

L'integrazione scolastica del ragazzo sordo: ostacoli e soluzioni (prima parte)

ROBERTA MASCI

Educatrice professionale
e insegnante di LIS, L'Aquila

SOMMARIO

Quella uditiva è stata definita la «disabilità invisibile», perché i suoi effetti e le difficoltà che comporta per la persona sorda sono tutt'altro che evidenti e quindi non facili da cogliere e da comprendere. Ciononostante, si tratta di difficoltà serie che possono incidere pesantemente sulla vita scolastica dell'alunno sordo, sul piano sia dell'apprendimento che della socializzazione. A questo scopo l'autrice fornisce una serie di indicazioni e suggerimenti, basati sulla sua esperienza, per rendere il più possibile agevole e positiva l'integrazione degli alunni con deficit uditivo.

La legge 517/77 ha consentito ufficialmente in Italia l'ammissione dell'alunno sordo o con altra disabilità nella classe dei coetanei cosiddetti normali e la fruizione dei servizi di sostegno. La possibilità offerta dalla legge, a rifletterci bene, è oltremodo giusta, lo dico io che vivo «in primis» la mia condizione di sordità ma, in realtà, non c'è stata una vera e piena integrazione tra il «protagonista» sordo e la scuola. I problemi emersi, in seguito all'applicazione della suddetta legge, sono vari tra cui in particolar modo la *comunicazione*, la *metodologia* e la *didattica*.

La comunicazione

Nell'ambito pedagogico si dice che, per insegnare, è necessario comunicare con lo scolaro; senza scambio di pensieri e di idee, non vi sarà insegnamento. La comunicazione è la base dalla quale parte un vero processo di integrazione. Comunicare è saper ascoltare. Ascoltare significa prestare attenzione alle parole, ai sentimenti, ai significati personali

e a quelli sottesi, all'intenzione cosciente di colui che parla e, nel caso specifico delle persone sorde, alle espressioni facciali e al linguaggio corporeo dell'interlocutore nella sua complessità. Ascoltare l'altro vuol dire dargli la possibilità di esprimere soprattutto se stesso. Perché questo avvenga, occorre sapersi immedesimare nell'altro, nelle sue parole, nei suoi segni e nei suoi gesti che sono motivati dalla sua struttura personale. Attraverso l'esperire empatico, l'insegnante esce dal suo sé per andare incontro al vissuto dell'altro, penetrando il suo modo di «sentire» e di «vedere» le parole.

Non sempre il personale docente scolastico e educativo è a conoscenza delle difficoltà e dei bisogni sociali, pedagogici e psicologici degli alunni sordi.

L'insegnante di sostegno, che affianca il bambino sordo, nonostante la sua preparazione sulla disabilità, a volte non dispone di strumenti adeguati all'educazione del sordo. Ciò incide fortemente sulla scelta metodologica: l'operare sul piano della concretezza, spesso, è dettato dal pregiudizio che il bambino sordo non sia in grado di comprendere concetti astratti.

Oltre a questo pregiudizio, l'insegnante di sostegno assume, a volte, atteggiamenti umanitari nei confronti dell'alunno, che si avvicinano alla compassione e alla carità, trattandolo come un «handicappato». Questi atteggiamenti generano, purtroppo, effetti Pigmalione nel ragazzo, il quale si sente considerato e valutato non nella giusta misura per le sue capacità ma principalmente per il deficit che ha.

L'insegnante, inoltre, non conoscendo la lingua dei segni e altre modalità comunicative — e, soprattutto, la loro valenza didattica — utilizza esclusivamente il metodo orale. Ciò pregiudica il suo rapporto comunicativo con l'alunno e il suo diritto di conoscere.

L'oralismo, a mio parere, è un mezzo indispensabile ma ritengo che, in moltissimi casi, debba essere affiancato da altri strumenti di comunicazione che consentono all'alunno sordo di captare le parole dove il residuo uditivo e gli occhi non arrivano a recepire.

La comunicazione non scorrevole comporta difficoltà a sentire e a leggere le parole, problemi di apprendimento, stanchezza mentale e visiva e, di conseguenza, calo di attenzione.

Le difficoltà a sentire e a leggere le parole

L'omologia dei fonemi

Le difficoltà a sentire e a leggere le parole sono da attribuire al fatto che molti fonemi sono simili visivamente tra di loro, quindi *omologhi*.¹

I grafemi (che sono segni: le lettere dell'alfabeto che servono per scrivere) e i fonemi (che sono i suoni che costituiscono il sistema tipico di una lingua), infatti, si riconoscono grazie alla forma grafica e alla forma acustico-percettiva, ma non a livello labiale. Ciò è dovuto al fatto che non sempre tutti i movimenti articolatori contraddi-

stinguono visivamente i suoni della lingua. Può succedere che a uno stesso movimento articolatorio corrispondano più fonemi. Basti pensare, ad esempio, ai fonemi omologhi *b* e *p*, che hanno lo stesso punto d'articolazione, ovvero le labbra. Solo il contesto semantico generale aiuta il sordo a comprendere il discorso. I vocaboli come «panca», «banca» e «manca», oppure «stentato» e «sdentato», pertanto, potranno essere percepiti da un sordo, dotato di una buona conoscenza linguistica e di una buona capacità di interpretazione, solo all'interno di una frase. Questa è una capacità che si acquisisce dopo tanti anni di lavoro linguistico.

La coarticolazione

Un altro ostacolo alla lettura labiale è il fenomeno di *coarticolazione*.² Pensiamo, ad esempio, alla parola «infatti», in cui la consonante nasale (*n*), seguita da una labiodentale (*f*), viene anch'essa articolata come labiodentale. In questo caso, è facile per un sordo confondere visivamente la congiunzione «infatti» con «i fatti», specialmente se questa parola viene pronunciata velocemente.

