione debbano invitare

gli insegnanti ad usare una terminologia corretta. Anche per questo sarebbe opportuno tenere nelle scuole dei corsi di avvicinamento alla LIS, di sensibilizzazione sulla sordità e, in generale, aumentare i contatti tra sordi e udenti. Probabilmente i percorsi formativi del Tirocinio Formativo Attivo per la specializzazione degli insegnanti di sostegno avranno anche il merito di inquadrare lo studente sordo attraverso l'uso della giusta terminologia.

Per quanto riguarda il lessico sulla LIS, nel caso specifico dell'Italia, l'unica espressione corretta da utilizzare è Lingua dei Segni Italiana proprio perché, come è stato ampiamente dimostrato e descritto dalle ricerche sulla LIS, svolte dal CNR negli anni Ottanta, essa è una lingua (L) a tutti gli effetti che si esprime attraverso i segni (S) e viene usata sul territorio italiano (I) (Volterra, 2022). Per apprenderla infatti occorrono, attualmente, quattro anni di formazione, erogata soprattutto da enti autorizzati come l'Ente Nazionale Sordi, e per diventare interpreti di lingua dei segni, dopo l'introduzione dell'art 34-ter sulle Misure a tutela delle persone con disabilità del decreto-legge 41/2021-titolo, sono richiesti dei percorsi universitari specifici erogati da diversi atenei italiani tra cui la Ca' Foscari a Venezia, l'università di Trieste e quelle di Cosenza, Palermo e Catania, per conseguire un Diploma di Laurea Triennale Professionalizzante. Già prima di questi cambiamenti importanti, alcuni atenei riconoscevano e continuano oggi a mantenere la LIS nell'ambito di specifici percorsi universitari come quello per mediatori linguistici. Anche molti enti, cooperative o associazioni si occupano della formazione e del rilascio dell'Attestato in Tecniche di Traduzione e Interpretazione della Lingua dei Segni Italiana oppure del titolo di Assistente alla Comunicazione che viene spesso confuso con la qualifica degli interpreti. Questa è un'altra falsa credenza che nasce dall'idea diffusa che chi conosce la LIS sia automaticamente interprete. Non è così: molte persone conoscono la LIS perché sono parenti di persone sordi ma non ne hanno fatto un lavoro e usano la lingua dei segni semplicemente per quello che è, cioè la lingua da usare con i loro familiari. Invece i due percorsi formativi per interpreti e assistenti prefigurano due profili professionali diversi, con programmi di studio diversi e competenze in uscita diverse. I due ruoli non sono sovrapponibili e interscambiabili, anche se entrambi sono previsti dalla Legge 104 in affiancamento allo studente sordo; ma la scelta dell'una o dell'altra presenza va valutata insieme alla famiglia, all'ente nazionale sordi e all'équipe che ha la responsabilità educativa dello studente, dopo un'attenta analisi delle competenze, dell'età, del livello linguistico e del grado di scuola frequentato.

Oggi, nel rispetto della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) che ribadisce il principio di uguaglianza e la necessità di garantire a tutti la piena partecipazione alla sfera politica, sociale, economica e culturale della società; la lingua dei segni, in quanto lingua, trova sempre più consenso e riconoscimento, ma gli errori e le disattenzioni fino a qui descritte, restano numerose e sono sinonimo di poca attenzione alla diversità. Già Virginia Volterra, nel suo libro

Linguaggio e Sordità del 1994, sottolineava che, nei primi anni di ricerche condotte sulla descrizione della lingua dei segni, uno degli obiettivi era stato proprio quello di sfatare pregiudizi e false conoscenze sulla comunicazione dei sordi. In particolare le convinzioni più diffuse erano che i gesti usati dai sordi fossero solo uno sviluppo della gestualità naturale usata dagli udenti, e che la comunicazione gestuale non avesse né una grammatica, né una sintassi naturali (Volterra, 1994). L'analisi della storia e della struttura della lingua dei segni italiana affrontata nel paragrafo precedente, invece, conferma che la “grammatica” della lingua dei segni esiste ed è ciò che ne fa una lingua.

Quindi, anche se siamo molto lontani dal 1880, anno in cui il Congresso di Milano decretò che “il gesto uccide la parola”, i sordi si trovano a vivere in un mondo pensato dagli udenti e per gli udenti anche se la legge in vigore ha aperto la strada per il superamento delle barriere comunicative. Però, nonostante le istituzioni abbiano dedicato attenzione al tema della sordità e nelle strutture scolastiche si parli di inclusione, l'approccio con le persone sorde risulta, a volte, ancora difficile e problematico e persistono pregiudizi e false credenze sulla sordità e sulla lingua dei segni; molti dei quali sono stati già citati, come ad esempio la convinzione che le persone sorde siano mute, che non possano parlare, che abbiano un qualche ritardo mentale o che chi usa la LIS non possa raggiungere alti livelli di istruzione o professionali (Malerba, 2020).

In relazione alla lingua dei segni c’è l’idea molto diffusa che essa non sia una vera lingua e che, di conseguenza, non possa esprimere concetti complessi; da qui la conseguenza che la persona sorda sia incapace di comprendere o di parlare di argomenti difficili. La stessa Volterra sostiene che più una lingua viene usata in contesti “alti” tanto più si evolve e si arricchisce ed è in grado di esprimere qualsiasi concetto (Volterra, 2022). Quindi una lingua cresce con la comunità dei suoi utenti, per cui il pregiudizio sui contenuti di cui può argomentare una lingua dei segni sono infondati così come lo sono quelli sulle reali potenzialità delle persone sordi. In questo caso essi derivano anche dal fatto che molti test di intelligenza si basano su competenze linguistiche orali; infatti, negli anni, alcuni di questi test, somministrati a persone sordi, sono stati criticati perché, per valutare le capacità intellettive, richiedono una comprensione del linguaggio, e questo non mette una persona sorda nella condizione di poter esprimere le sue reali capacità, facendo risultare erroneamente che i sordi non rientrino nella norma (Conti, 2016).

La lingua dei segni soffre quindi dell’idea che essa sia adatta solo a comunicazioni semplici e concrete e che chi usa la LIS non possa esprimere tutti i concetti che si esprimono con la lingua orale; al contrario, le lingue dei segni permettono di esprimere concetti astratti, emozioni e idee complesse, altrimenti non sarebbero lingue. Come dettagliato sul sito dell’ANIMU (Associazione Nazionale Interpreti di Lingua dei Segni), l’attuale normativa prevede che l’intervento d’interpretariato tra sordi

ed udenti possa essere erogato in ambito scolastico, universitario, lavorativo, giuridico, legale, turistico, culturale, informativo, sanitario e per il conseguimento della patente di guida²¹. La presenza della lingua dei segni in tutti questi settori è sinonimo di ricchezza lessicale, dell'esistenza di più registri linguistici, dei molteplici interessi dei sordi e della capacità di questa lingua di trattare innumerevoli argomenti. La presenza degli iscritti sordi nelle università, affiancati dagli interpreti, inoltre significa che tutti i contenuti possono essere trasmessi attraverso la LIS e non ci sono argomenti che i sordi non possano capire. Ugualmente a scuola, gli studenti sordi devono poter avere accesso a tutte le discipline scolastiche con gli opportuni adeguamenti che verranno di seguito descritti, e non hanno una riduzione dei contenuti motivata dal fatto i sordi non possono capirle o che la LIS non possa tradurli.

Questi pregiudizi si riflettono proprio sull'immagine che viene attribuita allo studente sordo: in molti pensano che la LIS vada a limitare l'inclusione scolastica e lavorativa. Al contrario l'accessibilità comunicativa è un prerequisito fondamentale per la partecipazione attiva e il successo scolastico e professionale delle persone sordi e avviene sia attraverso la lingua dei segni che con la lingua vocale. La maggior parte dei giovani sordi che conosco personalmente lavora senza essere affiancata da un interprete. Dunque l'uso della LIS a scuola permette proprio di rompere l'isolamento dei sordi, di favorire l'apprendimento e aprire la strada ad un futuro inserimento lavorativo senza limiti. «L'integrazione diviene inclusiva quando trasforma la scuola in una comunità educante dove tutti possono esprimere ed accrescere le proprie potenzialità senza il timore di essere giudicati» (Lombardini, 2010, p. 118).

L'abbattimento delle barriere comunicative infatti non può essere un compito affidato esclusivamente ai sordi in maniera unilaterale: la scuola spesso chiede allo studente sordo di adattarsi ad una lezione pensata per gli udenti, di fare lo sforzo di leggere il labiale, di provare a parlare, di non distrarsi, e di essere a suo agio in una realtà di udenti pensata dagli udenti e per gli udenti, come se lo fossero anche loro. Allo stesso modo, a noi assistenti educatori viene chiesto di riadattare completamente una lezione basata esclusivamente su una modalità acustica e vocale e fare in modo che arrivi allo studente sordo allo stesso modo e negli stessi tempi in cui arriva ai compagni udenti. Penso sia piuttosto evidente che una pratica quotidiana basata su queste richieste non può certo essere la chiave di lettura della presenza di uno studente sordo in classe. A scuola, è necessario che tutte le figure che operano accanto al ragazzo sordo definiscano un'azione educativamente più significativa, rielaborando gli schemi d'azione, per sostenere la didattica, favorire l'acquisizione dell'autonomia e l'ampliamento delle competenze. In caso contrario, se persistono delle resistenze si rischia di

²¹ <https://www.animu.it/>

trasformare quello che è un deficit sensoriale in un ritardo cognitivo vero e proprio (Lombardini, 2010).

Purtroppo capita che la richiesta degli esperti sulla sordità, a volte, anche affiancati e supportati dall'area USF dell'Ente Nazionale Sordi, di offrire stimoli e occasioni di crescita attraverso la LIS e di ripensare alla didattica per andare realmente incontro al bisogno educativo dello studente sordo, non venga accolta con serietà e si limiti ad una sommaria conoscenza della sordità attraverso la lettura di qualche libro. Questo purtroppo non basta per fare delle scelte pedagogicamente utili e valutare le strategie più adatte ad un bambino sordo, con il risultato di dover affrontare anni scolastici faticosi con un carico di lavoro in cui le traduzioni in classe, gli adattamenti dei contenuti disciplinari, le rielaborazioni dei materiali di studio, la rieducazione linguistica e il sostegno emotivo diventano quasi una responsabilità unica degli assistenti alla comunicazione e dello studente.

Con queste premesse e questi esempi, non stupisce che in molti pensano che chi usa la LIS sia meno intelligente: come ci dice anche Favia (2003) «la capacità di usare il linguaggio verbale, era, (...) ritenuta la misura dell'intelligenza: gli udenti, infatti, dovendo usare un linguaggio semplice per comunicare con i sordi, concludevano che questi ultimi erano incapaci di pensiero astratto» (p. 37). Anche l'idea che le persone sorde tendano a isolarsi e a vivere esclusivamente tra loro è frutto di un pensiero stereotipato e chi lo argomenta ignora il fatto che molti sordi sono perfettamente integrati nella società e spesso sono bilingui, capaci di comunicare sia con la LIS che con la lingua orale. Questo preconcetto associa erroneamente la scelta di comunicare con la lingua dei segni a una presunta inferiorità intellettuale o culturale, mentre la LIS rappresenta una risorsa fondamentale per l'espressione e la costruzione dell'identità, ed è smentito da numerose testimonianze di persone sorde che, grazie anche alla LIS, hanno raggiunto importanti traguardi accademici e lavorativi (Sala, 2021). La maggior parte dei giovani sordi che conosco sono persone laureate e che lavorano; che conoscono la lingua dei segni ma che usano la lingua italiana per interagire con gli udenti.

Quindi, per dimostrare che i sordi sono forniti di potenzialità cognitive uguali a quelle possedute dagli udenti, e che la lingua dei segni ha fondamenti linguistici, sono stati necessari diversi studi sulla struttura e sull'efficacia comunicativa della lingua dei segni (Stockoe, 1978; Volterra, 1981, 1987; Attili e Ricci-Bitti 1983; Bouvet, 1986; Caselli et al., 1994), utili anche a dimostrare che le lingue dei segni non sono mimiche, né pantomime improvvisate, ma sono lingue a tutti gli effetti perché presentano caratteristiche di complessità e di efficacia (Favia, 2003). Con questi studi si è visto che la valorizzazione della lingua dei segni come lingua che definisce anche una cultura ha contribuito a superare l'idea che la sordità implicasse una condizione di "deficienza" (De Monte, 2019), ma le convinzioni generali sulla sordità sono tante così che ricordano l'abitudine del passato di riferirsi ai sordi usando il termine inglese "deaf and dumb". Questa definizione associava inevitabilmente la

sordità alla stupidità e all’incapacità intellettuale perché la parola “dumb” ha il doppio significato di muto e scemo/matto (Zuccalà, 2009). Sempre Zuccalà nel suo contributo al testo *Fuori Norma* di Attanasio (2009), ci ricorda come molte persone sordi hanno passato anni nei manicomi perché gli udenti non erano in grado di comprendere i loro comportamenti e il loro modo di interagire associandoli a una qualche forma di alienazione o malattia mentale.

Nell’immaginario comune, c’è anche l’idea più generica che il sordo non possa svolgere una vita normale perché non può lavorare, non può rispondere al telefono, non può guidare la macchina. Al contrario, da quando gli è stato permesso, i sordi hanno sempre vissuto una vita piena e “normale”, prima tramite strumenti di comunicazione come il DTS (Dispositivi Telefonici per Sordi), fax o sms; oggi grazie a internet, le e-mail e i social. La stessa Università Gaulladet ha il suo motto nella frase “*Deaf can do anything, except hear*” (Zuccalà, 2009), che credo sia la sintesi che smentisce le false credenze e i pregiudizi elencati.

Addirittura l’ANIMU si è sentito in dovere di pronunciarsi, anche recentemente, per sottolineare quei luoghi comuni diffusi e sbagliati che riguardano la figura dell’interprete di lingua dei segni, che in qualche modo si riflettono sui sordi stessi. È opinione diffusa che gli interpreti siano assistenti dei sordi, dei volontari che fanno beneficenza, ma in realtà abbiamo visto che sono professionisti della mediazione linguistica e culturale tra due lingue e che la loro è una professione riconosciuta e retribuita, come un interprete di qualsiasi altra lingua. Si pensa anche che traducano parola per parola, spiegano le cose dette o semplificano il messaggio; se così fosse saremmo di fronte ad una lingua povera senza struttura e lessico, invece la traduzione in LIS è concettuale, simultanea e non parola-per-parola perché l’interprete traduce il messaggio adattandolo alle due lingue mantenendo il significato e tutti i contenuti della versione originale; inoltre l’interprete non dà opinioni e non semplifica o altera il messaggio mantenendo fedeltà e neutralità.

Infine credo sia importante sottolineare che gli interpreti e gli assistenti alla comunicazione non sono presenti solo per aiutare i sordi e che non servono solo ai sordi: l’interprete LIS serve entrambe le parti, perché facilita una comunicazione che è bidirezionale, ma è raro riflettere sul fatto che l’interprete non è presente solo perché la persona sorda non sente l’italiano, ma anche perché la persona udente non conosce la LIS; così come l’assistente alla comunicazione si trova a scuola per aiutare anche gli studenti che ci sentono a comunicare (Lombardini, 2010; Gaspari, 2024).

Quindi non bastano le leggi per cambiare l’atteggiamento delle persone; molto spesso è l’informazione sbagliata che influenza negativamente la società e le persone, provoca stereotipi e rafforza pregiudizi, e anche a scuola è molto frequente incontrare insegnanti che ignorano la giusta terminologia da usare quando devono riferirsi agli studenti sordi, e che non si preoccupano di informarsi sul mondo della sordità. La scuola ha il dovere di promuovere la giusta conoscenza della

disabilità a partire dall'uso corretto del linguaggio, e non riconoscere l'identità culturale di una lingua contribuisce a generare esclusione. Non è raro leggere delle programmazioni educative individualizzate in cui ci si riferisce a sordomuti, gesti e linguaggio e ritengo che, quando una scuola si avvicina alla sordità per la prima volta, debba anche affidarsi alle competenze dell'assistente alla comunicazione che può formare gli insegnanti a un uso consapevole e rispettoso del linguaggio.

2.2 Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali uditiva

2.2.1. Il PEI per gli studenti con disabilità sensoriali uditive

L'ultimo modello di Piano Educativo Individualizzato (PEI) è quello definito dal Decreto interministeriale n.182/2020 che ha introdotto il PEI unico nazionale valido per tutti gli ordini di scuola di ispirazione biopsicosociale suggerita dall'ICF (OMS, 2002; 2007) che interpreta il funzionamento della persona come risultante delle interazioni fra le condizioni biologiche di un soggetto e il suo contesto di vita al di là della sola diagnosi. Nei modelli precedenti di PEI non c'erano riferimenti a questo tipo di interazione tra soggetto e ambiente che evidenziassero come contesti diversi potessero portare a diverse condizioni di benessere fisico, mentale e sociale. Oggi, con l'ICF la visione della persona, non soltanto di quella con disabilità, è olistica, cioè globale, e prende in considerazione l'interazione dinamica tra queste tre aree; quindi anche la scuola si è dovuta adattare a questo nuovo approccio. Progettare il PEI su base ICF «contribuisce a evitare il rischio di uno sbilanciamento sia su una dimensione individuale-medica sia su quella sociale» (Ianes e Demo, 2017, p. 420).

Brevemente possiamo ripercorrere la cronistoria del piano educativo individualizzato da quando è entrato nel panorama scolastico con la Legge 104/92 per essere rivisto ben venticinque anni dopo con i decreti legislativi 66/2017²²e 96/2019²³ che hanno introdotto l'idea di un PEI fondato su una prospettiva biopsicosociale; fino al 2020 con l'introduzione del modello unico nazionale.

Oggi dunque siamo lontani dal periodo dell'istruzione separata e, se il documento generato dalla Commissione Falcucci nel 1975 ha determinato un primo punto di svolta nell'organizzazione dell'insegnamento agli alunni con disabilità nelle scuole comuni; in questo momento storico, il PEI può rappresentare davvero un dispositivo per mezzo del quale si può realmente fare inclusione, a supporto della «costruzione di un progetto globale e individualizzato al tempo stesso, in grado di coinvolgere il singolo individuo e tutte le realtà del territorio» (Cottini, 2017, pp. 32-33). Il PEI

²² Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità in attuazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107 (la "Buona Scuola"), in particolare degli articoli 180 e 181.

²³ Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

rappresenta un punto di passaggio verso la costruzione del progetto di vita dello studente perché, da un lato si concentra sul periodo scolastico individuando gli apprendimenti e la partecipazione alle attività prettamente scolastiche; ma dall’altro ha uno sguardo verso l’adulità dando voce alle famiglie e agli alunni stessi nel rispetto del principio di autodeterminazione che deve essere perseguito nelle varie fasi di vita dell’alunno con disabilità (Ianes, 2021).

Nonostante questa visione definita “strabica” dallo stesso Dario Ianes (2021) per questo doppio sguardo al presente e al futuro; Bocci (2021) sottolinea come il PEI si ritrova purtroppo, proprio per la sua natura burocratica, a cavallo tra la necessità di essere un assolvimento formale spesso ridotto ad una azione esclusivamente compilativa e burocratica, e l’auspicio a diventare un’esperienza nuova permeata di apertura, curiosità, accettazione della sfida, esplorazione, partecipazione e coinvolgimento. Wittorski (2020), citato da Ianes (2021) sottolinea che «costruire un PEI inclusivo e poi realizzarlo (...) nella pratica quotidiana (...) è una delle principali attività lavorative di ogni docente e fa parte integrante del suo continuo processo di professionalizzazione» (Ianes, 2021, p. 11). E anche Cottini ha sottolineato come «una scuola inclusiva si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti» (Cottini, 2017 p. 317) pur riconoscendo che la professione di insegnante, oggi richiede competenze culturali e didattiche, valori e una consapevolezza professionale basata su una continua riflessività sul proprio operato in un contesto specifico in cui è nata l’esigenza di considerare positivamente il valore della differenza in classi sempre più eterogenee e diverse (Cottini, 2017). Penso che questo sia uno dei cambiamenti più difficili da apportare nelle scuole perché significa riorganizzare completamente la mentalità degli insegnanti abituati da decenni a fare scuola in un modo tradizionale e che, nonostante i numerosi corsi di aggiornamento disponibili, faticano a rivedere il loro modo di fare lezione, di stare in classe, di valutare gli apprendimenti e di accogliere la diversità.

Ianes e Demo (2017) ci dicono anche che l’idea attuale è quella di creare una progettazione individualizzata che sia, al contempo, il più fortemente possibile ancorata a quella della classe e che un uso del nuovo PEI inclusivo rappresenta uno strumento prezioso per sostenere la piena partecipazione degli alunni con disabilità al percorso scolastico, capace di andare verso la vita adulta, integrando esperienze di orientamento e autonomia. La normativa italiana infatti indica chiaramente che non esiste un curricolo parallelo e separato per gli alunni e le alunne con disabilità, ma esiste un piano educativo personalizzato che ha la funzione di trovare e costruire dei punti di contatto con il curricolo e la progettazione dei compagni di classe. Quindi diventa esso stesso un facilitatore di inclusione (Ianes, 2021).

Una compilazione corretta di ogni sezione del PEI potrebbe fare molto per andare verso un progetto di vita basato sull’empowerment e l’autonomia, riconoscendo il contributo di tutti i

partecipanti, anche dello studente e della famiglia che da soggetto che collabora, diventa membro del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) a pieno titolo. Questa importante novità, per quanto riguarda lo studente sordo, permette ai genitori del bambino, soprattutto se sono sordi anche loro, di portare conoscenza sulla cultura sorda e sulle necessità specifiche della sordità.

Il nuovo Piano Educativo Individualizzato è strutturato in dodici sezioni più una parte introduttiva. Queste sezioni vanno dal quadro informativo iniziale di competenza della famiglia, all'analisi del profilo di funzionamento, agli interventi educativi e didattici, fino alla verifica finale. Ne fanno parte anche l'elenco della composizione del gruppo di lavoro operativo, le osservazioni sull'alunno utili a progettare gli interventi di sostegno sulle quattro dimensioni, gli obiettivi dell'intervento per ogni dimensione, le strategie e gli strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi e le osservazioni sul contesto al fine di individuare le barriere e i facilitatori per agevolare l'apprendimento. Nella scuola primaria e secondaria di I e II grado è necessario anche definire gli interventi sul percorso curricolare; mentre, per quanto riguarda l'organizzazione generale e l'uso delle risorse è importante definire il monte ore da dedicare alle attività di sostegno e del personale esterno che opera in collaborazione con la scuola (educatori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, terapisti degli interventi assistiti con animali, interpreti, assistente o educatore domiciliare ecc.), sulla base del supporto di funzionamento individuato.

Tale funzionamento potrà, dunque, migliorare attraverso lo sviluppo delle funzioni corporee del ragazzo e della sua capacità di svolgere alcune attività personali; oppure grazie all'introduzione di facilitatori e la rimozione di barriere nel contesto ambientale valorizzando sia la dimensione personale che quella contestuale (Ianes et al., 2021).

Il nuovo modello è unico su tutto il territorio nazionale con differenze nei vari ordini di scuola che riguardano soprattutto il tipo di percorso didattico previsto, la personalizzazione degli obiettivi e il conseguimento del titolo di studio, e, nel caso specifico di uno studente sordo segnante, dove non ci siano altre compromissioni correlate, il PEI su base ICF, opportunamente compilato, può essere strutturato per garantire un percorso scolastico accessibile, partecipato e coerente con i bisogni reali dello studente valorizzando, quando presente, la lingua dei segni come mezzo privilegiato di comunicazione e inclusione. Un PEI di uno studente sordo strutturato sulle sue reali necessità, soprattutto linguistiche, potrebbe consentirgli di arrivare alla scuola secondaria di II grado con un percorso tale da non inficiare sul conseguimento del titolo di studio, se si tiene sempre presente che una delle priorità didattiche di uno studente che non sente è quella di potenziare la competenza linguistica in italiano attraverso laboratori specifici e spazi di lavoro intensivi e mirati al miglioramento della lingua italiana che, nel corso degli anni, possono migliorare l'autonomia di lettura e comprensione dello studente. Uno strumento come i marcatori visivi può accompagnare il

bambino in questo percorso strutturato se vengono inseriti in un progetto di educazione all’italiano che potrebbe permettergli, alla presenza di determinate condizioni, anche individuali, di seguire, alla scuola superiore, il percorso A di tipo ordinario, senza personalizzare (come accade quando si opta per il percorso B che prevede obiettivi personalizzati, ma riconducibili a quelli della classe) o differenziare (percorso C) rischiando di compromettere i risultati scolastici finali raggiungendo solo l’attestato di credito formativo e non il diploma di maturità. Come afferma Gaspari (2024), se alla fine del percorso scolastico l’alunno sordo non è riuscito ad esprimere tutte le sue potenzialità, la causa potrebbe non essere nelle difficoltà intellettive, ma nelle barriere espressivo-comunicative incontrate dal punto di vista fonologico, semantico, morfosintattico e pragmatico di fronte alla comprensione di un testo, alla padronanza della lingua italiana e della maggior parte delle discipline, se non è stato opportunamente accompagnato nell’educazione linguistica e supportato durante le interrogazioni o gli esami orali dalla presenza dell’interprete o dell’assistente alla comunicazione. L’importante è comprendere con attenzione l’interazione tra capacità personali, attività e partecipazione in presenza di barriere o facilitatori che possono limitare o potenziare le competenze dell’alunno.

Le quattro componenti essenziali di una programmazione individualizzata sono l’osservazione approfondita dello studente nei vari contesti, la definizione condivisa e inclusiva degli obiettivi educativi e didattici; l’individuazione delle risorse e le strategie per realizzarli; la strutturazione delle verifiche e delle valutazioni che non sono solo un momento finale, ma che devono fungere da feedback per agire sui tre punti precedenti laddove ci sia da correggere e rivedere (Ianes, 2021).

Il nuovo Piano Educativo Individualizzato è dunque molto articolato e, ai fini della presente trattazione, verranno esaminati principalmente i punti critici della stesura di un piano indirizzato ad uno studente sordo. A questo scopo, oltre alle informazioni raccolte dagli studi in bibliografia (Lombardini, 2010; Cottini, 2017; Ianes & Demo, 2017; Fiorucci & Pinnelli, 2020; Amatori & Bocci, 2021; Pasqualotto & Lascioli, 2021; Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2024), le argomentazioni trattate sono la riorganizzazione dell’esito di un incontro organizzato a Giugno 2025 dalla sezione provinciale dell’Ente nazionale sordi di Ancona proprio per aggiungere competenze burocratiche e formali alla nostra preparazione di assistenti alla comunicazione. Ho ritenuto molto importante questo incontro, approfondito in forma privata, non solo per i contenuti squisitamente pratici, ma anche per rafforzare l’idea che la nostra figura educativa rientra a pieno titolo tra i componenti del gruppo operativo di lavoro; considerando che, in più di una occasione, mi è capitato di sentire colleghi e colleghi che non partecipano alla stesura del PEI, che non vengono convocati ai GLO e non sanno di averne diritto; quindi penso che questo sia un aspetto importante da tenere presente anche per dare autorevolezza e professionalità ad una figura controversa come la nostra già esaminata nel precedente capitolo.

Sia il *quadro informativo della sezione 1* che la *sezione 2*, se ben compilati, offrono importanti informazioni per la definizione degli obiettivi per ogni dimensione su cui è necessario intervenire. È in queste sezioni che viene dettagliato il tipo di sordità dello studente, la sua modalità comunicativa prevalente, e il tipo di dispositivo di amplificazione scelto. Questo è proprio il punto in cui si può delineare il profilo dello studente sordo con cui si andrà a lavorare, che, come abbiamo visto all'inizio di questo lavoro, è estremamente variabile. Quindi le informazioni che può fornire la famiglia sono un importante punto di partenza per comprendere le competenze del bambino in relazione alla lingua italiana scritta e parlata; il suo rapporto con gli ausili di ascolto e la scelta linguistica e riabilitativa che è stata fatta.

Per la compilazione della *sezione 4*, l'assistente alla comunicazione può dare il suo contributo nell'individuazione dei punti di forza sui quali è necessario costruire gli interventi educativi e didattici, soprattutto quando gli insegnanti lavorano con lo studente sordo per il primo anno, mentre gli assistenti o gli educatori hanno il vantaggio di mantenere quasi sempre una continuità educativa e, per questo, possono fornire dei preziosi input nei passaggi di grado di scuola. Anche in questo caso, mi sento di dire che, in molti casi, questa parte viene spesso compilata da insegnanti inesperti e poco competenti sulla sordità che non consultano educatori ed assistenti e improvvisano delle riflessioni sulle dimensioni della relazione, dell'interazione e della socializzazione senza un adeguato periodo di osservazione e senza considerare che quest'area è spesso compromessa soprattutto perché, in contesti nuovi, la lingua dei segni non è una lingua condivisa quindi la relazione e la socializzazione possono essere difficoltose. Anche la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento vanno osservate con attenzione perché, nel caso di un ragazzo sordo, non si riferiscono quasi mai alle autonomie igienico sanitarie o agli spostamenti che in genere non sono competenze compromesse, ma riguardano soprattutto il livello di indipendenza dello studente, la sua autonomia operativa nello svolgimento di un compito e nella partecipazione attiva e autonoma alle attività scolastiche e sociali. In questa area, vorrei sottolineare la necessità di attenzionare l'orientamento non in relazione agli spazi ambientali, ma soprattutto rispetto alla capacità dello studente di gestire il suo tempo di lavoro e di sapersi orientare nel materiale scolastico proposto come schemi, riassunti o mappe concettuali. Non tutto il materiale è adatto agli studenti sordi perché le loro competenze spaziali seguono una logica strettamente collegata proprio alla sordità. Per questo non bisogna dare per scontato che se un materiale è chiaro e intellegibile per l'insegnante, lo sia anche per il nostro alunno sordo; in questi casi sarebbe opportuno condividere con lui la proposta prima di elaborare del materiale di supporto e accompagnare il ragazzo nella riflessione sul suo stile di apprendimento e sulla sua modalità grafica o testuale preferita.

La descrizione della dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento deve descrivere dettagliatamente le capacità intellettive, mnesiche, attentive e di problem solving dello studente, nonché le modalità con cui egli acquisisce e processa le informazioni, tenendo conto delle specificità legate alla sordità e all'uso della LIS descritte nel paragrafo 1.1.2 relativo alle difficoltà linguistiche. Bisogna esplicitare come lo studente si organizza per pianificare un compito oppure quali sono i suoi tempi di attenzione che, generalmente, sono migliori nelle prime ore della mattinata perché l'uso continuo dei segni e della lettura labiale determina una certa stanchezza nell'uso delle mani e degli occhi e influisce negativamente nelle ultime ore di una giornata scolastica, per questo può essere opportuno prevedere dei momenti di pausa per consentire un recupero della concentrazione. Anche la capacità dello studente di trattenere le informazioni in memoria e la sua capacità di riconoscere il suo stile preferito di apprendimento o il momento in cui può avere bisogno di aiuto per completare un compito, sono punti essenziali di osservazione e di intervento. Ugualmente, le difficoltà riscontrate nella comprensione e produzione del linguaggio scritto italiano possono essere esplicite in questa sezione per progettare i provvedimenti necessari.

Una buona compilazione della sezione 4, consente di descrivere accuratamente gli obiettivi e gli interventi necessari da descrivere nella *sezione 5* in relazione alle specifiche caratteristiche per quello studente sordo in particolare, senza cadere in stesure preconfezionate e prive di qualsiasi tipo di personalizzazione.

Le osservazioni sistematiche dell'alunno e della classe descritte nella *sezione 6*, sono il cuore del modello ICF perché permettono di individuare le barriere e facilitatori che sono presenti nel contesto e che possono influenzare positivamente o negativamente il funzionamento e la partecipazione dello studente. «Un fattore ambientale può essere una barriera sia a causa della sua presenza (ad esempio, atteggiamenti negativi verso le persone con disabilità) sia della sua assenza (ad esempio, la non disponibilità di un servizio necessario)» (WHO, 2007).

I fattori ambientali dunque possono fungere da facilitatori o da barriere a seconda che supportino o limitino le attività e la partecipazione dello studente. Ad esempio, nel caso di uno studente sordo, un apparecchio acustico può offrire un vantaggio di amplificazione e rappresentare un facilitatore; ma in un ambiente estremamente rumoroso con riverbero acustico, con l'insegnante che spiega voltandosi di spalle e l'assenza di supporti video durante la lezione, annullano i benefici dell'impianto acustico diventando una barriera. Quindi pensare che “non sentire” sia la causa di tutte le difficoltà dell'alunno sordo ignorando i fattori ambientali che possono interferire negativamente sull'ascolto, è contrario ai principi dell'ICF e del modello biopsicosociale (Ianes & Cramerotti, 2021). Anche le persone che entrano in contatto con lo studente con disabilità possono impattare facilitando o ostacolando il suo funzionamento. La presenza umana non è sempre facilitante, così come la sua

assenza non è sempre un ostacolo. Sia i facilitatori che le barriere, con la loro presenza o assenza possono migliorare il funzionamento o ridurre la disabilità, anche quando si tratta di facilitatori umani (Ianes, 2021), come descritto nella seguente tabella a titolo esemplificativo:

CAPACITA'	FACILITATORE	PERFORMANCE
Sordo segnante figlio di genitori sordi con ottime competenze in lingua dei segni	Assistente alla comunicazione con terzo livello LIS ed esperienza pluriennale con sordi segnanti	Comunicazione ottimale durante interrogazioni e spiegazioni; relazioni sociali positive e consolidate con i compagni grazie all'uso fluente della lingua dei segni.
CAPACITA'	BARRIERA	PERFORMANCE
Sordo oralista che non conosce la lingua dei segni con equipe logopedica e famiglia contraria alla LIS	Assistente alla comunicazione con terzo livello LIS ed esperienza pluriennale esclusivamente con sordi segnanti; mancanza di competenze in oralismo e metodo orale	Comunicazione compromessa; difficoltà di comprensione e scarsa interazione comunicativa anche in presenza dell'assistente a causa della non corrispondenza tra modalità comunicativa dello studente e competenze dell'assistente. L'alunno mostra frustrazione e isolamento nelle attività comunicative, con un significativo impatto negativo sull'apprendimento e sulle relazioni interpersonali.

