



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze del Linguaggio
LM-39

Tesi di laurea

“La LIS come mezzo di inclusione e accessibilità”

Relatrice

Prof. ssa Michela Franceschini

Correlatrice

Prof. ssa Lara Mantovan

Laureanda

Martina Marcuzzo

873996

Anno Accademico

2022 / 2023

Se parli ad un uomo in una lingua che può comprendere,
avrà la sua attenzione.

Se parli ad un uomo nella sua lingua,
avrà il suo cuore.

NELSON MANDELA

INDICE

| | |
|---|-----------|
| RINGRAZIAMENTI | 3 |
| ABSTRACT | 5 |
| RÉSUMÉ | 7 |
| | |
| INTRODUZIONE | 9 |
| | |
| CAPITOLO 1. L'IMPORTANZA DELLA LIS COME LINGUA..... | 11 |
| 1.1 Introduzione..... | 11 |
| 1.2 Cenni storici..... | 11 |
| 1.3 Questioni terminologiche..... | 17 |
| 1.4 Iniziative mirate alla diffusione e al recente riconoscimento della LIS | 19 |
| 1.5 Materiali e strumenti per la divulgazione della LIS | 24 |
| 1.5.1 Volume “La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi” | 25 |
| 1.5.2 Dizionari | 26 |
| 1.5.3 Manuali di grammatica | 29 |
| 1.5.4 “Radio Magica” e “Il Treno 33” | 32 |
| 1.6 Materiali per l'apprendimento della LIS | 33 |
| 1.7 Conclusioni | 35 |
| | |
| CAPITOLO 2. L'INCLUSIONE DELLE PERSONE SORDE A SCUOLA | 37 |
| 2.1 Introduzione..... | 37 |
| 2.2 Inclusione scolastica e il modello di classificazione ICF..... | 37 |
| 2.3 Difficoltà linguistiche-comunicative nel contesto scolastico e buone prassi | 47 |
| 2.4 Accessibilità in ambito scolastico | 54 |
| 2.4.1 Assistente alla comunicazione per l'alunno sordo | 54 |
| 2.4.2 Educatore sordo | 61 |
| 2.4.3 Interprete | 62 |
| 2.5 Conclusioni | 69 |

| | |
|---|------------|
| CAPITOLO 3. IL PROGETTO LISaS | 71 |
| 3.1 Descrizione del progetto | 71 |
| 3.2 Obiettivi..... | 72 |
| 3.3 Partecipanti | 73 |
| 3.4 LISaS nella scuola secondaria di secondo grado | 73 |
| 3.4.1 Metodologia e materiali..... | 73 |
| 3.4.1.1 Test iniziale | 75 |
| 3.4.1.2 Lezioni | 81 |
| 3.4.1.3 Test finale..... | 102 |
| 3.4.2 Risultati..... | 108 |
| 3.5 LISaS nella scuola primaria | 112 |
| 3.5.1 Metodologia e materiali..... | 112 |
| 3.5.1.1 Primo incontro | 114 |
| 3.5.1.2 Secondo incontro..... | 117 |
| 3.5.1.3 Terzo incontro..... | 120 |
| 3.5.1.4 Quarto incontro | 123 |
| 3.6 Spunti di riflessione: aspetti positivi e criticità | 126 |
| 3.7 Conclusioni | 129 |
| | |
| CONCLUSIONI..... | 131 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA..... | 133 |
| SITOGRAFIA..... | 139 |
| | |
| APPENDICE 1..... | 143 |
| APPENDICE 2..... | 148 |
| APPENDICE 3..... | 148 |
| ACCORGIMENTI..... | 148 |

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la professoressa Michela Franceschini, nonché la mia relatrice, per aver accettato di seguirmi con dedizione, nella stesura della tesi di Laurea Magistrale e avermi dato sempre i giusti consigli, per una buona realizzazione della tesi.

Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia e al mio fidanzato, senza i quali nulla sarebbe stato possibile. Questa tesi è nata anche grazie al loro supporto costante e alla fiducia riposta in me in ogni momento. Mi hanno sempre appoggiata nelle mie scelte, confortato nei momenti di difficoltà e condiviso insieme a me ogni gioia e soddisfazione, ottenute nel corso del mio percorso universitario. Gliene sarò per sempre grata.

Un grande riconoscimento va inoltre a mia mamma, la persona che mi è stata più accanto in assoluto, la quale ha sempre creduto in me, ha avuto un'immensa pazienza e mi ha sempre spronata ad andare avanti, a credere in me stessa e ha sempre sostenuto le mie idee, anche quelle più bizzarre. Mi ha insegnato moltissime cose, come il non arrendersi mai di fronte alle difficoltà, anche quelle più grandi e a inseguire i sogni e i desideri perché prima o poi si possono realizzare. La costanza e l'impegno vengono sempre ripagati. L'unica cosa che non mi ha segnato è a vivere senza di lei.

ABSTRACT

Questa tesi mira a dimostrare l'importanza della LIS come lingua vera e propria. Iniziando da alcuni cenni storici e alcune questioni terminologiche, si porrà particolare attenzione alle iniziative nate per la diffusione, l'apprendimento e il recente riconoscimento di tale lingua. Dopo una breve introduzione alla disabilità e alle principali tappe che riguardano l'inclusione scolastica delle persone disabili, in Italia e il modello di classificazione ICF, si spiegherà come la LIS costituisca a tutti gli effetti un mezzo di inclusione e accessibilità per le persone sorde. Nello specifico, si evidenzieranno le difficoltà che incontrano tali persone nel contesto scolastico, dal punto di vista linguistico-comunicativo, per poi cercare di mostrare le relative strategie per superare tali criticità. Verrà descritta la figura dell'assistente alla comunicazione, dell'educatore sordo e dell'interprete LIS. Attraverso il racconto dell'esperienza personale di tirocinio, riguardante l'insegnamento della LIS in ambito scolastico a studenti udenti, si è potuto dimostrare come l'utilizzo e un'attenta sensibilizzazione a tale lingua favoriscano l'inclusione di tutti gli studenti, all'interno del gruppo classe. Si rafforzano i rapporti interpersonali e umani, venuti a mancare anche dopo il lungo periodo di pandemia Covid-19 e gli studenti comprendono le strategie da adottare nei confronti delle persone sorde, al fine di superare le difficoltà e rendere la società più accessibile e inclusiva.

RÉSUMÉ

Cette mémoire vise à démontrer l'importance de la langue des signes italienne (LIS) en tant que véritable langage. À partir de quelques notes historiques et de quelques questions terminologiques, une attention particulière sera accordée aux initiatives nées pour la diffusion, l'apprentissage et la récente reconnaissance de cette langue. Après une brève introduction sur le handicap et sur les principales étapes de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap, en Italie et le modèle de classification ICF, il sera expliqué comment la LIS est à tous égards un moyen d'inclusion et d'accessibilité pour les personnes sourdes. Plus précisément, seront mises en évidence les difficultés que ces personnes rencontrent dans le contexte scolaire, d'un point de vue linguistique et communicatif, pour ensuite essayer de montrer les stratégies relatives pour surmonter ces criticités. Seront abordées également la place dans la société de l'assistant de communication, de l'éducateur sourd et de l'interprète LIS. À travers le récit de l'expérience personnelle de stage, concernant l'enseignement de la LIS en milieu scolaire à des étudiants entendants, il a été possible de démontrer comment l'utilisation et la sensibilisation attentive à cette langue favorisent l'inclusion de tous les élèves au sein du groupe-classe. Les relations interpersonnelles et humaines, qui ont échoué même après la longue période de pandémie de Covid-19, sont renforcées et les élèves comprennent les stratégies à adopter envers les personnes sourdes, afin de surmonter les difficultés et de rendre la société plus accessible et inclusive.

INTRODUZIONE

La presente tesi si propone di evidenziare l'importanza della Lingua dei Segni Italiana (LIS) come mezzo di inclusione e accessibilità. In particolare, il *focus* sarà sul contesto scolastico e verranno presentate strategie per superare le criticità linguistiche-comunicative riscontrate dalle persone sorde in tale ambito. Verrà inoltre descritta un'esperienza personale di tirocinio, mettendo in luce i benefici dell'insegnamento della LIS a studenti udenti.

Lo studio è nato dall'interesse personale per la LIS, in particolare per gli aspetti culturali e linguistici di questa lingua e per le tematiche legate all'inclusione e all'accessibilità delle persone sorde nella società, soprattutto nel contesto scolastico. La comprensione dell'importanza e del valore di tale lingua, maturata maggiormente al termine di un percorso di Laurea Triennale e Magistrale, insieme all'avvio di un progetto d'insegnamento della LIS nelle scuole, hanno reso possibile la realizzazione di questo lavoro di ricerca.

La tesi è strutturata in tre capitoli.

Il **capitolo 1** fornirà un *excursus* storico sulla LIS, mostrando alcune iniziative che hanno contribuito alla sua diffusione e al suo recente riconoscimento, evidenziando l'importanza di questa lingua. Saranno inoltre presentati alcuni materiali per la divulgazione e l'apprendimento della LIS.

Nel **capitolo 2** verranno spiegate, dopo un'introduzione sull'inclusione scolastica delle persone sorde, in Italia e il modello di classificazione ICF, le difficoltà di tipo linguistico-comunicativo che incontrano gli alunni sordi nell'ambito scolastico. A tal proposito saranno esaminate le buone prassi e le strategie per superare tali criticità, come la presentazione dei ruoli dell'assistente alla comunicazione, dell'educatore sordo e dell'interprete LIS.

Il **capitolo 3** illustrerà il progetto LISaS e l'esperienza personale di tirocinio, nell'insegnamento della LIS a scuola. Saranno presentati gli obiettivi del progetto, i partecipanti coinvolti, la metodologia adottata e i materiali utilizzati. Saranno infine discussi i risultati ottenuti, elencando gli aspetti positivi e le criticità emerse durante il tirocinio.

CAPITOLO 1

L' IMPORTANZA DELLA LIS COME LINGUA

1.1 Introduzione

A partire dagli anni '80 del XX secolo, in Italia si inizia a parlare di Lingua dei Segni Italiana (LIS): si sviluppa una crescente consapevolezza linguistica che porta a considerare la LIS non più solamente come una forma di comunicazione ma come una vera e propria lingua. Grazie a questa presa di coscienza e a numerosi studi a seguire, è stato possibile descrivere in maniera specifica la LIS come una lingua autonoma, che sfrutta il canale visivo-gestuale ed è indipendente dalla lingua vocale dello stesso territorio (Caselli et al., 2006).

In questo capitolo, partendo da cenni storici e questioni terminologiche dibattute riguardanti la LIS, vengono presentati alcuni dei principali eventi e le leggi che hanno contribuito al recente riconoscimento di questa lingua. Si è arrivati a una consapevolezza linguistica da parte delle persone sorde che ne facevano un uso quotidiano, senza però rendersi conto del suo effettivo valore, pari a qualsiasi altra lingua vocale. Vengono mostrati inoltre alcuni dei materiali e strumenti creati per la divulgazione e l'apprendimento della LIS.

1.2 Cenni storici

Fin dall'antichità, le persone sorde e in particolare il loro modo di comunicare, hanno suscitato forte interesse e curiosità. Nel Medioevo, i sordi venivano considerati prevalentemente come individui ai margini della società, al pari di mendicanti, ammalati cronici e persone colpite da infermità mentale. Si incoraggiava un'avvilente selezione della specie, anche verso coloro che nel crescere mostravano anomalie come la sordità o il mutismo. Venivano altresì considerati come incompatibili con la vita (Russo Cardona & Volterra, 2007).

Con l'avvento della cultura rinascimentale (XV-XVI secolo), successiva al Medioevo, si inizia a pensare che sia possibile istruire gli individui sordi.

Dimostrano di essere intelligenti, in grado di esprimersi attraverso la scrittura e per questo cominciano a diffondersi diversi metodi per la loro educazione. Nascono così i primi educatori, accomunati da alcuni fattori come la gelosia per le loro nuove metodologie, il volere come allievi individui provenienti da famiglie abbienti per poter pagare regolarmente la loro prestazione e infine mirano all'utilizzo di tecniche per lo più individuali, per educare al linguaggio parlato (Marziale & Volterra, 2016).

Nonostante questo, alcune notizie testimoniano una comunicazione visiva impiegata dalle persone sorde, segno che le prime forme di quelle che oggi sono definite come lingue dei segni, si sono sviluppate di pari passo alle lingue vocali. Una testimonianza, per esempio, risale all'Antica Grecia, dove, nell'opera "Cratilo" il filosofo Platone afferma, tramite il personaggio di Socrate, le seguenti parole:

[...] se non avessimo voce né lingua e volessimo a vicenda manifestarci le cose, non cercheremmo forse, come ora i muti, di significarle con le mani, con la testa e con le altre membra del corpo?

(Russo Cardona & Volterra, 2007:18)

Questo viene citato come prova dell'esistenza di un altro tipo di comunicazione oltre a quella vocale e costituisce la testimonianza più antica (l'intero brano) di comunicazione manuale da parte dei sordi (Russo Cardona & Volterra, 2007).

Risalgono alla fine del 1500 le prime notizie sull'uso di segni per educare i bambini sordi. Un monaco benedettino, Pedro Ponce de León (1520-1584) viene incaricato a educare alla parola e alla scrittura i figli di un nobile castigliano, servendosi dell'alfabeto manuale. Tale sistema di comunicazione, alternativo alla lingua vocale, veniva utilizzato dai benedettini visto che rispettavano il voto del silenzio (Ibidem).

Fino al XVIII secolo, le lingue dei segni sono state poco studiate dagli udenti, i quali le ritenevano semplicemente delle forme di comunicazione di cui si servivano le persone sorde per comprendersi. Infatti, le lingue dei segni erano considerate come un mezzo di comunicazione povero e primitivo e che isolava i sordi dagli altri esseri umani. Tra i vari educatori interessati a questa forma di comunicazione emerge la figura dell'abate francese Charles-Michel de l'Épée (1712-1789).

Direttore dell'unico istituto pubblico per sordomuti europeo, con sede a Parigi, de l'Épée, intraprende, nella seconda metà del Settecento, l'insegnamento di due sorelle sorde, le quali già utilizzavano una particolare forma di comunicazione gestuale ed elabora una lingua dei segni convenzionale, prendendo come nucleo centrale i gesti¹ utilizzati dai suoi stessi allievi (Marziale & Volterra, 2016). Li ordina e schematizza chiamandoli *signes méthodiques* ("segni metodici") e arricchisce il linguaggio di altri segni di sua invenzione, rappresentanti le relazioni grammaticali che seguono maggiormente la grammatica francese e le relazioni logiche. Vuole insegnare agli individui sordi la lingua scritta tramite l'uso di segni, il modo per loro più naturale per esprimere i propri pensieri e sentimenti. Si tratta di un metodo semplice e completo, in cui vengono insegnati i segni facendo vedere allo stesso tempo il referente concreto o un disegno di questo oppure, per quanto riguarda le idee astratte, viene mostrato il segno corrispondente e si spiega il significato con altri segni convenzionali (Russo Cardona & Volterra, 2007). Il suo obiettivo è quello di elevare, educandoli, la condizione di tutti i sordi, a prescindere dall'appartenenza alla classe sociale. Arrivano da tutto il mondo educatori e filosofi incuriositi da questo nuovo metodo, i quali ne divengono a loro volta sostenitori (Marziale & Volterra, 2016).

Tra gli italiani si trova l'abate Tommaso Silvestri, il primissimo educatore italiano dei sordi. Nel 1783 si reca in Francia, a Parigi, per conoscere il metodo francese e ispirarsene, per poi avviare l'insegnamento in Italia. Apre un istituto per sordi che nel 1889 ha sede nell'edificio di Via Nomentana a Roma e presto, in Italia, iniziano a diffondersi sempre più istituti e il metodo gestuale. Gli allievi vengono istruiti nella lettura labiale, nell'articolazione ma sempre utilizzando come mezzo primario di comunicazione, i segni. Il successo di de l'Épée risiedeva proprio nell'associare ciascun segno alla parola scritta corrispondente (Maragna, 2007).

In quegli anni vengono condotte, in Italia, alcune ricerche sulle lingue dei segni e presto iniziano le prime lotte tra i sostenitori del nuovo metodo "francese", chiamato anche "mimico-gestuale" e del metodo "tedesco", "oralista".

¹ Vengono definiti "gesti", alludendo al termine utilizzato nel periodo storico di riferimento ma si tratta, in realtà, di "segni".

Entrambi i metodi hanno come scopo quello di insegnare a leggere e a scrivere, ma utilizzando nel primo caso, i segni e nel secondo caso, solamente la parola² (Marziale & Volterra, 2016).

Nell'Ottocento, il forte interesse per i nuovi metodi educativi raggiunge anche gli Stati Uniti. Nel 1815 Thomas Gallaudet (1787-1851), un pastore udente della congregazione protestante di Hartford, in Connecticut, giunge in Europa al fine di istruirsi sui nuovi metodi di educazione. L'anno successivo costituisce per lui una svolta, in quanto si reca in visita all'*Institut national des sourds-muets* a Parigi dove conosce Laurent Clerc, all'epoca direttore di tale istituto. Insieme partono per gli Stati Uniti ed è qui che, secondo alcune narrazioni, Clerc insegna a Gallaudet le basi della lingua dei segni (francese) (Russo Cardona & Volterra, 2007). Successivamente, è a loro due che si deve la fondazione del primo istituto per sordi americano che adotta il "metodo manualista", composto dai gesti elaborati in modo naturale dai sordi e dall'introduzione dei segni metodici per designare le categorie grammaticali della lingua francese (Marziale & Volterra, 2016).

Nel 1864 viene fondata, grazie a Thomas Gallaudet, Laurent Clerc e Mason Cogswell, un grande influente della cultura sorda americana, la *Gallaudet University*, un ente di istruzione superiore statunitense statale, con sede a Washington D.C. (*District of Columbia*). Questo istituto è nato con lo scopo di offrire agli studenti sordi la possibilità di imparare la lingua dei segni americana (*ASL-American Sign Language*) e garantire loro un'educazione avanzata. Attualmente rappresenta l'unico istituto a livello mondiale in cui i programmi e i servizi proposti sono progettati appositamente per soddisfare le esigenze di tali studenti. La *Gallaudet University* è una scuola bilingue, in cui viene utilizzata sia l'ASL sia la lingua vocale, in questo caso l'inglese (Russo Cardona & Volterra, 2007).

² A tal proposito si segnala la figura del medico di origini svizzere Johann Conrad Amman, il primo a voler trovare un modo per sfruttare il residuo uditivo nei bambini sordi. Per riuscire a produrre una parola concreta, l'individuo deve appoggiare le mani sugli organi articolatori dell'oratore, per poi riuscire a ripetere i movimenti lui stesso. La sua tesi trascura la dimensione del significato ma pone le basi del metodo "oralista", diffuso da Jacob Rodrigues Pereira, uno dei più conosciuti educatori del XVIII secolo (Russo Cardona & Volterra, 2007).

Alla fine dell'Ottocento, la scuola tedesca di stampo oralista si fa sempre più protagonista e trionfa, nel 1880, con il Congresso di Milano (Internazionale) (Marziale & Volterra, 2016). È in questa occasione che si ha una svolta educativa: si ritiene che "il gesto uccide la parola" e in quanto tale non deve più essere utilizzato per educare i bambini sordi. Tale *slogan* viene pronunciato come frase conclusiva del Congresso, dal presidente in quell'occasione, Giulio Tarra, sacerdote, direttore della scuola per sordomuti di Milano e convertito all'oralismo. Si sottolinea così la netta superiorità della parola articolata sui gesti (Porcari Li Destri & Volterra, 1995). Questa decisione, presa senza considerare le idee e i pensieri contrari dei sordi italiani, portò a una frattura tra i due mondi, quello sordo e quello udente (Marziale & Volterra, 2016). Si trattava di una decisione influenzata dal contesto politico e sociale che regnava nella seconda metà dell'Ottocento. Per menzionarne uno: di fronte all'Unità d'Italia, volendo promuovere l'unità linguistica, bisognava stroncare le minoranze come molti dialetti e tra queste anche la Lingua dei Segni Italiana. I membri appartenenti alla comunità sorda rappresentavano una minoranza culturale e linguistica e pertanto veniva negata loro l'esistenza (Maragna, 2007).