Se all'interno di una frase vi sono due suoni vocalici uguali in sequenza, ad esempio «Marco va a casa», un bambino sordo non percepisce visivamente la preposizione «a» e, di conseguenza, rischia di interiorizzare l'espressione «Marco va casa» come una frase corretta, con evidenti conseguenze sulla sua competenza sintattica.

Questo è uno dei motivi per cui il sordo ha difficoltà a usare i giusti morfemi grammaticali.

Facilitatori e fattori di confondimento visivi

Con il metodo orale non si può interpretare il tono di voce dell'interlocutore e quindi non si comprende se, ad esempio, una frase è imperativa, interrogativa o esclamativa. Ciò porta a riflettere sulla necessità — per facilitare la comprensione delle frasi e l'acquisizione delle regole sintattiche — di sostituire il tono della voce con componenti quali le espressioni e le esibizioni facciali e il linguaggio corporeo, che spiegherò successivamente.

La lettura labiale è influenzata non solo dai facilitatori, ma anche dai cosiddetti fattori di confondimento visivo, che rendono più complessa la lettura delle singole parole e, di conseguenza, stravolgono il significato dell'intero brano. Questi fattori sono legati al *sordo* (ricevente), all'*interlocutore* (emittente) e all'*ambiente* in cui si svolge la comunicazione.

Per il *sordo* la lettura della grafia labiale è scorrevole quando ci sono i seguenti fattori:

- la capacità di mantenere un'attenzione e una concentrazione costante con lo sguardo sempre fisso sul volto dell'interlocutore;

- l'averne una buona flessibilità, ovvero la capacità di basarsi sul contesto globale della conversazione per individuare i vocaboli la cui grafia labiale risulta troppo difficile da leggere;
- l'averne una buona memoria, ovvero la capacità di passare dal riconoscimento visivo delle parole al «setaccio» semantico, tenendo a mente tutta la frase letta.

I fattori relativi all'*interlocutore* sono:

- la posizione del viso, la sua illuminazione, la presenza di barba o baffi, e tutto ciò che influisce sulla visibilità delle labbra;
- l'andamento dell'eloquio: se è troppo veloce, non permette di distinguere visivamente bene le parole; se è troppo lento, rischia di falsare il ritmo e di confondere il sordo;
- il modo di parlare dello stesso interlocutore: il parlare a labbra molto chiuse, il mangiarsi le parole, il tagliare le parole, per esempio, rendono difficile la lettura labiale.

I fattori relativi all'*ambiente* nel quale si trovano il sordo e l'interlocutore sono:

- la scarsa illuminazione;
- la posizione della fonte luminosa rispetto al sordo: se l'interlocutore si trova in controluce, il sordo rischia di venire abbagliato e di perdere gran parte del messaggio visivo;
- la distanza tra l'interlocutore e il sordo.

Le difficoltà a scuola

Quando non scatta un buon feeling comunicativo e visivo tra l'alunno e la classe, c'è il rischio che questi possa rimanere indietro rispetto ai suoi compagni.

Il sordo può «parlare» bene come gli udenti, lo sappiamo, ma rimane sempre un sordo, così come il bambino straniero in Italia, nonostante il processo di italianizzazione, rimane sempre uno straniero permeato dalla sua cultura. La voce «straniera» del sordo può essere compresa dall'udente e dalla società, ma non sempre il sordo legge bene le parole degli udenti. Ciò succede perché le parole sono «scritte» in modo diverso: parlerei di «grafie labiali». Sono scritture personali e, quindi, non sempre leggibili al primo impatto. Il problema frequente è che le parole volano l'una dopo l'altra senza fermarsi. Non si fa in tempo a leggerle che rapidamente e inesorabilmente svaniscono.

Il corpo docente curriculari e di sostegno e i compagni, quindi, non immaginano nemmeno lontanamente come non sia affatto semplice leggere le parole.

L'alunno, a volte, non legge bene le parole dette dall'insegnante di sostegno e dice che non ha capito. In realtà egli non ha *letto* le parole e non significa necessariamente

che non abbia *capito* il concetto. Succede perciò che l'insegnante, anziché ripetere le parole di prima — magari rendendo più leggibile la grafia labiale, usando la lingua dei segni, la dattilologia o l'italiano segnato — cambia radicalmente le frasi con altre più semplici.

L'alunno può non accorgersi di questo cambiamento delle frasi e, di conseguenza, non riesce a memorizzare l'immagine di quelle parole che prima non ha letto e/o intuisce che le frasi dette in un secondo momento non sono le stesse di prima. Tutto ciò tende a innervosirlo, perché lo porta a credere che l'insegnante lo sottovaluti. In questo caso, l'alunno si chiude o diventa aggressivo.

L'insegnante, a sua volta, interpreta in modo sbagliato la sua reazione e gli ripete: «Non hai capito», scatenando una serie di incomprensioni. Una lotta comunicativa, questa, che sfinisce l'alunno il quale, di conseguenza, perde l'attenzione a causa dello stress emotivo.

Alla luce di questo esempio, è un bene utilizzare i verbi *leggere* e *capire* nei contesti appropriati.

È opportuno che tanto l'alunno quanto l'insegnante, curricolare o di sostegno, usino in modo corretto le seguenti espressioni: «Non ho letto bene le tue frasi», « Hai letto bene le mie frasi?». Quando l'alunno usa la prima espressione, l'insegnante può rispondere ripetendo la frase attraverso l'uso dei segni, lasciando inalterata la struttura grammaticale dell'italiano, la dattilologia o la scrittura.

Quando l'alunno di fatto non capisce il significato — anziché la «forma» — delle frasi, può dire che non ha capito e l'insegnante può intervenire con una spiegazione, ricorrendo all'uso della lingua dei segni se il bambino è segnante, delle immagini, della scrittura o della dattilologia.