In questo esempio, ripreso da Ianes & Cramerotti (2021) e riadattato, si può notare che, per migliorare la performance delle attività è necessario che le persone presenti, per essere dei facilitatori, siano adeguati alla situazione e possano interagire in armonia e in sintonia con l'ambiente; al contrario, la presenza di insegnanti, educatori o assistenti che non sono in grado di interpretare correttamente i bisogni della persona con disabilità diventa una barriera.

Nel caso di uno studente sordo segnante come nel presente caso di studio, la figura dell'interprete di lingua dei segni, la presenza di un insegnante di sostegno con competenze nella sordità, l'affiancamento di un educatore che abbia frequentato corsi LIS o di assistenti alla comunicazione ben formati rappresentano dei facilitatori; così come la collaborazione tra il personale docente e il personale educativo, la protesizzazione, l'uso di materiali didattici adatti alle competenze di quello studente particolare, l'insegnamento specifico della lingua italiana tramite una programmazione appositamente pensata per lui, le tecnologie assistive o le attività bilingue LIS/italiano; rappresentano tutti dei facilitatori in abbinamento a dei fattori personali e individuali altrettanto facilitanti come l'accettazione degli apparecchi o la motivazione. Mi è personalmente capitato in passato di lavorare con uno studente sordo profondo e segnante che aveva un cattivo rapporto con il suo impianto cocleare che veniva vissuto come elemento di disturbo e gli provocava frustrazione, senso di diversità, stress e ansia al punto da nasconderlo sempre nel cappuccio della sua felpa. In questo caso, quello che era stato pensato come un facilitatore, durante l'età adolescenziale è diventato un ostacolo alla sua serenità.

Per quanto riguarda le barriere, le difficoltà che devono affrontare le persone sordi sono spesso invisibili, proprio come la sordità stessa e spesso si pensa che i sordi non abbiano bisogno di interventi significativi per l'abbattimento delle barriere. In realtà, come descrive dettagliatamente Consuelo Agnesi, architetto sorda e vicepresidente del Centro Europeo di Ricerca e Promozione dell'Accessibilità (CERPA Italia), nella sua pubblicazione del 2009, si tratta di barriere di natura sensoriale e comunicativa. Secondo Agnesi (2019), «per i sordi è importante abbattere qualsiasi ostacolo alla comunicazione in tutte le sue definizioni» (p. 69) e si potrebbe fare molto per eliminare queste barriere invisibili che complicano la vita quotidiana delle persone sordi, ma il quadro normativo italiano in materia di barriere sensoriali è attualmente molto scarso.

Nel contesto scolastico, tali ostacoli possono riguardare la disposizione degli spazi, l'illuminazione e il tipo di lezione, che possono influire sull'accessibilità e sull'efficacia del processo educativo. La scuola dovrebbe tenere conto di quanto sia importante, per lo studente sordo, avere il controllo visivo totale della situazione per permettergli di «ascoltare con gli occhi, [il che] significa tradurre suoni e rumori attraverso il canale visivo e ripensare ogni spazio in modo che la maggior parte di suoni e rumori sia all'interno del campo visivo» (Agnesi, 2019, p. 71). In quest'ottica è necessario che le scuole si adoperino per progettare uno spazio in cui lo studente sordo abbia una visione più ampia possibile di ciò che lo circonda, e che il personale docente, non docente, e gli studenti udenti, si abituino a pensare che la persona sorda ha la necessità di “sentire con gli occhi”. I rumori possono essere “visti” dalle persone sordi solo nello spazio antistante; tutto quello che si trova alle sue spalle non può essere udito, per questo, la più classica delle situazioni, ovvero parlare girandosi di spalle alla classe come accade quando un insegnante scrive alla lavagna e contemporaneamente parla, diventa un impedimento enorme alla comprensione che può essere superato solo se è presente un interprete o un assistente alla comunicazione. Anche parlare col capo basso, mettersi in posizione di luce sfavorevole, e parlare in tanti contemporaneamente, sono situazioni che rappresentano delle barriere alla comunicazione. Lo spazio deve essere, in generale senza angoli ciechi che ostacolano la percezione di ciò che può accadere; e luminoso per tradurre in maniera visiva tutto ciò che è uditivo, ma con una luce che parta da dietro il banco del ragazzo che deve essere posizionato con le finestre alle spalle in modo da non investire di luce l'interprete, l'insegnante o l'assistente e rendere difficoltosa la lettura labiale e la traduzione in segni. L'organizzazione dell'aula va dunque curata con molta attenzione, così come l'arredamento degli ambienti può fare la differenza. Posizionare sempre la porta davanti al campo visivo del sordo, e posizionare i banchi a semicerchio, a cerchio o con conformazione ad U in modo che il campo visivo sia più ampio possibile favorisce la partecipazione alle attività tenendo dentro al campo visivo tutta la classe (Agnesi, 2019).

Questo piccolo focus sulle accortezze necessarie e gli accomodamenti ragionevoli che predispongono l’ambiente ad accogliere uno studente sordo, solleva argomenti che possono essere trattati in sede di stesura del PEI, così come tutte le altre barriere che rappresentano un ostacolo significativo all’apprendimento. Gaspari ci suggerisce come «la qualità dell’integrazione dell’alunno sordo dipende in gran parte dalla capacità della scuola o della classe di diventare una *comunità di sostegno* ove è possibile reperire aiuti ed adeguate risposte educative in grado di soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive dell’alunno sordo (...» (2005, p. 172).

Tutti gli elementi che sono stati brevemente riassunti, mettono in evidenza come l’integrazione dell’alunno sordo grave richieda svariati cambiamenti negli atteggiamenti, negli stili educativi, nelle strategie didattiche, nei percorsi di insegnamento, nei sistemi valutativi e di gestione organizzativa delle attività curricolari (Gaspari, 2005). Dunque gli ostacoli all’apprendimento e all’inclusione devono essere rimossi attraverso delle strategie didattiche alternative o degli accomodamenti ragionevoli di facile applicazione che vanno descritti nella *sezione 7* del piano educativo individualizzato. Anche la disponibilità degli insegnanti a formarsi sulla sordità, adattare il materiale scolastico e adeguare la didattica alle caratteristiche dello studente sordo sono elementi necessari per il suo successo scolastico. Nella maggior parte dei casi, infatti i docenti non sono in grado di modellare la loro didattica in base alle esigenze dello studente con sordità e questo accade soprattutto perché c’è poca conoscenza delle sue caratteristiche, il che porta il docente a fare richieste al di sopra delle competenze linguistiche del sordo o a proporre attività che, invece sono estremamente ridotte nel tentativo di non creare difficoltà. L’insegnante infatti corre il rischio di cadere nel pregiudizio che lo studente sordo non sia in grado di comprendere quasi nulla, per questo, a volte, compie delle scelte didattiche che non rispettano le sue reali capacità. Fiorucci e Pinnelli nel loro studio del 2020 “*Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione*”, sottolineano che la sordità porta con sé delle difficoltà linguistiche che investono sia lo studente sordo che l’insegnante:

«*Oltre alla notoria paura di non riuscire a relazionarsi con i propri allievi con disabilità sensoriale, su un piano prettamente didattico, i docenti dichiarano di avere paure e difficoltà a rendere accessibili contenuti e prove di apprendimento; di aver paura del proprio analfabetismo in tema di codici comunicativi speciali: linguaggi gestuali per l’alunno sordo segnante e codice di letto-scrittura braille per l’alunno cieco*» (Ivi, p. 112).

D’altro canto, lo studente sordo posto in un ambiente in cui si privilegia la comunicazione verbale e che non tiene conto né delle sue potenzialità, né delle sue difficoltà, porta lo studente a non

collaborare con gli insegnanti e può generare delle risposte aggressive con comportamenti problema derivanti dalla continua frustrazione. Le difficoltà comunicative portano a incomprensioni, svalutazioni, stanchezza, distrazione che influiscono negativamente sugli apprendimenti, sull'inclusione e sulla serenità del vissuto scolastico (Gaspari, 2024).

Quindi è necessario intervenire sul percorso curricolare (*sezione 8*) individuando anche le modalità di sostegno didattico di tipo strumentale che supportino lo studente in tutte le discipline, mentre, nelle modalità di verifica, è importante specificare come verranno valutati i contenuti, ovvero se in forma orale alla presenza dell'assistente alla comunicazione, in forma scritta su testi precedentemente adattati, oppure tramite l'uso di strumenti tecnologici o supporti cartacei. La progettazione disciplinare dello studente sordo alla scuola primaria o secondaria di I grado, in genere, in assenza di altre patologie cognitive associate, segue il percorso di tipo B, ovvero vengono applicate delle personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento e ai criteri di valutazione, rispetto alla programmazione della classe per potenziare le carenze linguistiche al fine di scegliere il percorso A durante la scuola secondaria di II grado e garantire il diritto al diploma di maturità come indicato nel documento ufficiale delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025 del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).²⁴

Con il Decreto Interministeriale n. 182/2020 e il correttivo n. 153/2023, non è più previsto l'esonero dalle discipline per gli studenti con disabilità della scuola secondaria di secondo grado, nemmeno per chi ha percorsi personalizzati²⁵, pertanto, la gestione delle materie che risultano particolarmente difficili per lo studente sordo, ovvero lingua italiana, lingue straniere e musica, deve prevedere delle personalizzazioni, senza che esse siano escluse dal piano di studi. Nel caso delle lingue straniere è necessario sostituire le prove d'ascolto con delle comprensioni del testo e favorire lo studio del lessico e della grammatica in raccordo con lo studio della lingua italiana. Anche l'ascolto programmato nelle ore di musica, deve essere ripensato in chiave inclusiva e sostenibile, ad esempio attraverso l'uso di casse amplificatrici, di strumenti a percussione, la body percussion, la cup song oppure esperienze sensoriali tramite vibrazioni e sensazioni corporee anche grazie all'uso di strumenti come la pedante vibrante, in accordo con la disponibilità economica della scuola che potrebbe essere specificata nella sezione "arredi speciali, ausili didattici, informatici ecc." Anche la traduzione di brani musicali in lingua dei segni da eseguire in piccolo gruppo o la visione/discussione del Festival della canzone italiana nella versione Sanremo accessibile, disponibile su Rai Play, possono diventare occasione di inclusione e non discriminazione.

²⁴ <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

²⁵ <https://handylex.org/pubblicato-il-decreto-interministeriale-n-153-2023-correttivo-del-decreto-interministeriale-n-182-2020/>

L'insegnamento della lingua italiana per lo studente sordo è fondamentale non solo per seguire il curricolo scolastico, partecipare alle attività e superare le prove di valutazione, ma anche per consentire integrazione e inclusione sociale essendo l'italiano la lingua della comunità scolastica e sociale.

Programmare degli interventi di lavoro per migliorare le competenze linguistiche dello studente sordo, gli permette di comunicare con le persone udenti e facilitare l'inclusione. Un lavoro mirato e sistematico, ad esempio tramite i marcatori visivi, può, a lungo termine, favorire il successo scolastico aiutando lo studente ad orientarsi in un testo scritto, arricchire il suo lessico e superare il suo ritardo linguistico (Valenzano, 2024), pertanto è assolutamente necessario dedicare delle ore di studio al potenziamento delle competenze dello studente sordo nella produzione e comprensione della struttura linguistica della lingua italiana.

Per concludere questa trattazione, si vuole sottolineare che anche un'opportuna distribuzione delle risorse professionali (da indicare nella *sezione 9*), può rappresentare un facilitatore se, ad esempio si riesce a garantire la presenza del personale maggiormente competente in sordità durante le ore di maggiore difficoltà o stress per lo studente anche per provvedere ad un miglior adattamento didattico, ad un lavoro sistematico sull'apprendimento della lingua italiana e lo svolgimento delle verifiche alla presenza dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione. Così come la necessità di garantire la presenza dell'interprete LIS o dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione durante le uscite didattiche, le visite guidate e i viaggi di istruzione; nonché la scelta di destinazioni accessibili che dispongano di video guide o guide segnanti sul posto. Queste mete, oggi, sono in notevole aumento, anche grazie al lavoro di esperti in accessibilità e rimozione delle barriere architettoniche e sensoriali, come la stessa Consuelo Agnesi che ha lavorato per migliorare l'accessibilità della città di Matera quando è stata capitale della cultura, o Carlo di Biase esperto di didattica artistica bilingue e di accessibilità culturale nei musei. Grazie al lavoro di queste persone sorde che lavorano per promuovere la cultura dell'inclusione sociale e dell'accessibilità, contrastando la discriminazione e la marginalizzazione delle persone con disabilità, una scuola attenta potrebbe fare delle scelte più ragionate quando si tratta di organizzare le uscite didattiche di una classe in cui c'è uno studente sordo.

Concludendo, un PEI costruito per superare una visione riduttiva e assistenzialista della disabilità, e considerare la persona come una combinazione di funzioni, attività, partecipazione e fattori ambientali, rappresenta l'attualizzazione delle aspettative degli anni Settanta, periodo in cui è iniziata la lunga fase di sperimentazione didattica italiana sull'inclusione fino ad oggi.

2.2.2 Principali metodologie e strategie didattiche per l'insegnamento agli studenti sordi

La persona con sordità è parte di due comunità, quella sorda e quella udente con due lingue molto diverse da un punto di vista sintattico e lessicale; ma entrambe sinonimo di una importante identità culturale. La lingua dei segni per il sordo è una lingua naturale e, come tale, ha tutte le caratteristiche di una L1; ma è ugualmente importante offrire una giusta esposizione alla lingua italiana che sarà la lingua della scuola, la lingua dello studio, la lingua della televisione, la lingua dei social, la lingua del mondo udente di cui il sordo fa ugualmente parte.

Le due lingue, che verranno acquisite in maniera e in tempi differenti, saranno entrambe essenziali per uno sviluppo armonico del bambino e la maggior parte dei bambini sordi diventerà bilingue e biculturale se verrà messo nelle condizioni di poterle imparare entrambe per poterle usare nella vita di tutti i giorni in momenti e contesti diversi a seconda delle situazioni. La competenza nell'una o nell'altra lingua dipenderà da svariati fattori, alcuni intrinseci al bambino stesso, come l'età di insorgenza o la profondità della sordità; e altri trasversali come le scelte familiari in relazione alla lingua dei segni, all'uso degli apparecchi o di un impianto cocleare. La scelta metodologica da compiere per impostare il percorso didattico del bambino, dunque, sarà di fondamentale importanza perché andrà a direzionare tutto il suo progetto educativo ed esistenziale. Queste scelte lasciano intravedere l'enorme responsabilità dei genitori del bambino che riceve una diagnosi di sordità, i quali vanno accompagnati nella gestione dell'impatto emotivo che essa ha sui genitori per fornire la sicurezza e il sostegno necessari ad affrontare la situazione (Rinaldi et al. 2018).

La scelta dei trattamenti per l'educazione al linguaggio attualmente è dibattuta principalmente tra i due principali metodi conosciuti, quello orale e quello gestuale (Gaspari, 2005). La lingua dei segni e la lingua vocale giocano entrambe un ruolo prezioso nella crescita del bambino sordo, ricordando che la lingua dei segni è una lingua naturale che gli assicura una comunicazione piena e completa e gli permette di comunicare precocemente con i propri genitori che siano essi sordi o udenti che fanno la scelta e lo sforzo di impararla per il bene del loro bambino. In ogni caso la lingua dei segni avrà un ruolo importante nel suo sviluppo cognitivo e sociale e lo aiuterà ad acquisire conoscenza del mondo facilitando l'acquisizione della lingua orale, perché una prima lingua appresa in modo naturale, sia essa lingua orale o dei segni, favorisce l'acquisizione di una seconda.

Negare a un bambino sordo l'accesso alla lingua dei segni che soddisfa i suoi bisogni immediati, significherebbe negare quei diritti sanciti dalla Dichiarazione dei diritti dei bambini sordi del 2023²⁶ e rischiare di provocargli un ritardo dello sviluppo linguistico, cognitivo, sociale e personale.

²⁶ <https://www.ens.it/wp-content/uploads/2023/09/Dichiarazione-dei-Diritti-dei-Bambini-Sordi.pdf>

La lingua italiana, a sua volta, sarà la lingua dei genitori, dei fratelli e delle sorelle udenti, dei compagni di classe, degli amici, degli insegnanti, dei futuri colleghi di lavoro, del mondo udente in cui il bambino è nato e vive la sua vita. Per questo motivo è importante che il bambino la impari, pur con le tante difficoltà che dovrà affrontare; ma è fondamentale conoscerla perché la lingua italiana sarà, per il bambino, anche la lingua del sapere e della conoscenza.

In conclusione, è essenziale permettere al bambino sordo di conoscere da subito entrambe le lingue, permettendogli di entrare in contatto con le due comunità linguistiche di cui fa parte, ma non dobbiamo perdere di vista «il più grande obiettivo che non si esaurisce certamente nel sancire la sconfitta di una metodologia o la vittoria di un'altra, ma consiste nel processo euristico rivolto a reperire la strategia d'intervento più efficace, più funzionale e rispondente alle caratteristiche (...) di un soggetto in formazione» (Gaspari, 2005, p.111).

È quindi necessaria anche una presa di coscienza soprattutto da parte dei genitori udenti, che quasi sempre ignorano l'esistenza di un mondo sordo e le sue specificità fino al momento della diagnosi, al fine di intraprendere un percorso che risponda meglio alle caratteristiche di quel bambino sordo in particolare. Considerare solo la lingua dei segni o solo la lingua vocale comprometterebbe lo sviluppo del bambino mettendo a rischio il suo sviluppo cognitivo, personale e sociale.

Il dibattito metodologico ha radici molto lontane ed è stato oggetto di controversie e conflittualità fin dalla metà del XVIII secolo e continua ancora oggi tra le varie associazioni che assumono posizioni completamente diverse come l'ENS (Ente Nazionale Sordi) che sostiene fortemente l'utilizzo della lingua dei segni nella formazione del bambino, e l'associazione FIADDA (Famiglie Italiane Associate in Difesa dei Diritti degli Audiolesi) che rifiuta categoricamente l'immagine del sordo come una persona appartenente ad una diversa cultura con un'altra lingua, sostenendo che la piena acquisizione del linguaggio possa avvenire solo attraverso la lingua orale (Gaspari, 2005).

Tra i vari metodi sull'educazione linguistica per i sordi, quello oralista ha dominato dal Congresso di Milano in poi, e solo dopo gli studi del gruppo di lavoro della dott.ssa Volterra del CNR è stato possibile riaccreditare la lingua dei segni e proporre altri metodi di insegnamento sia in logopedia che a scuola. Il sordo, soprattutto profondo, deve essere messo precocemente in condizione di poter partecipare alla vita comunitaria e quindi va pensato per lui, in breve tempo, un progetto personalizzato che tenga conto delle sue caratteristiche e che integri la protesizzazione, la logopedia, un avvicinamento precoce alla lingua parlata che possa garantirgli miglioramento e recupero. Il metodo scelto deve puntare sempre al miglioramento o all'acquisizione di un buon livello comunicativo e linguistico, sia esso orale che segnico. Metodo orale, bimodale, bilingue, auditory verbal therapy (AVT), metodo verbo tonale, logopedia, lingua dei segni, logogenia, metodo MA.VI. sono metodi e strumenti che la famiglia di un bambino sordo si trova a dover confrontare per scegliere

l’approccio migliore per il proprio figlio sulla base di un progetto personalizzato che deve essere elaborato *ad personam* in base alle caratteristiche individuali e specifiche di quel bambino sordo elaborando un’ipotesi multimodale, multidisciplinare e multidimensionale che legga l’individuo nella sua complessità e tenga conto della pluralità di fattori che investono un iter riabilitativo e rieducativo (Gaspari, 2005) in un’ottica di responsabilità condivisa che non lasci soli i genitori a sopportare il peso della scelta che non sarà priva di dubbi e perplessità in merito all’effettiva rispondenza educativa.

Come riportato da Rinaldi e colleghi (2018), gli studi di linguistica degli ultimi anni affermano che esistono lingue orali e lingue segnate con due modalità comunicative visivo-gestuale e acustico-vocale che non si escludono tra loro o interferiscono nell’apprendimento dell’una o dell’altra. Le ricerche neuronali (MacSweeney et al., 2008 citato in Marziale & Volterra, 2022) confermano che il funzionamento del cervello durante la produzione e la comprensione della lingua dei segni è comparabile con quanto avviene con la lingua vocale: le connessioni neuronali che si formano in una lingua trasmessa in modalità visivo-gestuale sono sovrapponibili a quelle che si generano in modalità uditivo-verbale. Questi risultati dimostrano che il bilinguismo tra lingue vocali e lingue dei segni, ha gli stessi vantaggi del bilinguismo tra lingue orali.

Sintetizzando, i principali metodi e trattamenti per l’educazione al linguaggio sono l’approccio uditivo-verbale, il metodo bimodale e l’educazione bilingue (Rinaldi et al., 2018).

I *metodi oralisti* escludono qualsiasi uso dei segni focalizzando tutto il percorso educativo sull’educazione al linguaggio parlato e puntano all’allenamento acustico per aiutare il bambino sordo ad utilizzare al massimo il suo eventuale residuo uditivo. Gli oralisti ritengono che il gesto distolga il bambino dall’attenzione uditiva e dalla lettura labiale e parte dal presupposto che il bambino sordo debba imparare ad esprimersi con gli stessi mezzi dei bambini udenti, cioè la voce e la parola, ma questo tipo di educazione richiede al bambino un enorme sforzo, infatti la buona riuscita del percorso dipende dalla sua motivazione, dal suo interesse, dalla collaborazione e dal coinvolgimento del bambino stesso e dei genitori. Come ritenevano gli oralisti del Congresso di Milano, anche i sostenitori odierni credono convintamente che l’uso contemporaneo dei gesti mimici e della parola possa nuocere alla parola stessa, e che un sordo possa riprodurre la parola articolata osservando i movimenti labiali di chi parla attraverso la lettura labiale (momento ricettivo) sfruttando anche il loro residuo uditivo, e ripetendone la pronuncia (momento eittivo). Quindi ortofonia e labio-lettura sono elementi prioritari e sufficienti allo sviluppo del linguaggio verbale, con la scrittura e la lettura che sono solo strumenti integrativi (Gaspari, 2005). Oggi, a seguito dell’aumento degli interventi di impianto cocleare il metodo oralista ha un approccio definito uditivo-verbale (AVT) che si concentra proprio sul suo uso efficace o su quello degli apparecchi acustici di ultima generazione per sfruttare al massimo le capacità uditive del bambino. L’obiettivo principale è quello di sviluppare la capacità

di comunicare attraverso il linguaggio parlato e spinge a fare uso attivo dell'udito per apprendere il linguaggio. I terapeuti incoraggiano il bambino a prestare attenzione ai suoni e a sviluppare l'attenzione uditiva e i genitori sono attivamente coinvolti nel processo. Questo metodo che prevede di utilizzare il solo canale visivo per catturare e interpretare le parole pronunciate dagli altri richiede uno sforzo attentivo molto elevato che, nei casi di sordità profonda non può essere sufficiente a sostituire la funzionalità uditiva. Inoltre alcune parole della lingua italiana sono facilmente confondibili con altre e molti elementi come articoli, preposizioni o suoni con una conformazione articolatoria simile rendono veramente difficoltoso questo compito, aggravato dalla grande variabilità della conformazione della bocca umana e dei suoi movimenti da parte di chi parla. Rita Sala (2021) sottolinea che, per saper leggere bene le labbra, bisogna conoscere già la lingua italiana in modo da poter recuperare dal contesto e dal discorso tutte quelle particelle minime di cui si è già parlato, ovvero pronomi, coniugazioni di verbi che sono quasi impercettibili sulle labbra di chi parla, ma che sono fondamentali per la comprensione. Questo è ciò che rende così difficoltoso il percorso oralista ed è la ragione per cui gli intenti del Congresso di Milano e del metodo oralista, quale esclusivo metodo educativo, si sono rivelati un fallimento (ICED, 2020)²⁷. Questo metodo non è sufficiente per trasmettere i contenuti scolastici ai bambini sordi gravi, considerando che non hanno avuto l'immersione linguistica di chi sente (Sala, 2021). La buona riuscita del metodo oralista dipende da tanti fattori tra cui la predisposizione individuale del bambino, la sua memoria visiva e la velocità del circuito occhio-cervello: «buoni lettori sulle labbra non si nasce e non si diventa facilmente» (Gaspari, 2005, p.121). Oggi il metodo orale “moderno” ha abbandonato la visione estremista di non ammettere nessun tipo di simbiosi con altri sistemi extraverbali, ma M. Del Bo e A. Cippone De Filippis, che sono i più autorevoli esponenti e sostenitori di questo approccio in Italia, ritengono che l'acquisizione del linguaggio parlato debba avvenire nei primi anni di vita dopo una corretta diagnosi e valutazione del deficit uditivo, una tempestiva protesizzazione e accettazione degli apparecchi acustici, un buon allenamento acustico, educazione sonora, stimolazione percettiva e un tempestivo inizio della rieducazione ai suoni e alla parola (De Filippis, 1998). In sostanza alla base del metodo orale c'è la convinzione che si debba insegnare al bambino sordo ad esprimersi con lo stesso mezzo degli udenti, cioè la parola parlata, letta e scritta e il suo successo dipende soprattutto dall'impegno, dall'interesse e dalla motivazione del bambino e della famiglia durante tutto il periodo di riabilitazione (Gaspari, 2005).

Ma nella comunicazione esclusivamente verbale, fortemente caldeggiata dal metodo orale, bisogna considerare che nella sola lettura labiale ci sono molti limiti, specie nelle comunicazioni di gruppo e,

²⁷ <https://wfdeaf.org/news/international-congress-of-the-deaf-iced-july-18-22-2010-vancouver-canada/>

inoltre, con questo tipo di comunicazione la persona sorda perde quella parte non-verbale dell’interazione vocale che va oltre le parole ma che ha una forte componente significativa rispetto al messaggio, cioè gli elementi prosodiaci come l’intonazione della voce, la forza vocale, il timbro, le pause, tutto ciò che ci fornisce informazioni sull’intenzione e l’atteggiamento comunicativo dell’interlocutore e che va oltre le singole parole (Sala, 2021).

Quando la lingua dei segni italiana ha raggiunto il suo status di lingua, è stato possibile riconoscerne la validità e reintrodurla come supporto durante le terapie di educazione al linguaggio sotto forma di *metodo misto o bimodale* alla cui base c’è l’accettazione che la persona sorda appartenga ad una comunità caratterizzata da un suo specifico modo di esprimersi, relazionarsi e comunicare che ha nella lingua dei segni la sua lingua naturale così come avvalorato anche dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD), adottata nel 2006.

La comparsa del metodo bimodale risale al 1980 quando un gruppo di logopediste si è lasciato ispirare da modelli simili sviluppati in altri paesi che utilizzavano la doppia modalità acustico-verbale e visivo-gestuale utilizzando un’unica lingua vocale (Massoni & Maragna, 1997).

Nella metodologia mista viene data priorità al linguaggio verbale, ma l’utilizzo del canale visivo-gestuale insieme ad un uso sistematico e organizzato del gioco, permette di lavorare su diversi contenuti, tra cui la stimolazione fono-acustica e fono-articolatoria, la lettura labiale le competenze linguistiche e l’apprendimento della lettura e della scrittura (Rinaldi, Tomasiuolo & Resca, 2018). In questo caso, si utilizza un’unica lingua che è l’italiano la cui struttura viene lasciata inalterata, ma questa viene accompagnata da alcuni segni che si ritengono necessari per esplicitare certi elementi della lingua italiana. Il supporto gestuale viene utilizzato durante alcuni momenti della terapia sovrapponendoli alla parola sia per originare una comunicazione affettivamente più naturale e per dare al bambino la possibilità di comunicare (Massoni & Maragna, 1997), che per sottolineare gli aspetti morfosintattici della lingua (Rinaldi, Tomasiuolo & Resca, 2018). Di fatto non si utilizza la lingua dei segni, ma si fa uso dell’italiano segnato (IS) o dell’italiano segnato esatto (ISE) riconoscendo alla lingua dei segni la capacità di agevolare l’apprendimento dell’italiano. Ricordando che la struttura grammaticale della lingua italiana e quella della lingua dei segni sono completamente diverse, il logopedista utilizza la dattilografia e alcuni segni presi in prestito dalla LIS per facilitare la comprensione delle parti del discorso che normalmente creano difficoltà al bambino sordo senza chiedergli di utilizzarli a sua volta. In questo modo *parlato e segnato* si possono sovrapporre attraverso i cosiddetti *evidenziatori*, ideati proprio come supporto visivo per rendere accessibili quegli aspetti morfologici difficilmente percettibili (Massoni & Maragna, 1997). Come sottolineato da Massoni & Maragna (1997) il fatto che il bambino venga esposto a questi evidenziatori durante la terapia non gli consente di appropriarsene ma solo di sensibilizzarsi alla complessità della lingua

italiana. «Il metodo bimodale condivide con l'approccio bilingue la convinzione secondo cui il bambino sordo non presenta problemi di linguaggio, ma manifesta soltanto difficoltà di apprendimento della lingua parlata, perché possiede un deficit uditivo» (Gaspari, 2020, p.163).

In Italia *l'educazione bilingue* è piuttosto recente perché fino agli anni Ottanta del secolo scorso la LIS non era nemmeno considerata una lingua e gli stessi segnanti non erano consapevoli che la loro modalità di comunicazione avesse un proprio status linguistico (Roccaforte, 2018). Quindi se con le prime ricerche scientifiche (Corazza, Volterra 1987; Pizzuto, 1987) la LIS si afferma come lingua autonoma e indipendente dall'italiano; studi più recenti come quelli di Geraci (2002, 2004); Cardinaletti, Cecchetto e Checchetto (2022) si concentrano su aspetti propri della lingua dei segni come la sintassi confermando la propria autonomia linguistica. Questo ha aperto e rinforzato l'idea che l'educazione del sordo potesse avvenire anche al di fuori dell'oralizzazione, grazie a studi come quelli di Caselli (1985, 2009) che hanno dimostrato come i segni non frenino lo sviluppo della lingua vocale ma le fanno da supporto.

Quindi, a differenza del metodo orale in cui il bambino è immerso esclusivamente nella riabilitazione logopedica, nel metodo bimodale si utilizza l'italiano come lingua e la doppia modalità comunicativa voce/segni attraverso l'italiano segnato, mentre nel metodo bilingue si espone il bambino a due lingue (italiano e LIS) contemporaneamente per favorirne il confronto e l'acquisizione di diverse competenze linguistiche. Come già accennato, quest'ultimo metodo condivide con il bimodale la convinzione che il bambino sordo non abbia problemi di linguaggio ma difficoltà di apprendimento della lingua parlata perché possiede un deficit uditivo (Gaspari, 2005). Attraverso questa doppia esposizione, seppur faticosa, i bambini sordi possono paragonare consapevolmente la LIS e l'italiano, accedendo a più codici linguistici. La loro interazione permette ai bambini di analizzare e riflettere sul linguaggio, ampliando le loro competenze comunicative e integrando l'appartenenza alla comunità dei sordi a quella degli udenti. Questo approccio parte dalla constatazione che la natura del bambino sordo lo porta a relazionarsi, conoscere e imparare tramite il canale visivo integro, ma affinché questo progetto abbia un buon esito è necessario mettere in campo fiducia e reciproca collaborazione tra famiglia, logopedista e scuola, nonché l'accoglienza della lingua dei segni in tutti i contesti. È necessario l'impegno della famiglia, se non è già segnante, a frequentare dei corsi LIS, affidarsi al lavoro di un educatore sordo e scegliere una scuola che abbia all'attivo un progetto di bilinguismo. Anche il logopedista deve accogliere l'approccio utilizzando almeno l'italiano segnato. Se la famiglia non dispone a livello locale di una scuola bilingue come la scuola di Cossato (Biella) o una scuola audiofonetica come quella di Mompiano, in provincia di Brescia, è essenziale che anche gli insegnanti, i docenti di sostegno e i compagni di classe imparino

la lingua dei segni e che sia garantita la presenza dell'assistente alla comunicazione e/o un educatore segnante per un cospicuo numero di ore.

Anche in questo caso i punti essenziali del metodo sono una diagnosi precoce con una attenta valutazione del deficit, un'immediata protesizzazione, un intervento logopedico di tipo bimodale o svolto alla presenza di un interprete o di un assistente, l'acquisizione precoce della lingua dei segni, la frequentazione di altri sordi e l'integrazione con gli udenti.

L'educazione bilingue è qualcosa di più di un metodo perché presuppone l'esistenza di due canali paralleli di apprendimento: «quello della lingua dei segni acquisito in modo naturale dal bambino sordo perché fondato sulla modalità visivo gestuale posseduta dall'audioleso in modo integro (...); e quello della lingua verbale (parlata e scritta) realizzato mediante l'adozione della terapia logopedica» (Gaspari, 2005, p. 164). Essa è un punto di incontro tra l'ottica medica che ritiene importante ricostruire la capacità uditiva del bambino, e l'ottica culturale che valorizza le opportunità che offre la sua capacità visiva considerando la lingua dei segni come una risorsa (Caselli, Maragna & Volterra, 2006).

Per il bambino sordo è fondamentale avere degli strumenti di comunicazione, per raggiungere un sereno e completo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale. È fondamentale che gli siano rese accessibili tutte le opportunità comunicative e linguistiche funzionali alla sua crescita, la sua educazione e la sua autonomia personale. Pertanto il bilinguismo rappresenta una preziosa opportunità per il bambino che non sente e la lingua dei segni permette di acquisire rapidamente e naturalmente una lingua che risponde al naturale bisogno di comunicare con l'ambiente circostante diventando poi uno strumento per l'apprendimento di un'altra lingua e di vari contenuti. È stato addirittura riscontrato che bambini sordi non esposti ad una lingua dei segni, inventassero una gestualità spontanea con gesti ripetuti con valore simbolico per superare le loro difficoltà di comunicazione (Rinaldi et al., 2018). La lingua dei segni viene acquisita naturalmente se il bambino è figlio di sordi, o tramite esposizione del bambino alla LIS se i genitori sono udenti, ed essa diventa un potente mezzo di conoscenza del mondo perché gioca un ruolo importante nello sviluppo cognitivo del bambino sordo. La competenza in una L1 favorisce l'apprendimento di una seconda lingua, per questo è necessario dare al bambino nato sordo una prima lingua naturale, come la lingua dei segni, che possa fare da supporto all'apprendimento della seconda lingua, che è quella parlata (Grosjean, 2000).