Per circa un secolo, non rappresentando ancora una vera lingua, i segni vennero vietati o raramente utilizzati nelle scuole ma riuscirono a sopravvivere nel segnato di alcuni alunni che, molte volte, di nascosto, furono in grado di tenerli in vita e di tramandare tale lingua. I segni vennero utilizzati sempre più nella sfera privata e quasi mai pubblicamente, soprattutto nei momenti più importanti che coinvolgevano la vita cittadina, come assemblee, convegni, conferenze, ecc. (Marziale & Volterra, 2016). Regnava la paura, tanto da vedere gli stessi membri della comunità sorda disprezzare la loro forma di comunicazione e non averne perciò piena consapevolezza linguistica (Maragna, 2007).

Il metodo orale puro, nella realtà, annullò tutte le esperienze precedenti di uso dei segni. La lingua orale veniva usata per gli apprendimenti scolastici e i segni solo nella vita di tutti i giorni, in quanto le persone sorde riuscivano in questo modo a comunicare in modo più spontaneo e con meno fatica. La storia del nostro Paese, rispetto all'educazione dei sordi, è caratterizzata, contrariamente ad altre nazioni, da una scelta rigidamente oralista.

Questa, per quasi un secolo (dal Congresso di Milano del 1880 ai primi anni Ottanta del secolo scorso) ha condizionato i percorsi pedagogici e didattici (Marziale & Volterra, 2016). Solamente negli Stati Uniti, per merito del figlio di Thomas Gallaudet, ovvero Edward Miner Gallaudet (1837-1917) e grande sostenitore del “metodo manualista”, anche durante il Congresso di Milano, la svolta oralista sembrava poter essere contrastata (Russo Cardona & Volterra, 2007).

Verso la fine degli anni '50 del Novecento, William Stokoe, un insegnante di letteratura inglese di origini scozzesi, inizia a insegnare alla *Gallaudet University* e a interessarsi alla forma di comunicazione adottata dalle persone sorde (Volterra et al., 2019). Pur non essendo un linguista, Stokoe scorge una forte somiglianza, dal punto di vista linguistico, tra le lingue dei segni e le lingue vocali (Caselli et al., 2006). All'interno di tale università agli studenti non era concesso di esprimersi utilizzando la propria forma comunicativa ma dovevano utilizzare un tipo di “inglese segnato”³. I segni utilizzati dagli studenti erano poco precisi e non adatti a una vera e propria comunicazione. Nel 1960, Stokoe, con la pubblicazione *Sign Language Structure*, inizia ad affermare le sue teorie linguistiche sull'ASL. Rintraccia da subito una struttura paragonabile a quella delle lingue vocali (Volterra et al., 2019). Le lingue dei segni dispongono di unità minime simili, prive di significato, i così detti cheremi, così come le lingue vocali possiedono i fonemi⁴. Quelli individuati da Stokoe sono tre parametri fonologici: luogo, configurazione e movimento⁵. Solo in un secondo momento viene individuato un quarto parametro, quello dell'orientamento. Questo è utile per determinare la posizione della mano o delle mani all'inizio dell'esecuzione di un segno (Ibidem). Partendo dai fonemi o dai cheremi, si vanno a creare rispettivamente parole e segni, ovvero unità dotate di significato. Tramite quindi un'analisi accurata di un segno, si può notare come esso sia semplicemente il risultato dell'organizzazione simultanea dei cheremi appena menzionati (Corazza & Volterra, 2004).

³ L'espressione “inglese segnato” si utilizza quando viene preso come riferimento il lessico dell'ASL ma si segue la grammatica della lingua vocale corrispondente (Volterra et al., 2019).

⁴ Per “fonemi” si intende la rappresentazione astratta di un suono, in fonologia (Graffi & Scalise, 2013).

⁵ Con questi si fa riferimento al luogo dello spazio dove viene eseguito manualmente un segno, la forma assunta dalle mani nel realizzare tale segno e il movimento che viene definito come il motore dei segni (Volterra et al., 2019).

Solamente variando uno dei cheremi o dei fonemi che costituiscono le parole italiane, si può ottenere un segno o una parola che presenta un diverso significato (Caselli et al., 2006). Si parla in questo caso di coppia minima, ossia una coppia di parole in cui un solo fonema differente, presente nella stessa posizione, determina un diverso significato e genera una nuova parola (Graffi & Scalise, 2013). In italiano, uno degli esempi è rappresentato da *pasta* e *basta*, dove la presenza del fonema /p/ e /b/ dà vita a due parole simili nella scrittura ma che presentano un differente significato. Nel caso della LIS i segni della coppia minima, si differenziano solo per un parametro fonologico, per esempio la configurazione. È il caso di segni come CAMBIARE⁶ (configurazione S) e BICICLETTA⁷ (configurazione A) (SPREAD THE SIGN, 2018).

1.3 Questioni terminologiche

Il contributo apportato da Stokoe alla linguistica dell'ASL è stato fondamentale e una svolta decisiva anche per altre lingue dei segni. Si afferma dunque, per la prima volta, che ogni lingua dei segni è una vera e propria lingua, complessa, al pari di tutte le altre lingue vocali e ne viene così riconosciuto il suo valore. Anche la LIS è una lingua a tutti gli effetti (Volterra et al., 2019).

Sono state molte le ricerche e le iniziative nate a partire dagli anni '80 del Novecento, per la diffusione della LIS, per il suo pieno riconoscimento, per favorire una maggiore consapevolezza linguistica da parte delle persone sorde e di coloro che ne fanno un uso quotidiano (questo argomento verrà approfondito nella sezione 1.4).

Prima degli anni '80 del Novecento, per riferirsi alla lingua dei segni venivano utilizzati differenti termini: “mimica”, “linguaggio dei gesti”, “linguaggio mimico-gestuale” oppure “linguaggio dei sordomuti”. La mancanza di consapevolezza linguistica anche tra le persone sorde, portava a considerare tale lingua come una “lingua di seconda mano”, utilizzata esclusivamente nel privato.

⁶ Si rimanda al *link* <https://media.spreadthesign.com/video/mp4/17/151817.mp4>

⁷ Si rimanda al *link* <https://media.spreadthesign.com/video/mp4/17/496780.mp4>

Quest'ultimo uso ha permesso alla LIS di sopravvivere in qualche modo ma risulta evidente che, avendo la LIS una propria grammatica e regole ben precise come avviene per le lingue vocali, tali termini possono risultare offensivi dato che, "mimo" e "gesto", sono elementi non linguistici. L'unico termine corretto da utilizzare è "segno". In Italia, questa consapevolezza arriva con le prime ricerche linguistiche, negli anni '80 del Novecento. Si ha una concomitanza tra gli studi sulla lingua dei segni e l'uso di termini linguisticamente e socialmente corretti (Caselli et al., 2006). Molte volte si tende a confondere il "segno" con il "gesto" ma si tratta, in verità, di due realtà ben distinte. Il primo, è un elemento linguistico nato convenzionalmente all'interno della comunità linguistica e può essere scomposto in sottounità, ricavate da un preciso inventario fonologico e paragonato alla parola nelle lingue parlate e scritte. Il secondo, invece, è un elemento non linguistico, mutevole, usato dagli udenti, per esempio, nella comunicazione non verbale e per dare più enfasi al discorso. Solitamente viene usato in concomitanza con il parlato e non rispetta regole fonologiche e grammaticali (Volterra et al., 2019).

È bene ricordare che le persone udenti comunicano attraverso un canale differente rispetto alle persone sorde. Le prime si servono del canale acustico-vocale e le seconde del canale visivo-gestuale, dove il segno ne è protagonista. Parlare di "mimo o pantomima", una sorta d'imitazione della realtà, una forma di comunicazione legata al tangibile, rimanda ancora una volta a elementi di natura non linguistica. In particolare, con il termine "mimo" si fa riferimento a una rappresentazione scenica in cui si imita la vita reale. Viene utilizzata la gestualità e nessun tipo di suono o parola. Mentre, con il termine "pantomima", la rappresentazione scenica muta che replica la realtà può essere accompagnata da suoni, musica e voci fuori campo ma non vengono usati simboli codificati (Corazza & Volterra, 2004).

Non è corretto utilizzare la nozione di "linguaggio" al posto di "lingua" dato che per "linguaggio" si intende la capacità che hanno in comune gli esseri umani di sviluppare un particolare sistema di comunicazione. Questo è unico e identico. Per "lingua" si fa invece riferimento a una particolare forma che, nelle varie comunità, assume tale sistema di comunicazione.

La lingua varia in base a condizionamenti sociali, culturali, ambientali, regole grammaticali specifiche ed è dinamica (Saussure, 2009). Per questo motivo è opportuno considerare la LIS come una lingua.

Un altro termine considerato scorretto è “sordomuto” perché non si può considerare una persona sorda dalla nascita o che ha perso l’udito entro i primi anni di vita, come una persona anche muta. Si tratta in effetti di persone sorde che, non avendo potuto acquisire spontaneamente la lingua vocale e non avendo un *feedback* acustico sulle loro produzioni vocali, hanno difficoltà più o meno evidenti nell’articolazione delle parole. Questo però non esclude la possibile esistenza di bambini che fin dalla nascita sono, oltre che sordi, anche muti. In questo caso si tratta però di bambini con apparato fono-articolatorio compromesso (Caselli et al., 2006). Con la Legge numero 95 del 20 febbraio 2006 il termine “sordomuto” viene definitivamente sostituito con “sordo” (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2006).

1.4 Iniziative mirate alla diffusione e al recente riconoscimento della LIS

A partire dal XX secolo, si sono svolti molti incontri, eventi, convegni, seminari mirati alla diffusione della LIS, alle scoperte a essa associate, fino ad arrivare al suo recente riconoscimento. In questo contesto si è scelto di elencare e presentare solo alcuni degli eventi più significativi per l’argomento di tesi.

Negli anni '30 del Novecento, più precisamente nel 1932, a Padova, Antonio Magarotto fonda l’ENS, ovvero l’Ente Nazionale Sordi, un ente unico morale che rappresenta i sordi italiani, tutelandoli e proteggendoli; viene definito come la più antica associazione della comunità sorda italiana. Magarotto diviene sordo all’età di tre anni a causa di una meningite e costituisce una figura importante all’interno della comunità sorda tanto da essere definito “papà Magarotto”, il papà dei sordi. Dedicò l’intera vita alle difficoltà, all’educazione e ai diritti di tali persone (Marziale & Volterra, 2016). Con la creazione dell’ENS vuole dar vita a un’associazione che opera a favore di quest’ultime.

In un clima di forti pregiudizi, l'obiettivo principale dell'azione dell'ENS è la lotta giorno per giorno per il miglioramento continuo della qualità di vita dei sordi. Ad oggi opera su tutto il territorio nazionale con molte sezioni provinciali, consigli regionali e rappresentanze anche tra comuni (Ibidem). Con il passare degli anni, l'Ente si estende sempre di più fino anche a coinvolgere, con le proprie attività, il settore educativo, istituendo alcune Scuole (arriva a comprendere otto istituti a carattere nazionale). Sempre a Padova, nel 1946, viene fondata la prima Scuola, ovvero l'Istituto di studi medi e superiori "Antonio Magarotto", per garantire a tutti i sordi pari dignità sociale e il diritto allo studio (Porcari Li Destri & Volterra, 1995).

Tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta, in alcune città italiane, inizia a manifestarsi un interesse per la lingua dei segni sul piano scientifico. In questo periodo si ripensa in maniera critica l'educazione dei sordi, fino a quel momento basata sulla lingua parlata. Un gruppo di studiosi entra presto in contatto con Virginia Volterra⁸, membro del CNR⁹ (Consiglio Nazionale delle Ricerche) di Roma, in particolare del dipartimento di psicologia. Volterra si interessa a questa ricerca e sarà poi una delle figure di riferimento per la LIS in Italia (Volterra, 2004).

William Stokoe, nel 1979, presso l'Istituto di Psicologia del CNR di Roma, tiene una conferenza sulla lingua dei segni. Nello stesso anno, vengono organizzati, un simposio¹⁰ internazionale sulla ricerca della lingua dei segni e una conferenza sponsorizzata dalla NATO (*North Atlantic Treaty Organization*). A quest'ultima, a Copenaghen, partecipano Elena Pizzuto, una giovane ricercatrice siciliana, interessata all'acquisizione dell'ASL ed Elena Radutzky, una giovane dottoranda americana, trasferitasi a Roma in quanto interessata alla forma di comunicazione visivo-gestuale, in particolare quella utilizzata dalle persone sorde italiane (Marziale & Volterra, 2016).

Elena Radutzky nel 1985 fonda in Italia la *Mason Perkins*¹¹, una Onlus tutt'ora esistente.

⁸ Ha svolto ricerche pionieristiche sulla LIS contribuendo a una sua corretta diffusione (Volterra, 2004).

⁹ Attualmente Istituto di Scienze del Patrimonio Culturale.

¹⁰ Si tratta di un convegno, una riunione di studiosi (Marziale & Volterra, 2016).

¹¹ Si rimanda al *link* <https://www.mpdfonlus.com/>

Questa nasce con l'obiettivo di sostenere e includere sia le persone sorde che sordocieche, promuovendo la cultura sorda e la LIS. Per di più, si impegna a finanziare la ricerca sulla LIS, la formazione di interpreti e a informare la comunità sorda sugli studi. Dall'anno 2010 organizza convegni, seminari ed eventi di tipo accessibile. Le tematiche spaziano tra l'ambito artistico, sociale e culturale. Infine, non mancano, per esempio, i *workshop* di formazione e aggiornamento per interpreti, le attività che si occupano della creazione di letteratura accessibile per l'infanzia e di una rete internazionale e nazionale di persone qualificate, per facilitare l'incontro e lo scambio (Mason Perkins Deafness Fund, n.d.).

Gli anni '80 sono definiti anche come trasformazione e rinascita della comunità sorda in Italia, la quale diventa anche una comunità linguistica a tutti gli effetti. Inizialmente in Italia c'era poca consapevolezza linguistica da parte delle persone sorde, circa la forma di comunicazione che utilizzavano. Erano convinte di usare una sorta di mimo/gesto anziché una lingua ben definita. Si inizia ad adoperare la nuova terminologia, che mira ad abbattere le barriere linguistiche e culturali tra persone udenti e sorde. In un primo momento quest'ultime erano molto diffidenti verso la ricerca compiuta da persone udenti che si pensava volessero appropriarsi di una forma di comunicazione vista di "proprietà della comunità sorda". Al contrario, al giorno d'oggi, la comunità Sorda¹² appoggia e difende con fermezza la propria lingua dei segni. Ne accetta le nuove denominazioni e disprezza le altre (Marziale & Volterra, 2016).

Di grande rilevanza sono, in particolare, quattro convegni LIS, che si sono svolti in diverse città italiane tra il 1995 e il 2018. Nel 1995, l'Ente Nazionale Sordi, in collaborazione con il CNR e l'Università, organizza a Trieste il Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana. Quest'ultimo ha come scopo la promozione di alcune attività che mirano alla diffusione della LIS.

¹² La comunità Sorda che appoggia la LIS è quella che la usa pienamente. In questo caso, gli individui appartenenti a tale comunità vengono chiamati "Sordi" (S maiuscola, comunità Sorda). Il focus è qui l'inclusione (prospettiva culturale) in una cultura prettamente sorda. Contrariamente, quando si parla di comunità sorda con la s minuscola, si fa riferimento a individui "sordi" che non usano la lingua dei segni e vengono inclusi nella comunità oralista. Generalmente, l'approccio medico prende quest'ultima come modello di riferimento (Fontana, 2017).

I temi trattati sono: linguistica, cultura, educazione, interpretariato. William Stokoe è ospite come relatore in questo primo convegno. Vengono discussi l'uso e il significato del termine LIS, quest'ultimo come termine da sostituire al precedente "linguaggio-mimico-gestuale" e da questo momento in poi si verifica uno spartiacque tra passato e presente (Ibidem).

Nel 1998, data del secondo Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana, svoltosi a Genova, tra gli ospiti vi sono Tullio de Mauro (linguista, sostenitore della LIS), Dacia Maraini (scrittrice) e Carol Lee Aquiline (per anni segretaria generale della Federazione Mondiale dei Sordi). Questo convegno è intitolato "Viaggio nella città invisibile". I temi trattati sono di ordine linguistico ed educativo. Inoltre, vengono affrontate altre tematiche come la riabilitazione, l'arte, la storia, la tecnologia, la politica, l'identità, la famiglia e la socializzazione (Bagnara et al., 2000).

Il terzo convegno LIS si è tenuto nel 2007 a Verona, dal titolo "Dall'invisibile al visibile", il quale ha riscontrato un grande successo: vengono approfondite alcune tematiche nell'arco di tre giorni, facendo appello da un lato alla sfera linguistica e dall'altro alla sfera culturale. La discussione è incentrata sulle prospettive di ricerca sulla LIS e vengono descritti esperienze, strumenti e metodologie di questa lingua. Si spazia dalla didattica e dalla formazione professionale, alle nuove tecnologie e dall'arte ai riconoscimenti legislativi (Associazione DeafMedia ONLUS, 2008).

Infine, il quarto convegno LIS, "La Lingua dei Segni Italiana: una risorsa per il futuro", svoltosi a Roma dal 9 all'11 novembre del 2018, ha avuto come tema principale la LIS come risorsa per il futuro. L'obiettivo di questo convegno è stato quello di presentare gli studi recenti attraverso differenti prospettive e approcci interdisciplinari, puntando a una sempre maggiore consapevolezza linguistica del nostro patrimonio linguistico. Ci si avvicina così a un riconoscimento ufficiale della LIS, anche se non così immediato. Due ospiti d'eccezione al convegno sono Virginia Volterra e Francesco Pavani (psicologo e professore all'Università di Trento). La prima, pioniera in Italia della ricerca linguistica sulla LIS, con il suo intervento ha fornito nuove chiavi interpretative e ripensamenti metodologici.

Il secondo, ha trattato invece con estrema delicatezza il tema del rapporto tra LIS e impianto cocleare (IC), alla luce degli studi sulle neuroscienze cognitive e sulla psicologia sperimentale. Vengono inoltre approfondite le tematiche riguardanti la LIS da un punto di vista linguistico, sociale e pedagogico (ENTE NAZIONALE PER LA PROTEZIONE E L'ASSISTENZA DEI SORDI – ONLUS, 2018).

Il 13 dicembre 2006, l'Assemblea generale dell'ONU ha approvato la "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità". La lingua dei segni viene citata in cinque articoli: come garanzia di libertà e accesso alle informazioni, come mezzo di inclusione, come strumento di educazione e come forma di comunicazione. In ultima, ma non per questo meno importante, come espressione dell'identità culturale (Marziale & Volterra, 2016). Nonostante questo, però, ci sono voluti altri 15 anni affinché la Repubblica riconoscesse, promuovesse e tutelasse la LIS, esattamente il 19 maggio 2021. Si tratta di un evento importante, una conquista per tutta l'Italia, verso l'abbattimento delle barriere comunicative e la piena inclusione delle persone sorde. L'Art. 34-ter del Decreto Sostegni recita al comma 1:

La Repubblica riconosce, promuove e tutela La Lingua dei segni italiana (LIS) e La lingua dei segni italiana tattile (LIST¹³).

(GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2021)

Inoltre, al comma 2 tale articolo afferma che "La Repubblica riconosce le figure dell'interprete LIS e dell'interprete LIST quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST".

(GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2021)

Infine, il comma 3 dichiara:

Le pubbliche amministrazioni promuovono progetti sperimentali per La diffusione dei servizi di interpretariato in LIS e in LIST e di sottotitolazione.

(GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2021)

¹³ Lingua dei segni italiana tattile, ossia "la variante tattile della LIS utilizzata dalle persone sordocieche segnanti" (Cardinaletti & Mantovan, 2022).

Il riconoscimento della LIS attraverso una legge specifica è solo il primo di una serie di passi che mirano all'abbattimento delle barriere linguistico-comunicative per la comunità dei sordi italiani. Bisogna impegnarsi ogni giorno per concretizzare ciò che viene espresso dalla legge, con l'obiettivo di un mondo più equo e civile.

Dal Settecento, la comunicazione gestuale ha subito un grande cambiamento trasformandosi in un sistema formale, diffuso tra le persone sorde e le loro famiglie e insegnato nelle istituzioni educative. Successivamente, la LIS si è diffusa anche al di fuori di specifici ambiti istituzionali ed educativi e oggi è una lingua viva, pienamente visibile e non più "esclusivamente privata" ma lingua di tutti, di chiunque voglia utilizzarla, anche in pubblico. Ne viene compreso il valore linguistico e c'è più consapevolezza, soprattutto da parte delle persone sorde, anche se non mancano le eccezioni. Proprio per questo motivo, è importante diffondere questa lingua, insegnarla, usarla, promuovendo così una cultura e allargando la sfera dei diritti (Marziale & Volterra, 2016).