Anch'io ho vissuto questa situazione quando andavo a scuola: mi è capitato spesso di dire erroneamente all'insegnante di sostegno che non avevo capito, anziché letto, le sue parole e notavo — prima con stupore e poi con rabbia — che l'insegnante, anziché ripetermi le stesse frasi, le sostituiva con altre più semplici. Questa incomprensione comunicativa, che sono riuscita a spiegarmi anni dopo, mi procurava disagi psicologici, minando di tanto in tanto la stima che avevo per me stessa: mi vedevo incapace di capire e di riuscire a far comprendere ciò che volevo dire.

È necessario che l'insegnante conosca il mondo dei sordi in tutte le sue sfaccettature per cogliere e prevenire i reali bisogni dell'alunno. E questo vale anche per i compagni. La sordità, infatti, è stata definita una «disabilità invisibile» perché i problemi che ne derivano non sono facilmente e immediatamente percepiti dai docenti, curricolari e di sostegno, e dai compagni di classe. A causa dell'invisibilità di questo deficit, vengono spesso mossi al sordo quattro rimproveri che rispecchiano altrettanti equivoci:

1. di preferire l'isolamento alla socializzazione;
2. di non essere molto attento;

3. di assumere atteggiamenti di aggressività o di rifiuto nei riguardi degli insegnanti;
4. di non riuscire a sostenere le interrogazioni.

Primo equivoco: l'alunno sordo preferisce l'isolamento alla socializzazione

Iniziamo dal primo punto: è vero che l'alunno ha la tendenza a isolarsi rispetto ai compagni, ma ciò avviene a causa delle difficoltà comunicative. Stare in mezzo a un dialogo collettivo è faticoso, ed è normale che l'alunno, trovandosi in questo contesto, sia impossibilitato a comunicare e si senta tremendamente «handicappato», e quindi reagisca con l'isolamento e con l'aggressività, intesi come difesa.

Alle scuole superiori, mi è capitato di isolarmi e di assumere atteggiamenti aggressivi, con il risultato di allontanare i compagni da me in determinati periodi.

Ogni insegnante dovrebbe porsi il problema di come affrontare il rapporto con l'alunno sordo. Non si riflette molto al riguardo, probabilmente anche a causa di una errata mentalità, della quale forse non si ha consapevolezza ma che comunque è ancora diffusa fra molti insegnanti curricolari e di sostegno nonostante tutto il dibattito pedagogico moderno, secondo la quale deve essere l'alunno sordo a adattarsi al modo di essere e di operare dell'insegnante.

In realtà, è l'insegnante che dovrebbe adattarsi al modo di essere dell'alunno sordo e, come punto di partenza, potrebbe cominciare a considerare le seguenti strategie comunicative:

- la distanza ottimale nella conversazione non deve essere inferiore ai cinquanta centimetri e superiore al metro e mezzo;
- la fonte luminosa deve illuminare il viso di colui che parla e non quello dell'alunno sordo;
- chi parla deve tenere la testa ferma e il viso rivolto verso l'alunno sordo;
- è necessario articolare bene le parole senza esagerare;
- è inutile gridare: basta parlare con un tono di voce normale;
- la velocità del discorso deve essere moderata;
- conviene usare frasi brevi, semplici e complete nel caso che l'allievo non abbia raggiunto una buona autonomia linguistica, «uditiva» e labiale;
- se l'allievo è segnante e la famiglia lo richiede, conviene usare i segni;
- quando si pone una domanda, è consigliabile terminare la frase con il simbolo «?» tracciato nell'aria;
- riproporre la domanda o la frase con parole diverse per verificare la reale comprensione;
- per i nomi di persona, località e per termini inconsueti, è necessario scrivere la parola in stampatello o usare, se la si conosce, la dattilologia;

- non «mangiare» o troncare le parole;
- non masticare chewing-gum o tenere la matita in bocca;
- non parlare mai di spalle, scrivendo alla lavagna;
- spiegare anche con grafici e schemi;
- contestualizzare la parola o la frase con esempi pratici e vicini al vissuto personale degli alunni;
- fare sistematico uso di immagini e illustrazioni;
- lavorare su un continuo arricchimento lessicale;
- accertare il livello di conoscenza grammaticale e sintattica della lingua italiana dell'alunno;
- se l'allievo ritarda a rispondere, chiedergli se ha letto o capito bene le parole;
- parlare a turno, uno per volta, e segnalare con un cenno della mano quando qualcuno interrompe e interviene nella conversazione; tutto ciò nei limiti del possibile, altrimenti l'insegnante di sostegno o l'assistente alla comunicazione svolge il ruolo di mediatore linguistico o di «orecchio prestato» affinché l'allievo senta tutto quanto detto, comprese le battute, in classe alla stessa stregua dei compagni udenti;
- toccare leggermente sul braccio l'alunno per avere la sua attenzione, ma mai all'improvviso e alle spalle.

Occorre sottolineare che i sordi profondi/gravi non sono uguali fra di loro, perché ognuno di essi ha una storia diversa dal punto di vista linguistico e ha un modo personale di leggere e di interpretare le parole dette dall'altro.

Tra le varie tipologie dei sordi che ho conosciuto, due appaiono comuni:

1. il sordo con buona autonomia linguistica, che decodifica i suoni visibili, intuisce i suoni non visibili in base al contesto, ricompone la parola e, in seguito, comprende il significato anche rispetto alla frase, al contesto e al linguaggio «visivo»;
2. il sordo con scarsa autonomia linguistica, che decodifica alcuni suoni visibili, non intuisce i suoni non visibili, non ricompone la parola e, di conseguenza, non comprende il significato.