I sostenitori di questo approccio credono fortemente nel fatto che la lingua dei segni sia una lingua naturale per il bambino sordo perché può essere acquisita tramite il canale visivo che è un canale sensoriale integro. La lingua dei segni, acquisita in maniera spontanea, diminuisce il rischio di un ritardo nello sviluppo cognitivo globale, mentre la lingua vocale deve essere appresa tramite un percorso lungo e complesso a causa del deficit sensoriale. Per questo al bambino sordo non dovrebbe

mancare la possibilità di imparare spontaneamente una lingua naturale per permettergli l'apprendimento di una seconda lingua parlata.

Al bambino sordo occorrono entrambe le lingue: è compito della famiglia, in particolare della famiglia udente, esporre il bambino sordo alla lingua dei segni ed è compito della scuola, in collaborazione con gli assistenti alla comunicazione, i logopedisti e l'ente nazionale sordi, fare in modo il bambino raggiunga delle buone competenze in lingua italiana.

In Italia ci sono diversi esempi virtuosi di educazione bilingue, tra cui le scuole dell'Istituto Statale per Sordi di Roma o la scuola di Cossato che, nel 2003, ha pubblicato il libro *Una Scuola, due lingue* in cui descrive i dettagli dell'esperienza di bilinguismo della loro scuola dell'infanzia e primaria per porsi come modello per esperienze simili.

Per anni si è temuto che la lingua dei segni potesse impigrire il bambino, oppure impedirgli una comprensione della lingua parlata; al contrario la LIS costituisce una modalità linguistica estremamente preziosa come supporto didattico alla terapia logopedica e per l'insegnamento della lingua parlata/scritta al bambino sordo. «Il ruolo e la necessità di un approccio bilingue bimodale (lingua orale/LIS) è stato messo in luce dallo studio condotto per l'italiano da Bertone e Volpato (2009) (...). La LIS e la lingua orale non si devono contrapporre ma, per poter sviluppare appieno la competenza linguistica, dovrebbero interagire» (Bertone & Volpato, 2012).

Il metodo bilingue si è diffuso in Italia verso la fine degli anni Novanta per permettere al bambino sordo di acquisire la LIS e la lingua italiana esponendolo contemporaneamente ad entrambe le lingue, anche grazie alle ricerche del CNR che hanno suggerito di sfruttare soprattutto il canale visivo del bambino sordo come punto di partenza per tutti gli altri apprendimenti privilegiando la lingua dei segni come L1.

Attraverso questo metodo, «in qualche modo è come se si riannodassero i fili con il passato, con la tradizione dei grandi educatori de l'Epée e Silvestri, che partivano proprio dai segni per insegnare la lingua scritta» (Bosi et al., 2007, p.21).

2.3 I Marcatori visivi a supporto della didattica per gli studenti con sordità

2.3.1 Definizione e tipologie di marcatori visivi (MA.VI. Metafonologia, MA.VI. Grammatica, MA.VI. Lettura, MA.VI. Scrittura)²⁸

Il metodo dei *M*Arcatori *V*isivi (MA.VI.) è un modello didattico per l'insegnamento della lettura e della scrittura che può iniziare nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e proseguire in tutti i gradi di scuola successivi adattandosi alla crescita delle capacità dell'allievo, integrando i progressi via via raggiunti con competenze nuove in fase di apprendimento. Si tratta di un percorso di educazione linguistica particolarmente adatto a promuovere l'autonomia nella lettura e nella comprensione della lingua italiana da parte degli studenti con bisogni linguistici, come lo studente sordo che, a causa della mancata esposizione naturale alla lingua parlata, fatica a identificare e comprendere quelle parti della lingua italiana particolarmente insidiose che, non essendo percepite attraverso l'udito, non sono immediatamente riconoscibili (Sebastiani & Valenzano, 2016, 2023).

Tullio De Mauro, uno dei più autorevoli linguisti italiani, già nel 1980 ha classificato le parole della lingua italiana in due grandi gruppi: le *parole piene* e le *parole vuote*; ovvero quelle che possiedono un significato autonomo e ben definito e quelle che non lo hanno, ma acquisiscono valore solo accanto alle parole piene, attraverso la loro funzione all'interno della frase e questa distinzione è molto importante da conoscere nell'educazione del sordo. Nel primo caso, si tratta di parole che possono essere rappresentate da un'immagine mentale, come sostantivi, verbi, aggettivi e avverbi; nel secondo caso parliamo di parole vuote, come articoli, congiunzioni, preposizioni o pronomi, che non rimandano ad alcuna immagine proprio perché non hanno un significato proprio. Sono principalmente queste le parole che i sordi faticano a comprendere, non essendo ancorate ad alcuna immagine mentale, come ci ricordano Bertone & Volpato (2012).

I marcatori visivi sono concepiti proprio con l'obiettivo di esporre i bambini sordi alla visualizzazione di questi elementi morfo-sintattici all'interno di un testo scritto, evidenziandoli e rendendoli riconoscibili attraverso colori, archetti o frecce. Marcando un testo, la struttura della frase e le relazioni tra le parole diventano evidenti e, in questo modo, lo studente sordo attiva un processo di riflessione e consapevolezza sui meccanismi della lingua. Questo lo porta a un progressivo miglioramento delle abilità di orientamento nella lettura e a un graduale miglioramento nella comprensione globale del testo scritto, attraverso l'intendimento del significato delle parole, della loro funzione, delle relazioni tra di esse, della struttura della frase e di un intero testo (Sebastiani & Valenzano, 2016).

²⁸ In questo paragrafo ogni riferimento relativo al metodo dei Marcatori Visivi (MA.VI.) è tratto dal testo Educare alla lettura con il metodo MA.VI. di Sebastiani e Valenzano (2016 e 2023), ideatrici del metodo e formatrici.

Dopo la mia formazione, i marcatori visivi sono diventati per me un prezioso strumento d'aiuto per rendere evidenti quegli aspetti fonetici, morfologici e sintattici che il mio studente sordo non visualizzava spontaneamente all'interno del testo scritto. Attraverso il loro utilizzo, invece, abbiamo iniziato insieme una riflessione sulle funzioni dei diversi elementi di un testo, e lui ha cominciato a sviluppare interessanti ragionamenti per la comprensione e l'internalizzazione delle regole che rendono la lettura del testo veramente efficace. Da studente passivo che eseguiva diligentemente i compiti di grammatica proposti, stava gradualmente diventando un protagonista attivo del processo di lettura e comprensione.

Oggi il metodo è validamente impiegato con gli studenti sordi, con gli studenti senza bisogni linguistici e con gli studenti BES, DSA o con ritardi linguistici di varia natura, ed è giunto alla formulazione di un protocollo di marcatura su diversi livelli di lavoro che diventa un supporto all'insegnamento della grammatica tradizionale per mostrare efficacemente la funzione della regola all'interno di un testo e per sviluppare le abilità di lettura e scrittura (E. Valenzano, 15/11/2024).

Le autrici del metodo, nel loro lavoro *Educare alla lettura con il metodo MA.VI.* (Sebastiani & Valenzano, 2016; 2023), hanno mostrato come compare un testo agli occhi di uno studente sordo, al netto di tutti gli elementi che rendono difficoltosa la comprensione della lettura, ovvero i lessemi a bassa frequenza, gli elementi morfologici e i connettivi testuali. Il brano mostrato è liberamente tratto da “Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino” di Carlo Collodi: “(...) *lì incontrò altri burattini come lui e ne diventò amico. All'improvviso però, tutti i burattini cominciarono a tremare perché... stava arrivando il terribile Mangiafoco! Pinocchio si fece coraggio e gli raccontò la sua storia. Mangiafoco, commosso, gli regalò cinque monete!* (...)”.



Figura 10. Un testo con morfologia occultata. (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.13)

Nella parte destra della figura 10 è mostrato ciò che rimane alla fine della lettura di un brano con un approccio lessicale al testo, tipico delle persone sordi. Come descritto da Bruna Radelli (1998),

la persona sorda procede lungo il testo cercando parole già conosciute utilizzandone il significato per ricostruire inferenze basate sulle proprie conoscenze enciclopediche, anche se queste ricostruzioni possono discostarsi da quanto effettivamente indicato nel testo. I marcatori visivi modificano questo tipo di approccio in un approccio testuale mettendo in evidenza gli elementi grammaticali nascosti e le riprese anaforiche, per rendere visibili i fili che tengono unito un testo dandogli coerenza (Sebastiani, 2014).

Con il tempo, i MA.VI. hanno sviluppato un protocollo di visualizzazione che avesse coerenza linguistica, valenza didattica ma soprattutto un valore pedagogico attraverso i quattro diversi livelli di lavoro che corrispondono ai quattro diversi livelli di articolazione linguistica. I livelli già all’attivo sono MA.VI. metafonologia, MA.VI. grammatica, MA.VI. lettura e MA.VI. scrittura, a cui, si sta aggiungendo la sperimentazione dei MA.VI. semantica e la definizione del rispettivo protocollo. Personalmente, dopo aver appreso la teoria e il funzionamento di questi livelli ho testato direttamente la loro applicazione, sia esercitandomi personalmente, che utilizzandoli in classe, con alcuni degli studenti con cui lavoro come educatrice e assistente alla comunicazione, confermando le loro potenzialità e la loro versatilità, sperimentando anche, in alcune occasioni, la costruzione di una rete semantica.

Questi i dettagli dei vari livelli di marcatura:

- MA.VI. metafonologia (Suoni e Lettere) è il livello nel quale si marcano, attraverso giochi di movimento, gli elementi fonologici della lingua associandoli ai grafemi; particolarmente indicato alla scuola dell’infanzia. Lavora sul *livello metafonologico* per acquisire i prerequisiti delle competenze di letto-scrittura;
- MA.VI. grammatica (Morfologia – Parole e Frasi) è il *livello morfologico* nel quale si lavora all’insegnamento della grammatica attraverso una didattica esperienziale che permette la scoperta della funzione linguistica di una regola attraverso la marcatura delle classi di parole e della loro flessione;
- MA.VI. Lettura (Comprensione del testo) riguarda la marcatura logica della traccia anaforica lungo tutta la narrazione testuale, utile ad interpretare e comprendere il testo perché lavora sul *livello testuale e logico* che, attraverso la visualizzazione della ripresa anaforica e delle connessioni logiche, attiva le abilità di comprensione del testo;
- MA.VI. Scrittura (Produzione del testo) è il *livello produttivo*, nel quale si lavora sull’utilizzo della scrittura sia come prestazione scolastica che comunicativa. Questo livello lavora sulla restituzione delle competenze apprese nei livelli precedenti applicate nella produzione del testo scritto; questo è il livello di educazione alla scrittura.

Ogni livello MA.VI. ha una sua marcatura e suoi obiettivi di apprendimento e costituisce uno strumento in mano all'educatore/insegnante da utilizzare a seconda della necessità, e non una procedura «da applicare in modo pedissequo e rigido» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.31).

L'esperienza, ormai ventennale del lavoro con i MA.VI. condotto dalle ideatrici e da tutti gli esperti che si sono formati, ha prodotto un circolo virtuoso di ricadute reciproche da un piano all'altro: «l'educazione alla lettura favorirà la comprensione, che stimolerà i processi cognitivi, che favoriranno lo sviluppo di competenze e abilità, che saranno utili ai cambiamenti, che, infine, miglioreranno la qualità di vita dei nostri bambini. La formazione su tale metodo nasce dall'esperienza con centinaia di bambini e ragazzi e vuole essere uno spunto didattico e metodologico per arricchire le attività svolte dagli insegnanti di classe e di sostegno, dagli assistenti alla comunicazione e da tutti coloro che a vario titolo lavorano con chi ha difficoltà linguistiche» (Sebastiani & Valenzano, 2023 pp. 21).

MA.VI. Metafonologia

Secondo la definizione di Bortolini (1995), la metafonologia è una competenza metalinguistica che consiste nella capacità di percepire e riconoscere i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, e di operare con gli stessi delle trasformazioni. Avere competenze metafonologiche è fondamentale per l'apprendimento della lettura e della scrittura perché la capacità di riflettere sui suoni che compongono le parole permette ai bambini di analizzarli e di metterli in relazione con il codice scritto. Dunque, secondo l'autrice, l'abilità metafonologica è un prerequisito importantissimo all'alfabetizzazione.

Nel caso particolare della lingua italiana, De Mauro (1980) riconosce una certa semplicità nella corrispondenza tra suoni e segni grafici ed una ortografia più regolare e prevedibile rispetto ad altre lingue, evidenziando come questa relativa trasparenza renda più facile, con le dovute eccezioni, il passaggio dall'oralità alla scrittura. Questa che sembra una caratteristica che agevola i bambini italiani nel percorso di apprendimento della letto-scrittura, in realtà è comunque un compito impegnativo per loro che devono essere in grado di scomporre e ricomporre i suoni delle parole e di confrontare l'informazione acustica (ciò che sentono) con il codice grafico (ciò che vedono).

Secondo questa descrizione, appare subito evidente che il bambino sordo, non avendo accesso all'informazione acustica, deve apprendere questa abilità in modo artificiale durante il lungo percorso logopedico che compie sin dalla diagnosi.

Senza poterli sentire, il bambino sordo deve imparare a gestire le combinazioni tra i fonemi della lingua italiana e le lettere del nostro alfabeto, che generano sillabe e parole, ma anche tutte le difficoltà ortografiche e fonetiche tipiche della nostra lingua. Il bambino sordo deve orientarsi nella

complessità dell’italiano senza poter udire i digrammi, i trigrammi, le consonanti che si pronunciano in modo simile come T e D o P e B che, anche sul labiale, risultano molto somiglianti. Ugualmente le parole contenenti, ad esempio, GE/GIE oppure CE/CIE rappresentano una difficoltà perché non viene percepita l’importanza fonologica della "I"; le stesse lettere C e G corrispondono ciascuna a due fonemi differenti, aumentando le difficoltà fonologiche. La conseguenza di questa complessità porta la persona sorda a compiere tanti errori a livello fonetico, come duplicazioni o ripetizioni di sillabe, sostituzioni di fonemi o classi di fonemi con altri più facilmente articolabili, omissioni di alcuni fonemi o sillabe, riduzione di alcuni gruppi consonantici e assimilazione di consonanti per influenza di altri fonemi presenti nella stessa parola (Gisoldi, 2007 citato in Sebastiani 2014).

Altra enorme problematicità fonologica per la persona sorda riguarda l’uso della voce che, attraverso la sua durata, l’intensità e l’altezza della produzione genera fenomeni come l’accento, oppure l’intonazione che permette di distinguere una frase affermativa da una interrogativa o un’altra esclamativa. Inoltre, la durata di un suono può modificare il significato di una parola, come accade con le consonanti doppie la cui presenza o assenza genera parole con suoni lunghi o brevi, modificandone completamente il significato come nel caso di "tonno" e "tono", oppure di "cassa" e "casa" (Sebastiani & Valenzano, 2023).

Tutte queste insidie fonologiche suggeriscono quanto sia importante lavorare sugli aspetti sonori della lingua anche con lo studente sordo, trovando delle alternative alla via uditiva e rendendo visibili queste particolarità a cui naturalmente non può avere accesso attraverso l’udito. Un interessantissimo workshop organizzato dall’Ente Nazionale Sordi di Ancona, a conclusione delle attività formative dell’anno scolastico 2024/2025 indirizzate agli assistenti all’autonomia e alla comunicazione locali, ci ha mostrato una panoramica del lavoro logopedico fatto in questo senso per la riabilitazione della sordità infantile, mostrandoci proposte di giochi e attività che possono essere svolte a scuola o a casa, non per sostituire il prezioso lavoro della logopedia, ma per collaborare con l’équipe sanitaria in un’ottica di responsabilità condivisa del percorso educativo del bambino sordo. La logopedista, dottoressa Chiara Ficcadenti, ci ha informate su come promuovere la comprensione e la produzione dei suoni onomatopeici e delle prime parole, stimolare l’ampliamento lessicale del bambino, nonché quello della frase e delle prime narrazioni attraverso proposte divise per fasce d’età fino all’avviamento alla comprensione del testo durante l’età scolare.

A questo scopo, anche la marcatura metafonologica attraverso i MA.VI. può offrire una possibilità di rieducazione alla lingua e di recupero delle difficoltà ortografiche e la stessa docente logopedista ne ha riconosciuta l’efficacia.

Sempre Bortolini (1995) ha ripreso e integrato precedenti modelli (Morais et al., 1979) per distinguere la consapevolezza fonologica come capacità di manipolare consapevolmente i suoni della

parola, nei due livelli *globale* e *analitico* che permettono di riflettere sulla struttura sonora delle parole, indipendentemente dal loro significato. Brevemente, per competenze globali si intende la capacità di operare con le parole e le sillabe, ad esempio, riconoscendo e producendo rime, segmentazioni e fusioni sillabiche; e per competenze analitiche, la capacità di operare a livello di singolo fonema, cioè l'unità minima strutturale delle parole. Nella tabella che segue si possono vedere i dettagli delle competenze metafonologiche globali e analitiche su cui il protocollo MA.VI suggerisce di lavorare anche con lo studente sordo.

<i>Competenza metafonologica</i>	<i>Competenza specifica</i>
GLOBALE / SUPERFICIALE	1. SEGMENTAZIONE E FUSIONE SILLABICA
	2. CONTARE LE SILLABE DI UNA PAROLA
	3. DISTINGUERE TRA PAROLE LUNGHE E CORTE
	4. IDENTIFICARE E RICONOSCERE LA SILLABA INIZIALE
	5. IDENTIFICARE E RICONOSCERE LE RIME
	6. IDENTIFICARE E RICONOSCERE LA SILLABA FINALE
	7. IDENTIFICARE E RICONOSCERE LA SILLABA INTERNA
ANALITICA / PROFONDA	8. IDENTIFICARE E RICONOSCERE IL FONEMA INIZIALE
	9. IDENTIFICARE E RICONOSCERE IL FONEMA FINALE
	10. IDENTIFICARE E RICONOSCERE LA PRESENZA DI UN FONEMA IN UNA PAROLA
	11. SEGMENTAZIONE E FUSIONE FONOLOGICA
	12. DISTINGUERE LA SILLABA ACCENTATA (ACCENTO)
SOVRASEGMENTALE	13. DISTINGUERE LA LUNGHEZZA DEL FONEMA (DOPPIE)
	14. RICONOSCERE L'INTONAZIONE (PUNTEGGIATURA)

Figura 11. Elenco delle competenze metafonologiche. (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.53)

Le attività MA.VI Metafonologia, che vengono proposte all'interno del percorso più ampio di educazione alla lingua attraverso i marcatori visivi, prevedono di esplicitare con un movimento l'aspetto metafonologico su cui si vuole lavorare. Ad esempio, ai bambini più piccoli vengono proposti dei giochi divertenti e dinamici come battere le mani, alzare le braccia in alto o girare su sé stessi se si sta lavorando sulla competenza specifica di segmentazione e fusione sillabica; oppure saltare o marciare sul posto quando si identificano sillabe iniziali, finali o interne, oppure fonemi o sillabe accentate. Questi sono solo alcuni esempi e suggerimenti dei giochi di movimento che si possono proporre al bambino che sta lavorando sulle competenze metafonologiche, che vanno adattate all'età e alle abilità dei bambini stessi.

Le ideatrici del metodo (2023) sottolineano come le difficoltà fonologiche di un bambino potrebbero avere «ricadute nel percorso di strutturazione delle abilità di decodifica e codifica dell'ortografia e della punteggiatura» (p.67) e su tutto il processo di alfabetizzazione; per questo

suggeriscono di affrontare questa delicata fase anche con il bambino sordo per sostenere i prerequisiti alla lettura e alla scrittura o migliorare la competenza ortografica.

Anche io, nonostante stessi affiancando un ragazzo che frequenta la scuola secondaria di I grado, ho proposto un breve laboratorio di recupero metafonologico che verrà di seguito descritto, nel rispetto della sua età.

MA.VI. Grammatica

MA.VI. Grammatica riguarda lo studio della parola e degli elementi di cui è costituita, ovvero i morfemi definiti da Berruto (2006) come l’unità linguistica più piccola dotata di significato proprio. A titolo esemplificativo, Sebastiani (2014) propone la parola *mamma* per evidenziare come essa sia costituita dal morfema *mamm-* (l’entità di cui si parla, cioè la mamma) e dal morfema *-a* (il numero singolare e il genere femminile).

La morfologia è dunque quella parte della linguistica che studia la forma e il funzionamento delle parole, attraverso l’analisi dei *morfemi*, che si definiscono *lexicali* quando sono portatori di significato, e *grammaticali* quando determinano i meccanismi di derivazione e di flessione (Berruto 2006). Il lavoro con i MA.VI. grammatica serve proprio a mettere in evidenza la derivazione di una parola da un’altra e le informazioni su genere, numero, modo, persona e tempo determinati dalla flessione. In questi casi, la marcatura rende visibile questi elementi morfologici che hanno la funzione di “modificare” altri morfemi e non sono immediatamente riconoscibili dalla persona sorda. Si tratta infatti di elementi che non portano dei significati propri e hanno una struttura fonica debole che li rende difficilmente intellegibili alla lettura labiale (Sebastiani & Valenzano, 2023). Anche le *parole funzionali* vengono rese visibili dalla marcatura morfologica perché si tratta di quelle parole “vuote di significato” precedentemente descritte che hanno bisogno di diventare visibili agli occhi dello studente sordo per permettergli una comprensione della loro funzione.

Nel percorso formativo con i MA.VI. Morfologia mi è spesso tornato alla mente il lavoro dell’abate De L’Epee che, già nel secolo scorso, aveva reso riconoscibili questi elementi deboli della frase, attraverso dei segni inventati appositamente a questo scopo nel suo *metodo dei segni metodici*; come fossero stati essi stessi dei marcatori visivi settecenteschi.

Il Metodo MA.VI. e l’insegnamento della marcatura morfologica rappresenta un approccio innovativo alla grammatica perché è pensato per facilitare il suo apprendimento attraverso il coinvolgimento attivo e visivo degli studenti; in particolare per quelli sordi che possono beneficiare di una marcatura visuale che rende evidenti i legami morfologici che regolano la lingua, le connessioni tra le parole e i loro elementi costitutivi. In questo modo, l’insegnamento della grammatica non è più un semplice studio di regole astratte e rigide, ma diventa uno strumento

dinamico che consente lo sviluppo di abilità di comprensione e produzione testuale (Sebastiani & Valenzano, 2023).

Questo tipo di marcatura si articola su due fasi: il riconoscimento degli elementi nella loro forma/funzione che avviene attraverso la marcatura delle classi di parole osservando il loro comportamento all'interno del testo (MA.VI. grammatica e analisi grammaticale); e la visualizzazione dei legami morfologici attraverso la marcatura della morfologia flessionale e derivazionale (MA.VI. morfologia). In questo caso vengono marcate con i colori la concordanza di genere e numero (di nomi articoli aggettivi e verbi), e vengono collegate con gli archetti le preposizioni agli elementi che collegano.

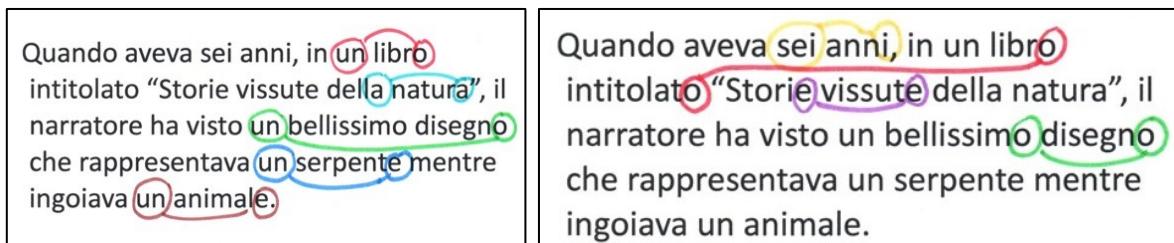


Figura 12. Esempi di marcatura morfologica articolo-nome e nome-aggettivo.

(Sebastiani & Valenzano, 2023, p. 97)

Questo tipo di marcatura, così come mostrato nella figura 12, stimola nei ragazzi la capacità di analizzare e manipolare gli elementi grammaticali, trasformando l'apprendimento in un percorso più significativo e motivante, che integra aspetti cognitivi, visivi e pratici. È una proposta didattica che valorizza la grammatica come strumento fondamentale per comprendere e costruire testi efficaci, andando oltre la sola memorizzazione delle regole. La marcatura morfologica vuole attivare il ragionamento linguistico sulla concordanza, e sulla morfologia, infatti nel dettaglio essa si sviluppa su più livelli di marcatura per mettere in evidenza, attraverso l'uso di uno stesso colore, la concordanza nome-articolo, nome-verbo, nome-aggettivo e la funzione di collegamento che hanno le preposizioni.

Le nove classi di parole della lingua italiana, che vengono descritte nei libri scolastici di grammatica come "parti del discorso", costituiscono un terreno fertile su cui lavorare con la metodologia MA.VI., sia per permettere il loro riconoscimento e delle riflessioni sulla loro posizione all'interno della frase, sia per osservare il comportamento delle classi di parole *variabili* (formate da un morfema lessicale e un morfema grammaticale) e quelle *invariabili*. Secondo la metodologia MA.VI., il lavoro sulla grammatica riguarda:

- Nome / Articolo / Analisi Grammaticale
- Aggettivo / Avverbio / Analisi Grammaticale
- Pronomi / Verbi / Analisi Grammaticale

- Congiunzioni / Esclamazioni / Analisi Grammaticale
- Preposizioni / Analisi Grammaticale / Analisi Logica
- Verbi transitivi/intransitivi attivi/passivi riflessivi /Analisi Logica

Quello che propone l’analisi grammaticale fatta in stile MA.VI. è la classificazione di queste classi di parole per osservare e manipolare il testo scoprendo, attraverso la marcatura colorata, i fili che collegano le parole e creano significato diventando anche strumento per la revisione autonoma del testo e creando l’impalcatura su cui i ragazzi possano costruire la loro competenza linguistica (Valenzano, 2025).

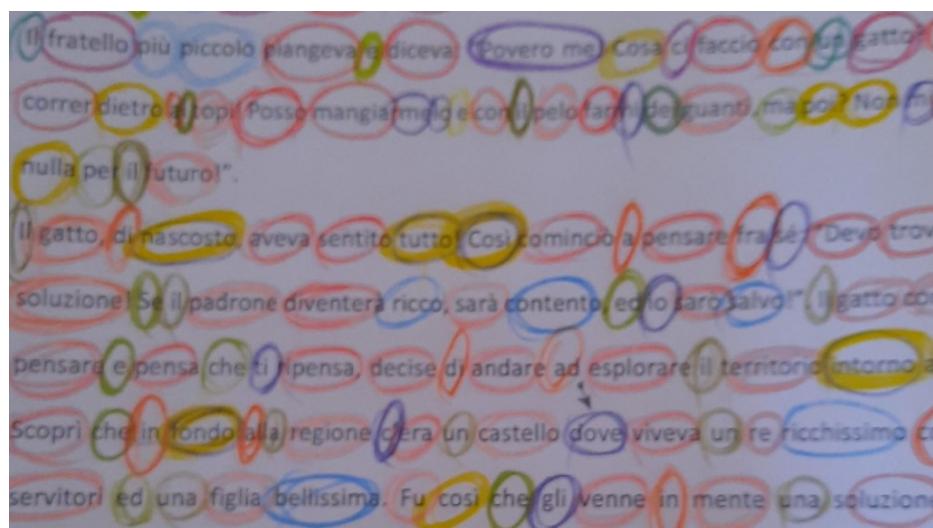


Figura 13. Analisi grammaticale con i MA.VI. (<https://ilmetodomavi.org/>)

MA.VI. Lettura

Anche nel lavoro sulla testualità, i MA.VI. agiscono su vari livelli. Questo tipo di marcatura è utile per la comprensione del testo, per realizzare delle mappe testuali, per riconoscere le varie tipologie di testo, per rispondere a delle domande di comprensione o per fare la sintesi, attivando dei ragionamenti sulla struttura di un testo.

Le marcature metafonologica e grammaticale, viste fino ad ora, attivano competenze del testo di superficie, mentre con la marcatura testuale si può educare ad un approccio inferenziale per cogliere il senso e l’intenzione comunicativa del testo stesso. «Imparare a decodificare il testo di superficie nel suo funzionamento fonologico e morfosintattico significa accedere ai significati, (...) ma a questo si deve accompagnare l’attivazione di processi inferenziali che consentono di accedere al senso e alle intenzioni comunicative in esso implicati» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.101).

Dunque, sono necessarie diverse abilità per comprendere un testo e, attraverso la marcatura, si mettono in evidenza quegli elementi che per lo studente sordo sono di difficile comprensione. Per aiutarlo nel processo di lettura, è necessario rendere visibile la tenuta anaforica del testo, cioè la

capacità del testo stesso di mantenere coerenza e coesione, attraverso una marcatura che permette di visualizzare la *ripresa anaforica* di alcuni referenti testuali, delle loro sostituzioni (pronomi, rinominalizzazioni e sinonimi), e degli elementi ad essi legati tramite la morfologia (aggettivi e verbi). La marcatura testuale viene fatta con uno stesso colore che sarà utilizzato sia per le rinominalizzazioni che per segnalare elementi linguistici ad esso riferiti. Nell'esempio della figura 14, Aracne è stata marcata con il colore giallo, così come tutte le sue sostituzioni, le rinominalizzazioni e la morfologia a lei riferita. Per la dea Atena, invece è stato scelto il colore verde. Nel loro volume (2023), le autrici specificano che deve essere l'educatore a scegliere quali e quanti referenti testuali mettere in evidenza tramite la marcatura, evidenziando uno o più referenti a seconda delle abilità dell'allievo.

"Fanciulla mia, ieri ho ascoltato le tue parole, ma credo tu abbia esagerato:
 nessuno può gareggiare con le divinità. Sel certamente la più grande tessitrice
 tra i mortali, ma non tra gli dei".
 Aracne allora rispose ed esclamò: "Al contrario!", posando la tela a cui stava
 lavorando "se la dea Atena pensa di essere più abile di me, dovrebbe farsi viva
 e siedarmi. O forse, non solo lei è mediocre nella tessitura, ma è anche una

Figura 14. Esempio di marcatura testuale (ripresa anaforica) con i MA.VI. (<https://ilmetodomavi.org/>)

Anche la marcatura testuale segue un suo protocollo, mostrato nella figura 15, che spiega come marcare i legami morfologici di un referente.

TESTUALE	nome	colore: ogni referente è identificato da un colore	il bimbo e la mamma giocano
	aggettivo	colore: l'aggettivo è identificato dallo stesso colore del referente	il bimbo piccolo e la mamma giovane giocano
	verbo	colore: il verbo è identificato con lo stesso colore del referente	il bimbo e la mamma giocano
	pronome	colore: il pronomine è identificato con lo stesso colore del referente	il bimbo e la mamma giocano: lei gli tira la palla e lui la prende.
	preposizione	colore: se collega due verbi riferiti al referente	ricorda di andare

Figura 15. Protocollo MA.VI. per la marcatura testuale. (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.105)

MA.VI. Lettura comprende anche una *marcatura logica*, cioè quella relativa ai connettivi testuali, come si vede nella figura 16, che permette la comprensione della loro funzione all'interno del testo, grazie alla quale l'allievo potrà ristrutturare le informazioni e imparare a fare il riassunto, oltre che comprendere le relazioni logiche interne al testo.

Nei giorni che stavo con lui, scoprii qualcosa del suo pianeta.
Un giorno mi chiese: «E' vero che le pecore mangiano i rami?». Io risposi: «Certo!». *Quindi* affermò: «*Allora* mangiano anche i baobab!». Gli feci notare *che* i baobab non sono semplici rami, *ma* veri alberi enormi! *Quindi* disse: «*Ma* anche i baobab appena nascono sono rami! ». *Allora* pensai: « *Ma* cosa c'entra? I baobab sono enormi! Neanche una mandria di elefanti riuscirebbe a mangiarli!». *E poi* lui disse: «Bisognerebbe metterli uno sopra l'altro!». Nel suo piccolo pianeta i piccoli semi di baobab possono crescere *e* diventare alberi enormi che con le loro enormi radici lo farebbero scoppiare!

Figura 16. Esempio di marcatura logica di un brano (Sebastiani & Valenzano, 2023, p. 110)

Ad esempio, in questo brano tratto da “Il piccolo Principe” di Antoine de Saint- Exupéry, appaiono marcati con il corsivo i connettivi logici presenti nel testo che rappresentano quei legami che offrono a chi legge delle istruzioni per individuare la relazione logica tra gli elementi del testo. Essi possono essere di causalità, di tempo, di luogo o di scopo e di solito sono introdotti dalle congiunzioni, ma più in generale da tutti quei connettivi utili alla demarcazione della struttura interna del testo, inclusa la punteggiatura, come indicato in figura 17.



I connettivi testuali

I connettivi testuali sono paragonabili a ponti che uniscono tra loro parole, frasi, periodi, paragrafi.

I connettivi testuali possono essere avverbi, congiunzioni, ... o anche intere frasi, che connettono una parte di testo alla successiva mostrando il legame logico che esiste tra di loro.

USALI CON MOLTA ATTENZIONE!

Ecco l'elenco di alcuni connettivi più usati

connettivi del tempo

- * prima
- * in precedenza
- * qualche giorno fa
- * allora
- * anticamente
- * una volta
- * a quei tempi
- * proprio allora
- * ora
- * adesso
- * mentre
- * nel frattempo
- * intanto che
- * a questo punto
- * in questo momento
- * in questo istante
- * alla fine
- * successivamente
- * dopo molto tempo
- * dopo vari anni
- * poi
- * in seguito
- * quindi
- * ...