1.5 Materiali e strumenti per la divulgazione della LIS

Una volta compreso il valore della LIS e considerandola una lingua non più da utilizzare solo nel privato, si inizia a studiarne la grammatica, le sue componenti (per esempio, fonologia, morfologia e sintassi) e nascono i primi dizionari e le grammatiche. Questi al fine di diffondere la LIS e far conoscere a chiunque voglia approcciarsi a tale lingua, il suo valore, pari a quello di una lingua vocale. Prima di presentarne alcuni, nati a partire dagli anni '90 e altri contenuti digitali, è bene dedicare un po' di spazio a un volume fondamentale per i successivi studi sulla LIS.

1.5.1 Volume “La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi”

Virginia Volterra, dirigente di ricerca presso l’Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR, pubblica nel 1987 la prima edizione del volume “La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi”. Per la prima volta compare la denominazione L.I.S, in quanto fino a quel momento si parlava di comunicazione visivo-gestuale. L’acronimo presentava il punto dopo ogni singola lettera. Tale convenzione grafica obbligava a leggere le parole che componevano l’acronimo nell’ordine esatto in cui comparivano le lettere (Volterra, 1987).

Nel 2004 si ha una ristampa del volume ma questa volta con un titolo diverso e rivoluzionario, “La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi”. La nuova denominazione sottolinea l’importanza della LIS come lingua dei segni specifica, nella variante utilizzata in Italia. La LIS molte volte viene definita come la “Lingua Italiana dei Segni”, come potrebbe suggerire erroneamente l’ordine delle lettere nell’acronimo LIS. Le ragioni vanno ricercate nella pronuncia. In italiano, per esempio, si ha l’abitudine di pronunciare gli acronimi come un’unica parola e non come sequenza di lettere. Per questo motivo, l’acronimo suddetto, nonostante la nuova denominazione, rimane invariato, perché risulta essere più pronunciabile, scorrevole e più facile da ricordare. Si cancellano però i puntini all’interno dell’acronimo, per non obbligare a leggere le parole nell’ordine dato (Volterra, 2004).

Virginia Volterra, nel suo volume, si impegna in un percorso di sensibilizzazione alla LIS, invitando i lettori sia sordi e udenti a comprenderne l’importanza e a considerarla allo stesso livello delle lingue vocali. Dimostra come tale lingua possiede un lessico sofisticato e una grammatica complessa che può esprimere messaggi diversi e spiega come non esiste una lingua dei segni universale ma tante lingue quante sono le comunità composte da persone sorde. Viene in questo modo delineata una prima descrizione generale della struttura lessicale e morfo-sintattica della LIS (Ibidem).

1.5.2 Dizionari

Apparso per la prima volta nel 1991, il dizionario cartaceo “I primi 400 segni” diviene da subito fondamentale per la diffusione della LIS e per una prima testimonianza di questa lingua. Oggi lo si trova in un’edizione con una prefazione aggiornata da Anna Folchi¹⁴. La sua peculiarità è data dall’organizzazione interna: è diviso per argomenti¹⁵ e per ciascun ambito vengono presentati e mostrati i segni più utilizzati dai sordi italiani; questo permette di essere consultato anche da chi è alle prime armi, come gli studenti di LIS livello base. Ogni segno è accompagnato da un’illustrazione e da una breve descrizione sulla sua esecuzione, in alcuni casi anche una spiegazione sull’origine del segno linguistico. In aggiunta, presentando anche le traduzioni in italiano, inglese, spagnolo e francese, permette di essere sfogliato da sordi e udenti di differenti nazionalità (Angelini et al., 2008). In *figura 1* è presente un esempio tratto dal dizionario in questione.

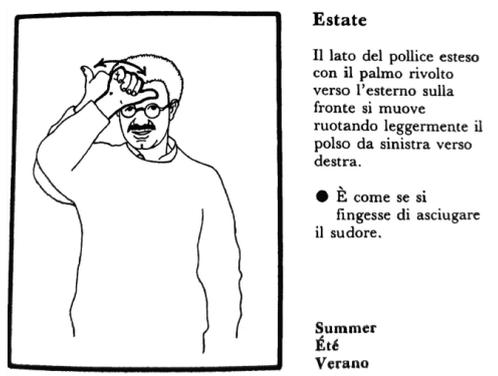


Figura 1: Interno dizionario “I primi 400 segni”.

(Fonte: Angelini et al., 2008)

¹⁴ Grande esponente (sorda) della cultura sorda. Tra le varie mansioni ricopre anche la carica di Docente di formazione per i docenti di lingua dei segni in Italia, Spagna e Svizzera (Mason Perkins Deafness Fund, n.d.).

¹⁵ Gli argomenti, in ordine così come vengono affrontati all’interno del dizionario, sono i seguenti: l’alfabeto manuale, i numeri, il tempo, i saluti e le espressioni di cortesia, la famiglia, il circolo, il ristorante e il bar, la scuola, i luoghi e i negozi, i luoghi geografici e le città, i mestieri e il lavoro, lo sport, i mezzi di trasporto, i pronomi, i segni utili nella conversazione e per concludere i verbi (Angelini et al., 2008).

In prima posizione sul lato sinistro, si può vedere l'esecuzione del segno ESTATE, appartenente alla categoria del tempo. Il segno è accompagnato sul lato destro da una breve descrizione e spiegazione delle sue origini, "È come se si fingesse di asciugare il sudore". Infine, in ultima posizione, in basso, è presente la traduzione della parola italiana "Estate" nelle tre lingue sopra menzionate (Ibidem).

Nello stesso anno, nel 1991, un altro dizionario cartaceo che viene pubblicato è quello di seguito brevemente presentato. Si tratta del "Dizionario dei segni. La lingua dei segni in 1400 immagini" di Orazio Romeo¹⁶. Sullo stampo dei tradizionali dizionari per le lingue vocali, questo dizionario è pratico e veloce da consultare per chi vuole approcciarsi a una nuova lingua come la LIS. I segni sono ordinati seguendo l'ordine alfabetico italiano. È sufficiente quindi cercare la lettera di riferimento per trovare la parola e l'immagine del segno corrispondente (Romeo, 1991). All'interno si trovano:

- 1400 immagini catturate nel loro movimento e accompagnate dalla parola equivalente;
- vero o falso sulla sordità: tutto quello che c'è da sapere o da sfatare sull'argomento;
- consigli per comunicare meglio con persone sorde;
- guida ai movimenti delle mani;
- alfabeto manuale;
- i numeri cardinali e ordinali;
- la misura del tempo: le ore, i giorni, le settimane, i mesi, gli anni.

(Romeo, 1991)

Proprio per la sua immediatezza, tale dizionario è essenziale per chi per necessità, professione o curiosità vuole avvicinarsi al mondo della sordità o della lingua dei segni (sordi e udenti). È sempre però bene ricordare che per la piena e corretta comprensione dei contenuti è giusto affiancare, alla consultazione del dizionario, un corso LIS.

¹⁶ Divenuto sordo durante l'infanzia, è entrato presto a contatto con la comunità sorda e la lingua dei segni italiana. Ha lavorato come consulente linguistico alla *Mason Perkins Fund* e come docente di lingua dei segni a Perugia e a Roma (Romeo, 1991).

Nel 1992 viene stampato e pubblicato da Edizioni Kappa il primo dizionario bilingue italiano-LIS, dal titolo “Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS”. Questa data costituisce un grande traguardo per l’intera comunità Sorda e per tutte quelle persone che supportano questa lingua. Grazie a Elena Radutzky e all’aiuto economico della *Mason Perkins Deafness Fund* è stato possibile realizzare un dizionario accessibile a chiunque voglia addentrarsi nel mondo della LIS. Contiene oltre 2.500 significati ed è indirizzato, per fare qualche esempio, alle persone sorde che conoscono la lingua dei segni, a coloro che la stanno imparando oppure a udenti come gli studenti universitari che necessitano di supporto al loro apprendimento durante i corsi LIS. In altri casi, può essere rivolto a genitori di bambini sordi, operatori quotidianamente in contatto con individui sordi nel luogo di lavoro, interpreti o, per esempio, persone curiose che hanno sempre desiderato voler scoprire un po' di più circa il modo di comunicare tra/con le persone sorde, ecc. (Radutzky, 2001).

A differenza del dizionario “I primi 400 segni”, il dizionario Radutzky (2001) può risultare in un primo momento meno immediato da comprendere. Bisogna infatti tenere a mente alcune importanti istruzioni prima di iniziare a consultarlo in modo corretto¹⁷. Questo segue un ordine alfabetico creato appositamente per rappresentare al meglio i segni della LIS: il tipo di configurazione. È quindi fondamentale avere sufficienti conoscenze circa i tipi di configurazioni esistenti in questa lingua ma non solo, un ruolo importante lo riveste anche il luogo di articolazione del segno e il suo movimento, per comprendere segni molto simili tra di loro che si distinguono per uno o più parametri fonologici. È un dizionario completo grazie alla quantità e alla qualità di informazioni incluse. Per esempio, parole equivalenti in lingua italiana, varianti fonologiche in LIS, sinonimi e alcune note che riguardano i contesti d’uso e altre informazioni supplementari. Infine, all’interno del dizionario è compreso un DVD contenente i filmati che riproducono i segni corrispondenti alle singole parole e ne spiegano il significato e le varianti.

¹⁷ Vengono qui prese in considerazione quelle principali ma per una giusta comprensione si rimanda alle prime pagine di tale lavoro dove è anche presente un’introduzione e dei cenni storici che riguardano la LIS.

Questo aspetto è sicuramente innovativo, favorendo in questo modo la visione della corretta esecuzione di ogni segno (Ibidem).

Oltre ai due dizionari cartacei discussi precedentemente, un altro dizionario importante è il video-dizionario *online* “*Spread the sign*”. Si tratta di un archivio digitale, fondato nel 2006 e composto da filmati di lingue dei segni di molti paesi del mondo, comprese alcune varianti. È sufficiente entrare nel seguente *link*

<https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>.

Una volta entrati, bisogna digitare nella barra di ricerca la parola di cui si desidera vedere il segno corrispondente e selezionarne la lingua. Oltre a singole parole, si possono ricercare intere frasi o ancora i segni divisi per categoria di appartenenza e l'alfabeto. “*Spread the sign*” è di fatto il nome del progetto internazionale, supportato dalla Commissione europea. Il sito, gestito dall'associazione no-profit *European Sign Language Center* è accessibile da *smartphone*, *pc* e *tablet* e la sezione italiana è stata creata e gestita dall'Università Ca' Foscari di Venezia, grazie al contributo del collaboratore esperto linguistico (CEL) Gabriele Caia. In più, è disponibile un'*app* gratuita da poter scaricare direttamente dall'*App store* o *Google play* sul proprio *smartphone* o altro dispositivo elettronico (SPREAD THE SIGN, 2018).

Il progetto è ancora in corso, sempre in continua evoluzione e finora sono stati raccolti e documentati oltre 400.000 segni. Questo tipo di dizionario, pratico, accessibile e rivoluzionario in quanto permette di comprendere a chiunque, tramite video, la corretta esecuzione di un segno, permette a tutti di accedere alle informazioni e di comunicare con persone sorde che provengono da Paesi diversi dal loro (Ibidem).

1.5.3 Manuali di grammatica

Prima di spiegare la nascita della recente “Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)” e la sua importanza e peculiarità, è bene fare un piccolo passo indietro e introdurre il volume “Fondamenti di grammatica della Lingua dei Segni Italiana” del 2013, a cura di Carmela Bertone.

Si tratta di una delle prime grammatiche cartacee realizzate allo scopo di descrivere le strutture morfologiche e sintattiche della LIS, attraverso la prospettiva della linguistica moderna e focalizzandosi sugli aspetti meno esplorati, negli studi condotti precedentemente. Bertone pone a confronto la LIS con altre lingue dei segni come l'ASL, al fine di mostrare al lettore il loro valore. All'interno del manuale, viene inoltre presa in considerazione la frase e i suoi due nuclei principali, ossia il sintagma verbale e nominale. In aggiunta, si sottolinea il valore grammaticale degli aspetti quali la postura del corpo, le espressioni del volto e l'iconicità. Tale volume vuole essere quindi un utile strumento per tutti gli interessati alla LIS e aiutare a migliorare la comprensione e la memorizzazione delle strutture linguistiche. Infine, gli stessi individui sordi segnanti possono servirsi di questo mezzo per riflettere sulla propria lingua e le sue caratteristiche (Bertone, 2013).

Per quanto riguarda invece la nascita della recente "Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)", viene presentato inizialmente il progetto grazie al quale tutto questo è stato reso possibile. Si tratta del progetto di ricerca *SIGN-HUB*, dal titolo "Conservazione, ricerca e promozione dell'eredità linguistica, storica e culturale delle comunità europee di sordi segnanti", della durata di 4 anni (2016-2020) e ideato da un gruppo di ricerca europeo. Tale iniziativa ha ricevuto un finanziamento dall'Unione Europea, dal progetto di ricerca e innovazione *Horizon 2020* n° 693349, per sostenere lo studio, la ricerca, la diffusione della lingua e della cultura delle comunità sorde europee, ovvero comunità di sordi segnanti. Vuole costituire un centro inclusivo e innovativo di risorse per la documentazione culturale, linguistica e storica relativa all'eredità della comunità Sorda e valutare alcune lingue dei segni in contesti clinici e scolastici (SIGN-HUB, 2020). Grazie alla collaborazione di 10 squadre, 7 paesi, 8 lingue dei segni, linguisti e un *partner* tecnologico è stato possibile raccogliere del materiale. Quest'ultimo è ora disponibile in una piattaforma digitale, recuperabile al seguente *link* <https://thesignhub.eu/>. L'obiettivo del progetto è quello di rendere accessibile il contenuto di:

- grammatiche digitali di 6 lingue dei segni coinvolte
- strumenti di valutazione linguistica in lingua dei segni

-racconti di vita dei segnanti sordi anziani

(SIGN-HUB, 2020)

Tra i vari Paesi aderenti a questo importante progetto compare l'Italia, in particolare l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università Bicocca di Milano, le quali hanno collaborato insieme per il raggiungimento degli obiettivi sulla LIS. Questi sono: una grammatica in formato digitale, la creazione di test di valutazione per coloro che hanno disturbi del linguaggio e un archivio digitale con all'interno le storie personali e le esperienze degli individui italiani anziani, sordi segnanti (Ibidem).

Nasce così, nel 2020 (anno della sua prima pubblicazione), la grammatica digitale della LIS, dal titolo "*A grammar of Italian Sign Language (LIS)*", grazie alla partecipazione e al contributo di linguisti e collaboratori esperti linguistici. La prima edizione, a cura di Chiara Branchini e Lara Mantovan, professoresse associate dell'Università Ca' Foscari di Venezia, è stata pubblicata per Edizioni Ca' Foscari e realizzata in lingua inglese per renderla accessibile a più persone possibili (Branchini & Mantovan, 2020). Il volume verte sulla prima grammatica completa, descrittiva della LIS, sulla presentazione delle sue proprietà grammaticali e conta più di 800 pagine, comprese collegamenti ipertestuali e materiale visivo come video e immagini. Questo è quello che la rende peculiare e accessibile facilmente da utenti differenti. La grammatica contiene circa 1.541 video, 712 immagini e 2.367 esempi (Mason Perkins Deafness Fund, 2021). Lo scopo è quello di stimolare una riflessione linguistica e costituire una guida per gli studenti che imparano la LIS, per i professionisti (assistenti alla comunicazione, interpreti, insegnanti e ricercatori) e per tutti i sordi e gli utenti che per varie necessità la usano. La Grammatica si divide in sei parti: la prima si occupa della presentazione del panorama storico e sociale in cui la LIS si è sviluppata, mentre le altre cinque parti trattano la fonologia, il lessico, la morfologia, la sintassi e infine la pragmatica (Branchini & Mantovan, 2020).

Il 22 dicembre 2022 è stata pubblicata una nuova versione, in italiano, grazie anche alla collaborazione di studenti tirocinanti dell'Università Ca' Foscari. Con l'occasione del nuovo volume si è deciso di aggiornare la Grammatica e ampliarla rispetto alla prima edizione del 2020.

A questo proposito gli autori hanno raccolto il nuovo materiale, avvalendosi sempre dei collaboratori sordi, già impegnati nella realizzazione dei contenuti per la versione inglese. In totale sono state aggiunte 12 sezioni, 115 video e 46 immagini (Branchini & Mantovan, 2022).

1.5.4 “Radio Magica” e “Il Treno 33”

Alcuni strumenti presenti *online* e che hanno tra gli scopi la diffusione della LIS sono: “Radio Magica” e “Il Treno 33”.

Per quanto concerne “Radio Magica”, si tratta di una radio particolare, rivolta a un vasto pubblico: ragazzi, bambini, famiglie, scuole e a tutti coloro che condividono la passione per questa. Nasce nel 2012, a seguito di un progetto di ricerca all’Università Ca’Foscari di Venezia e con l’obiettivo di garantire il diritto all’ascolto ai bambini come quelli sordi segnanti. Tale radio offre, all’interno del relativo sito *web*, tre canali digitali gratuiti. Quelli che presentano contenuti video sono *#smARTradio* e le Mappe Parlanti e Libri per TUtti. Il primo, si occupa della diffusione del patrimonio culturale italiano tramite curiosità e racconti d’autore, oltre che in differenti lingue vocali anche in LIS e il secondo, si occupa di far conoscere storie, articoli e albi illustrati, trasformati, per esempio, in video-libri LIS. Questo è stato reso possibile per via della collaborazione tra differenti riviste e case editrici che hanno concesso a “Radio Magica” la relativa liberatoria (Radio Magica, 2012). Tutto il materiale presente nei canali appena menzionati è stato creato insieme a esperti e ricercatori di storia, scienze, arte, enti territoriali e musei, per citarne alcuni. A tali canali si aggiungono inoltre anche i contenuti video in LIS presenti su *Youtube*. Attraverso le video-storie LIS è possibile garantire il diritto all’ascolto a tutti gli utenti che hanno bisogno di questa lingua per comprendere i contenuti proposti dalla radio (Ibidem).

“Il treno 33” è invece una cooperativa sociale composta da persone udenti e sorde che nasce a Roma nel 2005, sotto l’ottica del bilinguismo italiano-LIS (esposizione a entrambe le lingue), di grande rilevanza nello sviluppo e nell’educazione dei bambini, in particolare quelli sordi.

Tale cooperativa propone, tra le varie iniziative, attività, giochi e laboratori rivolti ai bambini, le famiglie e le scuole. Questo al fine di rendere sensibile la popolazione alla LIS e garantire un ambiente accogliente. Si impegna nella creazione di materiali di tipo didattico e ludico come per esempio videolibri, i quali diffondono la LIS e, allo stesso tempo, favoriscono il piacere della lettura (IL TRENO, 2005). “Il treno 33” organizza inoltre delle giornate, dei progetti e dei corsi di sensibilizzazione alla LIS nelle scuole, in orario scolastico o extrascolastico, attraverso laboratori linguistici e letture animate bilingui italiano-LIS. Tali corsi sono riservati anche a coloro che sono interessati, per differenti ragioni, a saperne di più circa questa lingua e avvicinarsi al mondo sordo (Ibidem).

1.6 Materiali per l'apprendimento della LIS

In questa sezione vengono presentati due volumi educativi cartacei, nati con lo scopo di far apprendere, principalmente nel contesto scolastico, la LIS ai bambini e incrementare il lessico di tale lingua, attraverso il gioco e attività didattiche. I volumi presi in considerazione sono i seguenti: “Gioco e imparo con la LIS” e “Conosco il mondo con la LIS”.

Per quanto riguarda il primo volume, può essere utilizzato in ambito riabilitativo o in tutte quelle situazioni in cui è prevista la pratica del bilinguismo italiano-LIS ed è rivolto ai bambini (per esempio sordi segnanti) della scuola dell'infanzia e primaria (4-7 anni). Partendo dalle vicende di *Ciro*, un personaggio che accompagna gli alunni per tutto il volume, viene presentato, tramite disegni, il lessico della LIS riferito a diverse situazioni quotidiane come: alzarsi al mattino, fare colazione, vivere la scuola e giocare al parco. Per facilitare inoltre l'apprendimento di tale lingua, il volume contiene un *poster* raffigurante le lettere dell'alfabeto con annesse le immagini dei segni corrispondenti, l'illustrazione e, per esempio, il nome di un oggetto che possiede la stessa iniziale. Il libro è strutturato in modo che si possa venire a creare un vocabolario base nel bambino e uno degli obiettivi è l'unione delle parole con il corrispondente segno in LIS.