Alla luce di questa analisi sintetica, è necessario che il docente sappia quanto è importante il modo di accostarsi linguisticamente all'alunno. Non si deve credere che sia sufficiente insegnare e educare il sordo solo quando si conversa con lui, ma ricordare che si sta con lui in ogni momento della giornata.

Secondo equivoco: l'alunno sordo non è molto attento

Riguardo al secondo punto, la poca attenzione dell'alunno è dovuta al semplice fatto che la lettura labiale è faticosa rispetto all'ascolto. Leggere le spiegazioni delle materie

per cinque ore presentate da diverse grafie labiali è come leggere velocemente gli appunti scritti da un'altra persona. Come se non bastasse, all'interno di queste spiegazioni ci sono termini nuovi attinenti all'argomento in questione. Si tratta di termini che l'alunno non è in grado di leggere e, di conseguenza, non riesce a capire il significato in base al contesto semantico, nemmeno individuando i fonemi che li compongono. Il docente, pertanto, dovrebbe facilitare la comprensione degli argomenti, in collaborazione con l'insegnante di sostegno, attraverso il materiale visivo: foto, diapositive e immagini.

Terzo equivoco: l'alunno sordo assume atteggiamenti di aggressività o di rifiuto nei riguardi degli insegnanti

Quanto al terzo punto, alcuni atteggiamenti aggressivi o di rifiuto dell'alunno derivano dall'incapacità del docente e soprattutto dell'insegnante di sostegno di comunicare, di scegliere la giusta metodologia, di adeguare la didattica alla struttura linguistica e alla conoscenza dell'alunno. In molti casi all'allievo sordo si chiede troppo oppure troppo poco, il che scatena sentimenti negativi, come la frustrazione.

Quarto equivoco: l'alunno sordo non riesce a sostenere le interrogazioni

Riguardo a questo ultimo punto, può succedere che l'alunno, soprattutto quello dotato di buona autonomia linguistica, nonostante abbia studiato, non vada bene all'interrogazione e non si riesca a capire il perché. La causa è da attribuire al fatto che la conoscenza di un argomento scolastico deriva sia dal testo di studio che dagli appunti che si prendono in classe. L'alunno non ha gli appunti perché non può scriverli e, quindi, si basa sullo studio del libro. In classe, l'alunno, non riuscendo a seguire la lezione e a capire che anche gli appunti vanno studiati, si comporta da autodidatta, pagando le conseguenze. È bene che l'insegnante curricolare spieghi al ragazzo la modalità dell'interrogazione, che gli dia gli appunti scritti da un altro compagno o che lo interroghi in base al testo.

Il successo scolastico dell'allievo è strettamente collegato alla capacità dei docenti curricolari e di sostegno di proporre gli argomenti con una giusta metodologia e con una didattica specializzata, sfruttando al massimo il canale visivo.

I compagni e l'integrazione

L'integrazione può avvenire anche per mezzo della cooperazione sociale, come sostiene Vygotskij.³ La cooperazione sociale si esplica attraverso il linguaggio, inteso come mezzo della comunicazione che avviene tra i compagni e il compagno sordo. Dalla comunicazione collettiva nascono i pensieri critici e i confronti che consentono di sviluppare la personalità sociale e linguistica del bambino sordo.

L'ostacolo che si frappone nell'apprendimento cooperativo fra i bambini udenti e il bambino sordo è la comunicazione. I compagni, come l'insegnante di sostegno, dovrebbero essere opportunamente preparati riguardo a come comunicare con un sordo. A questo scopo si può proporre anche un'attività ludica che consente loro di capire che cosa vuol dire essere sordi: i ragazzi si siedono in cerchio e raccontano, a turno e senza voce (cioè muovendo solo le labbra), quello hanno fatto nel pomeriggio precedente. Gli aspetti che, con questa attività, diventano immediatamente evidenti sono che:

- non tutti hanno la capacità di leggere la grafia labiale;
- la lettura della grafia labiale richiede un'attenzione continua;
- ognuno scandisce le stesse parole in modo diverso;
- se più bambini parlano contemporaneamente, diventa complicato seguire la conversazione;
- se durante la comunicazione si usa la gestualità spontanea, il dialogo diviene più chiaro.⁴

Grazie a questo semplice gioco, i ragazzi si renderanno conto della necessità di adottare delle regole comunicative per interagire con il loro compagno.

Soluzioni verso una vera integrazione

Il ruolo di sordo acquisito

L'insegnante di sostegno deve saper interagire con l'allievo sordo, entrando nella giusta comunicazione consona ai suoi occhi, accettando la sua diversità e non tentando di omologarlo al modello di udente, a discapito del suo diritto di stare in sintonia con se stesso, con la sua identità e con la sua diversità. Occorre guardare e trattare il sordo come «essere se stesso», ossia «essere sordo» con le potenzialità che ha a disposizione.

Il sordo non può essere uno e centomila, non può indossare la maschera dell'io udente per far contenta la società con il rischio di perdersi e di non vivere più. Quello che conta è come entrare in interazione con lui affinché sia integrato in classe.

Perché l'integrazione abbia successo, l'insegnante deve sapersi calare nel ruolo di sordo acquisito e conoscere la lingua dei segni e le modalità comunicative.