- * dove,
- * lì
- * là
- * sopra
- * sotto
- * verso
- * in direzione di
- * a destra
- * a sinistra
- * fino a
- * all'interno
- * all'esterno
- * ...

connettivi della causa

- * di conseguenza
- * quindi
- * dunque
- * pertanto
- * perciò
- * da ciò si capisce che
- * così che
- * dato che
- * siccome
- * poiché
- * perché
- * dal momento che
- * ...

connettivi d'importanza

- * prima di tutto
- * innanzitutto
- * in primo luogo
- * poi
- * in secondo luogo
- * in terzo luogo
- * ecc.
- * infine
- * in sintesi
- * in conclusione
- * insomma
- * dunque
- * a questo punto
- * inoltre
- * si aggiunge il fatto che
- * oltre a questo
- * oltre a ciò
- * oltre a quanto è stato detto
- * poi
- * non ci resta che
- * e
- * anche
- * pure
- * nello stesso modo
- * comincerò da
- * ...

Figura 17. Connettivi testuali. (Sebastiani & Valenzano, 2023)

Attraverso la marcatura dei connettivi testuali e la comprensione della loro funzione all'interno del testo, l'allievo potrà ristrutturare le informazioni e imparare a fare il riassunto, rielaborando le unità informative, anche grazie all'aiuto della mappa testuale mostrata in figura 18.

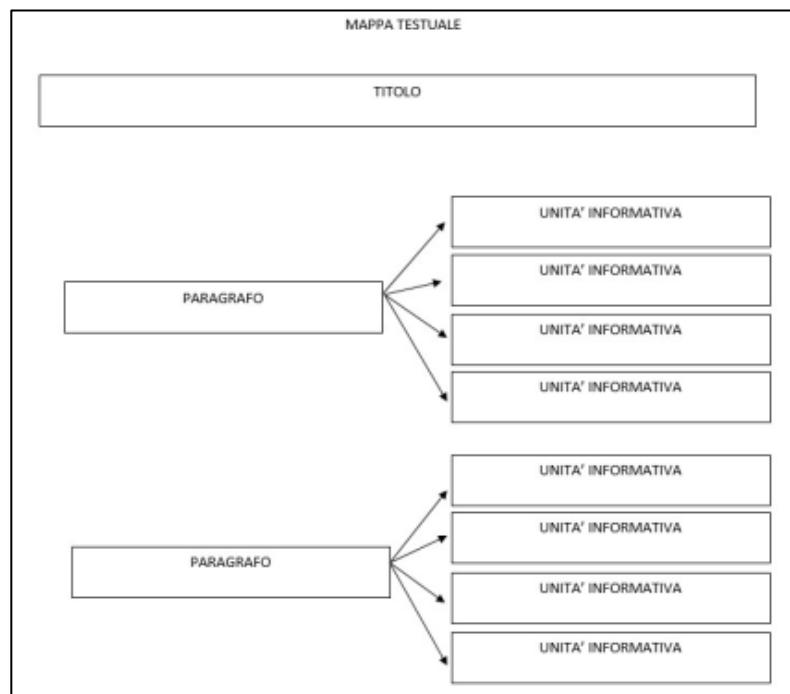


Figura 18. Mappa Testuale (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.105)

Per quanto riguarda la verifica della comprensione si possono proporre domande-stimolo su ipotesi e su anticipazioni (di cosa si parla? A cosa si riferisce?); domande che fungono da organizzatori testuali (Quando? Come? Perché?) e domande sui referenti (Chi?) con «l'obiettivo (...)

di inviare al (...) nostro allievo degli input multipli e coerenti che attivino il processo inferenziale, in modo che successivamente esso sia attivato anche senza l'uso della marcatura. In altre parole, «si mostreranno i fili invisibili che legano le parole del testo (...)» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.107).

Una considerazione importante e conclusiva relativa alla marcatura testuale è quella riferita al lavoro preparatorio del testo ovvero il suo *adattamento* necessario per renderlo maggiormente fruibile quando lo riteniamo troppo complesso, cioè ricco di contenuti impliciti, periodi troppo lunghi, presenza di tante frasi subordinate e una parte di lessico sconosciuto. Quindi, prima di marcare un testo, può essere necessario manipolarlo se esso non si trova nella zona di sviluppo prossimale del nostro allievo, se si vuole lavorare sulla fruizione autonoma o sulle abilità di studio, o se, in generale si vuole ridurre il carico cognitivo (Valenzano, 2023).

In questi casi è necessario adottare degli accorgimenti che preparino il testo alla marcatura, come l'inserimento nel testo di immagini semanticamente pertinenti; l'esplicitazione delle inferenze; la strutturazione dei periodi in modo da avere frasi coordinate; oppure rendendo esplicita la connessione tra i periodi riprendendo i significati impliciti. Tutto questo, insieme alla gestione della complessità lessicale permettono allo studente sordo di approcciarsi ad un testo che non è stato né semplificato, né facilitato, né ridotto, ma adattato alle sue necessità linguistiche. Identificare le parole del brano sconosciute e sostituirle con sinonimi conosciuti è sicuramente una strategia di adattamento utile in fase di marcatura testuale, ma non è sufficiente ai fini dell'arricchimento lessicale richiesto dalle scuole. Per questo è utile avviare un percorso di educazione semantica.

GLI EGIZI	GLI EGIZI
IL NOSTRO VIAGGIO NELLA STORIA INIZIERÀ CON LO STUDIO DELLE PRIME GRANDI CIVILTÀ CHE L'UOMO HA FONDATO.	PRIMA DI TUTTO STUDIEREMO LE GRANDI CIVILTÀ VICINE AI FIUMI.
I PRIMI IMPORTANTI NUCLEI DI CIVILTÀ SI SONO SVILUPPATI DA UOMINI CHE DECISERO DI STANZIARSI LUNGO IL CORSO DI GRANDI FIUMI E DI DEDICARSI ALL'AGRICOLTURA E ALL'ALLEVAMENTO DEGLI ANIMALI, INVECE DI DEDICARSI ALLA CACCIA E ALLA RACCOLTA.	LÌ GLI UOMINI SI FERMARONO E COMINCIARONO A CULTIVARE I CAMPI ED ALLEVARE ANIMALI.
ALTRI GRUPPI DI UOMINI SCELSERO DI CONTINUARE A TRASFERIRSI DA LUOGO AD UN ALTRO, FERMANDOSI PER BREVI PERIODI IN UNO STESSO POSTO. ERANO CIOÈ NOMADI.	SMISERO DI VIAGGIARE PER ANDARE A CERCARE ANIMALI DA CACCiare E CIBO DA RACCOGLIERE.
	ALCUNI PERÒ CONTINUARONO A VIAGGIARE E SI CHIAMARONO NOMADI...

Figura 19. Esempio di un possibile testo adattato. (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.137)

Il quinto livello di marcatura, ovvero MA.VI. Semantica che è in fase di sperimentazione per l'educazione al lessico suggerisce proprio di lavorare sulle parole sconosciute creando una rete di

parole semanticamente collegate tra loro per creare una rete semantica e stimolare l'apprendimento lessicale (Gnoli & Valenzano, 2025).

MA.VI. Scrittura

«La scrittura e la lettura sono due facce della stessa medaglia: un tipo di atto comunicativo “a distanza”, nel quale qualcuno scrive per qualcuno che legge e, al contrario, qualcuno legge perché qualcuno ha scritto» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.111).

Secondo i principi del metodo di marcatura visiva, educare alla scrittura significa:

- riconoscere e trasferire nel testo l'unità informativa,
- riconoscere e trasferire nel testo l'intenzionalità comunicativa,
- riconoscere e trasferire nel testo il contenuto comunicativo,
- riconoscere, analizzare e gestire la struttura del testo,
- sviluppare abilità di studio,
- sviluppare abilità metacognitive e metalinguistiche.

Questo è possibile educando i bambini alla scomposizione del processo di scrittura in fasi, da quella di progettazione a quella di revisione, passando per quella di programmazione e redazione. Un laboratorio di scrittura basato sul Metodo MA.VI. accompagna il bambino aiutandolo, ad esempio durante la fase progettuale ad individuare il target di lettore e focalizzare l'attenzione sull'atto comunicativo chiedendosi per chi sta scrivendo. Nelle fasi successive, il bambino potrà compilare la mappa testuale che gli permetterà di sequenziare il racconto, individuando ambiente, personaggi e trama. Durante la fase di redazione, l'educatore aiuterà il bambino ad utilizzare i connettivi testuali che avrà già conosciuto attraverso l'uso dei MA.VI. Lettura.

Nel caso dello studente sordo, può essere molto utile fornire al bambino un promemoria dei connettivi logici che potrebbe utilizzare, e dei suggerimenti per scegliere i personaggi e le ambientazioni, ma anche gli aggettivi o i verbi da utilizzare. Il tipo di aiuti sarà diverso a seconda dell'età del bambino e del tipo di testo da redigere. Quando, durante la sperimentazione dei MA.VI. col caso in oggetto di studio, ho proposto al mio studente un elenco di connettivi da cui poteva attingere per “ricomporre” il suo testo, ho notato una positiva accoglienza della proposta e un discreto e adeguato utilizzo.

In generale, soprattutto all'inizio, è bene guidare il bambino che manifesta particolare difficoltà sostenendolo a mettere insieme le unità informative della sua mappa e accompagnandolo in ognuno dei passaggi che fa parte del processo di scrittura che sono i seguenti:

- incipit/excipit spiegando al bambino l'importanza dell'apertura e della chiusura del racconto,
- descrizione di ambiente e personaggi usando i cinque sensi,

- uso di aggettivi e avverbi che aiutano il lettore a capire come sono ambienti e personaggi o come avvengono le azioni,
- uso dei connettivi che servono a unire le parti della storia,
- uso del discorso diretto che rende il testo più coinvolgente,
- sequenze e disegni tra cui deve esserci corrispondenza.

Un’ultima riflessione sull’uso del metodo dei marcatori visivi, in un percorso di educazione linguistica squisitamente scolastico, è l’applicazione delle marcature visive alle materie di studio. Nell’esempio seguente la maestra Rossella Buemi, insegnante di scuola primaria, rieducatrice del gesto grafico ed esperta MA.VI., ha marcato un testo, precedentemente riadattato, utilizzando una marcatura testuale che potesse aiutare i due alunni di classe quarta per cui è stato svolto il lavoro, nella comprensione di questo argomento di geografia. Innanzitutto ha cercato le parole chiave della frase accertandosi che ne avessero compreso il significato e, poi insieme ai bambini sono state costruite delle reti semantiche colorate che potessero guidare e facilitare la lettura e lo studio.

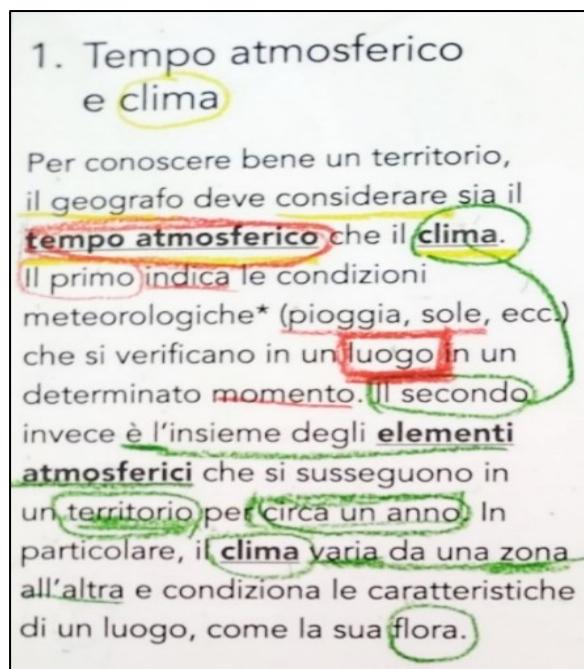


Figura 20. Esempio di applicazione dei MA.VI. nello studio (<https://ilmetodomavi.org/>)

Io stessa ho sperimentato un tentativo di ripresa anaforica durante la spiegazione di una lezione di scienze con il mio alunno; che verrà illustrato nel capitolo dedicato.

Nell’esempio mostrato invece in figura 21, viene visualizzata un’esperienza di marcatura visiva nella lingua inglese eseguita direttamente dai bambini di una classe che era già abituata ad usare i colori nell’analisi grammaticale in lingua italiana. Questa applicazione ha portato a delle riflessioni linguistiche sulla possibile applicazione del metodo anche in altre lingue purché le strategie di

visualizzazione siano in linea con il funzionamento grammaticale di quella specifica lingua; stimolando nei bambini degli interessanti confronti linguistici tra le due lingue.

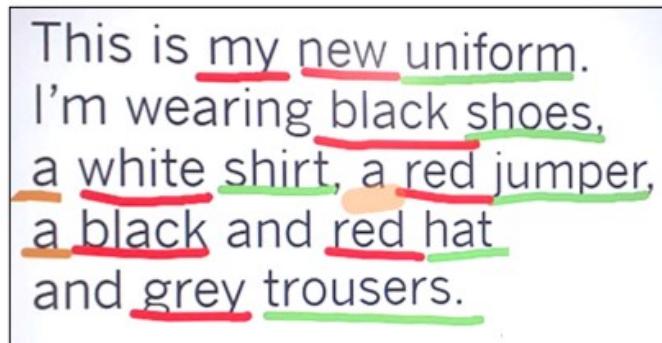


Figura 21. Applicazione dei MA.VI. alla lingua inglese (<https://ilmetodomavi.org/>)

Concludo questo primo paragrafo sulla mia esperienza con la marcatura visiva, sottolineando il mio entusiasmo per questo metodo che continua a sorprendermi man mano che procedo con il suo utilizzo e gli approfondimenti messi a disposizione dai formatori attraverso degli sportelli periodici.

2.3.2. *Benefici cognitivo-linguistici dei marcatori visivi per gli studenti sordi e livelli dei MA.VI.*

L'apprendimento scolastico di uno studente che non sente deve avvenire non solo con l'ausilio di apparecchi acustici o impianti cocleari, ma anche attraverso supporti visivi pensati appositamente per loro, come la lingua dei segni, i sottotitoli, immagini e video (Sebastiani & Valenzano, 2023).

Per le motivazioni illustrate nei paragrafi 1.1.2 e 2.3.1, lo studente sordo ha difficoltà nella comprensione del testo scritto, nella gestione dei processi inferenziali che si dovrebbero attivare durante la lettura, nella comprensione “grammaticale” degli elementi presenti in un testo e nel processo di scrittura. Per questo i metodi tradizionali dell’insegnamento dell’italiano utilizzati dalla scuola per sopperire a queste difficoltà e sviluppare delle competenze, non sono sufficienti né utili. La *grammatica*, intesa come disciplina scolastica, in caso di sordità, non basta per fare un lavoro di rieducazione linguistica dello studente sordo perché essa permette di categorizzare e prendere coscienza dei meccanismi di una lingua che già si conosce, ma questo non aiuta a orientarsi quando una lingua non è stata acquisita (Sebastiani & Valenzano, 2023).

Al contrario delle classiche regole grammaticali, metodi visivi come i MA.VI. offrono ai bambini sordi degli spunti di riflessione che permettono di scoprire gli elementi costitutivi di una lingua, le loro funzioni e il suo uso in un modo divertente e colorato (Sebastiani & Valenzano, 2023).

I MA.VI. rendono accessibili i contenuti testuali e, se vengono utilizzati nella pratica quotidiana, saranno utili per potenziare le competenze linguistiche e la comprensione del testo. Attraverso di essi si forniscono input, si stimolano i processi inferenziali, si visualizzano i legami di coesione tra le

parole e si educa alla lettura e alla scrittura. Inoltre agiscono sulle funzioni esecutive portando lo studente a selezionare l'attenzione verso un input o a inibire quelli irrilevanti; esercitando la memoria di lavoro per elaborare e mantenere le informazioni necessarie all'esecuzione del compito, sviluppando la flessibilità cognitiva necessaria per adattarsi ai cambiamenti del compito trovando la strategia migliore e, più in generale, organizzando e programmando tutto il suo lavoro con i MA.VI. (E. Valenzano, 15/11/2024).

La genesi del metodo dei marcatori visivi è da far risalire all'intuizione della dott.ssa Maria Michela Sebastiani nel 2003 durante il laboratorio sperimentale indirizzato agli studenti sordi iscritti alla Facoltà di Lettere dell'Università di Torino, i quali, non avendo superato un test di ingresso, dovevano frequentare un laboratorio di scrittura per migliorare le loro competenze linguistiche. Durante il laboratorio gli esercitatori si sono resi conto che la totalità degli studenti iscritti aveva un approccio lessicale al testo, come accade alla maggior parte degli studenti sordi, che ricercano la comprensione nelle singole unità lessicali, in modo scollegato dalle indicazioni fornite dalla morfologia e dalla sintassi (Sebastiani & Valenzano, 2016). A partire da queste osservazioni, le docenti avevano compreso che, per offrire un aiuto concreto, era necessario lavorare per cambiare l'approccio che i ragazzi adottavano nel processo di lettura. Per questo, sapendo quanto fosse importante utilizzare, con gli studenti sordi, il canale visivo come "veicolo didattico", hanno iniziato a marcare i testi con colori, frecce e archetti, per evidenziarne le strutture di coesione testuale e rendere visibili la morfologia flessionale, la morfologia semilibera, la funzione dei connettivi testuali e i lessemi a bassa frequenza. In pratica tutti quegli elementi di un testo che normalmente sfuggono alla persona sorda che legge, ma che sono essenziali per arrivare ad una reale comprensione di un testo.

Dopo la marcatura dei testi, «la reazione degli studenti fu estremamente positiva. Mostravano lo stupore di chi scopre per la prima volta qualcosa di estremamente significativo, migliorando la qualità della comprensione dei brani» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p. 14).

A seguito di questa esperienza sono stati individuati i possibili ambiti di lavoro con i marcatori visivi con lo scopo di rendere fruibile il testo ai lettori sordi, fino a giungere al protocollo definitivo che è oggetto di questo elaborato e che riguarda attualmente quattro livelli di lavoro, sulla metafonologia (fonemi e lettere); la grammatica (parole e frasi); la lettura (comprensione del testo) e la scrittura (produzione del testo). Come sostengono le stesse autrici, esso «non è un tecnicismo da applicare pedissequamente o con rigidità (...) ma [uno] strument[o] in ottica di humanitas, capac[e] di creare interesse che è la forza propulsiva dell'Educazione» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 6).

Di fronte alle difficoltà del mio studente e all'uso di precedenti tentativi che non avevano portato i miglioramenti che speravo, ho deciso di iniziare la mia formazione sul metodo per offrire

un’alternativa didattica e metodologica con l’obiettivo di affrontare le difficoltà linguistiche incontrate. Già dallo studio del metodo, quello che mi ha sorpreso è stato che l’approccio alla grammatica avvenisse direttamente attraverso il testo, e non con singole frasi, come proposto normalmente dai libri di testo scolastici. Nel percorso di formazione, ho apprezzato come questa modalità di lavoro di tipo “testuale” portasse alla scoperta della funzione di una regola grammaticale, e questo ribaltava ciò a cui ero abituata, ovvero imparare una regola e poi applicarla durante lo svolgimento degli esercizi.

Nel caso specifico del mio studente, presentare un elemento grammaticale e poi chiedergli di riproporlo durante gli esercizi era un compito che quasi sempre portava alla buona riuscita della performance perché la regola “imparata” in modo teorico e mnemonico era piuttosto facile da applicare sulle singole frasi. Quello che io percepivo, però, era che quella regola non mi sembrava mai realmente compresa nella sua funzione, ma solo nella sua forma; infatti non veniva riutilizzata spontaneamente durante la produzione dei testi. In sostanza, avevo, da un lato, dei compiti di grammatica ben svolti; e dall’altro dei risultati insufficienti nella comprensione e nella produzione dei brani. Mi era chiaro che mancasse un tassello nel passaggio dalla teoria all’uso pratico della lingua.

Ripensando alla necessità di adottare un approccio visivo, ho cercato una strategia che potesse dare un senso alla *grammatica* studiata in classe e l’ho trovata nel metodo messo a punto dalla pedagogista Maria Michela Sebastiani e dalla linguista e insegnante Emanuela Valenzano.

L’esperienza “dentro il testo” rendeva esplicite tutte quelle funzioni grammaticali e logiche che io ritenevo estremamente importanti, ma che il mio studente ignorava o non comprendeva. Probabilmente, fino a quel momento, non si era stati in grado di mostrargliele nel modo giusto. Attraverso la marcatura, ho iniziato, sotto la supervisione della dott.ssa Valenzano, a rendere visibili sia gli elementi grammaticali che la ripresa anaforica, utili per attivare le competenze legate alla comprensione del testo; e ho subito notato un interesse nuovo del ragazzo durante l’ora scolastica di grammatica con un coinvolgimento e una partecipazione molto più attivi.

Se, inizialmente I MA.VI sono nati per aiutare gli studenti sordi universitari a migliorare le proprie abilità di scrittura, col tempo sono stati sperimentati con studenti di ordini inferiori non necessariamente sordi, con o senza particolari bisogni linguistici, diventando uno strumento didattico che trasforma la grammatica da una sterile applicazione di regole, ad un processo di riflessione e comprensione della lingua italiana utile a tutti.

I marcatori visivi hanno il merito di mettere in evidenza quegli aspetti di natura fonetica, morfologica e sintattica, che caratterizzano la lingua e la sua testualità e che sono particolarmente ostici per coloro che hanno delle difficoltà linguistiche; soprattutto nel caso della lingua italiana così

ricca di eccezioni e con una struttura morfo-sintattica piuttosto complessa. Parallelamente, i MA.VI. consentono il potenziamento delle abilità di comprensione, intese come capacità di compiere inferenze sul testo, delle abilità di produzione e forniscono esperienze concrete di applicazione della regola grammaticale, mettendo al centro il testo e non le classiche frasi che si trovano negli eserciziari di grammatica.

Quello che mi ha dato lo stimolo per intraprendere questo percorso formativo è stata la necessità di migliorare le competenze linguistiche del mio studente e, posso dire che i marcatori visivi hanno finalmente portato una novità nell'insegnamento della lingua italiana con un approccio del tutto nuovo. Inizialmente ho trovato quasi paradossale provare ad insegnare l'italiano tramite una delle attività più difficili che potevo chiedere ad uno studente sordo, cioè la lettura e la comprensione; ma, fino a quel momento, nessun altro metodo mi aveva lasciato intravedere la possibilità di migliorare veramente. Solo la presentazione delle varie parti del discorso fatte con un approccio di tipo montessoriano, mi avevano aiutata, negli anni scolastici precedenti a dare un nome e una posizione agli elementi di una frase.

Come riportato sempre da Sebastiani e Valenzano, «l'educazione dovrebbe riguardare tutte quelle azioni utili ad attivare trasformazioni funzionali ai processi cognitivi» (2023, p. 22) e, io, come educatrice ed assistente alla comunicazione stavo proprio cercando uno strumento che potesse attivare dei cambiamenti in tutti «quegli approcci disfunzionali che compromettono la comprensione dei testi e lo studio autonomo o, più in generale, l'acquisizione di tutte quelle informazioni veicolate dalla lingua verbale» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.22).

Sapevo che il mio studente sapeva leggere, se mi limitavo a considerare la capacità di riconoscere i fonemi per ottenere parole e poi pronunciarle o segnarle. Questo gli era stato insegnato nei primi anni della scuola primaria; quello che mancava, dal mio punto di vista, era la parte successiva, ovvero il lavoro della sua mente sulle connessioni tra ciò che precede e ciò che segue una parola. «Per comprendere un testo non basta leggere le parole “una dietro l'altra”, ma è necessario capire come le parole si collegano tra loro; inoltre per rispondere a [delle] domande [di comprensione] non basta fare appello a “cosa mi ricordo” o a “cosa mi sembra giusto”, ma devo ricercare attentamente gli indizi testuali che mi portano a rispondere correttamente» (Valenzano, 2024)²⁹

Quindi ipotizzavo che il mio studente sordo non comprendeva pienamente i testi perché «saper leggere significa non solo tradurre grafemi in fonemi, ma anche accedere al significato di cosa leggiamo» (Sebastiani & Valenzano, 2023, p.37). La sua comprensione si limitava a rispondere a

²⁹ <https://ilmetodomavi.org/2024/01/04/scoprire-i-fili-invisibili-che-legano-le-parole/>

domande poste in ordine sequenziale, con espressioni riprese dal testo originale nel quale andava a ricercare le parole da usare nelle risposte, con grande soddisfazione degli insegnanti di classe o di sostegno. Questo per lui era piuttosto semplice, ma, per me, non era indicativo di una reale comprensione, come non lo era per l'assistente alla comunicazione che condivide con questa esperienza educativa e la logopedista del ragazzo; quindi sentivo la necessità e il dovere di migliorare la sua competenza linguistica e di portarlo ad una graduale autonomia.

Per questo motivo ho tentato la via dei marcatori visivi, un metodo nato proprio con l'obiettivo di esporre i sordi «alla visualizzazione delle strutture testuali, di stimolare la loro metacognizione sulle abilità da acquisire ed educare un approccio funzionale alla comprensione del testo, non limitando, durante la lettura, la loro attività cognitiva al riconoscimento lessicale» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 59). Questo è possibile attraverso l'uso di colori differenti, di caratteri tipografici, di frecce e di archetti, strumenti gestibili tramite pennarelli o un semplice word processor.

Tecnicamente applicare il metodo dei marcatori visivi richiede una formazione iniziale, tanta esercitazione personale per comprendere pienamente il metodo e l'uso di semplici matite colorate e dei brani su cui fare i diversi tipi di marcatura a seconda dell'“aspetto grammaticale” che si vuole mettere in evidenza. Si può fare la *marcatura morfologica* se si vuole lavorare per mostrare la flessione di articoli, aggettivi, nomi, verbi e la presenza di preposizioni; oppure la *marcatura testuale* per evidenziare le numerose sostituzioni dei referenti testuali che si incontrano durante la lettura di un testo, ovvero i pronomi, i sinonimi e tutte le possibili nominalizzazioni. L'ultima marcatura è quella *logica*, riferita ai connettivi, e conduce l'allievo a comprendere la loro funzione all'interno del testo per dare un senso logico a tutta la lettura. A seconda dell'età e delle necessità dello studente, si può anche ricorrere alla *marcatura metafonologica* per evidenziare i suoni della lingua e sviluppare i prerequisiti della letto-scrittura (Sebastiani & Valenzano, 2016, 2023).

Questo percorso dunque ha risposto alla mia necessità di rendere realmente funzionali le ore di grammatica che avevo a disposizione a scuola per migliorare le competenze del mio studente sordo.

CAPITOLO 3

Studio di Caso

Il presente capitolo ha lo scopo di descrivere lo studio di caso svolto durante l'anno scolastico 2024/2025 in relazione all'analisi delle differenze qualitative nell'esperienza educativa di uno studente sordo al quale sono stati proposti i marcatori visivi come strumento di educazione linguistica, a partire dalla sua personale situazione iniziale.

3.1 Analisi del contesto e presentazione del caso

Lo studio in oggetto è stato condotto con lo scopo di descrivere e comprendere in che modo la relazione tra le caratteristiche uniche e irripetibili di un soggetto e la scelta di un metodo educativo possa influenzare un percorso scolastico.

Poiché l'uso di marcatori visivi stimola l'acquisizione lessicale, morfologica e sintattica attraverso segnali visivamente accessibili e intuitivi; i MA.VI. si pongono come strategia visiva coerente con il canale di apprendimento privilegiato dei sordi nel rispetto delle loro esigenze educative (Sebastiani & Valenzano, 2023). In questo caso specifico, lo studio è stato condotto con lo scopo di verificare l'efficacia dell'uso dei marcatori visivi come strumento di supporto all'apprendimento linguistico in uno studente sordo iscritto alla prima classe della scuola secondaria di primo grado con un approccio basato sulla marcatura morfologica e testuale al fine di facilitare la comprensione e la produzione linguistica.

Attraverso l'osservazione qualitativa, questo studio intende verificare come lo strumento in esame possa aver influito sulle competenze linguistiche dello studente con disabilità uditiva, promuovendo un processo di apprendimento efficace e graduale, in linea con gli approcci educativi bilingui.

Il presente lavoro non ha pretesa di utilizzare l'evidenza raccolta per generalizzarla ad altri studenti, ma solo di registrare gli eventuali progressi delle competenze linguistiche del singolo studente sordo preso in esame. Pertanto l'analisi in oggetto non è rappresentativa di tutti gli studenti con sordità che potrebbero migliorare con lo stesso approccio, e quanto emerso dallo studio si pone solo come punto di partenza, senza previsioni generalizzate. L'eventuale trasferibilità dei risultati ottenuti dovrà verificare se le conclusioni raggiunte possano essere applicate ad altri casi analoghi a quello studiato (Gobo, 2004).

Nel caso in esame si è partiti dal seguente quesito di ricerca: *il metodo MA.VI., applicato all'insegnamento della lingua italiana, può favorire nello studente sordo lo sviluppo di competenze*

grammaticali e metalinguistiche; nonché l'acquisizione di strategie funzionali alla comprensione e alla produzione del testo scritto?

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato uno strumento di natura qualitativa sotto forma di diario di bordo, con una particolare attenzione alle riflessioni linguistiche fatte dallo studente durante la proposta. Pertanto il materiale raccolto e la sua analisi sono serviti per verificare se l'ipotesi di partenza (miglioramento delle riflessioni linguistiche in ambito metafonologico, grammaticale e testuale) abbia raggiunto o meno un'evidenza e, attraverso di essa, rivedere le supposizioni iniziali per proporre un piano di lavoro successivo a conferma o modifica del precedente. Le osservazioni raccolte sono state analizzate sui vari ambiti di applicazione possibili dei MA.VI. anche tenendo conto della partecipazione, della motivazione e del coinvolgimento del ragazzo.

Lo studente oggetto di studio presenta una sordità profonda bilaterale, di natura ereditaria, con esordio dalla nascita, poiché entrambi i genitori manifestano una storia familiare di sordità. Attualmente il ragazzo utilizza apparecchi acustici accuratamente selezionati presso un centro protesi specializzato di Padova con dispositivi periodicamente aggiornati in base alla sua crescita. La protesizzazione è stata avviata precocemente, intorno al quarto mese di vita, in accordo con le attuali prassi comuni per bambini con diagnosi di sordità. Parallelamente, il bambino è stato subito esposto alla lingua dei segni essendo i suoi genitori entrambi segnanti e, per questo motivo, ha potuto acquisire la lingua dei segni italiana come L1. Intorno ai nove mesi, oltre al percorso logopedico, il bambino ha iniziato a frequentare l'asilo nido pubblico locale, ma purtroppo non vi erano adeguati stimoli linguistici in quanto la LIS non era conosciuta nella struttura e dalle insegnanti, e non vi erano neppure adeguate stimolazioni nella lingua vocale. Dunque la famiglia ha preferito trasferirsi in un'altra regione per inserire il proprio figlio in una scuola privata specializzata per bambini sordi caratterizzata da un progetto di bilinguismo. Qui il bambino ha frequentato la scuola dell'infanzia in una sezione con bambini udenti e le prime classi della scuola primaria in compagnia di un'altra bambina sorda. Il cambiamento ha portato un sensibile miglioramento della situazione perché la lingua dei segni era parte integrante del curricolo scolastico, infatti il bambino ha anche partecipato ad attività sportive extrascolastiche sia in gruppi di bambini udenti che in gruppi specifici per sordi migliorando la sua esperienza educativa e sociale.

Nella nuova scuola, il sostegno educativo e didattico è stato garantito da insegnanti di sostegno e assistenti alla comunicazione competenti in LIS, ma nonostante questo, la modalità didattica inclusiva adottata dalla scuola ha presentato alcuni aspetti critici. La famiglia ha infatti lamentato una scarsa partecipazione del bambino alla vita comune della classe e un ridotto contatto con i compagni udenti, frequentando la maggior parte delle attività didattiche fuori dalla sua aula in maniera individualizzata con l'insegnante di sostegno e l'altra alunna sorda, per condividere con gli udenti solo l'attività

motoria, le gite scolastiche e il canto con la LIS. Questa situazione, secondo i genitori ha influito negativamente sull'efficacia della scelta bilingue fatta (LIS e italiano) ed è stato probabilmente anche aggravato dal periodo di isolamento dovuto alla pandemia da COVID-19 e dalle difficoltà della didattica a distanza. Nonostante questa esperienza scolastica abbia avuto degli indubbi aspetti positivi, come la condivisione della lingua naturale con la compagna di classe anche lei sorda segnante e la facilità comunicativa tra famiglia, insegnanti, docente di sostegno e assistente alla comunicazione, tutti competenti in lingua dei segni; i genitori hanno valutato che le interazioni con gli udenti fossero molto trascurate e che la competenza in lingua italiana fosse evidentemente sbilanciata rispetto alla padronanza della lingua dei segni, sebbene si fosse instaurato un buon rapporto tra con la nuova logopedista e il bambino. Alla luce di queste valutazioni, i genitori hanno valutato un nuovo trasferimento, questa volta nelle Marche, dove risiedono attualmente, a partire dagli ultimi anni della scuola primaria. Nel nuovo territorio, il bambino ha beneficiato di un'accoglienza scolastica favorevole e di un impatto positivo nonostante abbia dovuto affrontare un cambio di contesto sociale e amicale, e l'inserimento in una scuola alla sua prima esperienza con alunni sordi profondi segnanti evidentemente impreparata per una didattica integrata.

Il background educativo e linguistico del bambino è stato caratterizzato da una altissima competenza in lingua dei segni acquisita in maniera naturale e da una scarsa competenza in lingua italiana a causa della sordità profonda bilaterale dalla nascita, della poca partecipazione a contesti in cui fosse in uso la lingua italiana e da un apprendimento scolastico dell'italiano frammentato, anche se verosimilmente ben avviato ma interrotto dalla pandemia e ripreso in un nuovo ambiente non bilingue che ha sofferto di una mancata continuità didattica e di un approccio poco attento alle sue reali esigenze linguistiche.

Il supporto iniziale alla scuola primaria marchigiana è stato di diciotto ore di assistenza alla comunicazione su una frequenza scolastica di circa quaranta ore settimanali suddivise tra due educatrici; con le conseguenti restanti ore di supporto scolastico svolte da insegnanti non competenti in LIS ma volenterose e disponibili a mettersi in gioco per accogliere le necessità del bambino. In quel contesto, lo studente si è inserito apparentemente senza difficoltà, condividendo tutta la giornata scolastica e la didattica con i compagni udenti, incluse le esperienze teatrali e di canto in LIS. La lingua dei segni invece è stata accolta timidamente e, nonostante l'ente nazionale sordi locale avesse offerto un corso di avvicinamento alla LIS aperto a tutti gli insegnanti dell'istituto comprensivo, non c'è stato un grande miglioramento della comunicazione e la lingua non è stata realmente utilizzata nella quotidianità, se non alla presenza delle assistenti alla comunicazione entrambe segnanti. Anche la classe di inserimento non ha agevolato il successo scolastico poiché il nuovo gruppo di studenti era caratterizzato da una grande varietà multiculturale con rilevanti problematiche comportamentali, le

quali hanno amplificato il manifestarsi di atteggiamenti esuberanti e poco collaborativi da parte dello studente in esame con un lentissimo progredire degli apprendimenti.