Il volume alterna contenuti teorici e giochi come indovinelli, labirinti e disegni, i quali vengono impiegati per consolidare i contenuti precedentemente appresi (Murolo et al., 2013). Infine, tra gli autori di tale volume compaiono Jacopo Murolo, Mirko Pasquotto e Rossana Rossena. I primi due, sordi dalla nascita e capaci di esprimersi bene sia in italiano sia in LIS sono, rispettivamente il primo, un illustratore di libri e disegnatore di fumetti e il secondo, un insegnante di LIS. Rossena è invece udente e si occupa della formazione in ambito teatrale e dei linguaggi non verbali. Il libro in questione nasce proprio dal vissuto dall'esperienza di ciascuno di loro, soprattutto dalla difficoltà che incontrano gli udenti e i sordi quando si trovano a dover comunicare tra di loro (Ibidem).

Il secondo volume è stato scritto sempre da Jacopo Murolo e Rossana Rossena ma questa volta compare anche Martina Marchi, sorda dalla nascita, madrelingua e consulente LIS. Tale volume può considerarsi come il continuo di quello precedente, "Gioco e imparo con la LIS" e ne condivide la struttura. Anche in questo caso, il libro è pensato per essere utilizzato in ambito riabilitativo o per favorire il bilinguismo italiano-LIS per i bambini, visto come fondamentale per garantire una buona comunicazione e portare all'inclusione tra individui udenti e sordi segnanti. Questa volta, si rivolge però a bambini di età superiore, ovvero dai 7 agli 11 anni e ha come obiettivo l'ampliamento del vocabolario di base del bambino e l'integrazione della parola con il segno corrispondente in LIS (Murolo et al., 2018). Per di più, gli argomenti proposti e le attività annesse possiedono un vocabolario e un lessico più articolato e ricco. Partendo dalle avventure di Ciro e di altri personaggi, vengono affrontati alcuni ambiti come: mare, bosco, giochi d'inverno e spettacolo teatrale. Per spiegare tali contenuti si utilizzano illustrazioni, disegni di segni e parole scritte. Mentre, per quanto riguarda il ripasso degli argomenti appresi, si offrono infine momenti di creatività e di svago (Ibidem).

1.7 Conclusioni

In questo capitolo, dopo esser partiti da cenni storici e da alcune questioni terminologiche riguardo alla LIS, si è cercato di descrivere i principali eventi e le iniziative che hanno portato alla diffusione e al recente riconoscimento di tale lingua. Questo ha generato una consapevolezza linguistica da parte delle persone sorde che ne facevano un uso quotidiano. Per favorire la divulgazione e l'apprendimento della LIS è stato presentato inoltre del materiale cartaceo e virtuale creato a tale scopo, a partire dalla fine degli anni '80 del Novecento.

CAPITOLO 2

L'INCLUSIONE DELLE PERSONE SORDE A SCUOLA

2.1 Introduzione

Nel primo capitolo è stata descritta l'importanza della LIS come lingua con caratteristiche grammaticali specifiche, al pari di una qualsiasi altra lingua vocale. È partendo dalla nascita di una consapevolezza linguistica che le persone sorde diventano parte integrante della società, reclamando i propri diritti, in particolare quello di un mondo inclusivo e accessibile. In questo capitolo, dopo una breve introduzione alla disabilità e la presentazione delle principali tappe che riguardano l'inclusione scolastica delle persone disabili, in Italia e la nascita del modello di classificazione ICF, vengono evidenziati alcuni problemi riscontrabili dalle persone sorde a livello linguistico-comunicativo, nel contesto scolastico. Vengono proposte alcune strategie per superare tali difficoltà e si presentano le figure dell'assistente alla comunicazione, dell'educatore sordo e dell'interprete. Lo scopo principale è garantire la piena accessibilità e inclusione delle persone sorde a scuola, servendosi della LIS come strumento.

2.2 Inclusione scolastica e il modello di classificazione ICF

In questa sezione viene introdotta brevemente la disabilità e vengono presentate le principali fasi che hanno portato all'inclusione scolastica in Italia da parte delle persone disabili. Viene presentato inoltre il modello di classificazione ICF.

La Convenzione delle Nazioni Unite (2006) stabilisce che le persone disabili siano:

coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di uguaglianza con gli altri.

(Riso, 2009:8)

Quando si parla di “disabilità”, solitamente ci si riferisce alle disabilità “fisiche o motorie”, a quelle “intellettive” e “psichiche” o ancora a quelle di tipo “sensoriale”. Per “disabilità fisica” si fa riferimento a una disabilità connessa al movimento, al dominio degli arti superiori e inferiori, con la conseguente limitazione o impossibilità del movimento e quindi nello svolgere le consuete attività quotidiane. Invece, nella “disabilità psichica” compaiono forme differenti di ritardo mentale, le quali possono essere lievi, moderate, gravi o addirittura gravissime. In base alla gravità di tale ritardo, lo sviluppo intellettuale e fisico della persona può subire alcune limitazioni (Tessaro, 2018). Le persone con “disabilità psichica” presentano limitazioni che riguardano diversi ambiti del quotidiano e del sé come la capacità di comunicazione e la cura della persona. Possono inoltre convivere con i sintomi della psicosi e delle malattie mentali più gravi come le allucinazioni, i deliri o l’aggressività verso sé stessi e verso gli altri. In molti casi, coloro che sono affetti da disabilità sia fisica che psichica, presentano anche gravi disturbi del linguaggio. Quando si pensa a disabilità intellettive” e “psichiche”, spesso si tende a confonderle e a fonderle insieme. In realtà, si considerano le prime come legate alla memoria, al ragionamento, al *problem solving* e si verificano quando l’individuo presenta limiti o difficoltà associate alle abilità cognitive come la memoria, la percezione, la risoluzione dei problemi, l’elaborazione delle informazioni e l’attenzione. Mentre, le seconde, hanno a che fare con specifici disturbi come i disturbi ossessivo compulsivi e i disturbi d’ansia (Ibidem).

Per quanto riguarda le “disabilità sensoriali”, si intendono le disabilità legate all’udito e alla vista. Viene presa in considerazione di seguito solo la “sordità”. Non è facile definire tale termine se si considerano i fattori di eterogeneità che distinguono un individuo sordo dall’altro come il grado, la causa, la tipologia, l’epoca di insorgenza della sordità, l’età della diagnosi e la successiva protesizzazione. In aggiunta, l’esposizione linguistica con il relativo metodo educativo adottato (Rinaldi et al., 2018).

Quest'ultimo viene approfondito nella sezione 2.3. La "sordità" viene definita come una "patologia sensoriale caratterizzata da una riduzione più o meno marcata dell'udito e quindi della capacità di ascolto". A questo punto è bene fare una distinzione tra "sordità" e "ipoacusia", due termini spesso utilizzati in modo errato. La prima, viene generalmente impiegata quando si fa riferimento alle forme gravi e profonde dove non si è in grado di sentire i suoni linguistici e non si ha nessun residuo uditivo. In questi casi la protesi acustica risulta inutile ai fini dell'amplificazione dei suoni. La seconda, viene invece utilizzata nei contesti in cui la perdita uditiva è dovuta a processi fisiologici di invecchiamento o ai danni provocati da una lunga esposizione a fonti di rumore (Cavalieri, 2017).

Adottando un punto di vista clinico esistono diversi gradi di sordità, in base alla possibile percezione di suoni linguistici e allo sfruttamento dei residui acustici per mezzo delle protesi. Si adotta la classificazione stabilita dal BIAP (*Bureau International d'Audiophonologie*), la quale considera la percezione dei suoni attraverso l'udito, per stabilire il grado di perdita uditiva di un individuo, distinguendo quattro gradi di sordità. Generalmente, si parla di "sordità lieve" quando il grado di perdita uditiva è compreso fra 20 e 40 dB (unità di misura dell'intensità energetica dei suoni), di "sordità media" quando è compreso fra 40 e 70 dB e di "sordità grave" quando tale perdita è compresa fra 70 e 90 dB. Infine, si utilizza il termine "sordità profonda" quando la perdita uditiva è uguale o maggiore di 90 dB (Maragna, 2007).

Le cause della sordità possono essere divise in due grandi aree, quelle congenite e quelle acquisite. Si parla di sordità "congenita" quando si verifica prima della nascita ed è dovuta a fattori genetici, infezioni virali o microbiche e intossicazioni. Mentre, si considera la sordità come "acquisita" quando si verifica alla nascita o in un secondo momento. Nel primo caso, tale sordità viene definita anche come "sordità neonatale", causata da anossia, traumi ostetrici, prematurità o infezioni. Invece, nel secondo caso, viene definita anche come "sordità postnatale", generata a seguito di malattie infettive e intossicazioni da parto. La sordità può però manifestarsi anche per differenti cause, nell'età adulta, come per esempio in seguito a un incidente stradale o come sordità genetica a esordio tardivo (ereditaria progressiva).

In ultima istanza, può presentarsi come deficit dovuto all'invecchiamento dell'organismo (Martini & Trevisi, 2007).

La sordità può essere "monolaterale" se coinvolge solo un orecchio mentre "bilaterale" quando colpisce entrambe le orecchie. Con il termine "sordità di trasmissione/trasmissiva" si allude a lesioni dell'orecchio esterno o medio e, contrariamente, con "sordità neurosensoriale", a lesioni dell'orecchio interno. La prima nasce a seguito di malformazioni, traumi o processi infiammatori come l'infezione all'orecchio medio (otite). Questa non provoca dei deficit gravi all'udito e riguarda gli organi di trasmissione dei suoni nell'orecchio esterno e medio. La seconda, riguarda invece l'orecchio interno e il nervo acustico che, di fronte a una problematica, diminuiscono la percezione di alcune frequenze, creando suoni distorti. A differenza della prima, la "sordità neurosensoriale" è una patologia quasi sempre permanente e che necessita di una specifica riabilitazione. Si utilizza inoltre l'espressione "sordità mista" quando il soggetto sordo presenta danni sia all'orecchio esterno che a quello interno (Luppari, 2007).

Per quanto riguarda l'epoca di insorgenza della sordità si possono distinguere i sordi "preverbali" da quelli "postverbali". I primi possono diventare sordi dalla nascita fino circa ai 3 anni di età, quando ancora non hanno sviluppato del tutto, in modo spontaneo, il linguaggio verbale. I secondi lo diventano oltre i 3 anni di vita, quando hanno acquisito tale linguaggio. È importante quindi, soprattutto per quanto concerne la sordità "preverbale", diagnosticare precocemente l'individuo, per evitare gravi ritardi allo sviluppo del linguaggio e porre il giusto rimedio (Cavaliere, 2017).

Infine, i bambini sordi che nascono da una famiglia udente sono la maggioranza, ossia il 95% dei casi e il restante, ovvero il 5% dei bambini con deficit uditivo, nasce in famiglie in cui è sordo almeno uno dei genitori (Caselli et al., 2006).

La "sordità", filo conduttore di questa tesi, viene considerata anche come "disabilità invisibile" ma che impatta molto sulla vita degli individui: molte volte, per via della sua invisibilità, a contrario invece di chi ha, per esempio, una disabilità fisica evidente, non viene riconosciuta a occhio nudo.

Proprio per questo, in alcuni contesti, non si innescano quelle accortezze che permettono alla persona sorda di accedere alle informazioni che la circondano. Si tratta di piccoli gesti ma che possono davvero fare la differenza (tematica approfondita nella sezione 2.3) (Tessaro, 2018).

La storia dell'inclusione scolastica degli alunni affetti da disabilità riguarda un lungo periodo che convenzionalmente inizia alla fine degli anni '40 del Novecento e arriva fino ai giorni nostri. Il primo riconoscimento, in Italia, dei diritti dei disabili risale al 1948, ovvero con l'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica Italiana. L'articolo 3, sulle disposizioni della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, afferma:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

(Senato della Repubblica, 1948)

Questo articolo, il quale non riguarda espressamente solo le persone disabili, ne fa un primo riferimento, comprensibile dalle parole "condizioni personali e sociali". È nell'articolo 38, che più specificatamente parte della produzione normativa riguardo alla "disabilità" viene a trovarsi e si cita che "ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale" (Senato della Repubblica, 1948).

Nonostante l'entrata in vigore della nuova Carta costituzionale (1948) e l'avvento del regime democratico repubblicano, non ci furono immediati cambiamenti sul sistema di istruzione delle persone disabili al fine di rimuovere gli ostacoli alle disabilità fisica, psichica e sensoriale e garantire il pieno diritto allo studio. Fino agli anni Settanta, l'istruzione delle persone con disabilità avveniva in strutture separate, i cosiddetti "istituti speciali", "Scuole speciali" e le "classi differenziali". Qui, venivano accolti esclusivamente alunni con disabilità fisiche e/o mentali (Marziale & Volterra, 2016). Veniva fornito loro un calendario speciale con appositi programmi e orari di insegnamento.

All'epoca, seguendo un approccio di tipo medico, si pensava che tali studenti potessero godere a pieno dell'istruzione e apprendere in modo adeguato solo se inseriti in contesti in cui vi erano altri coetanei, sempre affetti da disabilità (Porcari Li Destri & Volterra, 1995).

Il percorso in Italia che ha portato negli anni all'inclusione scolastica, può essere riassunto in 3 fasi: l'"inserimento", l'"integrazione" e l'"inclusione" (Cottini, 2018).

Alla fine degli anni Sessanta, si inizia a riflettere circa le condizioni dei bambini e degli adolescenti con disabilità, soprattutto in materia di emarginazione. È alla luce di tale problematica che viene promulgata, il 30 marzo 1971, la prima Legge (118) che riguarda l'"inserimento" degli alunni disabili nelle classi considerate "normali" (Art. 28¹⁸). Questa legge presenta due eccezioni, ovvero il non inserimento in tali classi di alunni disabili con gravi forme di deficit intellettivo, il cosiddetto ritardo mentale o individui con gravi menomazioni fisiche, che potrebbero inficiare l'apprendimento. Per tali alunni l'istruzione era prevista all'interno della scuola pubblica (Porcari Li Destri & Volterra, 1995).

Nel 1974, il Ministro della pubblica istruzione nomina una Commissione presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, la quale poco dopo, nel gennaio 1975, con l'elaborazione del "documento Falcucci", propone un'"integrazione" consapevole e razionale delle persone disabili nella scuola. Era necessario un nuovo modo di intendere e fare scuola, con l'obiettivo principale della piena "integrazione scolastica e sociale" degli individui con disabilità e con lo scopo di favorirne lo sviluppo personale (Cottini, 2018).

¹⁸ "Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati: a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi; b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza; c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi. L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola" (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1971).

Con la legge che ne seguì, la 517 del 1977, vennero abolite le classi differenziali e le Scuole speciali e venne compiuto il primo passo verso l'integrazione dei disabili nei contesti scolastici, i quali furono accompagnati da una nuova figura, quella del docente specializzato nel sostegno (stabilito dagli articoli 2 e 7). Ciò era valido però soltanto per la scuola dell'obbligo del primo ciclo mentre le figure specializzate per l'istruzione secondaria non erano assicurate (Marziale, 2007). Grazie alla revisione della Corte costituzionale, nel 1987 venne rivista tale norma e i giudici stabilirono che possibili impedimenti all'integrazione della persona disabile, nell'istituzione scolastica, erano motivati solo ed esclusivamente negli interessi della persona stessa. La comunità scolastica non poteva opporsi (Cottini, 2018).

Per quanto riguarda le innovazioni legislative, dalla fine degli anni Sessanta alla fine degli anni Settanta, si fa corrispondere il decennio più fertile ma, un periodo altrettanto importante, lo si fa risalire tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta (Marziale, 2007).

Un passo importante viene fatto nel 1992 con la Legge 104. Si arriva qui all' "integrazione", un altro tassello del percorso verso l' "inclusione". Tale legge viene definita anche come "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità". Tale nome le viene conferito dal fatto che prende in considerazione tutti gli ambiti e tutti i diritti che spettano ai soggetti disabili, quindi anche il diritto all' "integrazione scolastica". Tali persone non devono essere più considerate come un peso per la società ma valorizzate, garantendo loro, oltre all'assistenza curativa e tecnica, l'inserimento nella società e la loro tutela economica e psicologica (Porcari Li Destri & Volterra, 1995).

Un articolo importante della Legge 104/92 è l'articolo 3 comma 1. Definisce come "persona handicappata" colui che:

presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione.

(GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1992)

Tra i vari obiettivi della Legge 104 è presente il diritto di tale soggetto all'educazione e all'istruzione nelle scuole di ogni ordine e grado.

Si favorisce in questo modo “l’inserimento” e la relativa “integrazione” nel contesto scolastico. Agli studenti “handicappati” viene quindi garantita la piena integrazione sia nella scuola dell’obbligo sia nelle istituzioni universitarie e il diritto all’educazione non può esser loro impedito da nessun tipo di difficoltà come quelle legate all’apprendimento. Si tratta del riferimento normativo più importante ad oggi perché definisce complessivamente i diritti della persona disabile e gli interventi necessari a garantire tali diritti (Marziale, 2007). È bene sottolineare che tale “integrazione” ha come obiettivo principale lo sviluppo delle potenzialità della “persona handicappata”. Come emerge da quest’ultima definizione, il termine “portatore di *handicap*” utilizzato fino agli inizi del Novecento viene qui definitivamente sostituito da altri termini quali, per esempio, “persona handicappata”, “persona con disabilità” o, per la prima volta, compare il termine “persona in situazione di *handicap*”. È piuttosto la situazione, se si fa attenzione, a rendere l’uomo handicappato, non il suo problema (la sua disabilità). È di fatto il contesto a essere disabilitante, quando presenta più barriere che facilitatori (Cottini, 2018).

L’approccio che fino a questo momento, con la Legge 104, veniva utilizzato tanto a livello legislativo quanto a livello scolastico, era il presupposto bio-medico, cioè la distinzione tra “menomazione”, “disabilità” e “*handicap*”¹⁹, riprendendo i concetti base dell’ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap*), approvata nel maggio del 1976 da parte dell’Assemblea Mondiale della Sanità. Non si prendeva in considerazione la persona nella sua interezza ma si dava importanza solo al fatto che una “menomazione” fisica fosse necessariamente una “disabilità” e quindi “*handicap*” (Scelfo & Sapuppo, 2012).

¹⁹ Menomazione: “qualsiasi perdita o anormalità a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche, che rappresenta la concretizzazione di uno stato patologico e, in linea di principio, riflette il deficit a livello organico”; Disabilità: “la limitazione o la perdita (conseguente alla menomazione) della capacità di compiere un’attività con modalità che possono essere considerate normali per un essere umano. Questa condizione rappresenta l’oggettivazione della menomazione”; Handicap: “la condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità, che limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo che sarebbe lecito attendersi da quella persona in relazione all’età, al sesso e ai fattori socioculturali” (Cottini, 2018).

Tale nuova classificazione non aveva l'obiettivo di sostituire ma quello di affiancare la precedente classificazione ICD, ovvero la "Classificazione internazionale delle malattie" (*International Classification of Diseases*), la quale propone per la prima volta, nel 1970, la classificazione dei disturbi, delle disabilità. Si tratta di un sistema di classificazione di tipo medico e che si limita a classificare le malattie considerando le cause dell'insorgere di un disturbo e le sue manifestazioni (malattia e la diagnosi). Contrapposto all'ICIDH, il quale attribuisce la disabilità alla persona, si trova il modello sociale, il quale sostiene che è l'ambiente a portare alla disabilità. Quest'ultimo nasce nel 1981, grazie al contributo di associazioni per la tutela dei diritti dei disabili (UPIAS) (*Ibidem*).

A partire dagli anni Duemila inizia ad affermarsi una nuova visione della disabilità. Si segue un nuovo modello, l'ICFDH (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), abbreviato con ICF e approvato nel maggio del 2001 grazie alla *World Health Assembly*. Nel 2002, ne è stata pubblicata anche una prima traduzione in Italia. Questa nuova classificazione ha carattere innovativo in quanto adotta una nuova prospettiva dove non vengono più descritte le conseguenze delle malattie ma ci si sofferma sulle condizioni di salute (si parte da queste) ed è fondata sul modello bio-psico-sociale. La disabilità viene ora attribuita alla correlazione tra l'ambiente e lo stato di salute dell'individuo (Cottini, 2018). L'ICF mette insieme il modello biomedico e quello sociale, per il riconoscimento della necessità di un approccio integrato. Nel modello bio-psico-sociale la disabilità è l'insieme degli svantaggi causati dall'ambiente fisico e sociale, i quali condizionano in negativo le vite delle persone disabili. L'ICF costituisce in quest'ottica una svolta, in quanto pone attenzione alla salute e alle funzionalità dell'individuo, focalizzandosi sulla sua qualità di vita e descrive le condizioni di salute e il funzionamento della persona anche in relazione all'ambiente circostante. Si cancellano i termini "menomazione", "disabilità" e "handicap". In conclusione, l'ICF viene considerato, al giorno d'oggi, come un modello di riferimento valido e permette di comunicare i reali bisogni delle persone (Scelfo & Sapuppo, 2012).