È fondamentale, per l'insegnante che lavora con il bambino sordo, tuffarsi nel «bagno [sordo e] linguistico»⁵ per capire che cosa significa sentire con gli occhi, per conoscere la lingua dei segni e il codice comportamentale tipico della «cultura sorda». È nella sommersione che l'insegnante può sperimentare che cosa significa stare in un contesto comunicativo a lui estraneo. Il concetto relativo alla sommersione è stato introdotto da Cummins⁶ per descrivere la situazione dello studente immigrato, al quale si chiede, benché non abbia alcuna competenza nella lingua del Paese d'immigrazione, di

«affogare o nuotare» quando viene inserito in una classe con compagni autoctoni. Gli si chiede, inoltre, di imparare al più presto, e in modo spontaneo, la loro lingua che, oltre a far conoscere le forme di comunicazione quotidiana, veicola gli apprendimenti scolastici. Il «tuffo» del bambino immigrato in classe produce risultati non ottimali perché egli si trova in un contesto comunicativo caratterizzato da determinate regole grammaticali e da schemi culturali a lui estranei, trovandosi desolatamente dentro a una realtà comunicativa non «alla pari». Egli, di conseguenza, si sente linguisticamente, culturalmente ed emotivamente *sommerso*.

Questo disagio è provato allo stesso modo anche dal bambino sordo sommerso in una realtà comunicativa basata sul suono. In virtù di questo motivo, ho ritenuto opportuno ribaltare la situazione, invitando l'insegnante a «tuffarsi nel bagno sordo e linguistico» per fargli comprendere quanto sia difficile per il bambino trovarsi in un contesto comunicativo basato esclusivamente sul suono.

È da questo ragionamento che è nata l'idea del ruolo di sordo acquisito: indossare i panni del sordo e sentire il mondo con gli occhi. Dopo essersi «tuffato nel bagno sordo e linguistico», l'insegnante «diventa» sordo acquisito e, in seguito, impara la lingua dei segni, la «cultura sorda», le varie metodologie di insegnamento e la didattica specializzata. Come primo passo, si può svolgere un gioco di simulazione.

Un gioco di simulazione

Il gioco prevede che gli studenti si immedesimino nel ruolo del sordo acquisito, tenendo le orecchie tappate. Il tutto avviene nel più assoluto silenzio. Gli studenti, in questo ruolo, si trovano a sentire con gli occhi. L'insegnante, preferibilmente sordo, chiama a turno alcuni studenti che hanno una grafia labiale diversa affinché leggano senza voce (muovendo solo le labbra) dei brani scelti. Gli altri, con gli occhi, devono leggere e scrivere sul foglio ciò che capiscono. La scelta e la presentazione dei brani non sono casuali ma determinate da precisi criteri che hanno lo scopo di ricreare le difficoltà di leggere e gli «errori grammaticali» che commettono i bambini sordi. Ecco alcuni criteri da adottare per la presentazione dei brani da far leggere agli studenti:

- sostituire alcuni fonemi costituenti una parola con altri omologhi, ad esempio «pollo» e «bollo»: lo scopo è far riflettere sulla difficoltà di discriminare visivamente questi fonemi;
- sostituire qualche termine con un altro che non esiste, ad esempio «sentiero» e «zendielo», allo scopo di far capire agli studenti che, a volte, è difficile riconoscere visivamente i fonemi costituenti un termine nuovo;
- sostituire uno o due fonemi, costituenti i morfemi grammaticali, con altri fonemi omologhi, ad esempio «della» e «nella», allo scopo di far capire che il bambino sordo commette «errori grammaticali» a causa di una cattiva lettura labiale;

- per introdurre il concetto della coarticolazione, scegliere frasi che contengano parole come «infatti» e «fatti», espressioni come «affari tuoi» e «fatti tuoi».

La lettura dei brani porta così i sordi acquisiti ad avere difficoltà a leggere le parole e, per la prima volta, a sperimentare sulla propria pelle quanto sia complesso leggere sulle labbra e quanto sia semplice commettere degli «errori grammaticali».

Risultati di un'esperienza

Per «sperimentare» il ruolo di sordo acquisito, ho deciso, in diversi corsi di metodologia e di didattica specializzata e di lingua dei segni che ho tenuto,⁷ di realizzare un gioco di simulazione. La mia non è stata una ricerca vera e propria con un campione statistico, ma un tentativo di dimostrare che l'immedesimarsi nel ruolo di sordo acquisito è essenziale, soprattutto per un insegnante realmente intenzionato a capire il mondo dei sordi per aiutarli. Nell'ultimo corso di LIS organizzato dal Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli Adulti del Distretto n. 1 di L'Aquila, la dinamica del gioco di simulazione si è svolta in questo modo: ho chiamato, a turno, alcune allieve che hanno una lettura labiale diversa affinché leggessero senza voce un brano scelto da me; le altre, con gli occhi, dovevano leggere e scrivere su un foglio ciò che capivano.

I brani scelti per questo gioco,⁸ i primi con le relative versioni con i «trabocchetti», sono i seguenti.

Testo originale	Testo modificato
<p><i>Avventura in montagna</i></p> <p>Tom e Gigi, in vacanza in montagna, andarono a fotografare delle stelle alpine.</p> <p>Ne trovarono una e tornarono verso casa.</p> <p>Non riconoscevano la strada.</p> <p>Girarono a lungo nel bosco, senza trovare il sentiero per tornare dai genitori.</p> <p>Avevano paura e speravano di ritrovare la strada.</p> <p>Camminarono a lungo, finché non incontrarono un cane.</p> <p>Lo seguirono e lui li accompagnò dai loro genitori.</p> <p>I ragazzi, felici, raccontarono di aver trovato una stella alpina.</p>	<p><i>Avventura in borgata</i></p> <p>Dom e Cicci, in vacanza in montagna, andarono a fotocrafare delle stele apine.</p> <p>Le trofarono una e tornarono verso casa.</p> <p>Non riconosgevano la sdrada.</p> <p>Giratono a lungo nel pozzo, senza trovare il zendiolo per dornnare dai genitori.</p> <p>Avevano paura e speravano di ritrofare la sdrada.</p> <p>Camminarono a lungo, finché non incontrarono un cane.</p> <p>Lo seguironno e lui li accompagnò dai loro cenidori.</p> <p>I ragazzi, velici, raccontarono di aver trofato una stela alpina.</p>