Oggi il bambino è inserito nella prima classe della scuola secondaria di primo grado e ha affrontato il passaggio di grado di scuola con alcune difficoltà, ma si è pazientemente inserito. Attualmente frequenta la terapia logopedica due volte alla settimana in una nuova struttura e con una nuova equipe di cui sia la famiglia che il bambino si ritengono soddisfatti.

La situazione scolastica del periodo in esame ha visto il ragazzo inserito in una classe di studenti caratterialmente più tranquilli di quelli incontrati alla scuola primaria, ma poco attenti alle sue esigenze comunicative in un periodo della loro vita caratterizzato da una delicata età come quella preadolescenziale. La gestione della sordità da parte dei docenti curricolari è stata difficoltosa con una delega sottintesa alle assistenti alla comunicazione che hanno anche dovuto svolgere il servizio a favore del ragazzo con un nuovo monte ore ridotto in maniera significativa rispetto al precedente. L'insegnante di sostegno assegnata, non possedendo le competenze specifiche per offrire un adeguato supporto didattico e favorire l'inclusione di uno studente sordo, ha incontrato alcune difficoltà nell'adattare il proprio approccio alle sue esigenze, per questo la relazione e la collaborazione non sono stati ottimali ad incoraggiare il benessere dell'alunno. In questo contesto, i bisogni comunicativi e linguistici del ragazzo sono emersi in maniera importante, incrociandosi con le richieste di un istituto molto esigente da un punto di vista didattico, con una strategia di insegnamento tradizionale prevalentemente di tipo frontale mediata dalla lingua dei segni solo nelle ore di presenza delle assistenti alla comunicazione.

Questo caso evidenzia la necessità di interventi formativi per i docenti e l'adozione di metodologie didattiche visive necessarie a rispondere adeguatamente ai bisogni specifici degli studenti sordi e promuovere la loro partecipazione attiva nella classe.

Per quanto riguarda il lavoro svolto attraverso l'uso dei marcatori visivi, la proposta non è stata ostacolata, ma nemmeno completamente accolta e integrata; pertanto è stato possibile applicare il metodo per poche ore alla settimana, grazie alla disponibilità della docente di lingua italiana.

3.2 Metodologia di ricerca

Lo studio si propone di valutare come l'applicazione del metodo MA.VI. possa favorire il potenziamento delle abilità linguistiche dello studente sordo e migliorare la sua comprensione del testo scritto, le sue abilità metafonologiche, la sua capacità di produzione del testo e le sue competenze morfologiche nella lingua italiana.

- *Quesito di ricerca:* Il metodo MA.VI., applicato all'insegnamento della lingua italiana, favorisce, nello studente sordo, lo sviluppo di competenze grammaticali e metalinguistiche; nonché l'acquisizione di strategie funzionali alla comprensione e alla produzione del testo scritto?

Poiché i marcatori visivi prevedono diversi ambiti di applicazione, lo studio ha necessitato di approfondire l'esame di questioni trasversali attraverso altri *quesiti di ricerca*:

1. Quale reazione ha l'alunno rispetto alla proposta?
2. In che modo l'alunno manifesta il piacere nell'attività linguistica?
3. Lo studente ha già delle competenze in ambito metafonologico, morfologico e testuale?
4. Perché la marcatura morfologica favorisce lo sviluppo delle competenze linguistiche relative agli aspetti grammaticali?
5. In che modo si instaura il rapporto comunicativo ed empatico con il testo letto?
6. L'alunno è in grado di “vedere” la ripresa anaforica sul testo scritto? In che modo questa capacità sviluppa nell'alunno le competenze metalinguistiche?
7. Come la marcatura del testo modifica l'approccio lessicale alla lettura?
8. Come il metodo MA.VI. sviluppa le abilità inferenziali sul testo scritto?
9. La marcatura visiva aiuta lo studente nella produzione del testo scritto?
10. Quali ricadute si determinano nella fruizione del testo scolastico?
11. Può la marcatura visiva ridurre la dipendenza dello studente dall'adulto?
12. Può la marcatura visiva inserirsi in un percorso scolastico tradizionale di insegnamento della lingua italiana?

- *Unità di analisi*

1. Ambito di studio: studente sordo iscritto alla classe prima della scuola secondaria di I grado.
2. Contesto dello studio: classe con presenza multiculturale, alunni con DSA, alunni con docente di sostegno. Docenti curricolari e di sostegno non specializzati sulla sordità senza alcuna conoscenza della lingua dei segni.
3. Dettagli dello studio: i laboratori di marcatura visiva sono stati condotti dall'assistente alla comunicazione, durante le ore curricolari di lingua italiana e sono stati suddivisi in MA.VI. Metafonologia, MA.VI. Grammatica, MA.VI. Lettura, MA.VI. Scrittura. La base di partenza dello studio è stata la programmazione di classe in accordo con gli insegnamenti di lingua italiana proposti a tutti gli studenti del gruppo, ma adattati e/o marcati in “stile MA.VI.” per mantenere una continuità tra gli insegnamenti curricolari e le esigenze specifiche.
4. Area geografica: centro Italia (regione Marche).
5. Tempi e durata dell'intervento: la ricerca si svolge per sei mesi nel periodo gennaio-giugno, con

cadenza bisettimanale, fatti salvi festività, giornate di assenza e chiusure scolastiche straordinarie. La docente di italiano ha messo a disposizione tre ore di lezione settimanali, durante le ore di grammatica e antologia. Il laboratorio viene svolto in maniera autonoma dall'educatrice/assistente, sia in forma libera che, a seguito della spiegazione da parte della docente della “classe di parola” proposta dal libro di testo. La lezione, tradotta in lingua dei segni e poi adattata tramite un software di presentazione successivamente fornito allo studente, è stata la base comune con il resto della classe che ha guidato la proposta MA.VI. al fine di integrarla nel curricolo scolastico tradizionale e comune. Le esercitazioni di marcatura sono avvenute sempre in classe durante le esercitazioni di tutti gli studenti.

- *Strumenti*: gli strumenti utilizzati sono stati di semplice reperibilità, ovvero matite o penne colorate e varie tipologie testuali su cui effettuare la marcatura, attraverso colori, segni, archi e frecce pensati proprio per mettere in evidenza elementi grammaticali notoriamente ostici per lo studente sordo. Anche la lingua dei segni italiana ha fatto parte degli strumenti utilizzati, così come il libro di testo in alcune sue parti. Altri strumenti utilizzati sono stati la mappa testuale, il promemoria per la divisione in sillabe e il promemoria sui connettivi logici.
- *Modalità di osservazione*: le modalità di osservazione sono state di tipo qualitativo, mentre la raccolta dei dati è stata documentata in un diario di bordo corredata da fotografie di testi marcati dallo studente o dall'assistente. L'esperienza è stata continuamente supervisionata dalla formatrice del metodo e condivisa con insegnanti, assistenti alla comunicazione in compresenza sul caso di studio, famiglia e logopedista. I dati raccolti sono stati registrati in una tabella di osservazione riassuntiva di tipo qualitativo, adottando la scala di valutazione ripresa dal lavoro a cura di Luzzatti et al. (2009) per la valutazione dei livelli del linguaggio spontaneo dei pazienti. Dunque per valutare lo studente si è fatto riferimento ad una scala di valori da 0 a 3 utile per classificare il livello di apprendimento in modo chiaro e immediato tenendo conto di una classificazione non quantitativa, ma basata sugli errori commessi e sulle risposte fornite. Nella scala di riferimento utilizzata il valore 0 indica una prestazione nulla o totale assenza di conoscenza degli argomenti; 1 corrisponde a una prestazione insufficiente, dove sono presenti errori significativi; 2 rappresenta un livello sufficiente o discreto, con errori limitati ma comunque presenti e 3 segnala una prova sostanzialmente corretta, con risposte adeguate e pochi o nessun errore.

Questa scala, pur essendo una scala relativa all'esame del linguaggio al letto del malato, si è rivelata utile come scala di riferimento proprio perché comprende sei parametri principali tra cui abilità comunicative, articolazione e prosodia, linguaggio automatico, lessico e semantica, fonologia, morfologia e sintassi. Nel caso in esame la valutazione di fonologia (qui intesa come metafonologia), morfologia e sintassi hanno incontrato valutazioni simili a quelle esaminate nel caso di studio in

oggetto (Luzzatti et al., 1996). Ugualmente, il livello Morfologia e Sintassi utilizzato da LuttaZZI et al. (1996) per valutare la gravità a realizzare le concordanze morfologiche nel sintagma nominale e nella frase, a usare parole grammaticalI (pronomi, articoli, preposizioni, etc.) e a realizzare una struttura sintattica complessa del periodo pertanto è sembrata adatta ad essere utilizzata per valutare il presente studio di caso e ottenere una valutazione sintetica ma significativa che potesse fornire un quadro delle prestazioni dello studente al solo scopo di dedurre il livello di padronanza della competenza misurata.

Le modifiche apportate alla scala hanno riguardato un criterio di assegnazione dei punteggi che potesse permettere di classificare le prestazioni in esame in una maniera leggibile e dotata di significato ipotizzando un massimo di dieci errori per ogni prova e adattando la scala secondo nuovi parametri con valori da 0 a 3 dove il valore 3 ha rappresentato una prestazione senza errori; il valore 2 una prestazione da 1 a 5 errori; il valore 1 la prestazione svolta con errori da 5 a 10 e il valore 0 ha significato una assenza di prestazione o una prestazione completamente errata.

- *Incontri e tipologie di prove previste:*

Incontro 1: Verifica delle competenze in ingresso sulla produzione scritta di un brano libero e sullo svolgimento di alcune brevi attività linguistiche.

Incontro 2: MA.VI. Metafonologia. Scrittura di parole lunghe e corte, segmentazione delle parole plurisillabiche; conteggio delle sillabe e scrittura delle parole divise da trattini o accompagnate da pallini.

Incontro 3: MA.VI. Metafonologia. Segmentazione scritta delle parole plurisillabiche e attività metafonologica su alcuni campi semanticI.

Incontro 4: MA.VI. Grammatica. Marcatura delle classi di parole “nome, verbo, articolo, aggettivo” su alcuni testi, tra cui *Capitan Tsubasa* e *Deadpool* per verificare il punto di partenza dello studente.

Incontro 5: MA.VI. Grammatica. Lezione comune sull’aggettivo possessivo e qualificativo.

Marcatura morfologica di due referenti sul testo breve ispirato alla serie animata *Capitan Tsubasa* e focus su nome- aggettivo-verbo.

Incontro 6: MA.VI. Grammatica. Marcatura morgologica del testo informativo *Deadpool* con focus su nome-articolo-aggettivo; nome-verbo e preposizioni.

Incontro 7: MA.VI. Grammatica. Marcatura morfologica di tre referenti sul testo informativo *Capitan Tsubasa* con focus sulla concordanza nome-articolo-aggettivo e focu sulla concordanza nome-verbo.

Incontro 8: MA.VI. Grammatica. Lezione comune sull’aggettivo dimostrativo e ripasso generale degli aggettivi precedentemente studiati. Produzione guidata dall’educatrice e mediata dalla lingua dei segni del testo descrittivo libero *Il mio cane* con successiva marcatura dell’aggettivo.

Incontro 9: MA.VI. Grammatica. Lezione di ripasso sull’aggettivo. Riconoscimento delle classi di parole “aggettivo e nome” sul testo breve *Un piccolo criceto* e sul testo *Capitan Tsubasa*.

Incontro 10: MA.VI. Grammatica. Marcatura morfologica del testo *Deadpool* con focus sul pronome.

Incontro 11: MA.VI. Grammatica. Lezione alla classe sul pronome. Marcatura del testo adattato, comune alla classe, *Poteri magici. Harry sei un mago!* con focus sul pronome relativo “che”.

Incontro 12: MA.VI. Grammatica. Marcatura morfologica del testo adattato *Poteri magici. Harry sei un mago!* con focus sui pronomi personali soggetto e complemento.

Incontro 13: MA.VI. Grammatica. Marcatura morfologica delle classi di parole sul testo adattato *Poteri magici. Harry sei un mago!* con incluse le preposizioni.

Incontro 14: MA.VI. Lettura. Applicazione della marcatura visiva ad un problema di matematica.

Incontro 15: MA.VI. Lettura. Lezione comune sul riassunto. Lettura di un brano tratto da Alice nel paese delle meraviglie proposto sul libro di antologia di classe. Comprensione del brano *Nella tana del coniglio* attraverso la mappa testuale.

Incontro 16. MA.VI. Lettura. Marcatura testuale sul brano *Elisabeth e il medaglione magico* (tratto da I Pirati dei Caraibi) e marcatura testuale sul brano adattato *Poteri magici. Harry sei un mago!* (tratto da Harry Potter e la pietra filosofale) con focus sulla rinominalizzazione.

Incontro 17: Lezione comune sul linguaggio matematico. Applicazione della marcatura visiva ad una questione linguistica matematica.

Incontro 18: MA.VI. Lettura. Verifica di classe di comprensione del testo. Lettura e comprensione del brano proposto dall’insegnante e marcato dall’educatrice *Tomaso va in città*.

Incontro 19: Lezione comune di scienze sui rettili. Applicazione dei MA.VI. alla lettura di una disciplina scolastica. Lettura del brano marcato *I rettili* tratto dal libro di classe e comprensione del testo attraverso la marcatura e la mappa testuale.

Incontri 20 e 21: MA.VI. Scrittura. Lezione di classe sulla scrittura di una e-mail. Scrittura all’educatrice di una breve e-mail per raccontare l’esperienza vissuta durante l’uscita didattica. Revisione ortografica, morfologica e testuale. Riscrittura del testo dopo le correzioni.

Incontro 22: MA.VI. Scrittura. Lezione comune di scienze sui rettili. Comprensione del brano marcato *L’uovo dei rettili*; rielaborazione del testo attraverso l’uso della mappa testuale.

L’intervento didattico è dunque stato realizzato principalmente tenendo le fila della programmazione curricolare di lingua italiana di tutti gli studenti, anche grazie alla collaborazione della docente che ha concesso ampio spazio all’uso dei marcatori fino ad utilizzarli, alla fine dell’anno scolastico, in una lezione rivolta a tutti gli alunni dimostrando anche il valore inclusivo dello strumento stesso.



Figura 22. Colori usati dallo studente per le marcature e colori usati dalla classe tramite LIM

Il metodo dei marcatori visivi, sviluppato da Sebastiani e Valenzano, si basa sull'esposizione esplicita alle strutture testuali e alle regole morfosintattiche in modo visivamente accessibile, stimolando così la consapevolezza metacognitiva e migliorando la comprensione e la produzione del testo scritto (Sebastiani & Valenzano, 2023). In questo caso di studio, si è voluto verificare che la marcatura attivasse nello studente una riflessione sulla struttura interna della lingua italiana, attraverso la marcatura grammaticale delle classi di parole proposte a tutta la classe (articolo, nome, aggettivo, verbo, pronomi, preposizioni), e la marcatura morfologica delle flessioni nominali e verbali. Si è anche voluta favorire sia la comprensione che la produzione del testo attraverso le marcature testuali durante i laboratori di lettura e scrittura; nonché una maggiore attenzione da parte dello studente all'ortografia delle parole durante il laboratorio di metafonologia.

Lo svolgimento delle varie sessioni è stato accompagnato dall'uso della lingua dei segni e i testi proposti sono stati inizialmente scelti a partire dagli interessi dello studente per stimolare la sua curiosità e il suo coinvolgimento. Successivamente, i brani sono stati tratti anche dall'antologia di classe in un percorso comune con i compagni. Il lavoro testuale è stato accompagnato da una marcatura che rendesse più accessibile e comprensibile il contenuto del testo stesso attraverso la messa in evidenza della ripresa anaforica. Parallelamente è stata sempre presentata allo studente la spiegazione teorica in lingua dei segni, e poi su supporto multimediale, di ogni elemento grammaticale proposto alla classe seguendo l'ordine cronologico e temporale scelto dall'insegnante dividendo il lavoro in un momento comune di spiegazione mediata dalla lingua dei segni condiviso tra tutti gli alunni; e in un momento di lavoro individualizzato attraverso l'uso dei marcatori.

3.3 Analisi e discussione dei risultati

Nel caso di studio in esame, l'uso sistematico della marcatura visiva ha stimolato nello studente una riflessione spontanea su dei meccanismi linguistici che fino a quel momento erano rimasti privi di un significato funzionale. Lo studente ha osservato come i referenti nominali e verbali della lingua italiana si modifichino in accordo con altre parole della frase dando ragione alla presenza di quei "fili

invisibili che collegano le parole” attenzionati dalla Sebastiani e resi visibili proprio dai marcatori (2023).

I laboratori sono stati condotti utilizzando uno strumento di osservazione incluso nel protocollo MA.VI e proposto per ogni laboratorio così realizzato e schematizzato in tabella:

IL METODO MA.VI.® METAFOLOGIA PROGETTO UN LABORATORIO DI METAFOLOGIA	IL METODO MA.VI.® GRAMMATICA PROGETTO UN LABORATORIO DI MAVI GRAMMATICA	IL METODO MA.VI.® LETTURA PROGETTO UN LABORATORIO DI MAVI LETTURA	IL METODO MA.VI.® SCRITTURA PROGETTO UN LABORATORIO DI MAVI SCRITTURA
Descrizione allievo/i ³⁰	Descrizione allievo/i	Descrizione allievo/i	Redazione di un “libro” con una storia inedita realizzata dallo studente
Quale/i competenze metafonologiche voglio attivare?	Su quale/i classe/i di parola o su quale meccanismo morfologico voglio lavorare?	Su quale aspetto testuale voglio lavorare (ripresa anaforica o connettivi)?	Quali competenze di scrittura voglio attivare?
Tempistica a disposizione: numero e durata degli incontri	Tempistica a disposizione: numero e durata degli incontri	Tempistica a disposizione: numero e durata degli incontri	Tempistica a disposizione: numero e durata degli incontri
Attività previste Specificare le competenze analitiche e globali su cui si vuole lavorare	Attività previste Attività di marcatura: inserisco un testo ed effettuo la marcatura, specificando le riflessioni che farei fare al mio allievo /ai miei allievi. Testo e marcatura. Eventuali riflessioni	Attività previste Attività di marcatura: inserisco un testo, lo adatto ed effettuo la marcatura, specificando le riflessioni che farei fare al mio allievo /ai miei allievi. Testo e marcatura. Eventuali riflessioni	Attività previste Indicare luogo, data e titolo della storia con il disegno di copertina. Realizzare tre sequenze narrative corredate di disegno e un retrocopertina con note sull’autore.
Modalità di verifica: annotare gli errori compiuti durante la prova ed eventuali osservazioni	Modalità di verifica: annotare gli errori compiuti durante la prova ed eventuali osservazioni	Modalità di verifica: annotare gli errori compiuti durante la prova ed eventuali osservazioni	Modalità di verifica: annotare gli errori compiuti durante la prova ed eventuali osservazioni

Figura 23: Tabella riassuntiva dei progetti MA.VI.

Incontro 1: il primo incontro ha riguardato la raccolta di verifiche di ingresso proposte dall’insegnante di italiano sia sulla produzione scritta di brani liberi che sullo svolgimento di alcune brevi attività

³⁰ se l’attività è individuale segnalare le caratteristiche salienti dell’allievo. Se è un gruppo o una classe fornire indicazione su numero e composizione del gruppo

linguistiche, ma anche sull'individuazione delle classi di parole su brani tratti dal libro di testo e la ricerca specifica dell'aggettivo possessivo su un brano libero.

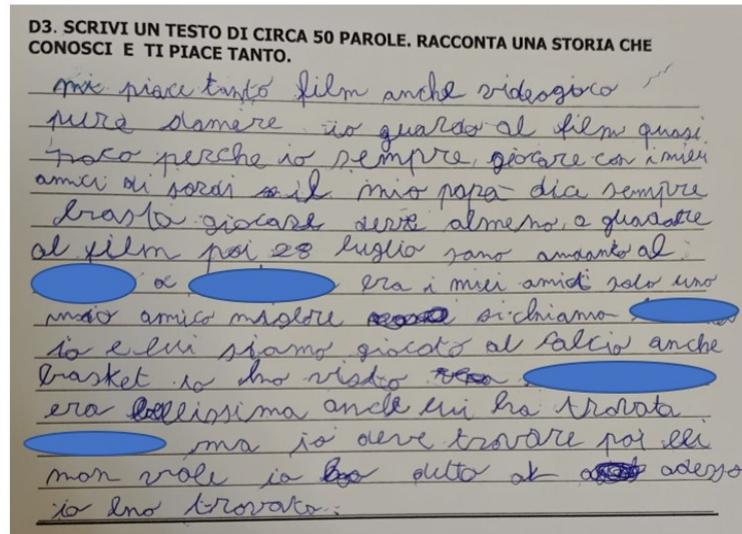


Figura 24. Esempio di situazione iniziale: Produzione libera testuale

Osservazioni: dall'analisi del lavoro emergono diverse criticità tra cui: errori ortografici, mancanza di punteggiatura, perdita del contenuto richiesto, incapacità di utilizzare il discorso diretto, mancato uso della struttura SVO tipicamente adottata nella produzione in lingua italiana. Anche il secondo esercizio, di seguito illustrato in figura 25, manifesta la non coniugazione dei verbi, l'uso errato dell'articolo e della preposizione e il mancato rispetto dell'ordine delle parole nella frase.

PRODUZIONE SCRITTA

D1. SCRIVI UNA FRASE CON LE SEGUENTI PAROLE

ESEMPIO: giocare, bambino, palla.

Il bambino gioca con la palla.

1. scrivere, scuola, penna, quaderno.

SCRIVERE PENNA CON QUADERNO IN SCUOLA

2. bar, gelato, cioccolata, amici, mangiare.

: IN MANGIO A GELATO CON AMICI A BAR.

3. ragazzi, chitarra, canzoni, suonare, salotto.

i RAGAZZI SUONANO CHITARRA CANZONE DI SALOTTO

Figura 25. Esempio di situazione iniziale: Produzione libera di frasi

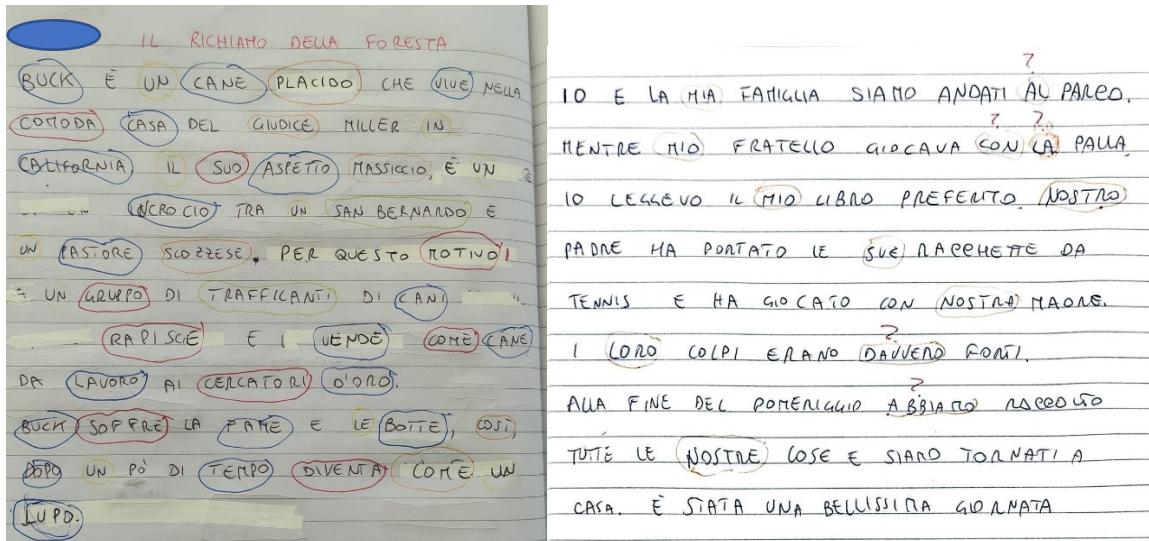


Figura 26. Esempi di situazione iniziale

Nel primo esercizio di questi ulteriori esempi sono stati marcati con il colore rosso che rappresenta il verbo, anche parole come “cercatori”, “motivo” o “gruppo”; sono state ignorate delle preposizioni; la preposizione semplice “in” è stata confusa con un articolo, il verbo essere alla terza persona singolare è stato ignorato e la congiunzione “come” è stata marcata come un aggettivo. Nel secondo esempio, la consegna data era la ricerca dell’aggettivo possessivo, ma sono stati marcati anche preposizioni, altri tipi di aggettivo e avverbi.

3.3.1. Laboratorio di metafonologia

Titolo: IL METODO MA.VI.® METAFONOLOGIA. PROGETTO UN LABORATORIO DI METAFONOLOGIA

Descrizione allievo/i: studente di classe I scuola secondaria di I grado.

Obiettivo: attivare specifiche competenze metafonologiche globali e analitiche. Esercitare la memoria visiva delle parole.

Tempistica a disposizione: due incontri da sessanta minuti circa.

Attività previste: esplorare le competenze globali e analitiche dello studente su parole lunghe.

Modalità di verifica: massimo punteggio per risposte complete, corrette e approfondite (3:competenza alta); punteggi intermedi per risposte parzialmente corrette o con alcune imprecisioni (2:competenza media); punteggi bassi per risposte errate (1:competenza bassa); punteggio nullo per risposte assenti o completamente errate (0:competenza assente).

Quesito di ricerca: la marcatura metafonologica attiva nell’alunno una riflessione metalinguistica globale e analitica sulla struttura interna di una parola?

Per l’analisi delle *competenze globali* è stato chiesto all’alunno di riflettere sulle caratteristiche delle parole lunghe e corte; segmentare le parole, eseguire un conteggio sillabico; riconoscere la sillaba

iniziale, centrale e finale. L'alunno ha diviso le parole contando con le dita il numero di sillabe della parola, trascrivendo sul quaderno le parole divise da trattini, cerchiando le sillabe specifiche richieste (iniziale, centrale e finale) e appuntando il numero di sillabe. Contemporaneamente lo studente si è anche aiutato con dei pallini per comprendere visivamente la differenza tra le parole lunghe e quelle corte. Questo lavoro ha permesso di verificare su quali parole il ragazzo incontrasse le maggiori difficoltà; pertanto, in collaborazione con la logopedista, è stata periodicamente offerta al ragazzo una stimolazione visiva delle parole, al fine di esercitare la memoria visiva e la riflessione linguistica sulle parole, per sopperire alla mancanza di memoria uditiva. Per le *competenze analitiche*, il ragazzo ha semplicemente identificato i fonemi che compongono le parole che poi doveva scrivere osservando i movimenti articolatori della bocca e quelli manuali della dattilologia.

La verifica del percorso è stata prevalentemente scritta, contestuale all'esecuzione degli esercizi e condivisa con la logopedista, la quale ha collaborato a rinforzare, durante gli incontri con lei, le difficoltà emerse durante il laboratorio. Laddove si sono riscontrate criticità in determinati gruppi di parole, sono state annotate le sillabe e/o i fonemi su cui l'alunno ha presentato maggiori difficoltà di riconoscimento e la parola stessa è stata affrontata anche in ambito logopedico, inserita in un campo semantico o riproposta segmentandola lentamente e accompagnandola con la dattilologia, per permettere una attenta visualizzazione labiale della sillaba/fonema mancante e allenare la sua memoria visiva per consolidare una riflessione visiva sulla costruzione ortografica della parola.

Incontro 2: Segmentazione delle parole plurisillabiche; conteggio delle sillabe e scrittura delle parole divise da trattini o accompagnate da pallini.



Figura 27. Esempio di segmentazione sillabica della parola MANDORLA

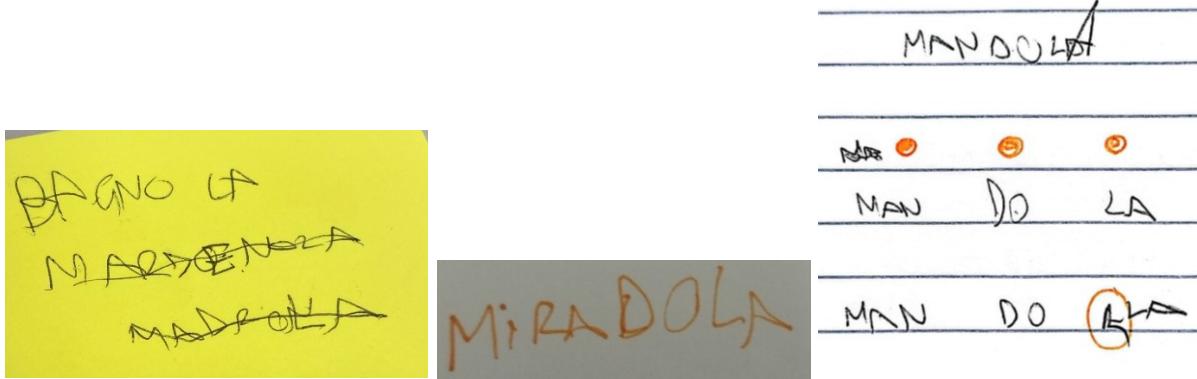


Figura 28. Tentativi spontanei di scrittura della parola MANDORLA

Osservazioni: La parola “mandorla” è stata incontrata durante un racconto personale e, vista la sua difficoltà ortografica, ne abbiamo valutato la composizione sillabica e fonologica. Il ragazzo ha correttamente contato le sillabe segnando con la dattilologia i fonemi maggiormente percettibili con una lettura labiale. Ha dimostrato di conoscerne la lunghezza, ma ha faticato nella scrittura della parola. Con l’aiuto dell’alfabeto LIS e di un segno visivo (pallini) ha ricostruito la parola correttamente.

Incontro 3: Segmentazione scritta delle parole plurisillabiche e attività metafonologica su alcuni campi semantici. Avendo osservato, dopo numerose prove che le parole che rappresentavano maggiori difficoltà erano le plurisillabiche, dalle trisillabe in poi, con perdita della sillaba centrale, abbiamo esercitato la memoria visiva di alcune parole lunghe di uso comune.

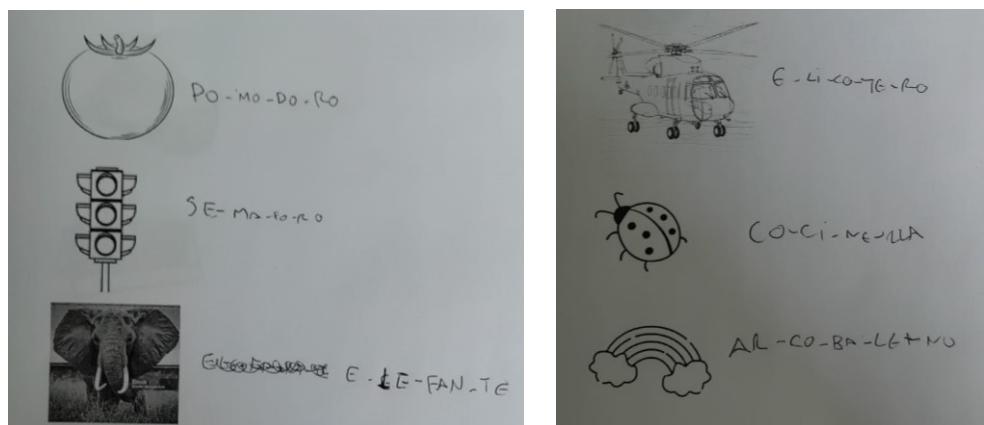


Figura 29. Esercitazioni sulla scrittura di parole polisillabiche

Le attività metafonologiche sono state proposte anche secondo una raccolta per campi semantici al fine di creare una rete mentale che permetesse allo studente di agganciare una parola nuova o corretta all’interno di una struttura che potesse visivamente ricordargli le difficoltà emerse e le correzioni ragionate.

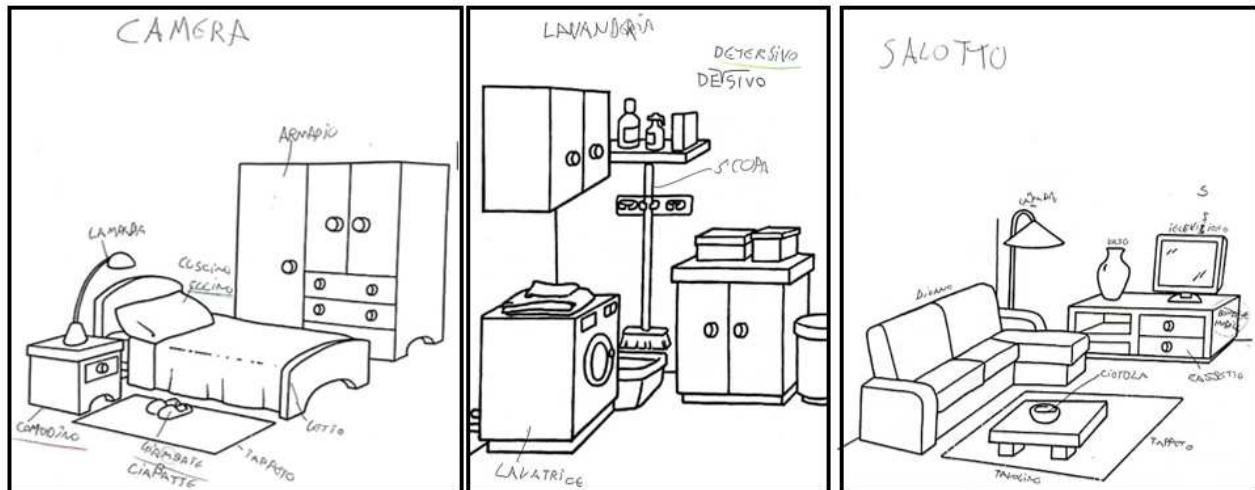


Figura 30. Attività metafonologica su campi semantici

In una delle attività di lingua italiana, al di fuori di laboratorio di metafonologia, l’alunno dovendo scrivere la parola “cellulare” si è autocorretto contando le sillabe da parola, segmentandola e dividendola con i trattini. Anche se, nella scrittura, ha perso il suono lungo della lettera L, che ha aggiunto dopo, ha dimostrato che MA.VI. metafonologia può diventare uno strumento di autocorrezione e di miglioramento delle competenze ortografiche.