La nuova prospettiva, a livello internazionale, fu sancita definitivamente quando l'ONU emanò, nel 2006, la "Convenzione sui diritti delle persone disabili".

All'interno di questa convenzione, composta da 50 articoli, si stabilisce il diritto alla piena "inclusione" della persona con disabilità. Tale convenzione è stata poi approvata, dall'Italia, con la Legge 18 del 2009 e dall'ICF. Si arriva ora a parlare d'"inclusione", ovvero quella che è stata identificata come terza fase. Un ulteriore passo in avanti è stato fatto recentemente con la Legge 107 del 2015 e soprattutto con il decreto legislativo 66 del 2017 che riguarda, in particolare, "l'inclusione" degli studenti con disabilità. Si prevede che i criteri dell'ICF vengano adottati nella normativa scolastica, per la compilazione di tutta la documentazione che riguarda gli alunni disabili (Cottini, 2018).

Il concetto di "integrazione" e quello di "inclusione" sono stati utilizzati inizialmente, a livello normativo, in maniera sinonimica (Sandri, 2015). I due termini presentano però alcune differenze: mentre nel principio dell'"integrazione" è la persona disabile che si adatta a un contesto basato sulla norma, con l'"inclusione" è il contesto che deve adattarsi alle persone disabili ma anche ai bisogni educativi di tutti. È importante valorizzare il potenziale di ciascun individuo e ridurre l'*handicap* (Tessaro, 2018). Di fatto, l'"integrazione" mette fisicamente insieme gli individui, dovrebbe farli diventare una cosa sola ma non è detto che conceda loro le stesse possibilità, per esempio la condivisione degli stessi strumenti (Cottini, 2018). Si tratta di un processo lento e complesso che richiede accettazione, condivisione, ascolto, riconoscimento e costituisce la meta di ogni individuo che vuole vivere e condividere valori con gli altri. L'"inclusione", d'altro canto, è la strada da percorrere per la vera "integrazione" e per permettere alle persone, in qualsiasi tempo, luogo e situazione, di potersi sentire parte integrante della società, godendo pertanto di pari opportunità. Tra i banchi di scuola l'"inclusione" può avvenire tramite percorsi e processi didattici finalizzati all'intera classe, in cui ciascun allievo partecipa e si sente protagonista e parte integrante di una comunità di apprendimento. Prova, inoltre, un senso di responsabilità per sé stesso e per gli altri (Tessaro, 2018).

Non si può affermare che l'obiettivo dell'"inclusione" sia stato conseguito pienamente perché oltre al raggiungimento a livello normativo, si parla di una strada che ogni individuo deve impegnarsi a raggiungere.

Bisogna considerare sempre più la diversità delle persone disabili non come un limite ma come una ricchezza (Ibidem).

Un altro termine strettamente collegato a quello di “inclusione” è quello dell’“accessibilità”. Genericamente, quest’ultima viene definita come la particolarità di un ambiente, di un servizio, di un dispositivo o di una risorsa di essere fruibile da qualsiasi tipo di utente. Questa può essere considerata in ambito sensoriale, fisico, cognitivo e socioculturale (Orletti, 2021).

Per quanto concerne le persone sorde, per molto tempo non sono stati garantiti loro i diritti, in ogni ambito. In particolare, è stato negato loro il diritto di esprimersi e comunicare con le altre persone e quello di accedere alle informazioni e ai contenuti legati a ogni ambito del quotidiano, da quello scolastico, lavorativo a quello sociale e culturale²⁰ (Maragna, 2007).

Con la “Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità”, del 2006, la lingua dei segni viene considerata, in particolare, come strumento per accedere alle informazioni (accessibilità) e un mezzo di inclusione (Marziale & Volterra, 2016). È chiaro a questo punto l’intento di questo capitolo, ossia quello di dimostrare com’è possibile includere le persone sorde a scuola e come favorire l’accessibilità in tale ambito, grazie all’impiego della LIS quale mezzo di inclusione e accessibilità (titolo della tesi).

2.3 Difficoltà linguistiche-comunicative nel contesto scolastico e buone prassi

Le persone con disabilità uditiva spesso sono costrette a dover affrontare e a superare ostacoli, a causa del loro deficit. Queste criticità, soprattutto a livello linguistico-comunicativo, possono presentarsi, per esempio, nel contesto scolastico.

²⁰ A questo proposito, viene citato il Congresso di Milano (1880), già presentato nel precedente capitolo, il quale porta all’abolizione dei gesti/segni, a favore della parola articolata. Tale decisione viene presa senza considerare le idee delle persone sorde e denigrando la loro forma di comunicazione, non considerandola quindi una vera e propria lingua e adatta per gli apprendimenti scolastici (Maragna, 2007).

Quando un alunno sordo si trova in tale contesto, incontra difficoltà differenti rispetto a quelle che potrebbe trovare un udente. Non si parla mai però di difficoltà intellettive, in quanto, a meno che l'alunno non abbia altri tipi di *handicap*, risultano essere le stesse che possiedono le persone normoudenti (Tessaro, 2018).

I sordi, a causa del loro deficit uditivo, sia esso totale o parziale, non sono in grado di acquisire spontaneamente il linguaggio verbale e questo porta alla compromissione dell'apprendimento linguistico. Per questo motivo, la metodologia d'insegnamento tradizionale che viene usata nelle scuole e che si basa sull'approccio acustico-vocale crea dei problemi a chi è affetto da sordità, soprattutto nella comunicazione e nell'apprendimento (Caselli et al., 2006). L'alunno sordo ha difficoltà nella comprensione, nella decodifica e a usare naturalmente la lingua scritta e parlata, o ancora nelle interrogazioni e nelle lezioni frontali, le quali potrebbero rientrare in un metodo didattico che non tiene in considerazione i limiti e i bisogni di tali alunni (Chesi, 2006). Se questi individui non si danno da fare faticando molto o se non si dà loro aiuto e gli strumenti necessari per affrontare al meglio la vita scolastica, potrebbero essere emarginati dalla classe (Cottini, 2018).

Come introdotto poco fa, la sordità è di fatto un deficit sensoriale che intacca lo sviluppo naturale del linguaggio ma lascia integre le facoltà intellettive. Si necessita di un intervento precoce per cercare di far recuperare in fretta le carenze linguistiche al soggetto sordo che possono presentarsi già dai primi anni di vita, nel caso di sordità congenita o acquisita precocemente (Ingrosso, Scorpecci, 2018). I genitori devono saper scegliere per tempo, per il proprio figlio, un corretto percorso educativo, il quale può prevedere un approccio oralista, bilingue, bimodale o l'uso esclusivo della lingua dei segni. Tale approccio viene spesso motivato dal *background* linguistico dei genitori (Caselli et al., 2006). Generalmente, i genitori udenti adottano per i figli sordi un approccio oralista, in quanto sono impreparati su come affrontare la sordità e spesso tendono a non riconoscerla e a rinnegarla. Nel caso opposto, dove sia i genitori sia i figli sono sordi, l'approccio adottato varia in base alle competenze dei genitori circa la lingua dei segni e in base alle credenze personali (Maragna, 2007).

Si presentano di seguito i vari metodi linguistico-educativi scelti dai genitori per i figli sordi. Il primo, ovvero il “metodo oralista”, esclude il qualsiasi uso dei segni e viene scelto come sistema comunicativo di riferimento, la lingua orale. A questo proposito vengono prese in considerazione alcune strategie visive come la lettura, la scrittura e la labiolettura precoci. Particolare attenzione viene posta anche sull’allenamento acustico e sulla percezione uditiva, molto importanti per poi affrontare i compiti di abbinamento della parola con l’oggetto-figura corrispondente (Caselli et al., 2006).

Il secondo metodo, quello definito “bimodale” consiste nell’utilizzo di una doppia modalità, ossia quella acustico-verbale e quella visivo-gestuale (Beronesi, 2018). In questo approccio, i segni vengono impiegati come strumenti da utilizzare durante la terapia di educazione al linguaggio orale (Maragna, 2007). Questo metodo si basa inoltre sull’utilizzo dell’Italiano Segnato (IS) oppure dell’Italiano Segnato Esatto (ISE) e il suo obiettivo è quello di far raggiungere alla persona sorda una competenza nella lingua scritta e parlata il più simile possibile a quella dei coetanei udenti. Nell’IS viene utilizzato il lessico della LIS ma si lascia inalterata la struttura sintattica della lingua vocale. La parola viene accompagnata quindi dal segno corrispondente. Tale metodo risulta utile quando è fondamentale che passi il contenuto, per esempio di una conversazione o di una storia (Caselli et al., 2006). Contrariamente, nell’ISE, viene utilizzato sempre il lessico della LIS e la struttura sintattica della lingua vocale ma si fa uso della dattilologia (alfabeto manuale) o di altri evidenziatori manuali, per tutte quelle parti del discorso a cui non corrispondono dei segni come gli articoli, le preposizioni e il plurale dei nomi. In pratica, quando si parla con l’alunno sordo, si dà un supporto gestuale a tutto quello che viene detto. I segni divengono così una sorta di “stampelle” che tale individuo usa quando non è ancora abbastanza padrone del linguaggio verbale, per poter rispettare le stesse tappe evolutive dell’udente (Maragna, 2007).

Il “metodo bilingue” prevede invece che il sordo venga esposto sia alla lingua orale sia alla lingua dei segni (italiano-LIS). In questa situazione, gli si insegna la LIS con la sua struttura grammaticale, partendo dal presupposto che questa sia la sua lingua naturale (Caselli et al., 2006).

Viene indirizzato precocemente verso l'acquisizione di tale lingua e in secondo luogo, gli viene insegnato l'italiano orale e quello scritto, tramite trattamento logopedico (Cavaliere, 2017).

L'esposizione a un'educazione bilingue può portare a tutta una serie di vantaggi. L'acquisizione precoce della LIS, grazie all'aiuto di adulti sordi, permette all'individuo con deficit uditivo di crearsi una competenza linguistica in contesti più spontanei e naturali e in maniera meno artificiale e faticosa, come accade invece per la lingua parlata (lungo processo). L'apprendimento di una seconda lingua (in questo caso l'italiano) risulta più facile se ne si è già a conoscenza di un'altra, in questo caso la LIS, acquisita in modo spontaneo e senza alcun specifico insegnamento. Questo, dal momento in cui le persone sorde utilizzano il canale integro, ossia la vista. Si possiede già l'idea che ogni lingua segua delle regole specifiche e si conoscono i significati delle parole, in segni (Maragna, 2007). I benefici di questo metodo sono rappresentati dalla possibilità per l'individuo sordo di conoscere due lingue, di appartenere a due culture, quella sorda e quella udente e di comunicare e muoversi nel mondo con più sicurezza e autonomia (Caselli et al., 2006). Il bilinguismo, soprattutto nei casi in cui si accostano una lingua segnata e una parlata, molto diverse tra di loro, risulta essere, per il soggetto sordo segnante, una condizione necessaria per la sua crescita cognitiva, lo sviluppo delle sue capacità intellettive, l'inclusione sociale e lo stimola a vivere diverse esperienze, allargare i suoi orizzonti e a instaurare relazioni sociali (Murolo et al., 2018).

In conclusione, come ultimo metodo educativo si trova la lingua dei segni, in questo caso la LIS, già introdotta e discussa nel primo capitolo. Vengono utilizzati i segni per formulare messaggi, una vera e propria lingua storico-naturale (Caselli et al., 2006).

Un'altra realtà che si può incontrare è quella dei CODA, ovvero i soggetti udenti, figli di adulti/genitori sordi (*Child Of Deaf Adults*). Anche in questa situazione, la sordità dei genitori ha una certa influenza sulla scelta del metodo educativo adottato per il figlio. Questo dipende dalle scelte personali che risultano più opportune (Ibidem).

All'entrata a scuola, un bambino sordo ha bisogno di sentirsi fin da subito parte integrante della classe. Deve crescere in un ambiente che lo includa nella vita sociale, già a partire dalla sua tenera età (Cottini, 2018). A prescindere dai fattori di eterogeneità che rendono gli individui sordi diversi tra di loro, gli alunni con tale deficit solitamente non presentano sempre una competenza linguistica dell'italiano parlato e scritto compatibile con la loro età anagrafica. Quest'ultima può differire dall'età linguistica, nonostante un lungo periodo di intervento logopedico e senza deficit cognitivi specifici. È importante che i genitori scelgano precocemente il giusto intervento, ossia il metodo educativo più efficace per il proprio figlio e che sia in grado di colmare le difficoltà che può incontrare in ambito scolastico (Caselli et al., 2006). Tali difficoltà possono essere, per esempio, la lettura individuale di libri di testo, la rielaborazione di contenuti oggetto di studio e la gestione della preparazione di una verifica o interrogazione, riuscendo a esprimersi in modo coerente e chiaro. Mostrando carenze nella lingua scritta, può avere inoltre difficoltà nella produzione di testi, dal punto di vista formale e del contenuto. In effetti, la capacità di lettura e scrittura di un testo necessita di una buona competenza linguistica, in particolare a livello morfologico e sintattico. Per esempio, nell'utilizzo di pronomi clitici, articoli, preposizioni, accordi e flessioni verbali o nelle frasi subordinate come quelle passive, relative oppure nell'uso del discorso indiretto (Chesi, 2006).

Un altro aspetto importante quando un bambino sordo entra nel contesto scolastico è l'area socio-affettiva: può presentare difficoltà comportamentali, ovvero nella gestione dei rapporti interpersonali e di conseguenza anche nella costruzione della propria personalità. La scuola è una delle prime sfide che tale soggetto deve affrontare nella sua vita, la prima vera e propria immersione, da solo, nel mondo degli udenti. Costituisce una grande opportunità per la formazione di sé stesso e delle reti sociali tra coetanei (Cottini, 2018). L'alunno, a causa del suo deficit, se non opportunamente sostenuto, può vivere in un contesto disagiato e sentirsi emarginato dagli udenti. Viene considerato come "diverso". Presenta per di più grandi difficoltà di comunicazione, non riesce a esprimersi a 360 gradi e a dimostrare chi è realmente, rischiando di cadere in sentimenti di insicurezza e frustrazione.

Finisce anche con il non credere più in sé stesso, isolandosi dalla classe a cui appartiene. Non fa i compiti assegnati, non si impegna, risulta svogliato, dice di aver capito anche quando non è vero e infine può risultare aggressivo. Mostra in questo caso atteggiamenti di rifiuto nei confronti di chi vuol dargli una mano (Masci, 2006).

È proprio per via di tutte queste difficoltà che l'alunno sordo incontra dal punto di vista linguistico-comunicativo (relazionale e nell'apprendimento) che si ricorre alla figura dell'assistente alla comunicazione (udente), la quale viene presentata e discussa nella sottosezione a lei dedicata, ossia la 2.4.1 e che riveste un ruolo fondamentale fino alla scuola secondaria di secondo grado. Un'altra figura che può entrare in gioco è quella dell'educatore sordo e dell'interprete LIS, anch'esse presentate e discusse nelle relative sottosezioni, 2.4.2 e 2.4.3.

L'istituzione scolastica deve, utilizzando i propri mezzi, progettare un sistema didattico inclusivo e proporre attività da cui possano trarre giovamento tutti gli alunni, deve "reinventarsi", trasformando un eventuale rischio di emarginazione in inclusione. L'alunno sordo può rappresentare una fonte di ricchezza per l'intero gruppo classe e per sperimentare nuove modalità organizzative. Attraverso un approccio didattico ed educativo inclusivo bisogna valorizzare le differenze e le potenzialità di ogni alunno (Sandri, 2015). Sempre al fine di favorire una didattica inclusiva e contrastare alcuni problemi legati alla comunicazione è importante adottare alcuni accorgimenti come pensare a una buona disposizione dei banchi nelle aule che permetta all'individuo sordo di godere di una visuale completa degli insegnanti e dei compagni di classe²¹.

²¹ Tale disposizione dipende anche dall'eventuale uso di protesi acustiche/IC e in quale orecchio è inserita/o, in modo da avere una migliore percezione dei suoni, all'interno della classe e far in modo che non avvengano interferenze con tali dispositivi o con rumori ambientali (Luppari, 2007). Sarebbe meglio disporre i banchi in semicerchio o, nel caso non fosse possibile, far sedere l'alunno con deficit uditivo in seconda fila (Masci, 2006). Il primo banco non è ottimale, in quanto rappresenta una posizione inadeguata per tale individuo, rispetto alla distanza uditiva critica (distanza in cui il suono diretto e quello riflesso o detto anche riverberato, presentano intensità uguale). Il tempo di riverberazione, ossia il tempo in cui l'energia sonora continua a persistere dentro un ambiente chiuso, crea molte volte delle difficoltà comunicative per tali soggetti e alcune soluzioni per ridurre tale riverbero potrebbero essere l'installazione di pannelli isolanti alle pareti, il controsoffitto parziale o totale o si potrebbe ricorrere a soluzioni a basso costo. Per esempio, l'uso di tendaggi alle finestre oppure la creazione di pannelli creativi rivestiti in stoffa (Caroselli, 2012).

È importante assicurarsi che le aule siano sufficientemente illuminate, anche per favorire la lettura labiale del volto del docente e dei coetanei (Masci, 2006). Si raccomanda l'uso di materiale grafico-visivo, illustrativo e supporti tecnologici, multimediali, multisensoriali e multidisciplinari (Bosi & Tommasini, 2007).

Come affermato da Masci (2006) è sempre buona norma adottare, inoltre, nei confronti degli alunni sordi, alcune buone prassi per favorire l'accessibilità linguistica-comunicativa. Si tratta di semplici accorgimenti ma che permettono a tali individui di sentirsi parte integrante del contesto scolastico e di accedere a tutti i suoi contenuti e informazioni. Nel caso non si conosca la LIS e si voglia comunicare o attirare l'attenzione di una persona sorda, senza escluderla, per esempio da una conversazione, è importante: porsi di fronte all'individuo sordo a circa un metro e mezzo di distanza (non superarlo) per consentirgli una buona lettura labiale; parlare con il volto rivolto verso una fonte luminosa e tener ferma la testa; prestare attenzione a tutto ciò che influisce sulla visibilità delle labbra (una barba folta potrebbe rendere la comunicazione più difficile); parlare distintamente, utilizzando un eloquio normale, né troppo lento né troppo veloce, in modo che le parole si possano distinguere bene; parlare con un tono normale di voce, senza mangiarsi le parole; usare frasi corte, semplici ma complete; finire la frase con il "?" tracciato in aria quando si tratta di una frase interrogativa; scrivere per i nomi di località, persona e ogni volta in cui compaiono termini inconsueti, la parola in stampatello o usare la dattilologia se la si conosce (Masci, 2006).

Per i sordi gli occhi sono il canale sensoriale dominante, in quanto danno accesso a informazioni e permettono lo scambio comunicativo. Questi individui sono più allenati a cogliere i movimenti e ciò che accade intorno a loro perché il cervello si organizza in modo dinamico, ossia ne aumenta le capacità integre. Questo avviene anche in presenza di altre disabilità sensoriali (visive, per esempio). Per questo motivo, per i sordi, il contatto visivo è considerato "vitale" (Caselli et al., 2006).

Infine, alcune delle norme da tenere a mente quando si vuole richiamare l'attenzione di una persona sorda sono le seguenti.

Si possono dare, per esempio, dei colpetti leggeri sulla spalla, toccare leggermente il braccio della persona in questione o la sua coscia, se seduti, oppure agitare le braccia se la persona è distante o ancora utilizzare un lieve cenno della mano all'altezza del suo campo visivo (Masci, 2006).

2.4 Accessibilità in ambito scolastico

Come anticipato nella sezione precedente, l'alunno sordo incontra alcune difficoltà linguistiche-comunicative all'interno del contesto scolastico. Queste, possono essere superate grazie all'aiuto dell'assistente alla comunicazione, dell'educatore sordo e dell'interprete. In questa sezione vengono presentate tali figure, con lo scopo di garantire l'accessibilità in ambito scolastico da parte delle persone sorde.