(continua)

(continua)

Testo originale	Testo modificato
<p><i>Fraasi</i></p> <p>La casa di mia zia è di fronte alla tua. Il tuo cane mangia più del suo. La nostra scuola è a tempo pieno, e la vostra? Non prendere i loro pennarelli; non c'è bisogno delle cose altrui quando si hanno le proprie! I miei nonni sono più allegri dei tuoi. Nella gabbietta dei nostri canarini c'è la loro piccola altalena.</p>	<p><i>Fraasi</i></p> <p>La casa di mia sia li fronte alla sua. Il tuo cane mangia più del tuo. La notra scuola è a tempo pieno, e la vostra? Non prentere i loro pennarelli; non c'è bisogno delle cose altrui quando si hanno le proprie! I miei nonni sono più allegri lei suoi. Nella gappietta nei nostri canarini c'è la loro piggola altalena.</p>
<p><i>Autunno</i></p> <p>Autunno. Già lo sentimmo venire nel vento d'agosto, nelle piogge di settembre torrenziali e piangenti, e un brivido percose la terra che ora nuda e triste, accoglie un sole smarrito. (...)</p> <p><i>Vincenzo Cardarelli</i></p>	<p><i>Autunno</i></p> <p>Autunno. Già lo sendimmo venire del vento d'agosto, delle plocce di settembre torrenziali e piancenti, e u brivido percose la terra che ora nuda e triste, accoclie un sole smarrito.</p>

La scatola

Ho una scatola di colori
 calda, fredda e allegra.
 Non ho il rosso per le ferite e il sangue
 non ho il giallo per le sabbie che bruciano,
 ho l'arancione per la gioia di vivere
 ho il rosa per i sogni e il riposo.
 Mi sono seduta
 e ho disegnato la pace.

Tori Sorek

Amo... non amo

Amo il giallo,
 polline di mille fiori
 e il rosa,
 armonioso volo di tenui farfalle.
 Non amo il grigio, così simile alla guerra

e alla tristezza;
non amo il verde,
groviglio di alghe
che mi attanaglia
e mi soffoca.

Scuola «1° Maggio» di Prato, classe quarta

Ora vediamo i risultati, leggendo alcuni brani scritti dalle allieve: nella maggior parte dei casi, gli errori sono comuni.

Avventura in borgata

Dom e Cicci, in vacanza in montagna, andarono a fotocrafare delle stela apine.

Le trofarono una e tornarono verso asa.

Non riconosgevano la sdrada.

Giratono a lungo nel pozzo, senza trovare il zendielo per dornnare dai genitori.

Avevano paura e speravano di ritrofare la sdrada.

Camminarono a lungo, finché non incontrarono un cane.

Lo seguironno e lui li accompagnò dai loro cenidori.

I ragazzi, velici, raccondarono di aver trofato una stela apina.

La scatola

Ho una scatola di colori calda, fredda e allegra.

Non ho il rosso per le ferite e il sangue

non ho il giallo per le sabbie che bruciano,

ho l'arancione per la gioia di vivere

ho il rosa per i sogni e il riposo.

Mi sono seduta

e ho disegnato la pace.

Avventura in montagna

Doppi ____ vacanza in montagna ____
__ fortuna nelle ____ apri ____

Tu vai ____ vento.

Riconoscevano la strada ____ dal suono ____ dove vai ____ per tornare dai genitori ____.

Trovarono ____ lui e lei ____ seguirono le ____ dai ____ o loro seguirono.

I ragazzi felici raccontarono ai genitori dei ____ trovato una ____

La ____ di colori canta di allegra. Ho ____ per ____ e non ____ giallo ____ stampi ____ bruciato, arancione per la gioia di vivere o il rosa per i sogni e il riposo.

Per giorno il ____ e o ____ la pace.

Amo... non amo

Amo il giallo,
polline di mille fiori
e il rosa,
armonioso volo di tenui farfalle.
Non amo il grigio, così simile alla
guerra
e alla tristezza;
non amo il verde,
groviglio di alghe
che mi attanaglia
e mi soffoca.

Amo il cielo, polline dei fiori e il rosa, al
boscoso ____ di quei ____ il grigio, così
____ alla guerra e alla tristezza. ____ amo
il verde ____ e anche che soffoca.

Frase

La casa di mia li fronte alla sua.
Il tuo cane mangia più del tuo.
La nostra scuola è a tempo pieno,
e la vostra?
Non prentere i loro pennarelli; non
c'è bisogno delle cose altrui quan-
do si hanno le proprie!
I miei nonni sono più allegri lei
suoi.
Nella gappietta nei nostri canarini
c'è la loro piggola altalena.

____ alla sua.
Il mio cane mangia più del tuo.

Noi ____ c'è bisogno di due cose ____
quando si hanno le proprie.
____ sono più allegre le suore.
I piani rossi sono più allegri dei suoi.
____ mettono più allegria la loro piccola
altalena.

Autunno

Autunno. Già lo sendimmo venire
del vento d'agosto,
delle piocce di settembre
torrensiali e piancenti,
e u brivido percose la terra
che ora nuda e triste,
accoclie un sole smarito.

Ciao senti un po' venire dal freddo ____ di
settembre sulle scale e un brivide percose
la sera e scusa ____ alloché un suo ____

Prima e dopo il gioco ho chiesto alle allieve di scrivere sul foglio che cosa significasse, secondo loro, essere sordi, con lo scopo di dimostrare che l'esperienza della simulazione influisce sulla percezione della sordità. Ecco alcuni pensieri.