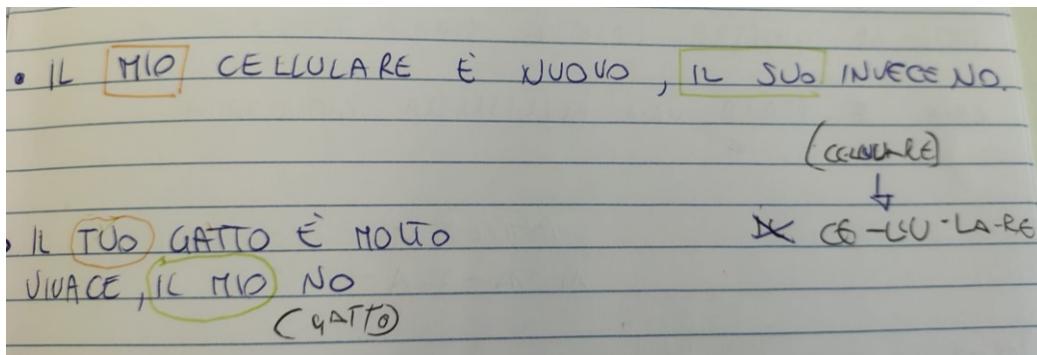


Figura 31: Utilizzo spontaneo della riflessione metafonologica

3.3.2 Laboratorio di MA.VI. Grammatica

Titolo: IL METODO MA.VI.® GRAMMATICA. PROGETTO UN LABORATORIO DI GRAMMATICA

Descrizione allievo/i: studente di classe I scuola secondaria di I grado.

Obiettivo: Su quale/i classe/i di parola o su quale meccanismo morfologico voglio lavorare? Attivare nello studente riflessioni linguistiche relative alla flessione nominale e verbale e alla funzione delle classi di parole all’interno di un testo.

Tempistica a disposizione: dieci incontri da sessanta minuti circa.

Attività previste: Attività di marcatura (inserisco un testo ed effettuo la marcatura, specificando le riflessioni che farei fare al mio allievo /ai miei allievi) Testo e marcatura. Eventuali riflessioni.

Modalità di verifica: massimo punteggio per risposte complete, corrette e approfondite (3: competenza alta); punteggi intermedi per risposte parzialmente corrette o con alcune imprecisioni (2: competenza media); punteggi bassi per risposte errate (1: competenza bassa); punteggio nullo per risposte assenti o completamente errate (0: competenza assente).

Quesito di ricerca: la marcatura grammaticale attiva nell'alunno una riflessione sulla struttura interna della lingua italiana?

Di pari passo con il programma scolastico della classe, è stato presentato, durante il periodo di osservazione e di ricerca, l'aggettivo e il pronome. Nel primo quadrimestre scolastico erano stati già presentati il verbo, il nome e l'articolo. Queste parti del discorso erano comunque già state mostrate all'alunno nel corso della scuola primaria con una presentazione di tipo montessoriano (la famiglia del nome e la famiglia del verbo). Attraverso un approccio di tipo testuale, sono stati offerti testi da marcare per trarre considerazioni sui meccanismi di concordanza di genere e numero, la flessione del verbo e del nome; quindi, la concordanza nome-articolo, nome-verbo, nome-aggettivo.

Nello specifico, le attività previste sono state le seguenti:

Incontro 4: Marcatura delle classi di parole “nome, verbo, articolo, aggettivo” su alcuni testi, per verificare il punto di partenza morfologico dello studente.

Osservazioni: il ragazzo, con la giusta concentrazione, ha ricordato la differenza tra le parole piene e le parole vuote; iniziando a marcare il testo partendo dal nome; mentre nella precedente prova di verifica, come si evince dalla prova mostrata relativa all'incontro 1, aveva marcato ogni parola incontrata in modo casuale. Con la stessa modalità, nel secondo esempio, ha cerchiato le classi di parole, tralasciando le preposizioni perché non gli erano state richieste e commettendo pochi errori. Lo studente non ha riconosciuto avverbi e congiunzioni che non erano ancora stati oggetto di lezione. “Deadpool” è stato il primo testo in cui l'alunno ha marcato le classi di parole in maniera autonoma, dopo aver fatto altre marcature insieme all'educatrice, e, spontaneamente, ha notato come, quasi sempre, alcune classi di parole si trovino vicine tra loro (articolo-nome; aggettivo-nome; nome-verbo) ricordando anche le famiglie montessoriane delle classi di parole.

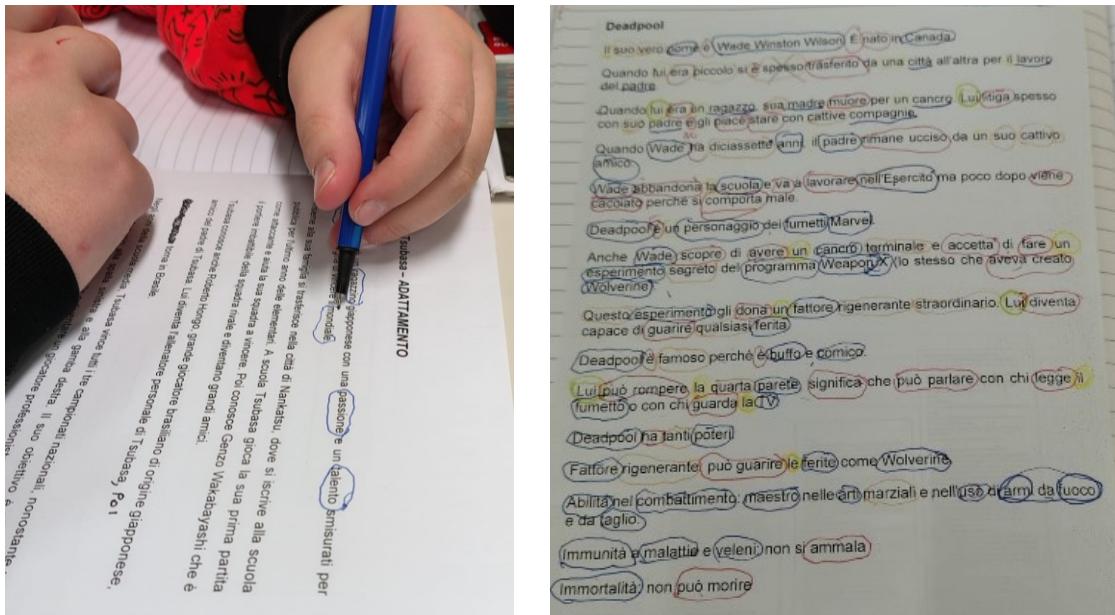


Figura 32. Marcatura delle classi di parole

Incontro 5: Lezione comune sull’aggettivo possessivo e qualificativo. Marcatura morfologica sul testo breve ispirato alla serie animata “Capitan Tsubasa” di due referenti (marcati in verde e in rosso) e focus su nome-aggettivo-verbo.

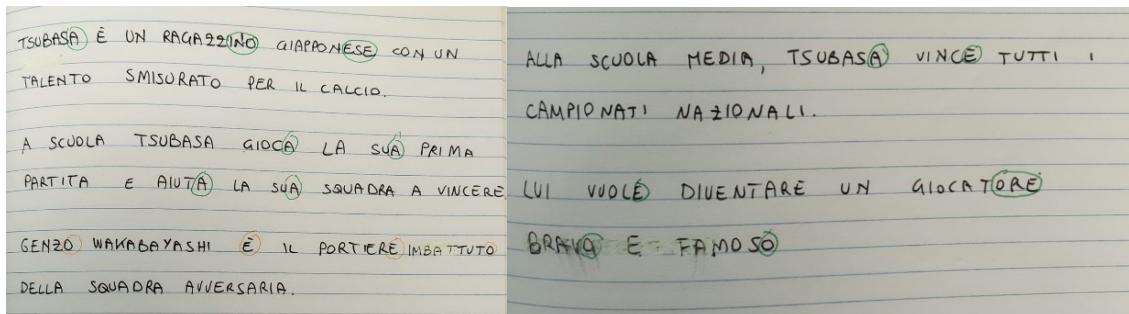


Figura 33. Marcatura con focus sul nome-aggettivo-verbo

Osservazioni: In questo caso, lo studente, a cui durante le spiegazioni precedenti, era stata già fatta notare la flessione del verbo e del nome, ha saputo marcare correttamente il testo come richiesto. La presenza di nomi giapponesi non ha creato confusione perché conosce bene i personaggi della storia, ma ha fatto delle riflessioni spontanee sull’invariabilità dell’aggettivo “giapponese” rispetto al genere e ha marcato la flessione dell’aggettivo possessivo “sua” senza collegarla al nome a cui si riferiva.

Incontro 6: Marcatura morfologica del testo informativo “Deadpool” con focus su nome-articolo-aggettivo; nome-verbo e preposizioni.

Deadpool

Il suo vero nome è Wade Winston Wilson. È nato in Canada.

Quando lui era piccolo si è spesso trasferito da una città all'altra per il lavoro del padre.

Quando lui era un ragazzo sua madre muore per un cancro. Lui litiga spesso con suo padre e gli piace stare con cattive compagnie.

Quando Wade ha diciassette anni il padre rimane ucciso da un suo cattivo amico.

Wade abbandona la scuola e va a lavorare nell'Esercito ma poco dopo viene cacciato perché si comporta male.

Deadpool è un personaggio dei fumetti Marvel.

Anche Wade scopre di avere un cancro terminale e accetta di fare un esperimento segreto del programma Weapon X (lo stesso che aveva creato Wolverine).

Questo esperimento gli dona un fattore rigenerante straordinario. Lui diventa capace di guarire qualsiasi ferita.

Deadpool è famoso perché è buffo e comico.

Lui può rompere la quarta parete, significa che può parlare con chi legge il fumetto o con chi guarda la TV.

Deadpool ha tanti poteri:

Fattore rigenerante: può guarire le ferite come Wolverine.

Abilità nel combattimento: maestro nelle arti marziali e nell'uso di armi da fuoco e da taglio.

Immunità a malattie e veleni: non si ammala.

Immortalità: non può morire.

MARCATURA MORFOLOGICA

NOMI - ARTICOLI - AGGETTIVI

NOMI - VERBI

PREPOSIZIONI

Figura 34. Marcatura con focus su nome-articolo-aggettivo; nome-verbo, preposizioni

Osservazioni: Il testo è stato diviso in tre sezioni dove sono state fatte tre tipi di marcatura morfologica diversa: nella prima sezione, lo studente ha marcato il testo concentrandosi solo sul nome, l'articolo e l'aggettivo, La decisione di estendere la preposizione composta articolata “*nell'*” è stata autonoma e gli ha permesso di visualizzare l'articolo “*lo*” per poter cerchiare correttamente l'accordo con la parola “esercito”. Nella sezione relativa alla marcatura di nomi e verbi, ha correttamente collegato con archetti il verbo al suo soggetto, ha tralasciato i verbi all'infinito come da protocollo MA.VI. perché non sono flessi, ma ha omesso uno dei verbi essere alla terza persona singolare. Nella sezione relativa alla marcatura delle preposizioni, le ha correttamente marcate e collegate ai due nomi che legano le preposizioni, come da protocollo, comprendendone la funzione.

Incontro 7: Marcatura morgologica di tre referenti (verde, rosso, arancione) sul testo informativo “Capitan Tsubasa” con focus sulla concordanza nome-articolo-aggettivo e focu sulla concordanza nome-verbo.

Capitan Tsubasa – ADATTAMENTO

Tsubasa Ozora è un ragazzino giapponese con una passione e un talento smisurati per il calcio e che sogna di vincere il mondiale.

Insieme alla sua famiglia si trasferisce nella città di Nankatsu, dove si iscrive alla scuola pubblica per l'ultimo anno delle elementari. A scuola Tsubasa gioca la sua prima partita come attaccante e aiuta la sua squadra a vincere. Poi conosce Genzo Wakabayashi che è il portiere imbattibile della squadra rivale e diventano grandi amici.

Tsubasa conosce anche Roberto Hongo, grande giocatore brasiliano di origine giapponese, amico del padre di Tsubasa. Lui diventa l'allenatore personale di Tsubasa.

Roberto, invece torna in Brasile.

Negli anni della scuola media, Tsubasa vince tutti i tre campionati nazionali, nonostante un grave infortunio alla spalla sinistra e alla gamba destra. Il suo obiettivo è vincere per raggiungere Roberto in Brasile e diventare un giocatore professionista.

Quando Tsubasa viene convocato per la Nazionale Under-15 giapponese, va a giocare in Francia e diventa capitano della squadra. Lui vince il mondiale giovanile giocando la finale contro la Germania.

Quando ritorna in Giappone, prende il diploma di licenza media e parte per il Brasile.

Fig. 35. Marcatura morfologica nome-articolo-aggettivo; nome-verbo

Osservazioni: In questo caso, è stato richiesto di marcire con uno stesso colore un referente, i suoi articoli e le relative flessioni nominali e verbali. Il ragazzo ha svolto l'esercizio richiesto, marcando anche parole fuori dai referenti scelti, come "ultimo anno", "prima partita" e "sua squadra", ma rispetto ai referenti richiesti la marcatura risulta corretta.

Incontro 8: Lezione comune sull'aggettivo dimostrativo e ripasso generale degli aggettivi precedentemente studiati. Produzione guidata dall'educatrice e mediata dalla lingua dei segni del testo descrittivo libero "Il mio cane" con successiva marcatura dell'aggettivo.

Osservazioni: Gli aggettivi all'interno del testo sono stati marcati e classificati correttamente. Anche la richiesta di flettere l'aggettivo "testardo" in tutte le sue forme di genere e numero è stata svolta correttamente, così come l'analisi e la ricerca del nome riferito all'aggettivo "testardo".

18/3/2025 ESERCITAZIONE PER LA VERIFICA
"AGGETTIVO"

IL CANE DI MIO E' BELUSSIMO.
IL SUO PELO E' BIANCO E MARRONE CHIARO.
E' UN CANE A PELO LUNGO DI TAGLIA MEDIA.
LUI SI CHIAMA HA UN CARATTERE
GIOCOSE E TESTARDO. HA UNA CORPORATURA
FORTE E MUSCOLOSA. LA CORDA E IL SUO GIOCO
PREFERITO. QUANDO LO GIOCO CON LUI A TIRARE
LA CORDA VINCE LUI, MA QUALCHE VOLTA SIAMO
PARI. HA 13 ANNI; NO HA COMPRATO
A ROMA IN UN GRANDE ALLEVAMENTO. LA MAMMA
E IL PAPÀ DI HANNO AVUTO 12 BELUSSI
ERELIDI: 7 MASCHI E 5 FEMMINE. UN CUCCIOLATO
E MORTO PER UN BRUTTO TUMORE ALL'ORECCHIO
DESTRO; UN ALTRO CUCCIOLATO SONO STATI TUTTI
ADOTTATI DA BRAVE FAMIGLIE. QUESTI CANI
SONO STATI MOLTO FORTUNATI

1) SOTTOLINEA GLI AGGETTIVI.
2) COMPLETA LA TABELLA

POSSESSIVO	QUALIFICATIVO	DIMOSTRATIVO	INDEFINTO	NUMERALE
MIO	BELLISSIMO		ALTRI	4
SUO	BIANCO	QUESTI	MOLTO	12
	MARRONE CHIARO			7
	LUNGO			5
	MEDIA			
	GIOCOSE			
	TESTARDO			
	FORTE			
	MUSCOLOSA			
	PREFERITO			
	GRANDE			
	EXCELLSISMI			
	BRUTTO			
	DOSTO			
	BRAVE			
	FORTUNATI			

3) ANALIZZA GENERE E NUMERO DELL'AGGETTIVO "TESTARDO". POI SCRIVI IL NOME COLLEGATO.
TESTARDO = AGGETTIVO QUALIFICATIVO MASCHILE SINGOLARE
NOME COLLEGATO = CANE

4) FAI LA FLESSIONE DI TESTARDO

- MASCHILE SINGOLARE = TESTARDO
- MASCHILE PLURALE = TESTARDI
- FEMMINILE SINGOLARE = TESTARDA
- FEMMINILE PLURALE = TESTARDAS

Figura 36. Riconoscimento degli aggettivi in un testo

Incontro 9: Lezione di ripasso sull'aggettivo. Riconoscimento delle classi di parole aggettivo e nome sul testo breve “Un piccolo criceto” e sul testo “Capitan Tsubasa”.

Osservazioni: Nel primo esempio non ci sono stati errori, neanche quando è stato richiesto di trovare i nomi a cui si riferivano alcuni aggettivi del testo. Nel secondo brano, è stata saltata una parte della marcatura per motivi di stanchezza ed è stata aggiunta una parte conclusiva per permettere di ricercare aggettivi dimostrativi, numerali e indefiniti.

ESERCITAZIONE PER LA VERIFICA 19/3/2025

1) TROVA GLI AGGETTIVI

UN PICCOLO CRICETO.
PUFFO E' IL PICCOLO (CRICETO) DI MARIA.
LA SUA (AMICA) LUCIA HA TANTI (CRICETI)
COLORATI E HA REGALATO (PUFFO A MARIA).
PUFFO MANGIA (CAROTE), SEMI E INSALATA
FRESCA. QUANDO LUI MANGIA, NON
INGHIOSTE, MA METTE TUTTO DENTRO
UNA GUANCIA. LE GUANCE DEI (CRICETI)
SONO COME DUE GROSSE TASCHE.
PUFFO HA IL (PELO) MORBIDO E MARRONIOLLO
E I SUOI (DENTINI) SONO LUNGHETTI E SOTTILI.
QUESTI SIMPATICI ANIMALIETTI AMANO CORRERE
SULLA RUOTA E SCAVARE PICCOLE BURHE.

2) TROVA IL NOME REFERENTE DELL'AGGETTIVO

PICCOLO → CRICETO
COLORATI → CRICETI
FRESCA → SÌ INSALATA
TASCHE → D GROSSE
MORBIDO → O PELO
LUNGHETTI → O DENTINI
SIMPATICI → ANIMALIETTI

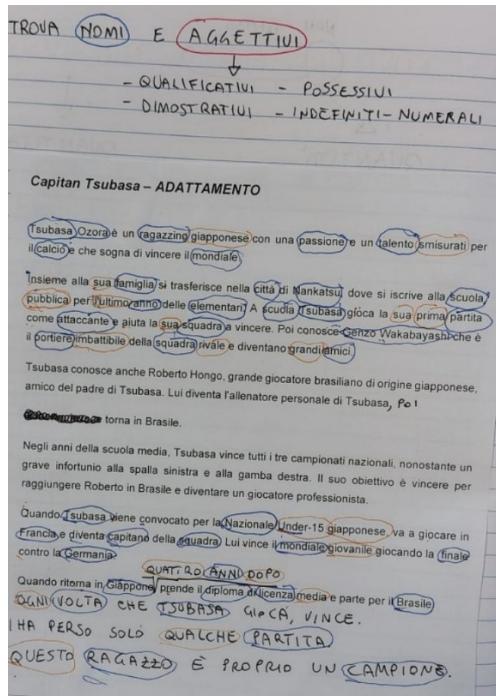


Figura 37. Marcatura del nome e dei vari tipi di aggettivo studiati

Incontro 10: Marcatura morfologica del testo “Deadpool” con focus sul pronome.

Osservazioni: Il pronome personale è stato facilmente individuato e il pronome sottinteso è stato esplicitato senza errori.

Deadpool

Il suo vero nome è Wade Winston Wilson. È nato in Canada.

Quando lui era piccolo si è spesso trasferito da una città all'altra per il lavoro del padre.

Quando lui era un ragazzo, sua madre muore per un cancro. Lui litiga spesso con suo padre e gli piace stare con cattive compagnie.

Quando Wade ha diciassette anni, il padre rimane ucciso da un suo cattivo amico.

Wade abbandona la scuola e va a lavorare nell'Esercito ma poco dopo viene cacciato perché si comporta male.

Deadpool è un personaggio dei fumetti Marvel.

Anche Wade scopre di avere un cancro terminale e accetta di fare un esperimento segreto del programma Weapon X (lo stesso che aveva creato Wolverine).

Questo esperimento gli dona un fattore rigenerante straordinario. Lui diventa capace di guarire qualsiasi ferita.

Deadpool è famoso perché è buffo e comico.

Lui può rompere la quarta parete, significa che può parlare con chi legge il fumetto o con chi guarda la TV.

Deadpool ha tanti poteri:

Fattore rigenerante: può guarire le ferite come Wolverine.

Abilità nel combattimento: maestro nelle arti marziali e nell'uso di armi da fuoco e da taglio.

Immunità a malattie e veleni: non si ammala

Immortalità: non può morire

Figura 38: Marcatura del pronome personale

Incontro 11: Lezione alla classe sul pronomo. Marcatura del testo adattato, comune alla classe, “Poteri magici. Harry sei un mago!” con focus sul pronomo relativo CHE.

Osservazioni: Nella fase di spiegazione il pronomo relativo è stato presentato come un elemento della frase che nasconde un nome a cui si riferisce.

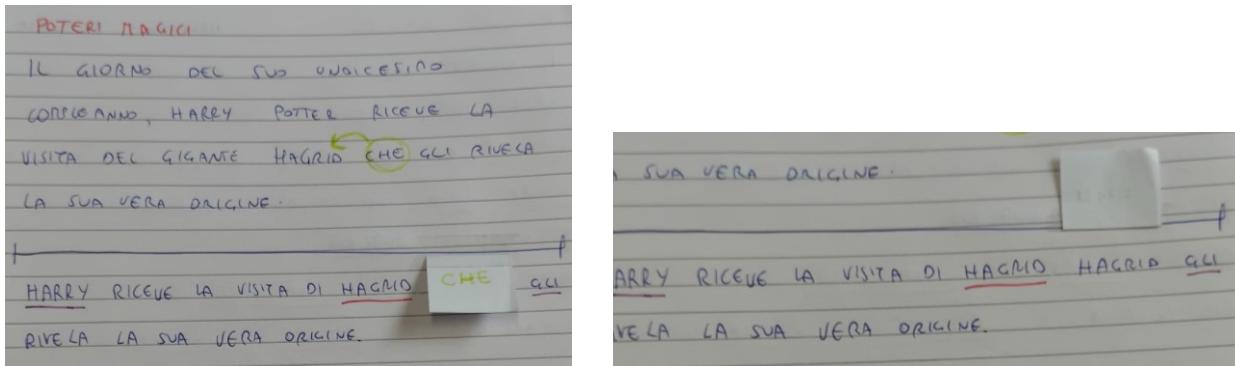


Figura 39. Accompagnamento alla spiegazione del pronomo relativo CHE

Nella marcatura grammaticale del testo in figura 40, lo studente ha, in diverse occasioni, confuso il CHE pronomo con il CHE congiunzione. Alla revisione del testo è stata sottolineata la necessità di poter sostituire il CHE, quando ha funzione di pronomo relativo, con il nome a cui si riferisce. Anche in questo caso la marcatura MA.VI. dimostra di lavorare sulla funzione delle parole.

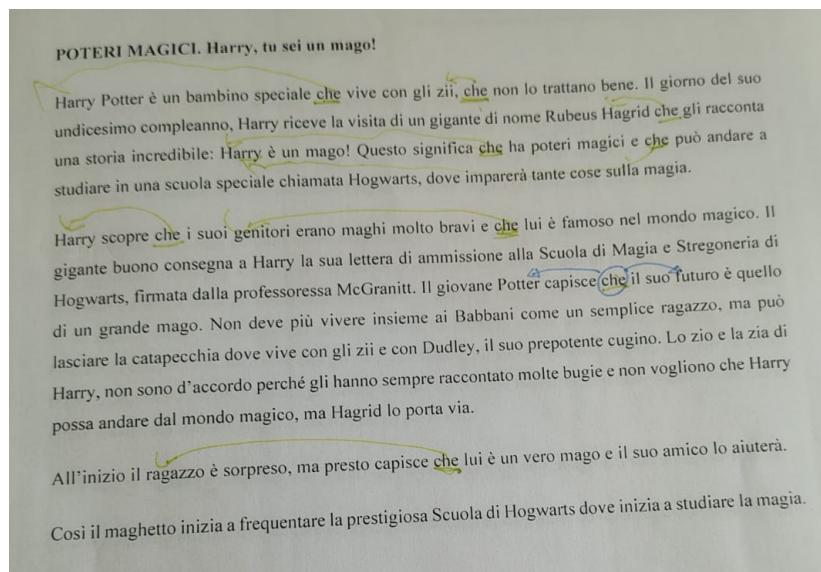


Figura 40. Marcatura del pronomo CHE

Incontro 12: Marcatura morfologica del testo adattato “Poteri magici. Harry sei un mago!” con focus sui pronomi personali soggetto e complemento.

Osservazioni: Nella marcatura in figura 41, pur utilizzando un unico colore, lo studente ha saputo distinguere i pronomi clitici dagli articoli. Anche se ha commesso alcuni errori nella marcatura morfologica, ha compiuto la riflessione autonoma sul fatto che alcune parole vuote della lingua

italiana, ne nascondano altre, come ha dimostrato collegando correttamente il pronomo al suo referente e rispondendo alle due domande stimolo del riquadro.

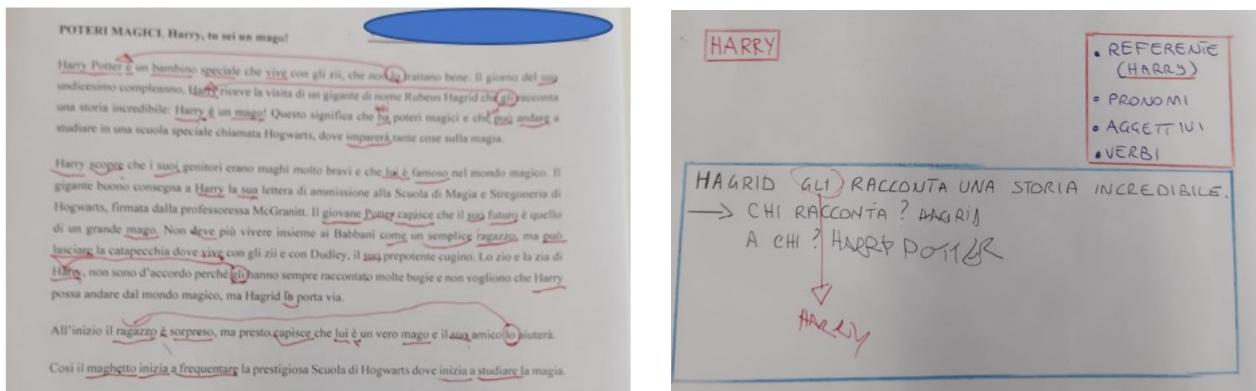


Figura 41. Marcatura morfologica con focus sul pronomo

Incontro 13: Marcatura morfologica delle classi di parole sul testo adattato “Poteri magici. Harry sei un mago!” con incluse le preposizioni.

Osservazioni: La marcatura non ha incontrato particolari difficoltà, considerando anche un autocorrezione del pronomo ad inizio frase.

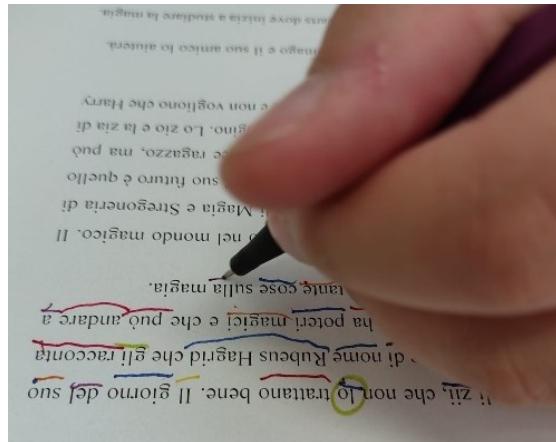


Figura 42. Marcatura morfologica

3.3.3 Laboratorio di MA.VI. Lettura

Titolo: IL METODO MA.VI.® LETTURA. PROGETTO UN LABORATORIO DI LETTURA

Descrizione allievo/i: studente di classe I scuola secondaria di I grado

Obiettivo: Su quale aspetto testuale voglio lavorare (ripresa anaforica o connettivi)? Il laboratorio si è concentrato principalmente sulla rinominalizzazione e sulla ripresa anaforica.

Tempistica a disposizione: tre incontri da sessanta minuti circa durante le ore di lingua italiana; due ore da circa sessanta minuti durante le ore di matematica; due incontri da circa sessanta minuti durante le ore di scienze.

Attività previste: Attività di marcatura (inserisco un testo, lo adatto ed effettuo la marcatura, specificando le riflessioni che farei fare al mio allievo/ai miei allievi).

Modalità di verifica: massimo punteggio per risposte complete, corrette e approfondite (3:competenza alta); punteggi intermedi per risposte parzialmente corrette o con alcune imprecisioni (2:competenza media); punteggi bassi per risposte errate (1:competenza bassa); punteggio nullo per risposte assenti o completamente errate (0:competenza assente).

Quesito di ricerca: la marcatura testuale attiva nell'alunno una riflessione sulla struttura interna di un testo e la visualizzazione dei "fili invisibili" che legano le parole?

Obiettivo: attivare nello studente capacità di tenere la ripresa anaforica durante tutta la lettura del testo, di modificare il suo approccio alla lettura da lessicale a testuale.

Attività: marcatura testuale di testi adattati in relazione alla ripresa anaforica e alla ri-nominalizzazione.

Incontro 14: Applicazione della marcatura visiva ad un problema di matematica.

Osservazioni: La marcatura è stata effettuata dopo le evidenti difficoltà del ragazzo a comprendere il testo del problema, nonostante fosse accompagnato dall'immagine del libro. Essa è stata svolta dall'educatrice insieme all'alunno nella fase di ragionamento sulle parole del testo del problema accompagnata dalla LIS.

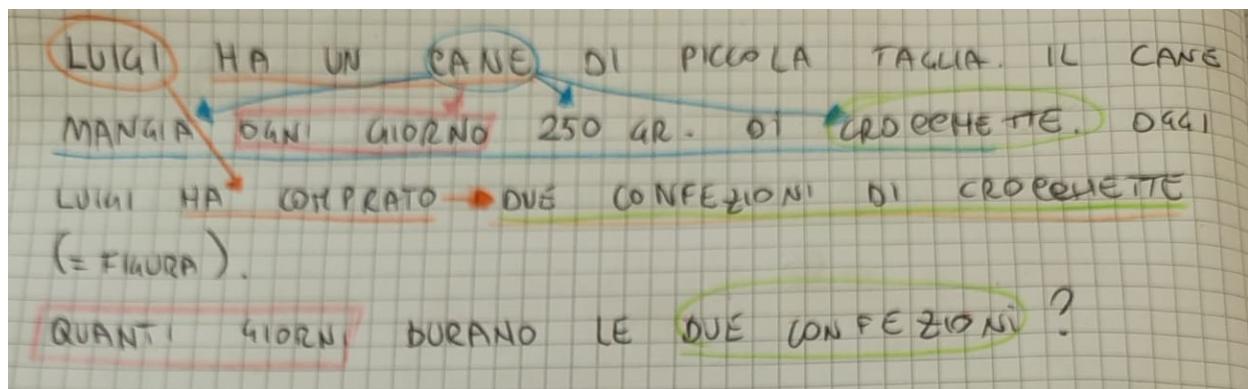


Figura 43. Applicazione della marcatura al testo di un problema matematico

Incontro 15: Lezione sul riassunto, lettura di un brano tratto da Alice nel paese delle meraviglie proposto sul libro di antologia di classe. Comprensione del brano "Nella tana del coniglio" attraverso la mappa testuale.

LAVORIAMO SUL RIASSUNTO

Leggi il brano, indica gli elementi che rispondono alle 5 W ed esegui una sintesi minima del testo.

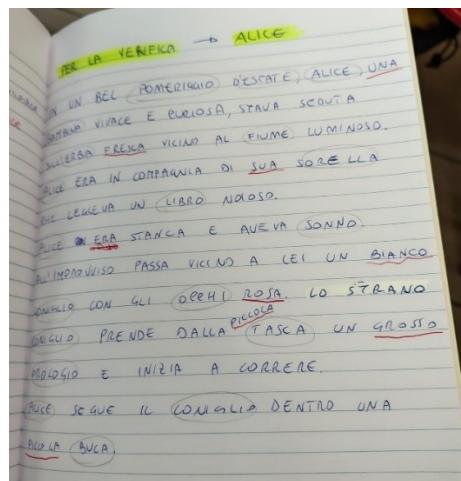
LEWIS CARROLL

Nella tana del Coniglio

Alice cominciava a sentirsi stanca di sedere sulla piccola altura accanto a sua sorella, senza far niente. Quand'ècco un coniglio bianco passarle accanto, quasi sfiorandola. Non c'era troppo da meravigliersene, né Alice pensò che fosse strano sentir parlare il Coniglio, il quale diceva fra sé: «Ohimè! Ho fatto tardi!

Quando però il Coniglio trasse un orologio dal taschino, lo consultò e si mise a scappare, Alice saltò in piedi pensando di non aver mai visto un coniglio con un orologio e, ardente di curiosità, attraversò il campo correndogli dietro e arrivò appena in tempo per vederlo entrare in una spaziosa tana sotto la siepe. Un istante dopo, Alice scivolava giù per la tana. La buca filava dritta come una galleria, e poi sprofondava così improvvisamente che Alice si sentì cadere in una specie di precipizio che rassomigliava a un pozzo profondissimo. Una delle due: o il pozzo era straordinariamente profondo o ella cadeva con grande lentezza, perché ebbe tempo, scendendo, di guardarsi intorno. Guardò le pareti del pozzo e s'acorse che erano rivestite di scaffali, libri, quadri e altri oggetti. Poi prenne un barattolo con l'etichetta: «Marmellata d'Arance» ma, ohimè! con sua gran delusione, era vuoto.