2.4.1 Assistente alla comunicazione per l'alunno sordo

L'assistente alla comunicazione²² riveste un ruolo essenziale per l'individuo sordo, in quanto rappresenta un "ponte comunicativo" tra quest'ultimo, i compagni, i genitori e varie figure professionali come logopedisti, neuropsichiatri e psicologi, educatori, insegnanti curricolari e di sostegno (Bosi & Tommasini, 2007).

La figura dell'assistente alla comunicazione viene descritta nell'articolo 13 comma 3 della Legge 104/92. Esso afferma:

Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

²² Da questo momento in poi si fa riferimento a questa figura (udente), tra le varie sigle, con l'acronimo "ASACOM" ossia Assistente Specialistico all'Autonomia e alla Comunicazione, sottolineando l'obiettivo finale di tale assistente. Deve rendere l'alunno con deficit uditivo, per esempio, sempre più autonomo, in modo da affrontare al meglio le varie situazioni che gli si presentano nella vita quotidiana e possa esprimersi al meglio, sia dal punto di vista personale, relazionale e dell'apprendimento dei nuovi contenuti scolastici (Bosi & Tommasini, 2007).

Di fatto, con tale articolo viene definito il ruolo dell'ASACOM come un'assistenza specialistica "ad personam". Si tratta di un servizio che viene rivolto al singolo individuo con disabilità sensoriale, in questo caso l'alunno sordo (di riferimento per tutta questa sottosezione) anche se tale servizio può essere rivolto ad altre tipologie di disabilità (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1992). Per esempio, quella cognitiva, psico-fisica e del disturbo dello spettro autistico, in particolare quando esse si trovano in comorbilità con una disabilità comunicativa, causata da deficit uditivo o visivo (Branchini & Cardinaletti, 2016).

È una figura che non va a sostituire ma si aggiunge a quella dell'insegnante di sostegno, a quelli curricolari e all'assistente igienico-sanitario, dove presente. Si occupa di sopperire ai problemi di comunicazione che presenta un determinato soggetto (Bosi & Tommasini, 2007). Sebbene al giorno d'oggi si faccia ancora confusione riguardo soprattutto ai termini "insegnante di sostegno" e "ASACOM", in particolare per quanto riguarda le loro mansioni, è bene sapere che i due ruoli sono ben distinti. L'insegnante di sostegno potrebbe essere impreparato di fronte al deficit sensoriale, la sua formazione non è specifica ma polivalente di fronte alla disabilità, in tutti gli ambiti e viene assegnato alla classe (Marziale, 2007). Può avere difficoltà di comunicazione con l'alunno con il quale si trova a interagire, nel caso debba utilizzare la LIS ma ne ha una scarsa o nulla conoscenza. Svolge compiti didattici e adatta la lezione, da un punto di vista metodologico, secondo le esigenze di tale alunno, permettendogli di sfruttare il canale integro, la vista e visualizzando correttamente i contenuti scolastici. Di fatto, l'insegnante insegna e l'ASACOM assiste e supporta anche gli insegnanti, come questo appena citato, nella preparazione di attività, materiale didattico alternativo e giochi, adeguati alle caratteristiche dell'alunno, facilitandone l'apprendimento e supportandone l'autonomia e la comunicazione (Bosi & Tommasini, 2007).

L'ASACOM è un modello comunicativo relazionale, linguistico e un punto di riferimento emotivo per l'alunno sordo. Per via del suo ruolo di mediatore, deve inoltre saper lavorare in *team* (Bosi et al., 2007).

Inizialmente, prima di svolgere il suo lavoro, deve conoscere la situazione del soggetto con il quale deve interagire, la sua storia linguistica e familiare e cosa si aspettano i genitori dall'intervento comunicativo. Questo prevede l'impiego di un determinato metodo educativo come ad esempio l'utilizzo della LIS, se conosciuta. Solo così potrà mettere in atto le sue capacità di comunicazione, per trasmettere il messaggio e ridurre il deficit comunicativo e di relazione, nati a causa della condizione di disabilità alla quale l'individuo appartiene. Così facendo gli viene garantito il diritto all'integrazione sociale e all'istruzione (Ibidem).

Nel caso di utilizzo della LIS (oggetto della presente tesi), il compito dell'ASACOM è quello di trasferire in segni ciò che viene detto, di facilitare e rendere accessibile la comunicazione con l'esterno e verso l'interno. Ma, oltre a possedere questa abilità, l'ASACOM dovrebbe essere dotato di creatività e fantasia e proporre materiale didattico alternativo come schemi e mappe concettuali che permetta all'alunno sordo di essere più autonomo, chiarirsi eventuali dubbi e apprendere senza impedimenti (Bosi & Tommasini, 2007). Per quanto riguarda l'insegnamento delle strutture sintattiche, aiuta l'alunno ad affrontare compiti molto complessi ma importanti e fa in modo che l'individuo arrivi a una buona comprensione del testo proposto, adattando i contenuti scolastici tramite immagini, l'uso di tecnologie avanzate e tecniche che si basano su un approccio visivo-gestuale. Questo per permettere a tale individuo di almeno avvicinarsi alle competenze linguistiche dei compagni udenti e costruire la sua personale identità, cancellando insicurezze e frustrazioni (Bosi et al., 2007).

L'articolo 12 (comma 4) della Legge 104/92 afferma che "L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap" (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1992).

Al giorno d'oggi, l'ASACOM può lavorare o con contratto di lavoro dipendente o come lavoratore autonomo, con contratti di collaborazione presso strutture pubbliche e private che erogano servizi socio-educativi per persone con disabilità. La gestione del servizio di assistenza di tali soggetti è attribuita agli Enti Locali (comuni, province, per esempio).

Gli alunni a cui si fa riferimento sono bambini o ragazzi che hanno ottenuto una certificazione di disabilità dall' ASL e che quindi, secondo la vigente legge 104/92, hanno diritto alle relative misure di sostegno e integrazione. Quest'ultime consentano loro di accedere ad adeguati percorsi di autonomia, socializzazione e apprendimento (Maragna & Marziale, 2007).

Il monte ore settimanale a loro spettante risulta congruo con il livello di gravità della disabilità e può riguardare un servizio esclusivamente scolastico, domiciliare o misto, secondo le decisioni prese dall'intera *équipe* che segue l'alunno sordo. La valutazione di tale gravità viene fatta dall' ASL. La famiglia può richiedere la figura dell'ASACOM alla scuola che, tramite il Dirigente scolastico, inoltra tale richiesta all'Ente Locale di competenza che può appoggiarsi alle cooperative. Quindi, schematizzando i passaggi, l'ASL si occupa dell'intervento clinico riabilitativo, l'Ente Locale dell'assistenza, dopo aver fatto i relativi controlli e la scuola dell'educazione e dell'istruzione (Ibidem). La commissione medica dell'ASL si occupa della "diagnosi clinica-funzionale" (DF) ossia "una descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di disabilità". Si tratta di fatto di un documento che delinea le modalità di funzionamento delle abilità del soggetto, anche quelle residue o compromesse e le sue potenzialità. Inoltre, alla compilazione della DF provvedono gli specialisti che hanno in carico l'alunno e viene elaborata dopo il rilascio del verbale UVMD, ossia dell'"Unità di Valutazione Multidisciplinare Distrettuale", istituita dall'Azienda ULSS di residenza dell'alunno stesso. Tale verbale, di accertamento, viene rilasciato di norma alla famiglia dell'alunno che lo andrà poi a consegnare alla scuola. Contiene la diagnosi della patologia, un atto formale indispensabile per poi attivare le varie forme di sostegno previste dalla Legge 104, per gli alunni con disabilità, orientando eventuali decisioni riabilitative e terapeutiche o educative e didattiche (Cottini, 2018). La DF va rinnovata a ogni passaggio di ordine scolastico o qualora ci siano cambiamenti significativi che richiedono un aggiornamento della stessa. Sulla base di questa viene redatto il PDF, ossia il "Profilo Dinamico Funzionale", un documento che raccoglie la sintesi conoscitiva riferita al singolo alunno, relativamente alle osservazioni compiute sullo stesso in contesti diversi.

Di tali osservazioni se ne occupano tutti i differenti operatori che interagiscono con lui e che rientrano nel GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) (Ibidem). A questo gruppo partecipano, per esempio, l'insegnante di sostegno, il dirigente, il consiglio di classe, il terapeuta (o chi per lui), i genitori dell'alunno, l'ASACOM e talvolta l'alunno stesso (Bosi et al., 2007).

Il PDF descrive il profilo funzionale di una persona con disabilità attraverso il linguaggio e le categorie della classificazione ICF (si adottano i criteri del modello bio-psico-sociale). Ha lo scopo di integrare le diverse informazioni già acquisite e indicare, dopo il primo inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che il bambino può raggiungere nei tempi brevi (sei mesi) o nei tempi medi (due anni). Il PDF consente per di più di comprendere il funzionamento del soggetto in relazione alle caratteristiche ambientali, per la definizione del suo Progetto di vita (Cottini, 2018). Quest'ultimo viene citato con la Legge numero 328 del 2000, ossia la "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". Questa legge ha messo in atto l'istituzionalizzazione dei diritti sociali e assistenziali e prevede la predisposizione di un progetto individuale per ogni singola persona che è affetta da disabilità, con lo scopo di favorire una piena integrazione scolastica, sociale, lavorativa e familiare. Nel progetto individuale devono essere indicati gli interventi personalizzati e mirati di tipo sanitario, socio-sanitario o socio-assistenziale che soddisfano i bisogni del soggetto disabile (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2000).

Una volta redatto il PDF, lo stesso gruppo di lavoro introdotto poco fa si occupa di redigere il PEI, ossia il "Piano Educativo Individualizzato". Si tratta di un piano, più precisamente di un documento scritto ogni anno, che riguarda il soggetto in quanto tale, nello specifico e generalmente con livello cognitivo non nella norma, come i soggetti con disabilità cognitiva. In alcuni casi può essere redatto anche a chi non possiede tale tipo di disabilità, come per la sordità (Cottini, 2018). Consente, evidenziando capacità e analizzando limiti già rilevati nei precedenti documenti, di fissare le metodologie d'insegnamento, le attività e gli obiettivi da perseguire durante l'anno scolastico (Tessaro, 2018). Segnala inoltre le ore di assistenza scolastica previste per un tale individuo (in questo caso sordo insegnante).

Ne sottolinea anche le abilità e le potenzialità emerse dal PDF (Bosi et al., 2007). Nel caso in cui il soggetto presenti un livello cognitivo nella norma e non abbia altri deficit associati, solitamente si procede con il PDP. Si tratta del “Piano Didattico Personalizzato” che prevede l’uso di strumenti dispensativi e compensativi come l’uso di immagini e mappe concettuali e va rinnovato a ogni grado di istruzione. Tali strumenti sono a supporto di una didattica accessibile e vanno a compensare la disabilità, per fare in modo che l’alunno disabile possa raggiungere il livello dei compagni in itinere, seguendo un unico programma di classe (Cottini, 2018). Questo programma non è esclusivo ma porta a un’integrazione di gruppo, puntando l’attenzione sulle differenze individuali e non sulle diversità (Tessaro, 2018). Lo scopo del programma personalizzato, per esempio, è quello di far raggiungere a ciascun alunno, in rapporto alle sue potenzialità e attraverso una progressione di traguardi intermedi, alcuni obiettivi come quello di autonomia e di conquista di abilità operative, utilizzando anche metodologie e strumenti differenziati e diversificati. Questi sono finalizzati al Progetto di vita (Cottini, 2018).

A seguito del nuovo decreto legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, la DF e il PDF lasciano il posto a un nuovo e unico documento, il “Profilo di Funzionamento”, il quale sintetizza le due visioni trattate precedentemente, ossia l’approccio bio-medico e quello educativo-scolastico e risulta propedeutico e necessario alla predisposizione del “Progetto individuale” e del PEI (Ibidem).

Attualmente, l’ASACOM lavora maggiormente tramite assunzioni private da parte di cooperative sociali. Di queste, si ricorda, in generale, che sono state istituite con la Legge dell’8 novembre 1991 (n. 381). Nascono con lo scopo di perseguire l’interesse generale della comunità alla promozione umana e all’integrazione sociale dei cittadini. Esse si distinguono in cooperative per la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi e cooperative per lo svolgimento di attività produttive, finalizzate all’inserimento nel mondo del lavoro di soggetti svantaggiati (fisici e psichici, ragazze madri, ex detenuti, ex tossicodipendenti, ecc.). Oltre ai soci previsti dalla normativa vigente, gli statuti delle cooperative sociali possono prevedere la presenza di soci volontari che prestano la loro attività gratuitamente, senza scopi di lucro (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1991).

Nonostante l'importante ruolo che riveste l'ASACOM, tale figura non è in Italia, al giorno d'oggi, ancora normata e ne manca sull'intero territorio nazionale una definizione univoca. Questa mancanza riguarda, in particolare, le sue funzioni e le sue competenze professionali o ancora i percorsi formativi, il relativo titolo e il riconoscimento economico e legale di tale figura. Questa merita sicuramente di essere ben definita quanto prima, superando il disagio che famiglie e alunni disabili vivono annualmente, a causa di continui tagli al servizio che non garantisce loro stabilità. Alcune criticità potrebbero essere superate con la nascita di un'uniformità di questa figura professionale e tramite un contratto di lavoro nazionale, visto che l'erogazione è ancora oggi a capo degli Enti Locali. Si mira a un'internalizzazione di tale figura nell'"organico del Ministero dell'Istruzione e del merito degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione" (Ente Nazionale Sordi ETS-APS, 2022).

A proposito dell'internalizzazione di questi ultimi, il 26 ottobre 2022 è stato presentato al Senato il disegno di Legge 236/2022 (Bucalo et al., 2022). Tale disegno, promosso dalla "Federazione tra le Associazioni Nazionali delle Persone con Disabilità" (FAND), di cui l'ENS è membro e la "Federazione Italiana Rete Sostegno e Tutela" (FIRST) era stato precedentemente presentato, nel corso della scorsa legislatura, alla Camera dei Deputati. Solo in questo modo si può auspicare un pieno diritto allo studio per i soggetti disabili che, in caso contrario, verrebbero lasciati senza un supporto assistenziale per loro fondamentale, a causa dei lunghi ritardi nell'assegnazione. In aggiunta, ma non meno importante, si può sperare alla stabilizzazione di migliaia di lavoratori/trici che vivono quotidianamente una grave condizione di precarietà retributiva e lavorativa, non riuscendo a vivere una vita che possa soddisfare i propri bisogni. Si attendono aggiornamenti in merito (Ente Nazionale Sordi ETS-APS, 2022).

In conclusione, si può affermare che, nel caso di disabili sensoriali con deficit uditivo, la LIS risulta una competenza che l'ASACOM dovrebbe possedere e, in alcune circostanze, risulta fondamentale la sua conoscenza, nel caso per esempio di famiglie che decidono di adottare per il proprio figlio tale metodo educativo. La LIS può costituire una ricchezza non solo per gli alunni sordi ma anche per coloro che si servono di questa lingua per comunicare.

Per esempio, soggetti con disturbo dello spettro autistico, aventi un grave disturbo comunicativo e del linguaggio e individui affetti dalla sindrome di Down (Branchini & Cardinaletti, 2016).

Si tratta quindi di un efficace strumento per favorire a tali soggetti l'inclusione, l'accessibilità ai contenuti e per potersi esprimere adeguatamente.

2.4.2 Educatore sordo

Un'altra figura importante, in particolare per il bambino con deficit uditivo, è l'educatore sordo²³. Tale figura, si è diffusa in tutta la nazione italiana grazie alla Legge 104/92 e la si può trovare sia in ambito scolastico sia in quello familiare (Masci, 2006).

Come è già stato accennato nella sezione 2.2, i bambini sordi che nascono da genitori udenti sono il 95%. I genitori, spesso impreparati su come affrontare la sordità dei propri figli e non potendo questi ultimi acquisire naturalmente la loro lingua vocale, molte volte ricorrono alla figura dell'educatore sordo (Bosi & Tommasini, 2007). Quest'ultimo, generalmente, è bilingue. Conosce la LIS e ha raggiunto un buon livello d'italiano scritto e verbale (Rusciano, 2010). Tale educatore risulta fondamentale per colmare le difficoltà che incontra il bambino, soprattutto dai 0 ai 6 anni (scuola dell'infanzia ed elementare), il quale cresce in un'ambiente inadeguato per potersi esprimere liberamente e stabilire una buona comunicazione e relazione con la famiglia (Soardi, 2010).

L'incontro precoce con l'educatore costituisce un sostegno per la famiglia stessa e per alleviare la sua preoccupazione circa la crescita e lo sviluppo della personalità del proprio figlio. Offre inoltre un modello di comunicazione più consona alle esigenze dell'individuo, ossia quella visivo-gestuale e rappresenta per quest'ultimo un modello di identificazione che lo aiuta ad affrontare e accettare il proprio deficit (Bosi & Tommasini, 2007).

²³ "L'assistente alla comunicazione scolastica sordo viene attualmente definito educatore sordo" (Rusciano, 2010).

Il bambino inizia a non sentirsi più diverso, escluso dalla società ma si sente compreso e inizia a intravedere il proprio futuro come adulto realizzato, per esempio in ambito scolastico, sociale e professionale. In effetti, il bambino sordo si confronta e si identifica nell'educatore, prendendolo come punto di riferimento per la costruzione della propria identità (Soardi, 2010).

L'educatore sordo aiuta l'individuo a prendere coscienza della propria lingua (LIS), per esempio dal punto di vista storico-culturale e linguistico e di rinforzarne la sua competenza (Rusciano, 2010). Questo al fine di apprendere meglio, per esempio nel contesto scolastico, i contenuti proposti e permettere all'alunno di partecipare alla vita scolastica in modo attivo (Bosi & Tommasini, 2007). Lo aiuta a integrarsi nel gruppo classe e promuove la LIS all'interno della scuola in cui opera (Masci, 2006). In questo modo, sostiene l'importanza dell'ambiente scolastico come punto di partenza per superare il limite dell'incomunicabilità e della diversità (Soardi, 2010). Solo così l'alunno sordo ha la possibilità di potersi esprimere e venir compreso dai coetanei udenti e di capire ciò che viene detto all'interno della comunità oralista. L'educatore sordo insegna la LIS anche agli udenti della classe, dimostrando le sue capacità in tale lingua ma anche nel suo insegnamento e apprendimento, utilizzando giochi e attività. Il gruppo classe vede in questa figura un'occasione di riflessione e di crescita sulle tematiche della diversità ed esce da questa esperienza più arricchito e consapevole (Lombardini, 2010).

Infine, si può affermare che l'intervento di tale educatore nasce per proteggere il bambino sordo dalle avversità che egli stesso ha affrontato da piccolo, dai sentimenti, dalle delusioni e dall'isolamento provato sulla propria pelle. Una volta compreso, con l'esperienza, che nel mondo c'è posto per tutti, tale figura trasforma il suo vissuto in risorsa per il prossimo (Bosi & Tommasini, 2007).

2.4.3 Interprete

In questa sottosezione viene presentata la figura dell'interprete LIS, altro protagonista del panorama inclusivo e accessibile finalizzato alle persone sorde e che opera nei vari ambiti della vita quotidiana.

Per esempio, quello lavorativo, privato, culturale e scolastico, a partire dalla scuola di primo grado. Tale professionista può essere richiesto in tutte quelle circostanze nelle quali può presentarsi una difficoltà a livello comunicativo: nella comprensione del messaggio in entrata da parte di individui con deficit uditivo oppure per fare in modo che tali persone comunichino con l'esterno ed essere capite dai loro interlocutori (Franchi & Maragna, 2016). Viene garantita in questo modo l'accessibilità ai contenuti e l'inclusione delle persone sorde nella società. È un servizio che al giorno d'oggi è sempre più richiesto, in vari ambiti. In questo caso, viene presentato il suo ruolo all'interno del contesto scolastico, dopo averne mostrate le sue caratteristiche generali.

La figura dell'interprete LIS, insieme a quella dell'interprete LIST, vengono considerati ufficialmente quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione dopo il riconoscimento della LIS, avvenuto il 19 maggio 2021, come evidenziato nel capitolo 1. Successivamente, il 6 aprile 2022, viene pubblicato, nella Gazzetta Ufficiale numero 81 (articolo 1 comma 1):

L'interprete in lingua dei segni italiana, anche denominata LIS, e lingua dei segni italiana tattile, anche denominata LIST, è un professionista specializzato nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST e svolge la funzione di interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che ne condividono la conoscenza mediante la traduzione in modalità linguistico-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili.

(GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2022)

Si tratta di un decreto attuativo che prevede la professione di interprete LIS e si suddivide in 5 articoli. In particolare, definisce il ruolo di tale figura, ne regola la sua formazione anche con la nascita di un corso di laurea e istituisce l'elenco degli interpreti presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri. Elargisce, inoltre, delle risorse al fine di sostenere l'attivazione di nuovi corsi di laurea. Si è riusciti ad arrivare a questo importante obiettivo grazie alla collaborazione di molte realtà coinvolte e al sostegno della comunità Sorda italiana che acclamava tale figura per la propria realizzazione e autonomia (Ente Nazionale Sordi ETS-APS, 2022).

Una delle prime apparizioni dell'interprete LIS in Italia risale a una conferenza internazionale, organizzata dalla Federazione Mondiale dei Sordi e dall'ENS.

Tale conferenza si tenne a Roma, nel 1981. Viene celebrato, in quell'occasione, l'anno delle persone "portatrici di *handicap*" (termine utilizzato allora) e i temi trattati sono principalmente il linguaggio del bambino sordo e la comunicazione. Dato il successo suscitato dall'apparizione dell'interprete LIS in questa occasione, verso la fine del 1982, in vista di successivi convegni, si dà inizio a un corso sistematico per interpreti. In particolare, in Lombardia, con l'obiettivo di formare questi ultimi e garantire a sempre più persone sorde l'accesso a contenuti di varia natura, i quali, fino a quel momento, erano stati diffusi solo tramite la lingua orale (Marziale & Volterra, 2016).

L'interprete è colui che si occupa di riformulare un messaggio da una lingua di partenza a una lingua di arrivo ma entrambi i testi sono orali. Utilizza la modalità faccia a faccia, una trasmissione di contenuti in tempo reale ed è costantemente immerso nel contesto comunicativo, sia che lavori *online* sia in presenza. Durante il suo lavoro, sono sempre presenti il mittente e il destinatario del messaggio, favorendo in questo modo la possibilità d'interazione. Oltre a essere una sorta di "mediatore" e "fare da ponte", è a tutti gli effetti un protagonista attivo di un'interferenza: possiede un ruolo principale nell'integrazione fra le due lingue su cui lavora, ha una buona competenza in tali lingue e ne conosce le relative culture, riuscendo a passare con facilità da un mondo all'altro (in questo caso udente e sordo)(Franchi & Maragna, 2016).

Il ruolo dell'interprete è quello di procedere *step by step*, partendo dall'informazione in entrata e trattenendola in memoria per breve tempo finché non viene elaborata come informazione d'uscita (viene impiegata la memoria a breve termine). Proprio per questo motivo, all'interprete, capita molto spesso di ricordare molto poco del senso complessivo di messaggi che è tenuto a interpretare, a meno che qualcosa non l'abbia colpito emotivamente. Attraversa due codici comunicativi, quello che si basa sul canale acustico-verbale e quello che prevede l'uso del canale visivo-gestuale. Durante questo lavoro è importante e, a volte molto difficile, convertire alcuni concetti presenti nella lingua di origine a concetti equivalenti nella lingua di destinazione (Buonomo & Celio, 2010).

È necessario, inoltre, un alto grado di concentrazione, ascoltando, capendo e traducendo correttamente ciò che l'oratore dice. Bisogna però rimanere imparziali nel riportare le informazioni, sia dal punto di vista del contenuto che della componente emotiva. Tale figura, può andare incontro a degli imprevisti tecnici, come per esempio un termine o un passaggio impossibile da tradurre nella lingua d'arrivo, e azzarda così, per esempio, un "imprestito" (segno insolito) che prevede l'uso della dattilologia o un "calco linguistico" (per esempio l'impiego di un italianismo), secondo le sue scelte personali (Ibidem).

Il suo compito è molto importante e come tale presenta anche molte responsabilità, tra cui tradurre da una lingua parlata a una lingua dei segni, in questo caso la LIS (o viceversa), simultaneamente o consecutivamente, facilitando la comunicazione tra persone sorde e persone udenti. Le due differiscono per il tempo che intercorre tra l'informazione in entrata e quella in uscita. L' "interpretariato in simultanea" procede parallelamente al parlato. Non appena la frase diventa di senso compiuto, l'interprete la produce nell'altra lingua e nel frattempo, continuano a entrare altre informazioni. Questo tipo di interpretariato è generalmente adatto per congressi, seminari, convegni, quando ci si trova di fronte a una vasta platea (Franchi & Maragna, 2016). Per quanto riguarda invece il secondo tipo d'interpretariato, quello "in consecutiva", il carico che presenta è minore del precedente, in quanto l'elaborazione del messaggio in entrata e la sua emissione elaborata all'esterno non avviene più contemporaneamente all'oratore. In questi casi, l'interprete inizia l'intervento dopo che l'oratore ha finito la frase o il discorso ed è in totale silenzio. Utilizza brevi passaggi memorizzati e a volte precedentemente annotati durante l'eloquio dell'interlocutore. Questo costituisce la modalità più richiesta quando si ha un numero limitato di persone, per esempio nelle trattative commerciali, nei *meeting* aziendali o durante delle visite guidate (Ibidem).

La figura dell'interprete LIS, come affermato precedentemente, può trovarsi anche all'interno del contesto scolastico. Il suo ruolo è quello di tradurre quello che avviene all'interno della classe di appartenenza, simultaneamente, da e verso la LIS.

Principalmente, si concentra sui contenuti didattici spiegati dagli insegnanti curricolari o dal docente di sostegno, sulla visualizzazione visiva ma altrettanta importanza viene data alle informazioni veicolate dai compagni di classe udenti o sordi, come nelle interrogazioni e tutto ciò che circonda l'alunno sordo e rientra all'interno del suo percorso scolastico (Soardi, 2010). Per esempio, gite, spettacoli teatrali e progetti di classe (Mason Perkins Deafness Fund, 2016). Tale figura cerca di abbattere le barriere comunicative in modo da rendere la vita scolastica paritaria per i sordi e per gli udenti e permettere ad entrambi di poter accedere alle medesime informazioni, sia esse in entrata che in uscita. Traduce quanto viene detto dai sordi stessi ma anche dagli udenti (Franchi & Maragna 2007).

Stefania Mion, interprete LIS scolastica, racconta la sua esperienza fatta all'interno di una scuola secondaria di primo grado, nel 2016, presso il progetto bilinguismo di Noventa Padovana e dove si trovavano alcuni individui sordi. Affiancava i docenti curricolari nell'attività scolastica quotidiana, per permettere ai soggetti sordi di accedere pienamente all'istruzione e, nello stesso tempo, la sua presenza fissa, all'interno del gruppo classe, ha portato a una maggiore sensibilizzazione alla LIS e alle tematiche relative alla sordità. Gli alunni udenti hanno inoltre imparato gli accorgimenti da adottare per favorire una buona traduzione, segnalandosi tra di loro se l'eloquio era troppo veloce o ponendo attenzione alla posizione dei compagni e dell'interprete nel caso di comunicazione con la persona sorda. Mion, parte dell'*équipe* educativa dell'alunno sordo, collaborava costantemente con i docenti di sostegno e curricolari, per elaborare contenuti fruibili dall'intero gruppo classe (Mason Perkins Deafness Fund, 2016).

A partire dalla fine degli anni '80 del Novecento, solo in pochissime scuole d'Italia è stato adottato il modello di educazione bilingue italiano-LIS, il quale prende in considerazione sia alunni sordi sia alunni udenti. Un'esperienza è rappresentata dalla scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato, in provincia di Biella (Piemonte), l'unica ancora operativa al giorno d'oggi (Russo Cardona & Volterra, 2007). A partire dal 1994, tale scuola ha ospitato bambini sordi e udenti, allo scopo di apprendere insieme e di integrarsi gli uni nel mondo degli altri.

Per esempio, dal punto di vista della lingua e della cultura e mostrando pari opportunità nell'accesso scolastico. Il bilinguismo veniva considerato un importante strumento per collegare i due mondi e abbattere le barriere comunicative. Tale progetto è stato realizzato grazie alla collaborazione di varie figure: genitori, ricercatori, esperti, educatori, insegnanti, logopedisti, il dirigente scolastico e gli interpreti. Questi ultimi, all'interno della scuola di Cossato, nelle classi in cui sono presenti alunni sordi, sono quasi sempre presenti e costituiscono un'importante figura per il raggiungimento degli obiettivi prefissati (Teruggi, 2003).

Oltre al contesto scolastico è bene accennare brevemente alla figura dell'interprete LIS all'interno dell'ambito universitario. Tale figura permette allo studente sordo di accedere a tutti i corsi universitari senza preoccuparsi di rimanere indietro rispetto ai coetanei. Riesce a comprendere e apprendere i contenuti delle lezioni in tempo reale e, durante gli esami orali, può interagire in modo attivo con il docente, riuscendo a comunicare e a dimostrare le sue conoscenze e quello che ha studiato durante l'intero corso (Soardi, 2010). Nelle università è lo studente stesso che richiede l'interprete LIS se lo reputa necessario (Russo Cardona & Volterra, 2007).

Per andare incontro alle svariate esigenze di persone sorde segnanti, è nato, nel 2012, VEASYT srl (*visit-easy*, una visita facile, un'esperienza semplificata), uno *spin-off*²⁴ dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Quest'ultimo propone dei servizi digitali, sia in lingue dei segni che in lingue vocali, per l'abbattimento delle barriere della comunicazione. Vengono offerti servizi che mirano all'accessibilità sensoriale e linguistica e alla piena inclusione sociale di tutti i cittadini. VEASYT rivolge la sua attenzione ad aziende, liberi professionisti ed enti privati e pubblici come l'università (VEASYT, 2012). VEASYT offre, in particolare, 4 servizi: una guida multimediale accessibile e inclusiva con contenuti turistico-culturali (VEASYT *Tour*), un servizio di video-interpretariato da remoto (VEASYT *Live!*), uno specifico per conferenze, corsi, *webinar* e riunioni *online* (VEASYT *Conference*) e un servizio di traduzione multimediale in lingua dei segni (VEASYT *Translate*) (Ibidem).

²⁴ Realizzazione derivata, sviluppata da un'opera principale.

VEASYT si occupa anche di dare il proprio supporto a due atenei italiani, impegnati nell'ambito dell'accessibilità. Per esempio, l'Università degli Studi di Roma La Sapienza e l'Università Ca' Foscari di Venezia. In particolare, per quanto concerne quest'ultima, viene posta l'attenzione sull'accessibilità linguistica da parte degli studenti sordi segnanti LIS, i quali possono usufruire del servizio di VEASYT *Conference* in LIS. Si tratta di un servizio su prenotazione dove si può richiedere un interprete professionista italiano-LIS o inglese-LIS che è sempre a disposizione. È pensato per le lezioni accademiche, i colloqui con i docenti o gli uffici amministrativi e per le sessioni d'esame. Nel primo caso, tale servizio è disponibile sia quando la lezione viene svolta da remoto sia in presenza, potendo, secondo le proprie esigenze, registrare sia il servizio di interpretariato sia l'intera lezione. Si garantisce, in questo modo, la partecipazione attiva da parte degli studenti sordi ai corsi di laurea. Basta essere dotati di un dispositivo elettronico come un *computer*, un *tablet* o uno *smartphone* e connettersi via *web* o attraverso la relativa *app* (VEASYT, 2021).

Per concludere la sottosezione sull'interprete LIS, tale figura può lavorare sia come libero professionista, aprendo una partita Iva e offrendo il suo servizio per un singolo progetto, in base a un contratto oppure come dipendente di aziende, istituti, enti o associazioni, da remoto o in presenza (Franchi & Maragna, 2016). Non esiste ancora un percorso di studio uniforme in tutto il territorio nazionale per diventare interprete LIS. Nei casi in cui si seguano dei corsi non universitari per poter svolgere tale professione, tra i requisiti non viene richiesto necessariamente il possesso di un titolo di laurea. Al termine dei corsi, attraverso un esame, si ottiene la relativa qualifica. Tali corsi possono essere organizzati da scuole, enti, associazioni, su tutto il territorio italiano. Per esempio, dai vari ENS (sedi), presenti su tutto il territorio nazionale o dal gruppo SILIS di Roma, un "Gruppo per lo Studio e l'Informazione sulla Lingua dei Segni Italiana" (Buonomo & Celso, 2010).

2.5 Conclusioni

Nel secondo capitolo, dopo aver introdotto brevemente la disabilità, sono state presentate le principali fasi che riguardano l'inclusione scolastica delle persone disabili, in Italia e la nascita del modello di classificazione ICF. Si è cercato inoltre di presentare le difficoltà linguistiche-comunicative che le persone sorde incontrano nel contesto scolastico, mostrando e proponendo le relative strategie, al fine di superare tali criticità. Si è posta l'attenzione su alcuni accorgimenti e le buone prassi da adottare quando ci si relaziona con tali individui e, in particolare, sono emerse le figure dell'assistente alla comunicazione, dell'educatore sordo e dell'interprete, importanti per garantire l'accessibilità delle persone sorde in ambito scolastico e favorire l'inclusione in tale contesto. Tutto questo è stato reso possibile grazie all'impiego della LIS.

CAPITOLO 3²⁵

IL PROGETTO LISaS

3.1 Descrizione del progetto

Nel primo semestre del primo anno di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio (Anno Accademico 2021-2022), durante il corso di Linguistica LIS tenuto dalla professoressa Chiara Branchini, è stato presentato un progetto innovativo d'insegnamento della LIS nelle scuole secondarie di secondo grado del Veneto, in particolare delle province di Venezia e Treviso. Il progetto intitolato LISaS (LIS a Scuola) è stato il primo esperimento di questo tipo in questa regione, è stato commissionato dall'ufficio regionale ed è stato proposto agli studenti del corso, come tirocinio. Uno degli istituti che ha aderito a tale progetto, sotto forma di PCTO²⁶, è stato l'I.I.S.²⁷ G. Bruno-R. Franchetti di Mestre-Venezia, dove la sottoscritta ha svolto il tirocinio.

Il progetto era strutturato "a cascata", in quanto suddiviso in due parti, una preliminare che riguardava la formazione da parte della tirocinante di una classe di studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado e l'altra, pratica, d'insegnamento alla scuola primaria da parte degli stessi studenti. I partecipanti hanno seguito un corso di formazione pari a 30 ore complessive, in presenza, suddivise in 12 incontri pomeridiani, fuori dall'orario scolastico. Tali incontri si sono tenuti nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2022 e avevano una durata di 2 ore e mezza ciascuno. Nelle ultime lezioni, gli studenti sono stati preparati per affrontare l'"insegnamento" di quanto appreso durante le 30 ore, a dei bambini della scuola primaria di Mestre, A. Fusinato, con cui l'I.I.S. G. Bruno-R. Franchetti aveva stipulato una precedente convenzione.

²⁵ Tutte le informazioni presentate in questo capitolo e il relativo materiale si basano sull'esperienza personale di tirocinio, svolto nel secondo semestre del primo anno di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Nonostante tale tirocinio sia stato svolto a coppie, dalla laureanda e una sua collega, vengono qui riportate le informazioni viste dal punto di vista della sottoscritta e la sua esperienza. Il materiale usato e le attività proposte sono stati interamente realizzati, dando spazio alla creatività personale.

²⁶ Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento.

²⁷ Istituto di Istruzione Superiore.

I discenti hanno selezionato accuratamente il contenuto delle lezioni secondo l'età dei bambini a cui tale insegnamento era rivolto e in base alle ore che avevano a disposizione per svolgere la loro attività. La tirocinante ne ha stilato poi un programma dettagliato. Si trattava di 4 giornate da 2 ore l'una, in presenza, nel mese di maggio 2022, in orario extrascolastico per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado e nell'orario pomeridiano scolastico per gli alunni della scuola primaria. Durante questi incontri, i ragazzi sono stati supervisionati dalla sottoscritta nelle attività proposte e aiutati quando necessario, per esempio nella realizzazione di brevi *videoclip*, rappresentanti delle scenette di vita scolastica tradotte in LIS. Le riprese sono state effettuate dalla tirocinante, con il proprio *smartphone*, previo consenso da parte dei genitori dei minori coinvolti.

L'intero tirocinio prevedeva, oltre alle ore effettive di insegnamento nelle relative scuole, anche le ore di preparazione a casa, di tutto il materiale da utilizzare durante le lezioni e le ore degli incontri con gli istituti scolastici in questione (con i tutor interni), finalizzati al monitoraggio in itinere del progetto. Nel complesso sono state realizzate 195 ore.

3.2 Obiettivi

Il progetto si proponeva di sensibilizzare una classe di studenti udenti di scuola secondaria di secondo grado sulla LIS e insegnare loro le nozioni di base di tale lingua. Questo al fine di includere (quando le si incontra) eventuali persone sorde nei vari contesti di vita, nel caso conoscano questa lingua e poterle aiutare nei momenti di difficoltà. Il progetto aveva come ulteriore obiettivo quello di diffondere la cultura delle persone sorde e lavorare in gruppo al fine di raggiungere conoscenze comuni. Infine, un altro scopo importante era quello di far conoscere la LIS a bambini frequentanti la scuola primaria, incoraggiandoli ad apprezzare le sue peculiarità linguistiche.

3.3 Partecipanti

I partecipanti dell'intero progetto erano studenti della scuola secondaria di secondo grado e allievi della scuola primaria. I primi erano 14 studenti, ovvero un'intera classe terza indirizzo Scienze Applicate dell'I.I.S. G. Bruno-R. Franchetti: 5 femmine e 9 maschi, tutti minorenni, normoudenti e senza alcuna forma di disabilità. Nella scuola primaria A. Fusinato il progetto ha invece coinvolto tutte le classi: una prima, una seconda, una terza, una quarta e due quinte. Complessivamente, vi erano 86 alunni di età compresa dai 6 ai 10 anni, misti tra maschi e femmine. Anche in questo caso, nessuno di essi presentava alcun tipo di disabilità, nonostante la presenza di alcuni casi di bambini con autismo o con problemi caratteriali, in cui era però previsto l'insegnante di sostegno.

3.4 LISaS nella scuola secondaria di secondo grado

In questa sezione vengono presentati la metodologia e i materiali impiegati durante le ore di formazione, da parte della sottoscritta, presso la scuola secondaria di secondo grado. Viene posta inoltre particolare attenzione al contenuto delle lezioni, ai test somministrati agli studenti all'inizio e alla fine degli incontri e ai risultati ottenuti.

3.4.1 Metodologia e materiali

Durante i 12 incontri previsti alla scuola secondaria di secondo grado, ogni lezione affrontava argomenti diversi e si divideva quasi sempre in due parti. Una parte della lezione era dedicata all'insegnamento di contenuti grammaticali e lessicali della LIS, con annesse le relative attività pratiche e l'altra parte era destinata alla spiegazione di qualche curiosità circa tale lingua e la cultura sorda.

Ciascuna lezione è stata accompagnata dal relativo materiale visivo appositamente preparato, come fotocopie, schede didattiche e *Power Point*.

Questi venivano utilizzati come supporto all'insegnamento e all'apprendimento. Tale materiale è stato interamente creato personalmente e il contenuto del programma stilato per le lezioni è stato selezionato tenendo in considerazione le competenze di studio della laureanda, avendo avuto "carta bianca" circa gli argomenti da trattare durante il tirocinio. Nell'immagine sottostante (*figura 2*) è possibile visualizzare brevemente il programma dell'intero percorso formativo, non suddiviso per le varie giornate, come invece viene descritto in 3.4.1.2).



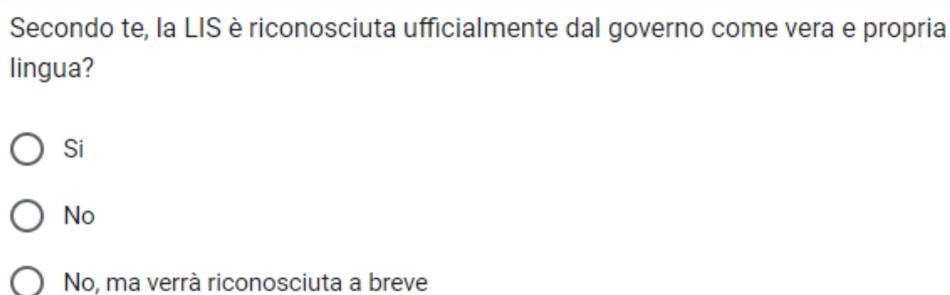
Figura 2: Programma generale incontri scuola secondaria di secondo grado.