Prima	Dopo
Non avendo mai frequentato una persona sorda non posso capire cosa vuol dire vivere in questa condizione.	È difficile esprimere a parole la sensazione che ho provato durante l'esercizio. Mi sono sentita impotente perché ho compreso che è impossibile «alzare» il volume.
Non ho idea di che cosa voglia dire essere sorda in quanto non ho la capacità di concepirmi al di fuori di un mondo sonoro.	Dopo aver effettuato l'esperimento a lezione sono riuscita a comprendere, anche se in minima parte, la condizione in cui si trova una persona sorda. Ho sperimentato quante energie e quanto sforzo occorrono per riuscire a instaurare relazioni interpersonali e con il mondo circostante. Questo esperimento mi ha portato via molte energie sia fisiche che mentali. Mi sento molto stanca.
Non riuscire a cogliere a pieno tutte le sensazioni che può dare l'ambiente esterno.	È molto più difficile di quanto immaginassi vivere nel mondo dei sordi! Richiede molta attenzione e molto sforzo capire la lettura labiale.
Essere sordi vuol dire essere tagliati fuori dalla realtà che comunemente vivono tutti coloro che sono udenti, ed essere anche esposti a pericolo e rischi. (...) Sarebbe opportuno e giusto che anche chi è sordo conducesse la sua vita come gli udenti, a scuola, nell'ambiente di lavoro e con gli amici, senza sentirsi isolato e senza dover necessariamente «appoggiarsi» a chi conosce la LIS. Dovrebbe essere chi è udente a sforzarsi di «andare incontro» al sordo.	Sperimentare la condizione di sordo mi ha fatto riflettere ancora di più sull'importanza della LIS, che è uno strumento fondamentale per garantire la comunicazione sia con gli udenti che con gli altri sordi, e sulla necessità di imparare una lingua che consente di condurre una vita il più possibile vicina a quella dei soggetti udenti.

L'assunzione del ruolo di sordo, dunque, implica la conoscenza della lingua dei segni e della «cultura sorda», presupposti imprescindibili da cui partire verso l'adozione delle modalità comunicative e delle metodologie di insegnamento modellanti.

La lingua dei segni (LIS)

I sordi, da sempre, hanno comunicato tra di loro utilizzando la lingua dei segni, e ora stanno acquisendo la consapevolezza che la loro lingua ha una rilevanza sociale. Alcuni sordi, però, la definiscono «mimica», rimanendo ancorati a una visione oramai superata.

L'espressione «lingua dei segni», da circa vent'anni, ha soppiantato l'espressione «linguaggio mimico gestuale» perché il termine «mimica» o «gestuale» può far pensare ai gesti usati dagli udenti come supporto alla lingua vocale.⁹ Il gesto è un movimento, specialmente del capo, della mano o del braccio, che accompagna la parola o con cui si esprime un pensiero o un desiderio, mentre il segno è costituito da *parametri formazionali*.

Come le parole di una lingua vocale sono formate sulla base della combinazione di un certo numero di fonemi, così tutti i segni di una determinata lingua dei segni sono formati attraverso la combinazione di parametri formazionali,¹⁰ quali il *luogo*, la *configurazione*, l'*orientamento* e il *movimento*. La lingua dei segni ha 16 luoghi, 56 configurazioni, 6 orientamenti e 40 movimenti (si veda la figura 1).

La configurazione

La configurazione è la forma che assume la mano nell'eseguire il segno. Le mani si possono presentare aperte, a pugno, con la posizione delle lettere della dattilologia o con la posizione del sistema numerico manuale (si vedano degli esempi nella figura 2).

Il luogo

Il luogo è lo spazio entro il quale le mani eseguono il segno (si vedano degli esempi nella figura 3). Esso si estende dal capo alla cintola e da una spalla all'altra e può corrispondere anche alla zona antistante il segnante, detta «spazio neutro».

L'orientamento

L'orientamento è la posizione del palmo della mano rispetto all'interlocutore (si vedano degli esempi nella figura 4).

Il movimento

Il movimento indica la direzione delle mani nel momento in cui si esegue un segno (si vedano degli esempi nella figura 5).



Fig. 1 Parametri formazionali della lingua dei segni.

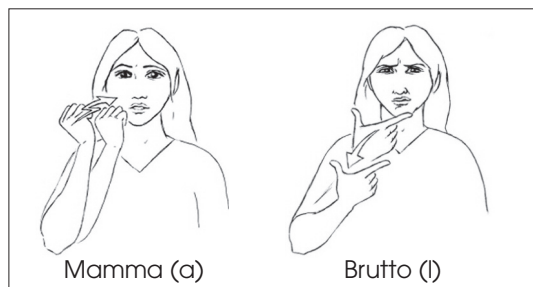


Fig. 2 Esempi di configurazione.

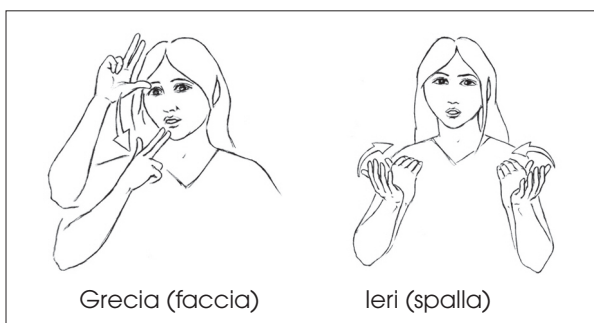


Fig. 3 Esempi di luoghi.