Lewis Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, Einaudi Ragazzi (ridotto e adattato)

LAVORIAMO SUL RIASSUNTO
Leggi bene il brano, trova gli elementi che rispondono alle 5 W ed fai un breve riassunto.

Nella tana del Coniglio

LEWIS CARROLL

Alice era annoiata e cominciava ad avere sonno. All'improvviso vede un coniglio bianco con gli occhi rosa che correva vicino a lei. Il coniglio parlava tra sé e sé e sembrava molto agitato. Diceva: «Ho fatto tardi! Ho fatto tardi!» Poi estrasse un orologio dal panciotto e Alice si meravigliò molto, perché non aveva mai visto un coniglio con un orologio.

Incuriosita, lo seguì di corsa attraverso un campo e lo vide infilarsi dentro una grande tana sotto una siepe. All'improvviso Alice iniziò a cadere. La buca era dritta come una lunghissima galleria o un pozzo.

Mentre cadeva, Alice continuava a parlare e a chiedersi cosa stava succedendo. Non capiva se il pozzo era profondissimo o se il tempo scorreva lentamente perché lei, scendeva giù e aveva il tempo di guardarsi intorno. Guardava le pareti piene di scaffali, libri, quadri e altri oggetti. Poi prenne un barattolo con l'etichetta «Marmellata d'arance», ma era vuoto. Che delusione!...

Lewis Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, Einaudi Ragazzi (adattato)

Le 5 W sono cinque domande che aiutano a fare un buon riassunto. Le 5 W derivano dall'inglese e sono:

1. Who? (Chi?) → Chi sono i personaggi principali?
2. What? (Cosa?) → Cosa succede? Quali sono gli eventi principali?
3. When? (Quando?) → Quando si svolge la storia?
4. Where? (Dove?) → Dove avvengono i fatti?
5. Why? (Perché?) → Perche accadono gli eventi? Quali sono le cause o le motivazioni?

Per esempio, applicando le 5 W al brano "Nella tana del Coniglio":

- Who? → Alice, il Coniglio Bianco.
- What? → Alice vede un coniglio parlante con un orologio, lo segue e cade in un pozzo.
- When? → Non è indicato con precisione, ma si presume nel tempo della narrazione fantastica.
- Where? → Un prato, la tana del coniglio, il pozzo e una stanza misteriosa.
- Why? → Alice segue il coniglio per curiosità e finisce in un mondo sconosciuto.



Figura 44. Comprensione del testo tramite mappa testuale (Proposta di classe)

Osservazioni: Il ragazzo ha lavorato sul testo che è stato adattato per rendere più agevole la lettura e permettere la concentrazione sul lavoro di riassunto, dividendo il brano in sequenze e raccogliendo, nella mappa testuale, le informazioni salienti di ogni sequenza, lasciandosi guidare dalla mappa stessa.

Incontro 16: Marcatura testuale sul testo "Elisabeth e il medaglione magico" (tratto da I Pirati dei Caraibi) e marcatura testuale sul testo adattato "Poteri magici, Harry sei un mago!" (tratto da Harry Potter e la pietra filosofale) con focus sulla rinominalizzazione.

Elizabeth e il medaglione magico

C'era una volta una bambina che si chiamava Elizabeth. Viaggiava con il suo papà su una grande nave. Un giorno videro un ragazzo stanco su una zattera e lo aiutarono. Lui si chiamava Will.

Will aveva un medaglione d'oro con un teschio. Elizabeth lo prende perché pensa che sia importante.

Dopo tanti anni, Elizabeth cade in mare e il medaglione comincia a brillare. Arrivò una nave di pirati chiamata Perla Nera. I pirati volevano quel medaglione.

Elizabeth viene salvata da un pirata coraggioso e un po' buffo che si chiamava Jack Sparrow. Lui è un pirata famoso per essere furbo e divertente. Sembra un sciocco, ma in realtà è molto intelligente. Preferisce usare l'intelligenza e il coraggio invece della violenza, e con la sua astuzia riesce spesso a uscire da situazioni pericolose.

È un personaggio ambiguo: a volte sembra sleale, altre volte è generoso verso i suoi amici. Ama farsi chiamare "Capitano" e ha una grande passione per la sua nave, la Perla Nera.

I pirati della Perla Nera erano sotto una maledizione: di notte diventavano scheltri! Per togliere la maledizione dovevano restituire tutto l'oro rubato, anche il medaglione di Elizabeth.

Elizabeth pensa che Jack Sparrow sia un pirata molto speciale: lo vede come un uomo coraggioso, astuto e furbo, anche se a volte un po' buffo. Elizabeth si fida di lui e diventano amici.

Così Jack, Will ed Elizabeth partirono per una grande avventura per salvare tutti.

Elisabeth
Papà di Elisabeth
Will
Jack Sparrow
Pirati

RINOMINALIZZAZIONE

POTERI MAGICI. Harry, tu sei un mago!

Harry Potter è un bambino speciale che vive con gli zii, che non lo trattano bene. Il giorno del suo undicesimo compleanno, Harry riceve la visita di un gigante di nome Rubeus Hagrid che gli racconta una storia incredibile: Harry è un mago! Questo significa che ha poteri magici e che può andare a studiare in una scuola speciale chiamata Hogwarts, dove imparerà tante cose sulla magia.

Harry scopre che i suoi genitori erano maghi molto bravi e che lui è famoso nel mondo magico. Il gigante buono consegna a Harry la sua lettera di ammissione alla Scuola di Magia e Stregoneria di Hogwarts, firmata dalla professoressa McGonagall. Il giovane Potter capisce che il suo futuro è quello di un grande mago. Non deve più vivere insieme ai Babbani come un semplice ragazzo, ma può lasciare la catapecchia dove vive con gli zii e con Dudley, il suo prepotente cugino. Lo zio e la zia di Harry, non sono d'accordo perché gli hanno sempre raccontato molte bugie e non vogliono che Harry possa andare dal mondo magico, ma Hagrid lo porta via.

All'inizio il ragazzo è sorpreso, ma presto capisce che lui è un vero mago e il suo amico lo aiuterà.

Così il maghetto inizia a frequentare la prestigiosa Scuola di Hogwarts dove inizia a studiare la magia.

HARRY
HAGRID
zii
DUDLEY

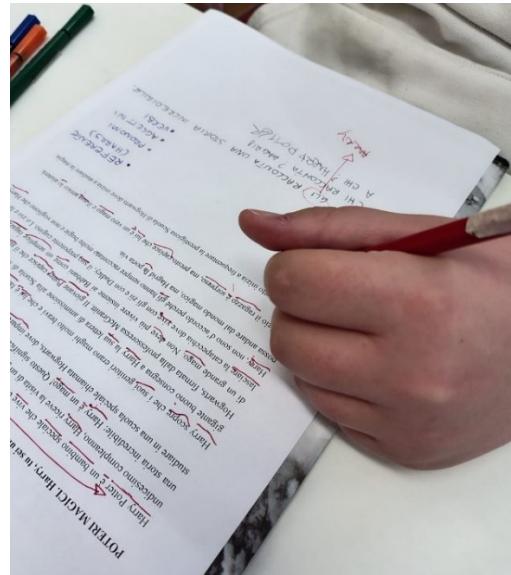


Figura 45. Marcatura testuale con focus sulla rinominalizzazione

Osservazioni: Lo studente, in entrambi i testi, ha correttamente marcato le rinominalizzazioni mantenendole per tutta la lunghezza del brano.

Incontro 17: Lezione comune sul linguaggio matematico. Applicazione della marcatura visiva ad una questione linguistica matematica.

Osservazioni: La marcatura è stata contemporanea alla spiegazione perché anche una frase breve può risultare incomprensibile ad un occhio non competente in lingua italiana a causa delle tante parole collegate tra loro in maniera invisibile. La marcatura colorata ha reso esplicativi i collegamenti tra le parole e agevolato la procedura di risoluzione e l'uso autonomo della strategia in una situazione simile.

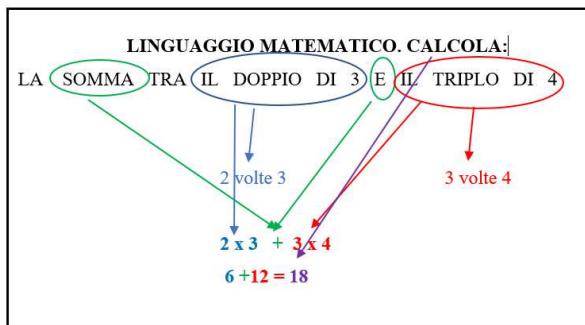


Figura 46. Applicazione dei MA.VI. ad una questione linguistica matematica

Incontro 18: Verifica di classe di comprensione del testo. Lettura e comprensione del brano proposto dall'insegnante e marcato dall'educatrice “Tommaso va in città”.

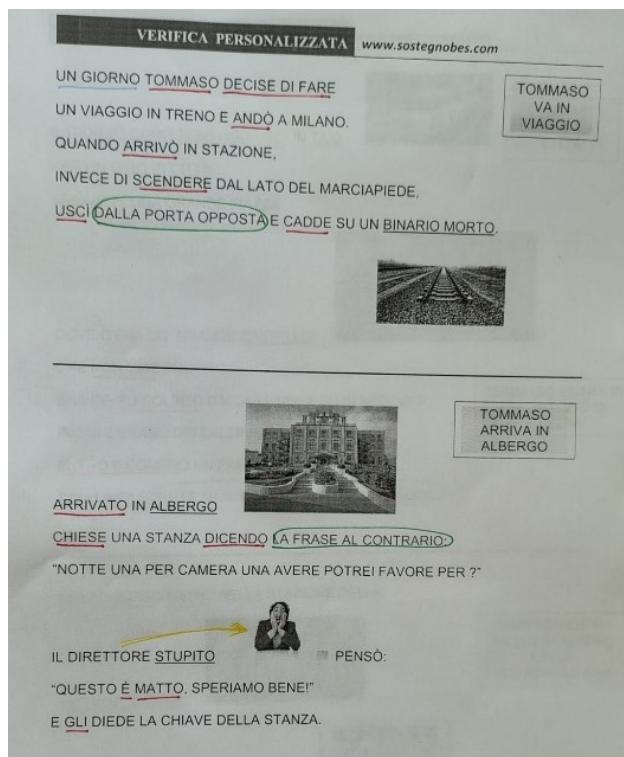


Figura 47. Comprensione di un testo marcato. Esempio di una parte del brano oggetto di verifica

Osservazioni: Il testo, oggetto di verifica in itinere della classe, presentava non poche difficoltà per la quantità di inferenze e doppi sensi presenti nel lungo brano. Attraverso la marcatura, lo studente

ha potuto lavorare su una sequenza alla volta, tenendo la traccia delle azioni compiute dal protagonista e di tutte le azioni compiute “al rovescio”.

Incontro 19: Lezione comune di scienze sui rettili. Applicazione dei MA.VI. alla lettura ad una disciplina scolastica. Lettura del brano marcato *I rettili* tratto dal libro di classe e comprensione del testo attraverso la marcatura e la mappa testuale.

Osservazioni: Il brano è stato marcato dall’educatrice per permettere al ragazzo di lavorare sul libro di testo della classe, senza adattamenti e riduzioni. Sono state marcate con colori diversi le parti salienti della lettura, attraverso le quali lo studente ha compilato in autonomia la mappa testuale per cogliere le informazioni principali del testo stesso.

LEZIONE

4 I Rettili

1 Rettili sono vertebrati eterotermi, prevalentemente terrestri e ovipari.

Comparsi 300 milioni di anni fa, i rettili dominarono la Terra per circa 100 milioni di anni: alcuni raggiungevano dimensioni gigantesche, altri erano capaci di volare, altri ancora nuotavano nei mari. Una serie di eventi, 66 milioni di anni fa, provocò l'estinzione dei dinosauri, un gruppo di rettili preistorici. Sopravvissero, però, alcuni gruppi di dimensioni più piccole, per esempio coccodrilli e tartarughe, che ancora oggi ci danno un'idea delle caratteristiche di quegli antichi dominatori del Pianeta.

1 Le caratteristiche dei rettili

I rettili devono il loro nome al modo che hanno di muoversi. La parola "rettile" deriva, infatti, dal latino *reptilis* che significa strisciante.

I rettili comprendono animali dotati di zampe, come coccodrilli, tartarughe e iguana ► 1), e anche animali senza zampe, come serpenti. ► 2) Hanno il corpo ricoperto di squame corte, che sono spessimenti della pelle a forma di lamella di varie dimensioni in base alla specie. Diverse specie effettuano la muta, cioè il cambio del primo strato della pelle. I serpenti ► 3) cambiano la pelle tutta intera, le facendo a fumetti e i coccodrilli e le tartarughe a pezzi.

Respirano attraverso i polmoni. I rettili marini, come le tartarughe di mare, per respirare devono riemergere in superficie. Il torace di tartarughe e testuggini ► 3) non può dilatarsi a causa della corazza, per cui possiedono muscoli particolari che hanno il compito di comprimere i polmoni per svuotarli.

Sono generalmente ovipari e depongono sulla terraferma uova rivestite da un guscio protettivo e contenente le sostanze necessarie allo sviluppo dell'embrione. Alcune specie (come il serpente a sonagli) sono ovovipare. Dopo la deposizione, la femmina generalmente abbandona le uova, e i piccoli appena nati devono arrangiarsi da soli a sopravvivere; fanno eccezione solo alcuni serpenti e i coccodrilli, che si prendono cura della prole.

Figura 1
Un'iguana, un rettile con le zampe.



RESPIRAZIONE

RIPRODUZIONE

Figura 2
La muta di un serpente



Figura 3
Le testuggini sono dotate di una corazzata fatta di placche ossee.



I Rettili • LEZIONE 4 C 175

Scansionato con CamScanner

Figura 48. Applicazione dei MA.VI. alla lettura ad una disciplina scolastica (Marcatura testuale)

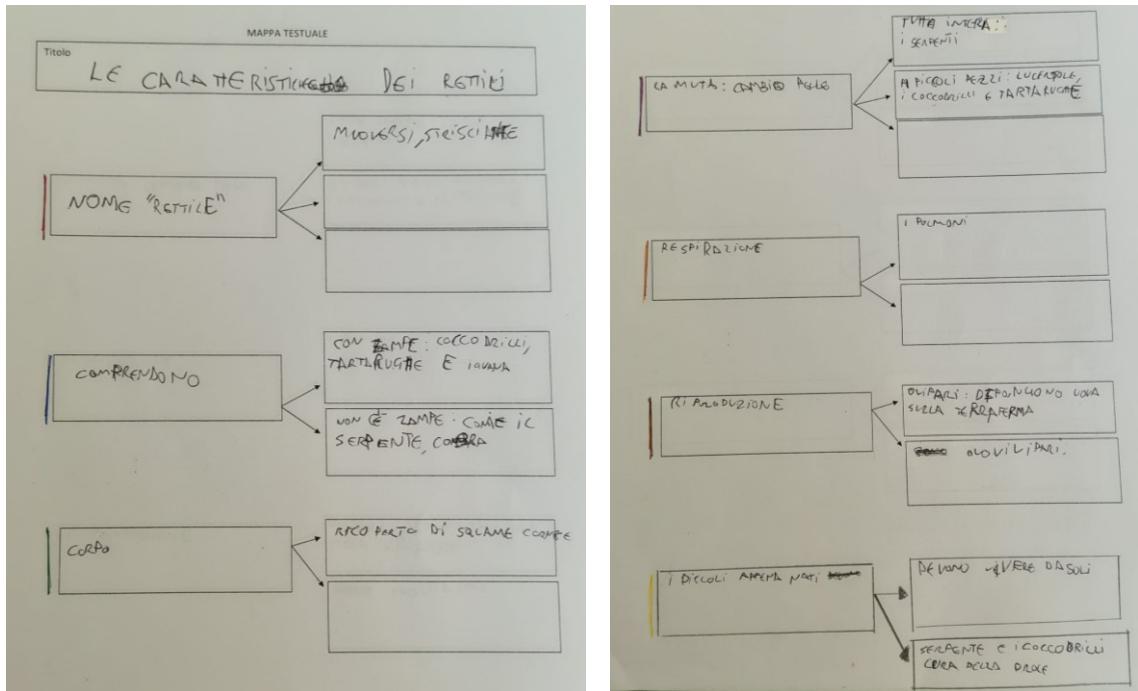


Figura 49. Comprensione del testo attraverso la mappa testuale

3.3.4 Laboratorio di MA.VI. Scrittura

Titolo: IL METODO MA.VI.® SCRITTURA. PROGETTO UN LABORATORIO DI SCRITTURA

Descrizione allievo/i: studente di classe I scuola secondaria di I grado

Obiettivo: Attivare nello studente riflessioni linguistiche relative alla stesura di un testo scritto in relazione agli accordi nominali e verbali tra le parole e all'uso dei connettivi logici per collegare le frasi.

Tempistica a disposizione: due incontri da sessanta minuti circa durante le ore di lingua italiana.

Attività previste: Attività di scrittura, attività di revisione ortografica, morfologica e logica e stesura del testo dopo le correzioni.

Modalità di verifica: massimo punteggio per risposte complete, corrette e approfondite (3:competenza alta); punteggi intermedi per risposte parzialmente corrette o con alcune imprecisioni (2:competenza media); punteggi bassi per risposte errate (1:competenza bassa); punteggio nullo per risposte assenti o completamente errate (0:competenza assente).

Quesito di ricerca: le marcature metafonologiche, grammaticali e testuali favoriscono la stesura di un testo scritto? Le attività di revisione del testo in “stile MA.VI.” favoriscono l’autocorrezione e il miglioramento della stesura post-revisione?

Incontro 20 e 21: Lezione di classe sulla scrittura di una e-mail. Scrittura di una breve e-mail all’educatrice per raccontare l’esperienza vissuta durante l’uscita didattica. Revisione ortografica, morfologica e testuale. Riscrittura del testo dopo le correzioni.

ciao Daniela,
 io ero andato a _____ ho visto un teatro di aquila e falco anche prima ho visto un donna è bella poi ho mangiato panino di prostiuccio curdo e mandorla
 pranzo ho mangiato piandina con curdo e banana pomeriggio ho mangiato patatine poi andato a luna park tipo acqua ero io, prof _____ con un barca con acqua tipo pistola dentro ce l'acqua.....
 poi facendo un laboratorio
 1.laboratorio la scienza tipo pocedura un vasca acqua con co2 cardinte carbonica
 2.laboratorio il albero spiegazione tipo fiore e albero
 poi andato via con la bus
avvredici DANIELA
 ciao

Figura 50. Testo spontaneo prodotto dall'alunno

Osservazioni: La produzione iniziale è stata libera tramite PC e lo studente ha compiuto errori ortografici, morfologici e sintattici. Le correzioni guidate sono state effettuate attraverso gli strumenti MA.VI. per permettere allo studente di cogliere la tipologia di errori ed effettuare le relative modifiche.



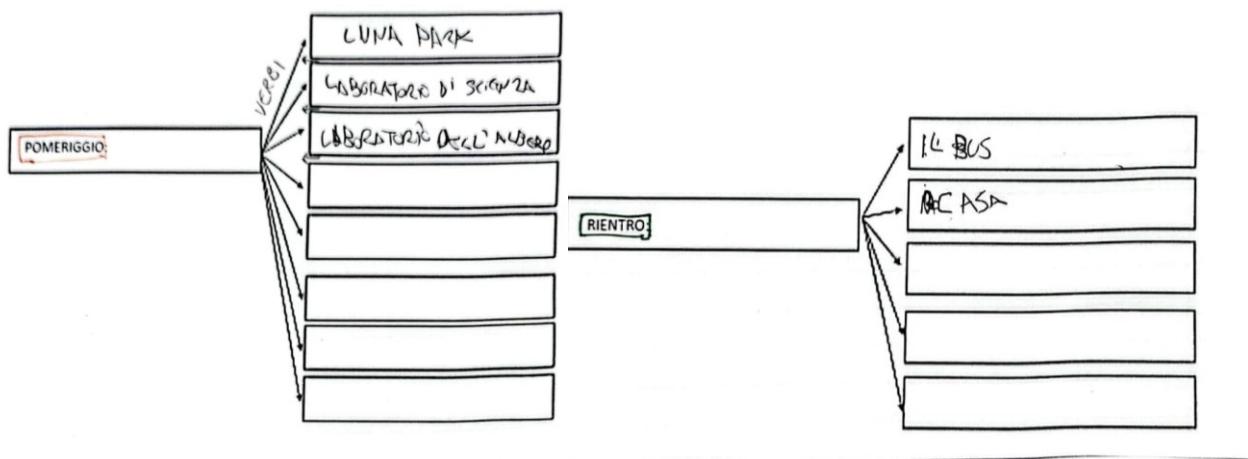
Figura 51. Revisione ortografica

ciao Daniela,
 io ero andato a _____ ho visto un teatro di aquila e falco anche prima ho visto un donna è bella poi ho mangiato panino di prostiuccio curdo e mandorla
 pranzo ho mangiato piandina con curdo e banana pomeriggio ho mangiato patatine
 poi andato a luna park tipo acqua ero io, prof _____ con un barca con acqua tipo pistola dentro ce l'acqua.....
 poi facendo un laboratorio
 1.laboratorio la scienza tipo procedura un vasca acqua con co2 cardinte carbonica
 2.laboratorio il albero spiegazione tipo fiore e albero
 poi andato via con la bus
avvredici DANIELA
 ciao

ARTICOLO	NOME	AGGETTIVO	PREPOSIZIONE	NOME	AGGETTIVO	VERBO	Complementi
C'ERA	DONNA						● ●
	ANINO		DI	PIANDINA			
						HO MANGIATO	LA PIANDINA
						SONO ANDATO	AL LUNA PARK
L'ORARIO		DI		SCIERVA			
UN SOGNO		DEI		ALBERGO			
	BUS					C'E'	

Figura 52. Revisione morfologica

ciao Daniela,
 io ero andato a b ho visto un teatro di aquila e falco anche prima ho visto un donna è
bella poi ho mangiato panino di prosciutto curdo e mandorla
pranzo ho mangiato piadina con curdo e banana pomeriggio ho mangiato patatine
poi andato a luna park tipo acqua ero io, prof c con un barca con
acqua tipo pistola dentro ce l'acqua....
 poi facendo un laboratorio
 1.laboratorio la scienza tipo procedura un vasca acqua con co2 cardine carbonica
 2.laboratorio il albero spiegazione tipo fiore e albero
 poi andato via con la bus
 avvedici DANIELA
 ciao



SUGGERIMENTO: CONNETTIVI LOGICI:

- Causali: perché, poiché...
- Consecutivi: quindi, perciò...
- Condizionali: se, a meno che, purché...
- Oppositi: ma, però, invece...
- Temporali: prima, poi, dopo, mentre, quando, ieri, domani, la sera, di mattina.
- Punteggiatura: . , ; :

Figura 53. Revisione testuale

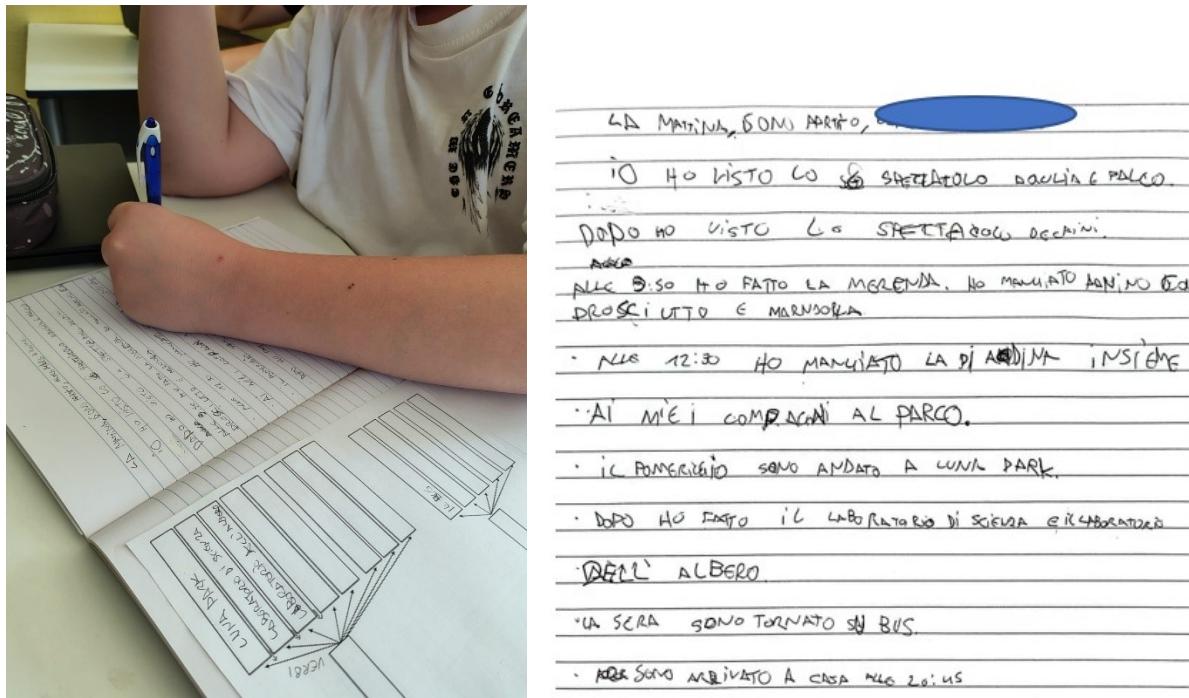
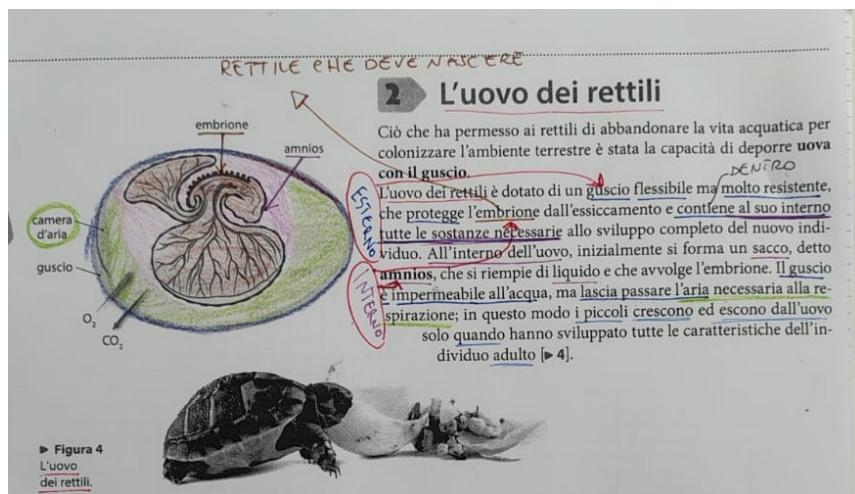


Figura 5. Produzione testuale

Osservazioni: La nuova stesura del testo ha tenuto conto delle modifiche apportate in fase di correzione e del suggerimento di utilizzo dei connettivi logici.

Incontro 22: Lezione comune di scienze sui rettili. Comprensione del brano marcato “L’uovo dei rettili”; rielaborazione del testo attraverso l’uso della mappa testuale.

Osservazioni: Anche in questo caso, testo e figura sono stati marcati dall’educatrice e, attraverso la compilazione della mappa testuale, lo studente ha rielaborato il testo per iscritto.



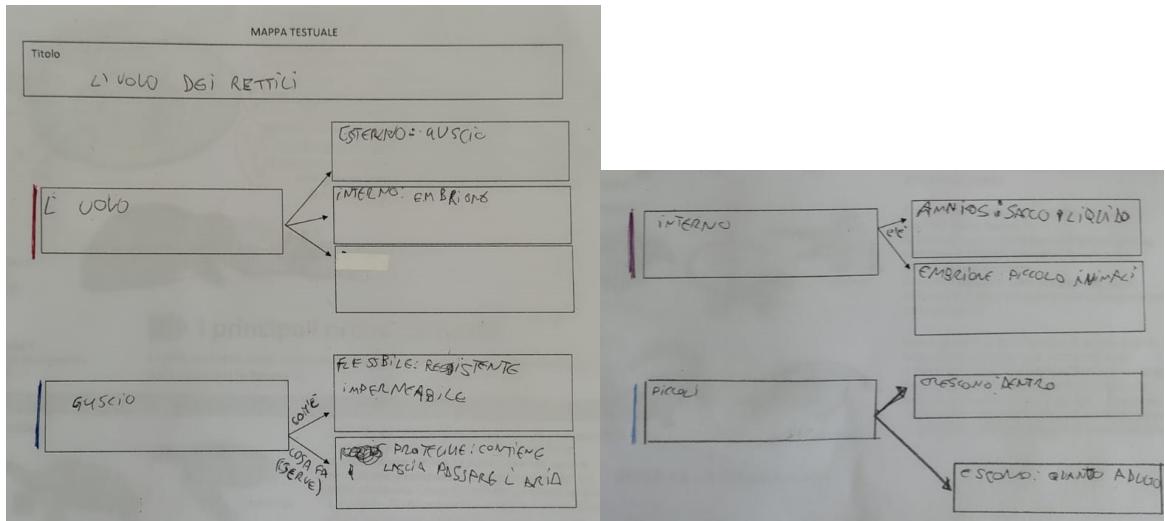


Figura 55. Marcatura testuale applicata ad una disciplina e comprensione con mappa testuale

L'uovo dei rettili
L'uovo ha 2 parti: ESTERNO E INTERNO.
ESTERNO: si chiama guscio
INTERNO: C'È embrione
il guscio è FLESSIBILE, ROBUSTO E IMPERMEABILE
SERVE PER PROTETTERE L'EMBRIONE, CONTENERE AMMOS
LASCIÀ PASSARE L'ARIA.
IL INTERNO C'È AMMOS E embrione.
I piccoli crescono dentro il uovo e escono quando adulto.

Figura 56. Attività MA.VI. Scrittura. Rielaborazione della mappa testuale

3.4 Discussione dei risultati

Rispetto alla situazione di partenza, i miglioramenti dello studente hanno riguardato le diverse aree attenzionate durante il percorso, oltre alla motivazione all'apprendimento e alla collaborazione con l'assistente alla comunicazione. In riferimento agli obiettivi posti in esame i principali risultati hanno riguardato l'approccio testuale alla lettura rispetto al precedente approccio di tipo lessicale e la riflessione spontanea sulla flessione morfologica delle parole. In riferimento alla comprensione del testo è stata osservata anche una discreta tenuta della traccia anaforica durante la lettura di un brano, con un conseguente miglioramento della comprensione del testo stesso. Per quanto riguarda le prime produzioni testuali, durante l'uso dei marcatori, esse sono risultate maggiormente organiche e strutturate pur presentando ancora errori.

I risultati osservati nelle varie tipologie di marcatori con cui lo studente si è misurato sono stati così registrati tenendo conto delle domande poste in esame come quesiti di ricerca e valutando la

situazione precedente all'uso dei MA.VI. e la valutazione successiva in termini di motivazione, partecipazione, miglioramenti e riflessioni spontanee compiute dall'alunno nel momento della visualizzazione degli elementi marcati.