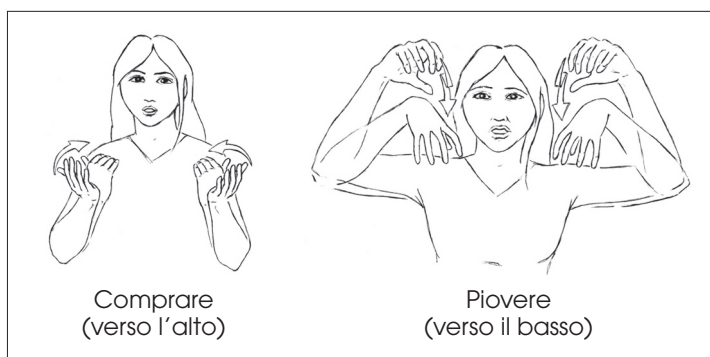


Fig. 4 Esempi di orientamento.

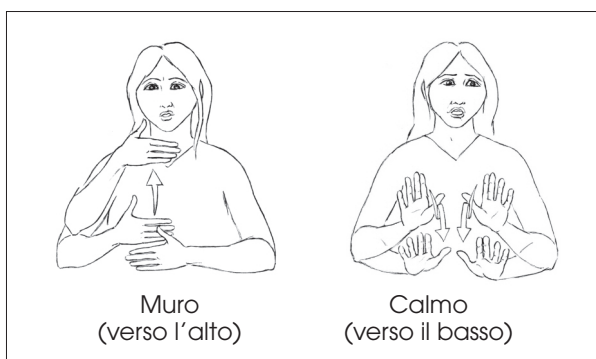


Fig. 5 Esempi di movimento.

Le componenti non manuali

Le componenti non manuali sono, in particolar modo, l'espressione facciale, il linguaggio corporeo e aggiungerei, per una maggiore chiarezza, le esibizioni facciali,¹¹ cioè le espressioni facciali che esplicano una funzione grammaticale. Esse offrono informazioni lessicali e anche, il più delle volte, informazioni morfologiche e sintattiche.¹²

Le esibizioni facciali

Le esibizioni facciali, oltre a esprimere uno stato emotivo, hanno funzioni linguistiche. In particolare, aiutano a introdurre argomenti e permettono di variare il grado, la quantità o la misura degli aggettivi, marcando i lineamenti del viso e ampliando lo spazio del segno (si vedano alcuni esempi nella figura 6).

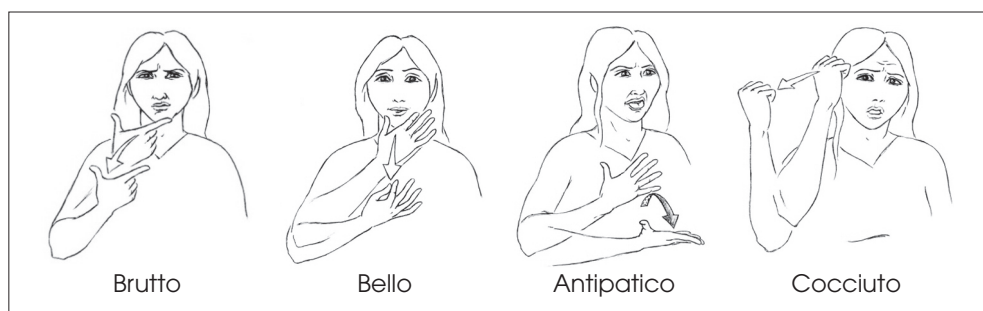


Fig. 6 Esempi di esibizione facciale.

Le espressioni facciali

L'espressione facciale ha un valore comunicativo nel senso che può essere usata o percepita come segno di uno stato d'animo. Può, dunque, essere paragonata alla tonalità vocale dell'udente (si veda un esempio nella figura 7).



Fig. 7 Espressione facciale che indica tristezza.

Note e bibliografia

¹ Nigra Orgero M. (1991), *La lettura del linguaggio nei bambini e negli adolescenti sordi*, Milano, Masson.

² Nigra Orgero M. (1991), *op. cit.*

³ Dixon-Krauss L. (a cura di) (2003), *Vygotskij nella classe: Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Trento, Erickson.

⁴ Maragna S. (2002), *La sordità: Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli.

⁵ Vaccarelli A. (2003), *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola: Una mediazione di fatto*. In M. Fiorucci (a cura di), *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando, p. 222.

⁶ Vaccarelli A. (2004), *op. cit.*

⁷ Corso di alta qualificazione per insegnanti di sostegno sulla conoscenza base di lingua dei segni, corsi di primo livello e di secondo livello

di lingua dei segni e corsi di metodologia e di didattica specializzata per bambini sordi, tenuti da me presso l'Ente Nazionale dei Sordomuti – Sezione Provinciale di L'Aquila, di Chieti e di Teramo a partire dal 1997 fino a oggi.

⁸ Berardi M. e Frosoni C. (1999), *Libro aperto 4*, Torino, Il Capitello.

⁹ Caselli M.C., Maragna S., Pagliari Rampelli L. e Volterra V. (1994), *Linguaggio e sordità: Parole e segni per l'educazione dei sordi*, Firenze, La Nuova Italia.

¹⁰ Romeo O. (1997), *Grammatica dei segni: La lingua dei segni in 1300 immagini e 150 frasi*, Bologna, Zanichelli.

¹¹ Russell J.A. e Fernandez-Dols J.M. (a cura di) (1998), *Psicologia delle espressioni facciali*, Trento, Erickson.

¹² Caselli M.C., Maragna S., Pagliari Rampelli L. e Volterra V. (1994), *op. cit.*

SULLO STESSO TEMA

Wurst D., Jones D. e Luckner J. (2005), *Un'«officina» di letto-scrittura per favorire l'apprendimento anche negli alunni con deficit uditivi*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 11, n. 2.

Stellacci L. e Pappagallo M. (2003), *Sordità, dall'America's Cup una protesi intelligente*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 2, n. 5.

Borghi Q.B. (2003), *Lezioni per non udenti all'Università di Padova*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 2, n. 5.