<i>Incontro</i>	<i>Osservazioni sintetiche</i>	<i>Valutazione 0-3</i>	<i>Eventuali riflessioni</i>
<i>Incontro 1:</i> Verifica delle competenze in ingresso sulla produzione scritta di un brano libero e sullo svolgimento di alcune brevi attività linguistiche.	errori ortografici, mancanza di punteggiatura, perdita del contenuto, incapacità di utilizzare il discorso diretto, non conoscenza della struttura SVO, non coniugazione dei verbi, uso errato dell'articolo, uso errato della preposizione, confusione tra il nome e la funzione delle classi di parole	0	
<i>MA.VI. Metafonologia</i>			
<i>Incontro 2:</i> Scrittura di parole lunghe e corte, segmentazione delle parole plurisillabiche; conteggio delle sillabe e scrittura delle parole divise da trattini o accompagnate da pallini.	conteggio corretto delle sillabe di parole entro le trisillabe, perdita di sillaba centrale, difficoltà nella scrittura delle parole non bisillabe.	2	
<i>Incontro 3:</i> Segmentazione scritta delle parole plurisillabiche e attività metafonologica su alcuni campi semantici.	difficoltà nel conteggio e nella scrittura di parole plurisillabiche, perdita delle sillabe centrali.	1	
<i>MA.VI. Grammatica</i>			
<i>Incontro 4:</i> Marcatura delle classi di parole “nome, verbo, articolo, aggettivo” su alcuni testi, tra cui <i>Capitan Tsubasa</i> e <i>Deadpool</i> per verificare il punto di partenza dello studente.	pochi errori di marcatura tra le classi di parole studiate, esclusi avverbi e congiunzioni non richiesti. ancora stati oggetto di lezione.	2	L'alunno ha compiuto osservazioni spontanee sulla posizione delle classi di parole all'interno della frase (articolo-nome; aggettivo-nome; nome-verbo)
<i>Incontro 5:</i> Lezione comune sull'aggettivo possessivo e qualificativo. Marcatura morfologica sul testo breve ispirato alla serie animata “Capitan Tsubasa” di due referenti (marcati in verde e in rosso) e focus su nome-aggettivo-verbo.	marcatura corretta del testo tranne per l'aggettivo possessivo “sua” che non è stato associato al nome a cui si riferiva.	2	
<i>Incontro 6:</i> Marcatura morfologica del testo informativo “Deadpool” con focus su nome-articolo-aggettivo; nome-verbo e preposizioni.	marcatura morfologica nome-articolo-aggettivo: corretta; marcatura morfologica nome-verbo: corretta; marcatura delle preposizioni: corretta	3	
<i>Incontro 7:</i> Marcatura morfologica di tre referenti (verde, rosso, arancione) sul testo informativo “Capitan Tsubasa” con focus sulla concordanza nome-articolo-aggettivo e focus sulla concordanza nome-verbo.	Marcatura referente 1: corretta Marcatura referente 2: errata Marcatura referente 3: corretta Marcature di nomi e relative flessioni non richieste: errata	3 0 3 0	
<i>Incontro 8:</i> Lezione comune sull'aggettivo dimostrativo e ripasso generale degli aggettivi	Gli aggettivi all'interno del testo sono stati marcati e classificati correttamente. Flessione di un	3	

precedentemente studiati. Produzione guidata dall'educatrice e mediata dalla lingua dei segni del testo descrittivo libero "Il mio cane" con successiva marcatura dell'aggettivo.	aggettivo-campione: corretta. Analisi e ricerca del nome di riferimento di alcuni aggettivi: corretta		
<i>Incontro 9:</i> Lezione di ripasso sull'aggettivo. Riconoscimento delle classi di parole aggettivo e nome sul testo breve "Un piccolo criceto" e sul testo "Capitan Tsubasa".	Marcatura degli aggettivi: corretta	3	
<i>Incontro 10:</i> Marcatura morfologica del testo "Deadpool" con focus sul pronomo.	Marcatura del pronomo personale: corretta. Individuazione del pronomo sottinteso: corretta	3 3	
<i>Incontro 11:</i> Lezione alla classe sul pronomo. Marcatura del testo adattato, comune alla classe, "Poteri magici. Harry sei un mago!" con focus sul pronomo relativo CHE.	Marcatura del pronomo relativo CHE: errori di confusione pronomi/congiunzione	1	
<i>Incontro 12:</i> Marcatura morfologica del testo adattato "Poteri magici. Harry sei un mago!" con focus sui pronomi personali soggetto e complemento.	Distinzione corretta tra i pronomi clitici e articoli. Alcuni errori nella marcatura morfologica.	2	Riflessione autonoma sul significato di alcune parole vuote della lingua italiana.
<i>Incontro 13:</i> Marcatura morfologica delle classi di parole sul testo adattato "Poteri magici. Harry sei un mago!" con incluse le preposizioni.	Marcatura corretta	3	
MA.VI. Lettura			
<i>Incontro 14:</i> Applicazione della marcatura visiva ad un problema di matematica.	Marcatura svolta da alunno ed educatrice insieme al solo scopo di agevolare la lettura del testo del problema	2	Grazie alla marcatura l'alunno è stato facilitato nello svolgimento del problema
<i>Incontro 15:</i> Lezione sul riassunto, lettura di un brano tratto da Alice nel paese delle meraviglie proposto sul libro di antologia di classe. Comprensione del brano "Nella tana del coniglio" attraverso la mappa testuale.	Divisione del brano in sequenza: corretta. Compilazione della mappa concettuale: corretta.	3 3	
<i>Incontro 16:</i> Marcatura testuale sul testo "Elisabeth e il medaglione magico" (tratto da I Pirati dei Caraibi) e marcatura testuale sul testo adattato "Poteri magici, Harry sei un mago!" (tratto da Harry Potter e la pietra filosofale) con focus sulla rinominalizzazione.	Marcatura delle rinominalizzazioni: corretta.	3	
<i>Incontro 17:</i> Lezione comune sul linguaggio matematico. Applicazione della marcatura visiva ad una questione linguistica matematica.	Marcatura del primo esercizio svolta dall'educatrice. Marcatura del secondo esercizio svolta dall'alunno con alcuni errori.	2	La marcatura di un esercizio- esempio ha facilitato lo svolgimento di un esercizio simile.
<i>Incontro 18:</i> Verifica di classe di comprensione del testo. Lettura e comprensione del brano proposto dall'insegnante e marcato	Marcatura effettuata dall'educatrice. Comprensione attraverso la marcatura: corretta	3	

dall'educatrice “Tommaso va in città”.			
<i>Incontro 19:</i> Lezione comune di scienze sui rettili. Applicazione dei MA.VI. alla lettura ad una disciplina scolastica. Lettura del brano marcato “I rettili” tratto dal libro di classe e comprensione del testo attraverso la marcatura e la mappa testuale.	Il brano è stato marcato dall'educatrice per permettere al ragazzo di lavorare sul libro di testo della classe, senza adattamenti e riduzioni. Sono state marcate con colori diversi le parti salienti della lettura, attraverso le quali lo studente ha compilato in autonomia la mappa testuale per cogliere le informazioni principali del testo stesso.	3	
MA.VI. Scrittura			
<i>Incontro 20 e 21:</i> Lezione di classe sulla scrittura di una e-mail. Scrittura di una breve e-mail all'educatrice per raccontare l'esperienza vissuta durante l'uscita didattica. Revisione ortografica, morfologica e testuale. Riscrittura del testo dopo le correzioni.	Produzione iniziale libera: con errori ortografici, morfologici e sintattici.	2 3	Correzione guidata in “stile MA.VI.”: l'alunno corregge il proprio testo focalizzandosi su una tipologia di correzione alla volta. Le modifiche accompagnate da riflessioni spontanee con la memoria dei precedenti lavori MA.VI. svolti permette di effettuare le modifiche necessarie a correggere il testo. Stesura successiva alle correzioni: corretta
<i>Incontro 22:</i> Lezione comune di scienze sui rettili. Comprensione del brano marcato “L'uovo dei rettili”; rielaborazione del testo attraverso l'uso della mappa testuale.	<i>Osservazioni:</i> Anche in questo caso, testo e figura sono stati marcati in “stile MA.VI.” e, attraverso la compilazione della mappa testuale, lo studente ha rielaborato il testo per iscritto.	3	

Figura 57. Registrazione qualitativa dei risultati

Come emerge dalle osservazioni presentate, la maggior parte dei punteggi si colloca nella fascia di valutazione 2 e 3, pertanto si è potuto ipotizzare che l'uso dei MA.VI. abbia rappresentato una evoluzione importante del processo formativo dello studente, seppur non emergente in maniera spontanea ma guidata dalla presenza di una figura esperta nell'utilizzo dei marcatori stessi.

Questo confronto qualitativo evidenzia come i marcatori visivi abbiano svolto un ruolo facilitante nell'apprendimento linguistico dello studente, favorendo un passaggio da una situazione di difficoltà e insufficienza a una condizione di progressiva scoperta e acquisizione di alcune competenze grammaticali e di comprensione testuale, in linea con gli obiettivi educativi prefissati. In particolare i risultati peggiori si sono registrati durante i laboratori di metafonologia con risultati medio-alti negli altri laboratori.

Gli aspetti positivi più rilevanti, anche se non registrati in tabella, si sono osservati da un punto di vista della motivazione e della partecipazione che hanno permesso di fare proposte grammaticali e testuali precedentemente vissute come difficili o poco chiare. L'uso del testo, invece che delle frasi

proposte dai tradizionali esercizi scolastici, ha permesso allo studente di essere parte del suo processo educativo scegliendo direttamente l'argomento di alcuni brani proposti rendendo più facile l'accettazione dei testi scelti dai docenti in momenti successivi.

Nel dettaglio, sono state dunque annotate le osservazioni precedenti all'uso dei MA.VI., le valutazioni delle proposte e le risposte ai quesiti di ricerca poste in esame. Rispetto agli obiettivi educativi e ai quesiti di ricerca iniziali, l'osservazione dei risultati ottenuti dall'uso costante dei MA.VI. permette di rispondere alle domande poste in esame rilevando che l'esposizione al metodo di marcatura visiva può favorire lo sviluppo delle abilità linguistiche sulle aree di competenze analizzate.

Alla domanda iniziale “*Lo studente presenta delle competenze in essere in ambito metafonologico, morfologico e testuale?*” si può rispondere che lo studente possiede alcune competenze nel riconoscimento di alcune classi di parole, ma ha dimostrato scarse competenze in ambito morfologico o di scrittura. Nell'ambito dei MA.VI. Metafonologia, la domanda principale “*L'esposizione al metodo MA.VI. può favorire il miglioramento della competenza ortografica e delle competenze metafonologiche*” ha prodotto una risposta positiva nella misura in cui le difficoltà emerse possono essere migliorate perché le interessanti riflessioni ortografiche metafonologiche poste dallo studente lasciano intuire che, con la collaborazione degli specialisti e un incisivo lavoro di analisi delle parole può allenare significativamente la memoria visiva dello studente facilitando un recupero delle competenze metalinguistiche.

La categoria MA.VI. Grammatica, presentava diversi quesiti in esame tra cui “*Perché la marcatura morfologica favorisce lo sviluppo delle competenze linguistiche relative agli aspetti grammaticali?*”. A questa domanda si può rispondere che la marcatura morfologica ha permesso allo studente di operare importanti riflessioni sull'accordo tra le parole e sui meccanismi di flessione nominale e verbale; oltre che riconoscere la funzione delle classi di parole all'interno della frase. Lo studente è stato in grado di osservare come la posizione di alcune classi di parole presenti con una certa regolarità fossero indicative di un significato funzionale, ma ha ugualmente riflettuto sulla non rigidità della lingua italiana permettendo di comprendere che eventuali spostamenti di alcune parole all'interno della frase mantengono più o meno la vicinanza alla classe di parole della “famiglia montessoriana” presentata in precedenza durante i primi anni di frequenza della scuola marchigiana.

MA.VI. Lettura ha esplorato “*in che modo si instaura il rapporto comunicativo ed empatico con il testo letto*” e, in questo senso, lo studente ha dimostrato una maggiore disponibilità nei confronti di un testo da leggere accogliendo le proposte fatte. In riferimento alla capacità dell'alunno di “*vedere*” la ripresa anaforica sul testo scritto e in che modo questa capacità potesse svilupparsi nell'alunno le competenze metalinguistiche, l'alunno ha dimostrato che un allenamento visivo sulle

rinominalizzazioni ha favorito la capacità di mantenere la ripresa anaforica lungo un testo scritto opportunamente marcato. Attraverso la marcatura, inoltre, l'alunno ha evitato spontaneamente di cercare di comprendere il testo facendo appello alle sue conoscenze lessicali, operando una scansione di tutto il brano nella sua interezza dimostrando che *la marcatura del testo modifica l'approccio lessicale alla lettura e sviluppa le abilità inferenziali sul testo scritto* mettendo in evidenza degli elementi del testo utili all'alunno per compiere delle inferenze necessarie alla comprensione. Il principale miglioramento ha dunque riguardato l'approccio al testo che è diventato di tipo testuale e globale.

Per quanto riguarda le *ricadute che si determinano nella fruizione del testo scolastico*, la marcatura di brani che hanno avuto come contenuto un argomento didattico disciplinare ha consentito l'uso del libro di testo senza la necessità di fare una adattamento del testo stesso, permettendo al ragazzo di lavorare sullo stesso materiale dei suoi compagni.

Nell'ambito di *MA.VI. Scrittura*, la domanda “*La marcatura visiva aiuta lo studente nella produzione del testo scritto?*” non trova una risposta certa, poiché la produzione spontanea ha visto ancora la presenza di errori morfologici e sintattici, ma l'uso dei MA.VI. in fase di revisione ha permesso una rielaborazione del testo più corretta ed organica rispetto ad una prima stesura spontanea consentendo all'alunno di correggere autonomamente le proprie produzioni senza un incisivo intervento esterno.

L'approccio MA.VI. attraverso l'uso del testo, ha dunque permesso allo studente di comprendere gradualmente che le parole funzione, da noi semplicemente definite “parole vuote” come suggerito dal linguista De Mauro nel 1980, nascondono dei significati importantissimi all'interno del testo, cosa che con la sola analisi delle singole frasi non emergeva. Ad esempio, lo studente ha riflettuto sul fatto che gli articoli e alcuni pronomi personali clitici, pur scrivendosi nello stesso modo, hanno posizioni e funzioni diversi non solo all'interno della frase, ma all'interno del testo stesso. Questo è stato possibile solo grazie alla loro marcatura con colori diversi.

All'inizio del percorso di ricerca, lo studente presentava significative difficoltà nella comprensione del testo scritto e commetteva diversi errori grammaticali, in particolare nell'uso della flessione nominale e verbale, la costruzione della frase, la coesione testuale e l'uso di connettivi logici. Questi problemi indicavano una scarsa padronanza delle regole grammaticali e una limitata capacità di decodifica del contenuto linguistico. Dopo l'introduzione e l'uso sistematico dei marcatori visivi, si è osservato un miglioramento nell'approccio al testo e una facilitazione nella comprensione globale di un testo marcato. In particolare, la visualizzazione della flessione nominale e verbale ha permesso un incremento della consapevolezza linguistica e un progresso nella comprensione della funzione delle strutture grammaticali studiate.

Attraverso un approccio multidimensionale che ha considerato le caratteristiche individuali dello studente, l’educazione linguistica attraverso l’uso dei marcatori visivi si è arricchita di nuove prospettive, segnando un passo importante verso una didattica realmente efficace e personalizzata che potrà essere sicuramente migliorata e arricchita di quegli elementi che, per ragioni tempistiche non hanno trovato molto spazio o non state affrontate, come ad esempio l’arricchimento lessicale tramite dei laboratori di MA.VI. Semantica o l’uso sistematico dei connettivi logici.

Per quanto riguarda gli altri quesiti di ricerca, la reazione dell’alunno rispetto alla proposta è stata positiva e partecipata e il rapporto con il testo letto è stato agevolato dalla presenza di contenuti interessanti e accattivanti per lui. In relazione alle competenze testuali, la capacità dello studente di “vedere” la ripresa anaforica sul testo scritto è emersa in tutti i testi esaminati e questo gli ha permesso di sviluppare delle competenze metalinguistiche di riflessione sui “fili invisibili” che legano le parole in un testo scritto. Attraverso un uso più ampio dei marcatori visivi si sono ottenute anche delle positive ricadute nella fruizione del testo scolastico, prima di allora mai sperimentato e sempre sostituito da materiale adattato. Quindi in questo senso, la marcatura visiva si è dimostrata utile anche a ridurre la dipendenza dello studente dall’adulto, pur considerando che, in questa fase iniziale, lo studente necessita della marcatura del testo fatta da un esperto, ma consente l’utilizzo del libro di testo degli altri studenti e una manipolazione minima dei contenuti.

La realizzazione dei laboratori MA.VI. durante le ore scolastiche sugli stessi argomenti trattati dal resto della classe ci permette di affermare che la marcatura visiva, opportunamente utilizzata e integrata, può inserirsi in un percorso scolastico tradizionale di insegnamento della lingua italiana e delle discipline.

In conclusione, lo studio in esame così condotto, pur incontrando alcuni limiti, ci consente di affermare che, in questo caso specifico, il metodo MA.VI., applicato all’insegnamento della lingua italiana, ha favorito nello studente sordo posto in esame, l’emergere di alcune competenze grammaticali e metalinguistiche di osservazione e riflessione sulla struttura dell’italiano; e ha offerto l’acquisizione di strategie funzionali alla comprensione e alla produzione del testo scritto.

I limiti incontrati possono invece riferirsi alla ridotta disponibilità di tempo, allo scarso numero di ore disponibili per i laboratori, alle variabili non previste, come le assenze o alcune chiusure straordinarie della scuola, e alla simultanea gestione dei laboratori MA.VI. all’interno di un percorso scolastico curricolare altamente richiestivo da un punto di vista della performance e fortemente attento ai risultati in termini quantitativi. Questi elementi hanno rappresentato delle barriere nell’uso del metodo MA.VI., ma contemporaneamente ci sono stati diversi facilitatori che hanno agevolato il percorso, come la supervisione della formatrice del metodo, la collaborazione con la logopedista, la

disponibilità dell'insegnante di lingua italiana, la conoscenza della lingua dei segni come L1 da parte dell'alunno e la predisposizione positiva ad accogliere il metodo.

CONCLUSIONI

Le evidenze raccolte nella presente ricerca qualitativa confermano che l'applicazione del metodo MA.VI. nell'insegnamento della lingua italiana ad uno studente sordo profondo segnante ha favorito la nascita di alcune competenze grammaticali e metalinguistiche, che, prima dell'intervento, risultavano difficoltose o inesistenti. I risultati ottenuti mostrano l'efficacia del percorso, con dei progressi emersi soprattutto nelle riflessioni sulle strutture linguistiche che sono state messe in evidenza dai vari tipi di marcatura.

L'approccio MA.VI., ispirato ai principi della marcatura visiva, si è rivelato una strategia efficace nel rispondere alle specifiche esigenze visive dello studente sordo con cui è stata sperimentata l'applicazione. Questo metodo ha supportato l'apprendimento curricolare della lingua italiana in un contesto scolastico non semplice e con un background linguistico in italiano deficitario, contribuendo all'empowerment dello studente attraverso l'acquisizione di strategie funzionali che, se sostenute negli anni scolastici futuri, potranno incrementare la fiducia nelle sue potenzialità e favorire una progressiva autonomia operativa.

Dal punto di vista didattico, i marcatori visivi hanno rappresentato, durante il periodo di studio, uno strumento utile a migliorare l'accessibilità al testo scritto, facilitando sia la comprensione che la produzione linguistica. Essi hanno supportato il potenziamento delle competenze grammaticali, metalinguistiche e testuali, entrando in gioco come aiuto concreto nella decodifica di strutture linguistiche complesse. Inoltre l'esperienza pratica ha evidenziato come l'integrazione di strumenti visivi nel percorso didattico possa promuovere un apprendimento allo stesso tempo inclusivo ma anche personalizzato, nel rispetto delle esigenze specifiche della sordità e delle strategie visive di apprendimento che sono un punto di forza fondamentale degli studenti sordi.

Le ricadute più significative sono state registrate nell'aumento della motivazione allo studio della lingua e della partecipazione che hanno permesso allo studente di affrontare con maggiore sicurezza le prove scolastiche e le attività proposte in linea con i principi del modello ICF (WHO, 2001) che consente di inquadrare i successi non solo in termini di performance, ma anche valutando il miglioramento delle attività e della partecipazione sociale di uno studente.

Il presente studio ha presentato anche alcuni limiti, a partire dalla natura qualitativa dello stesso che si è focalizzato su un singolo caso, impedendo, a causa della ridotta dimensione del campione, la generalizzabilità dei risultati. Tuttavia, esso segue i precedenti studi sull'uso della marcatura visiva, uno realizzato in ambito universitario sugli studenti sordi (Torino, 2003) all'interno del laboratorio di scrittura necessario a superare il test di ammissione alla facoltà di storia; e l'altro realizzato come

studio di caso condotto in una scuola primaria su bambini udenti sotto forma di laboratorio di potenziamento linguistico (Asti, 2017).

Nel caso in oggetto, la specificità del contesto educativo e le caratteristiche uniche dello studente in oggetto con la sua tipologia di sordità, la sua competenza in lingua dei segni, la sua personale storia educativa e le scelte familiari, sono state variabili importanti ai fini dell'efficacia del metodo che non danno certezza di applicabilità ad altre situazioni con gli stessi risultati. Inoltre, la durata di un solo semestre scolastico impedisce una valutazione a lungo termine dell'impatto del metodo sul percorso di apprendimento e sullo sviluppo dell'autonomia, pur lasciando intravedere delle buone prospettive future. La raccolta dati si è inoltre basata principalmente su osservazioni qualitative e soggettive del conduttore, senza strumenti quantitativi che, invece potrebbero fornire misure più oggettive del progresso linguistico.

Per il futuro si intende proseguire l'esperienza avviata integrandola nell'insegnamento della lingua italiana e allargandola ad altri ambiti disciplinari con l'obiettivo di favorire sempre di più lo sviluppo dell'autonomia scolastica dello studente in esame e la sua partecipazione attiva.

L'adozione dei marcatori visivi ha rappresentato per me un'opportunità pedagogica significativa, che ha inciso positivamente sugli apprendimenti del mio studente, non tanto in termini di performance linguistiche, ma principalmente sul cambiamento di approccio allo studio della lingua italiana e sul suo benessere globale, migliorando anche l'efficacia del mio contributo.

Aver potuto offrire una strategia didattica che ha favorito la nascita di piccole competenze grammaticali e metalinguistiche e di importanti riflessioni sulle strutture linguistiche dell'italiano che sono state rese evidenti dalla marcatura visiva, ha rappresentato anche per me motivo di crescita in un cammino condiviso che mi spinge a voler approfondire ulteriormente l'uso e l'applicazione del metodo per perfezionare e potenziare la consapevolezza metalinguistica, le capacità di produzione e di comprensione del testo scritto che hanno sempre rappresentato un grosso scoglio alla serena vita scolastica di uno studente sordo con un impatto emotivo spesso frustrante e demotivante.

Il metodo MA.VI., nel rispetto delle specifiche esigenze visive dello studente sordo in esame, ha contribuito anche al suo empowerment attraverso l'acquisizione di strategie funzionali che, opportunamente sostenute negli anni scolastici futuri, potrebbero incrementare la fiducia nelle sue potenzialità e una graduale autonomia operativa posta come obiettivo a lungo termine.

BIBLIOGRAFIA

- Amatori, G., & Bocci F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituente in *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2) Trento: Edizioni Centro Studi.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2020) *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Associazione Nazionale Interpreti della Lingua dei Segni Italiana. <https://www.animu.it/>
- Attili, G., & Ricci-Bitti, P.E. (1983). *I gesti e i segni. La comunicazione non-verbale in psicologia e neuropsicologia clinica e il linguaggio dei sordi*. Roma: Bulzoni.
- Barezzani, M.G. (2020) *Sordità e inclusione scolastica*. Il bambino sordo va a scuola, 51-66. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Baroni, F., Mostarda, M. P., & Paterlini, A. (2020) *Sordità e inclusione scolastica*. Introduzione, 9-11. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Berruto, G. (2006). *Corso elementare di linguistica generale*. Torino: UTET/De Agostini.
- Bertone, C., & Volpato, F. (2012). Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici. *EL.LE*, 1(3), 549-580. <https://doi.org/10.14277/2280-6792-37p>
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Bortolini U. (1995). I disordini fonologici. In P. Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, (pp. 35-56). Bologna: Zanichelli.
- Bortolini, U. (1995). Lo sviluppo fonologico. In P. Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, (pp. 7-34). Bologna: Zanichelli.
- Bosi, R., Maragna, S. & Tomasini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Milano: Franco Angeli.
- Branchini, C. & Mantovan, L. (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Collana Lingua dei segni e sordità 2. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Camera dei deputati, Servizio Studi (2017). *Dossier n. 645. Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sordi, con disabilità uditiva in genere e sordocieche*. Disponibile in <https://documenti.camera.it/leg17/dossier/pdf/AS0348.pdf> [11 maggio 2025].
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Caramia, G., (2002). *Il sordomutismo: evoluzione storica e successi nei secoli*. Relazione al Congresso Nazionale “La comunicazione in situazione di handicap” Ancona 29 Settembre 2002. Disponibile in: <https://www.bambinoprogettosalute.it/bibliografia> [15 giugno 2025].
- Caselli M. C., & Volterra V. (2015). Premessa. In P. Rinaldi, T. Di Mascio, H. Knoors, & M. Marschark (Eds.), *Insegnare agli studenti sordi. Aspetti cognitivi, linguistici, socioemotivi e scolastici* (pp. 9-15). Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e Sordità. Parole e segni nell'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Cavalieri R., (2017). Ascolto e comunicazione verbale: implicazioni linguistiche della sordità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 491-497.
- Cavalieri, R. (2016). Quando la comunicazione visivo-gestuale diventa una lingua. Evidenze scientifiche e resoconti soggettivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 209-225.
- Cecchetto, C. (~2020). *Lo statuto linguistico delle lingue dei segni e i vantaggi del bilinguismo* [Slides]. Camera dei Deputati.
- Celo, P. (2024). *La lingua dei segni italiana. Grammatica di base*. Firenze: Cesati.

- Chadha, S., Kamenov, K., & Cieza, A. (2021). The world report on hearing, 2021. *Bulletin of the World Health Organization*, 99(4) (tda Francesco Brancone). Pescara: Eca Edit srl. <https://doi.org/10.2471/BLT.21.285643>
- Chesi C., (2006). *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Collu I. (2009). *La sordità: questa grande sconosciuta*, in La scuola con l'handicap, a cura di Davide Cervellin, Venezia: Marsilio Editore, pp.179-198.
- Conti, A. (2016). *Sono una persona sorda, e allora? I pregiudizi più diffusi riguardo la sordità e le strategie per il loro superamento*. In Atti del Convegno sulle Disabilità, Lecco. [PDF].
- Cook V., Newson M. (1996) *La grammatica universale. Introduzione a Chomsky*. Bologna: Il Mulino
- Corriere della Sera, Redazione (2022). Sordità e tecnologia: una disabilità, tre storie. Accettare il limite o superarlo, sta a noi decidere. *Corriere della Sera*.
- Cottini, L. (2017). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale* Erickson 16 (4), pp. 370-382.
- De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo Manuale di Logopedia*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Editori Riuniti.
- De Santis, D. (2010). Lo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo e udente: due modalità comunicative a confronto. *Studi di Glottodidattica*, 7, pp. 75-91. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/147>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Ente Nazionale sordi onlus - Area Università Scuola Famiglia disponibile al sito: <https://areausf.ens.it/informazioni-generalchi-e-il-bambino-sordo> [16 maggio 2025].
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Ferreri, G. (1917). *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*. Milano: SEI
- Fiorucci, A. & Pinnelli, S. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. PensaMultiMedia. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-08>
- Fiorucci, A. (2024). Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica Lecce: PensaMultiMedia Edizioni
- Fontana, S., & Roccaforte, M. (2019). *Oltre l'approccio assimilazionista nella descrizione LIS: quando la prassi comunicativa diventa norma. Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, 2, 273-286.
- Fontana, S., & Zuccalà, A. (2023). *Verso un'antropologia della sordità. Luoghi, pratiche linguistiche, narrazioni*. Roma: Carocci Editore.
- Fornari P. (1881). Atti del Congresso Internazionale. Roma: Tipografia Eredi Botti. Disponibile in: https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte/page/n11/mode/2up [11 maggio 2025].
- Gaspari, P. (2005), *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*, Roma, Anicia srl.
- Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo*. Roma: Anicia s.r.l.
- Gaspari, P. (2012) L'assistente alla comunicazione nel processo d'inclusione scolastica del bambino sordo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, 461-473.
- Gaspari, P. (2016). *Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica*. In: a cura di Crispiani P. *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo e la differenziazione*. 694-705. Pisa: Edizioni ETS.

- Gaspari, P. (2024). Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1), 275-283. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-26>
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2024). *I quaderni di Valeria. Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Gnoli, C., Valenzano, E. (2025). Che facetta sei? Organizzazione della conoscenza a scuola col metodo MaVi, proposta per il 12o Italian ISKO Meeting, Arcavacata di Rende 10-11 aprile 2025, atti in pubblicazione. AIDA informazioni.
- Gobo, G. (2004). Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 45(1), 103-129
- Grosjean, F. (2001). *The right of the deaf child to grow up bilingual* [Il bambino sordo e il suo diritto a crescere bilingue] (tda Torossi R., n.d.). Parole e Segni, 5-6, 10-11. https://www.francoisgrosjean.ch/Italian_Italien.pdf
- https://www.corriere.it/sette/attualita/22_gennaio_08/sordita-tecnologia-disabilita-tre-storie-accettare-limite-o-superarlo-sta-noi-decidere-74f7c9f6-6d45-11ec-9f93-9a4ee3459cee.shtml
- <https://www.epicentro.iss.it/udito/#:~:text=Si%20definisce%20sordit%C3%A0%20la%20perdita,solo%20orecchio%20si%20definisce%20unilaterale> [16 maggio 2025].
- Ianes, D., & Demo, H. (2017). Il Piano Educativo Individualizzato: luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'integrazione scolastica in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale* Erickson. 16 (4), 415-426.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2024). *Il nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica*. Trento: Erickson
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Istat (2025). Report L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità nell'a.s. 2023-2024
- Kegl, J., Senghas, A., & Coppola, M. (1999). Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua. In M. DeGraff (Ed.), *Language Creation and Language Change*. MIT Press.
- Laborit, E. (1995). Il grido del gabbiano (tda Dell'Orto A.) Milano: Rizzoli.
- Lombardini, R., (2010). Il bambino sordo a scuola: dall'integrazione all'inclusione. *Studi di Glottodidattica*, 4(1), 118-137. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/149>
- Luzzatti, C. et al. (2009). Esame del linguaggio al letto del malato. *Giornale di Psicologia*, 3(1).
- Malerba, D. (2020). *Sordità. Percezione e realtà nell'approccio pedagogico*. Roma: Sapienza Università editrice
- Maragna, S, Roccaforte, M. & Tomasuolo, E. (2022). *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*. Milano: Franco Angeli.
- Maragna, S. & Marziale, B. (2008). *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*. Milano: Franco Angeli.
- Maragna, S. & Massoni, P. (1997). *Manuale di Logopedia per bambini sordi*. Milano: Franco Angeli.
- Marras, A., Delfini A., Maggiore G., & Paolucci V. (2019). *Fratelli di silenzio. La storia di Antonio Magarotto*. Roma: Editore Il Treno.
- Marziale, B. & Volterra, V. (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*. Roma: Carocci.
- Montanini Manfredi, M., Fruggeri, L., & Facchini, M. (1979). *Dal gesto al gesto: Il bambino sordo tra gesto e parola*. Bologna: Cappelli.
- Mura, A. (2012). Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, 474-480.
- Ninassi, P. (2018). *Educazione e Pedagogia del Sordo*. Chiaravalle: Istituto Itard Editore.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, ONU (1998). Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza disponibile su <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>. [11 luglio 2025].

- Organizzazione delle Nazioni Unite, ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS (2004) *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute Versione breve*. (tda Lo Iacono G., Facchinelli D., Cretti F., Banal S. Trento: Edizioni Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS (2007) *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute Versione per bambini e adolescenti*. (tda Lo Iacono G., Facchinelli D., Cretti F., Banal S., Ajovalasit D. Trento: Edizioni Erickson
- Padden, C., Sandler, W., Meir I., & Aronoff, M. (2005). The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(7), 2661-2665. <https://doi.org/10.1073/pnas.0405448102>
- Pasqualotto, L. & Lascioli, A. (2021). Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre. RicercAzione. *Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 13(1).
- Pavone, M. (2017). La Legge sull'integrazione scolastica più amata Alla ricerca di «radici e antenne». *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 339-351.
- Pfau, R., Steinbach, M., & Woll, B. (Eds.). (2012). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110261325>
- Pigliacampo, R (1998). *Lingua e Linguaggio nel sordo. Analisi e problemi di una lingua visivo-manuale* op.cit. in Gaspari (Il bambino sordo 2005).
- Pigliacampo, R. (2012). *Lettera ad una logopedista*. Roma: Armando Editore.
- Radelli, B. (2017). *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con i sordi. Introduzione alla Logogenia*. Bologna: Edizioni Decibel-Zanichelli
- Radutzky, E. (a cura di). (1992). *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni: oltre 2500 significati* [Libro + DVD-ROM]. Roma: Edizioni Kappa.
- Rekkedal, A. (2015) *Factors associated with school participation among students with hearing loss* in Scandinavian Journal of Disability Research, 19 (3).
- Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H. & Marschark, M. (2015). *Insegnare agli studenti sordi*. Bologna: Il Mulino
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E. & Resca, A. (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- Romeo, O., (2002). *Grammatica dei segni*. Bologna: Zanichelli.
- Rusciano, C. (2010). Evoluzione Storica dell'educazione dei sordi. *Studi di Glottodidattica*, 1, 230-247.
- Russo Cardona, T. & Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e Semeiotica*. Roma: Carocci.
- Sala, R. (2021). Tradurre la comunità sorda, non solo una questione linguistica. *Lingue e Linguaggi*, 43, 248-266.
- Sani, R. (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Scorpecci A., Marsella P. (2025). *Unità Operativa di Audiologia e Otochirurgia*. Disponibile in: <https://www.ospedalebambinogesu.it/>. [11 maggio 2025].
- Scuole più accessibili: <https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/index.php> [20 giugno 2025].
- Sebastiani, M.M. & Valenzano E. (2023). *Educare alla lettura con il Metodo MA.VI*. Milano: Amazon Italia.
- Sebastiani, M.M. & Valenzano, E. (2016). *Educare alla lettura con il Metodo MA.VI*. Milano: Amazon Italia.
- Sebastiani, M.M. (2014). *Processi pedagogici e sordità. Ipotesi di interventi autenticamente educativi*. Roma: Aracne
- Senghas, A., & Coppola, M. (2001). Children Creating Language. *Linguistic Society of America*.
- Senghas, A., Sandler, W., Padden, C., & Aronoff, M. (2005). Language Emergence: Clues from a New Bedouin Sign Language. *Current Biology*, 15(7).

- Statuto ENS e Regolamento Esecutivo ENS (2022). Disponibile in: <https://www.ens.it/wp-content/uploads/2023/07/STATUTO-ENS-E-REGOLAMENTO-ESECUTIVO-ENS.pdf> [25 maggio 2025].
- Stokoe, W.C. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Buffalo, NY: University of Buffalo Press.
- Suck, O. (1990). *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Biblioteca Adelphi.
- Teruggi, L. A. (a cura di), (2003). *Una scuola, due lingue: L'esperienza di bilinguismo nella scuola dell'infanzia ed elementare*. Milano: Franco Angeli.
- Trovato, S., (2014). *Insegno in segni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Volterra, V. & Marziale, B. (2016). Lingua dei segni, società, diritti (a cura di). Roma: Carocci Editore.
- Volterra, V. (1981). *I segni come parole: la comunicazione dei sordi* (a cura di). Torino: Boringhieri.
- Volterra, V. (1987). *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi* (a cura di). Bologna: Il Mulino.
- Volterra, V. (2007). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. (a cura di). Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- Volterra, V. (2014). Chi ha paura della lingua dei segni? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(3), 425-427. <https://doi.org/10.1449/78366>
- Volterra, V. (2022), *Lezioni di Linguaggio e comunicazione* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FxpYFRPmjUI&list=PLWA0dsP-DBGDhe8oOnTXHtX5zStCQ4rKI>
- Volterra, V., Marziale, B., Migliosi, V., Trovato, S., Foa, V., Gianfreda, G., & Pavani, F. (2022). *Lingua dei segni, società, diritti* (a cura di). Roma: Carocci Editore.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.
- Zatini F. (2016), Storia dei Sordi - Di tutto e di tutti circa il mondo della Sordità: <http://www.storiadeisordi.it/>
- Zecchini, E., & Agnesi, C. (2009). Ascoltare con gli occhi. Progettare per una barriera invisibile: i non udenti. In *Barriere architettoniche e barriere sensoriali*. Servizio Accoglienza Studenti Disabili, Università di Camerino.
- Zuccalà, A. (2009). La sordità del pregiudizio ovvero alcuni pregiudizi sulla sordità. In L. Attanasio (a cura di), *Fuori norma*, (pp. 264-278). Roma: Carocci Editore.