Il programma è stato presentato agli studenti il primo giorno di tirocinio, allo scopo di informarli sulle tematiche che sarebbero state trattate durante tutto il corso e invogliarli a una partecipazione attiva, suscitando in loro interesse e curiosità.

Durante la prima lezione è stato inoltre proposto ai partecipanti un test per analizzare le loro eventuali conoscenze sulla LIS e la cultura sorda. Al termine del percorso formativo (penultima lezione) è stato proposto un ulteriore test per valutare l'apprendimento dei discenti sulle tematiche trattate, oltre a un questionario anonimo di gradimento dell'intero corso. Infine, le ultime due lezioni (undicesima e dodicesima) sono state impiegate per la preparazione del materiale e delle attività da proporre agli scolari della scuola primaria, suddividendo i 14 ragazzi in gruppetti da 2 o 3 persone l'uno. Ogni gruppo è stato assegnato a una classe.

3.4.1.1 Test iniziale

Il test iniziale, proposto agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, è stato somministrato loro all'inizio del primo incontro. È stata utilizzata la piattaforma Google Moduli. Il test non era anonimo e serviva solamente alla tirocinante per comprendere meglio come impostare il contenuto delle varie lezioni, puntando l'attenzione sugli aspetti meno conosciuti di tale lingua e per arrivare, alla fine degli incontri, a una omogeneità di classe. In aggiunta, per far raggiungere ai ragazzi una consapevolezza personale sugli argomenti trattati. Il questionario richiedeva agli studenti la compilazione iniziale di alcuni dati personali e in seguito consisteva nel dare la risposta ad alcuni quesiti generali sulla LIS, sulla sordità e sulla cultura sorda. Si mostrano di seguito alcuni esempi di domande poste agli studenti (*figure 3, 4 e 5*) una per ogni tipologia (per l'intero questionario si rimanda all'appendice 1).



Secondo te, la LIS è riconosciuta ufficialmente dal governo come vera e propria lingua?

Sì

No

No, ma verrà riconosciuta a breve

Figura 3: Riconoscimento della LIS.



Secondo te, esistono dei gradi di sordità diversi oppure le persone sorde non sentono tutte allo stesso modo? *

Sì, esistono gradi di sordità diversi

No, non esistono dei gradi diversi di sordità

Figura 4: Esistono gradi di sordità diversi?.

Secondo te, con che termine è più corretto riferirsi a una persona sorda? *

sordo

sordomuto

non udente

persona con deficit uditivo

Figura 5: Termine più corretto per riferirsi a una persona sorda.

La maggior parte (92,9%) degli studenti della classe terza della scuola secondaria di secondo grado non conosce e non ha parenti sordi. Solamente uno studente conosce una persona sorda (figura 6): si tratta di un familiare.

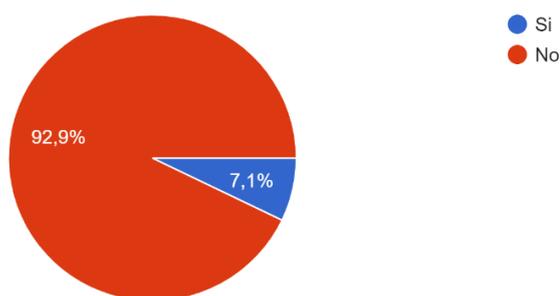


Figura 6: Risultati relativi alla conoscenza di una persona sorda.

Il 50% dei partecipanti ha già sentito parlare della LIS mentre il restante 50% non ne ha mai sentito parlare (figura 7).

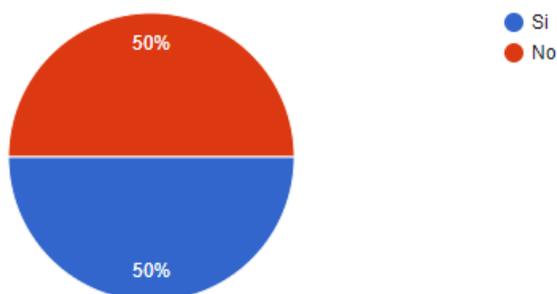


Figura 7: Risultati relativi alla conoscenza della LIS.

I 7 studenti che hanno avuto modo di familiarizzare con la LIS, ne hanno sentito parlare in televisione.

Alla domanda “Che cosa significa l’acronimo LIS?”, i discenti hanno risposto in questo modo: 4 partecipanti hanno selezionato “linguaggio italiano dei segni”, 5 hanno dato come risposta “lingua italiana dei segni” e solo i restanti 5 (35,7%) hanno scelto correttamente l’espressione “lingua dei segni italiana” (figura 8).

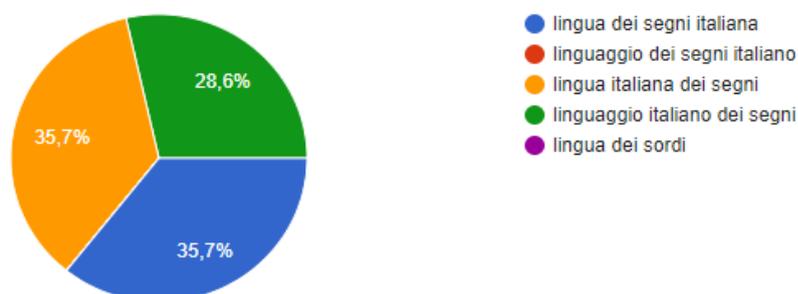


Figura 8: Risultati relativi al significato dell’acronimo LIS.

Alla domanda “Secondo te, con che termine è più corretto riferirsi a una persona sorda?” i partecipanti hanno invece risposto come segue (figura 9).

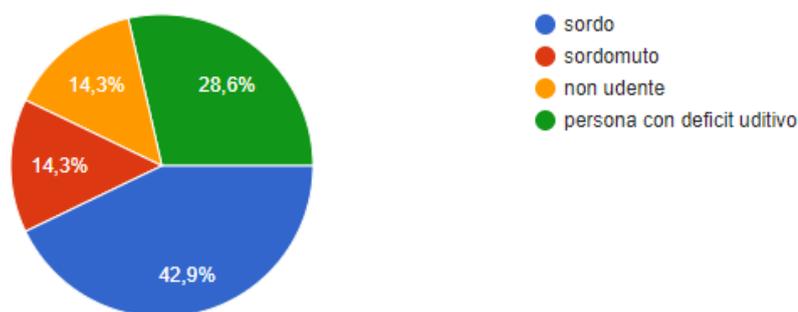


Figura 9: Risultati relativi al termine più corretto per riferirsi a una persona sorda.

Nonostante siano state fornite 4 tipi di risposte differenti, nella maggior parte dei casi (42,9%), gli studenti hanno risposto correttamente, ovvero 6 studenti su 14 (“sordo”). I restanti 8 partecipanti hanno fornito le seguenti risposte: “persona con deficit uditivo”, “sordomuto” e “non udente”.

Sulla differenza tra “gesto” e “segno”, la maggioranza ha risposto che entrambi i termini non sono sinonimi (figura 10).

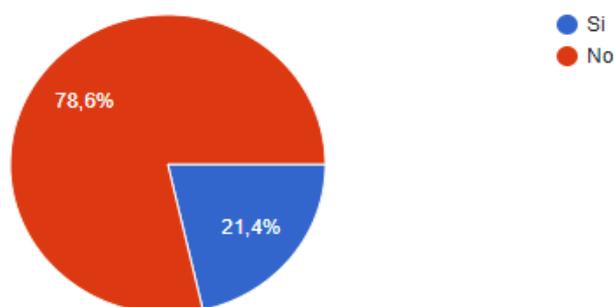


Figura 10: Risultati relativi alla differenza tra “gesto” e “segno”.

Un altro quesito a cui si sono trovati di fronte gli studenti e a cui dovevano rispondere con VERO o FALSO è quello riportato di seguito: “Una persona che è abituata a gesticolare molto, non avrà difficoltà a usare la LIS”. La maggior parte dei discenti ha risposto FALSO, fornendo la risposta corretta.

Anche quando sono stati chiamati a decidere se considerare la LIS come lingua universale e quale mezzo per le persone sorde di comunicare in tutto il mondo, 11 studenti (78,6%) hanno risposto adeguatamente, affermando che non esiste un’unica lingua dei segni (figura 11).

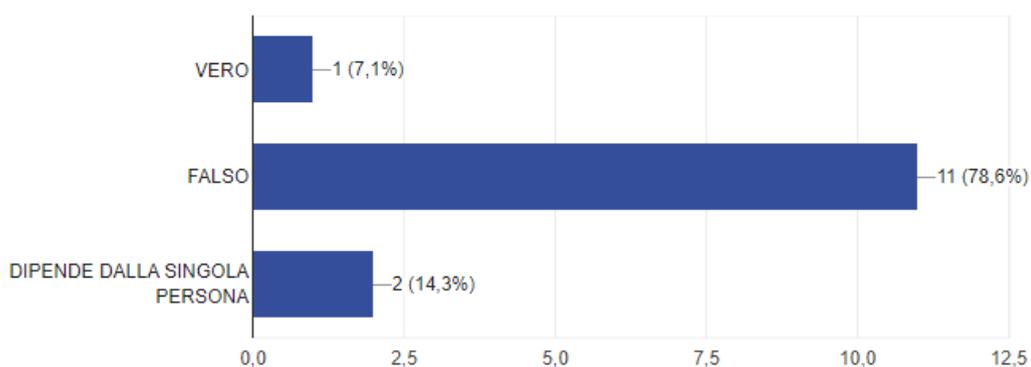


Figura 11: Risultati relativi alla concezione della LIS quale lingua universale.

Un’altra domanda che è stata proposta inoltre ai partecipanti era la seguente: “Conosci la figura dell’interprete LIS?”.

Tutti gli studenti tranne uno conoscevano tale figura, grazie alla sua presenza alla televisione.

Alla domanda: “Secondo te, esistono dei gradi di sordità diversi oppure le persone sorde non sentono tutte allo stesso modo?”, il 78,6% dei discenti ha risposto affermativamente e quindi in modo corretto mentre il restante 21,4%, ossia 3 studenti, ha risposto in modo erroneo, negando la differenza nei gradi di sordità (figura 12).

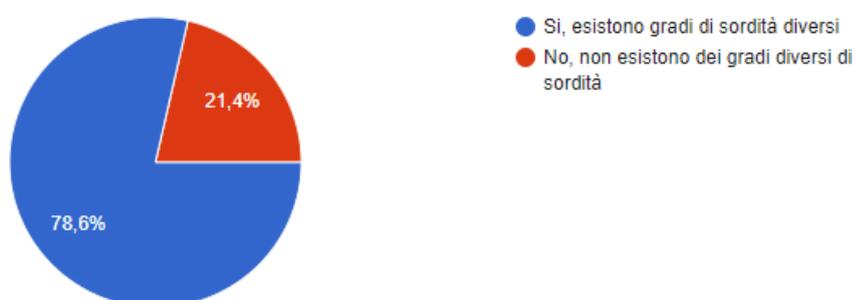


Figura 12: Risultati relativi all'esistenza di diversi gradi di sordità.

Tutti i partecipanti si sono però dimostrati d'accordo, rispondendo tutti alla stessa maniera, circa la condizione di vita delle persone sorde in seguito allo scoppio della pandemia Covid-19 e il relativo utilizzo delle mascherine per contenere il virus. Hanno riconosciuto che tale situazione è stata complessa e difficile da gestire.

In aggiunta, di fronte a una persona sorda: 8 studenti (57,1%) comunicerebbero con quest'ultima utilizzando il labiale, un solo studente (7,1%) gesticolerebbe molto per cercare di farsi comprendere e i 5 restanti (35,7%) utilizzerebbero, alternativamente, sia il labiale sia i gesti e alzerebbero il tono della voce (figura 13).

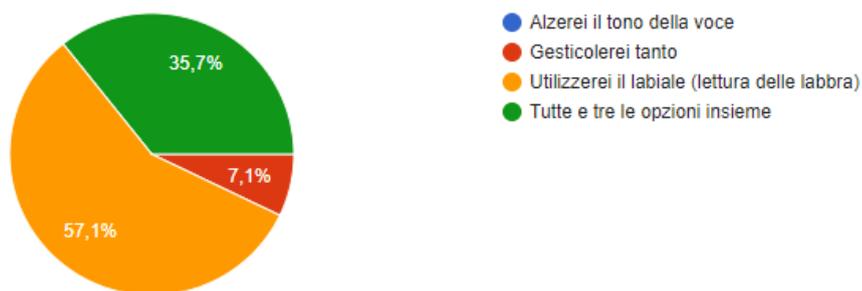


Figura 13: Risultati relativi a come comunicare con una persona sorda.

È stato anche chiesto agli studenti quanto pensano che la luce e lo spazio siano importanti all'interno di un edificio, per favorire una buona comunicazione con una persona sorda. Le percentuali di risposta sono riportate nel seguente grafico (figura 14), in cui il valore 1 rappresenta “per nulla importante” e il valore 5 “molto importante”.

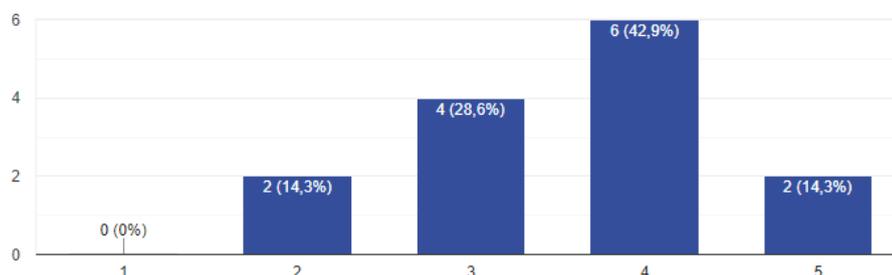


Figura 14: Risultati relativi all'importanza della luce e dello spazio.

Alla luce del riconoscimento della LIS come vera e propria lingua, avvenuto il 19 maggio 2021, è stato chiesto ai partecipanti se il governo avesse già provveduto a tale riconoscimento ufficiale. Dei 14 studenti, 9 hanno risposto affermativamente e quindi correttamente (figura 15).

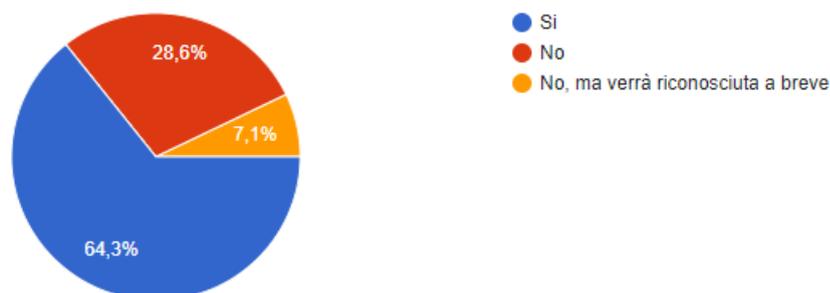


Figura 15: Risultati relativi al riconoscimento della LIS.

Infine, a riguardo dell'uso quotidiano della LIS solo da parte delle persone sorde, 11 discenti hanno risposto FALSO e 3 hanno risposto VERO, sbagliando la risposta. Solo 2 partecipanti avevano inoltre già sentito parlare della LIS ma non seguivano alcuna pagina informativa riguardante tale lingua.

Grazie a questo questionario iniziale si è potuto comprendere il livello di partenza dell'intera classe. Quest'ultima, di fatto, era suddivisa a metà: il 50% dei discenti aveva già sentito parlare della LIS e il restante 50% non aveva mai avuto l'occasione di familiarizzare, anche in minima parte, con tale lingua. Tuttavia, 13 studenti avevano almeno visto la figura dell'interprete in televisione e in tutte le domande la maggioranza della classe è riuscita comunque a fornire la risposta corretta, nei casi in cui veniva prevista e non si trattasse semplicemente di opinioni e di risposte personali. Durante le 30 ore di lezione, uno degli obiettivi della sottoscritta era quello di colmare le lacune iniziali degli studenti ed eliminare i loro dubbi, laddove presenti. Si prevedeva che i partecipanti, alla fine dell'esperienza, sarebbero risultati più arricchiti e più consapevoli sulla LIS e la cultura sorda.

3.4.1.2 Lezioni

Di seguito viene presentato il contenuto di ogni incontro (12 lezioni) alla scuola secondaria di secondo grado, visto dal punto di vista della tirocinante. Come accennato precedentemente, ogni lezione si divideva quasi sempre in due parti e venivano trattati sempre argomenti diversi.

Questo sia per quanto riguarda i contenuti grammaticali e lessicali sia per quanto concerne le curiosità trattate circa la cultura sorda e la LIS, al fine di non far annoiare gli studenti e cercare di mantenere alta la loro attenzione, dall’inizio alla fine di ogni incontro. L’intero corso è stato progettato accuratamente e le spiegazioni sono state sempre accompagnate da alcune attività pratiche come, per esempio, dei giochi, allo scopo di far memorizzare ai discenti il contenuto di quanto appena appreso. I primi minuti delle nuove lezioni erano dedicati al ripasso degli argomenti trattati nella lezione precedente e alla risposta di eventuali domande di chiarimento, per verificare se gli argomenti spiegati erano stati correttamente appresi dai partecipanti.

Nella prima lezione, dopo il test iniziale, sono stati proposti i seguenti argomenti: “concetti e terminologia della LIS” e “l’alfabeto manuale”. Si è partiti dalla spiegazione della terminologia LIS, presentando agli studenti i termini più corretti da utilizzare quando si fa riferimento alle persone sorde e alla lingua da loro utilizzata (*figura 16²⁸*).



Figura 16: La terminologia LIS.

Per spiegare l’alfabeto manuale è stata consegnata a ogni partecipante una fotocopia illustrante la configurazione della mano assunta dal segnante durante l’esecuzione di ciascuna lettera (*figura 17*).

²⁸ Per praticità e per una corretta gestione del tempo a disposizione per la presentazione dei contenuti di ogni lezione, in alcune *slide* del *Power Point* mostrato agli studenti compariva, in basso, un’ipotetica suddivisione del tempo da dedicare a ogni argomento.



Figura 17: L'alfabeto manuale.

Dopo essersi esercitati alcune volte, agli studenti sono state proposte due attività:

- prova di comprensione: venivano mostrate in dattilologia²⁹ 18 parole e gli studenti dovevano comprendere e trascrivere su un foglio di carta le parole corrispondenti. Al termine della prova venivano fornite loro le risposte corrette;
- prova di produzione: i ragazzi dovevano dividersi in due gruppi, A e B ai quali erano state assegnate 7 parole (1 a testa) da compitare al gruppo avversario. La vittoria veniva assegnata al gruppo che indovinava più parole. In caso contrario, il punto veniva dato alla squadra avversaria.

Nella seconda lezione sono stati spiegati “i parametri fonologici della LIS” (figura 18) e come argomento di curiosità si è cercato di dimostrare perché non esiste un'unica lingua dei segni in tutto il mondo (LIS non universale).

²⁹ Computazione delle parole tramite l'uso delle mani, utilizzando l'alfabeto manuale.



Figura 18: I parametri fonologici della LIS.

Partendo da cenni storici circa la somiglianza tra lingue vocali e lingue dei segni, sono stati descritti i parametri fonologici della LIS, sottolineando l'importanza di questi ultimi nell'eseguire correttamente un segno visto che, al variare di uno di essi, in LIS, si ottiene un segno con significato diverso. È a questo proposito che è stato presentato il concetto di "coppia minima"³⁰ per ogni parametro, servendosi di alcuni esempi come quelli di seguito riportati³¹:

- coppia minima luogo: FRANCIA - TREDICI
- coppia minima movimento: GEMELLI – GIOCARE

A proposito invece del secondo argomento trattato nel corso della lezione, sono stati proposti alcuni esempi a dimostrazione dell'esistenza, all'interno di ogni nazione (per esempio in Italia), di varianti regionali e dialettali della stessa lingua dei segni, pari a qualsiasi altra lingua vocale (figura 19).

³⁰ Per coppia minima si intende una coppia di segni che differiscono solo per un parametro fonologico e hanno quindi un significato distinto (Branchini & Mantovan, 2022).

³¹ Per la visualizzazione dei segni si rimanda alla consultazione del sito <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>

Università Ca' Foscari Venezia

La lingua dei segni non è universale

Non esiste una lingua dei segni internazionale. Ogni nazione ha la sua lingua dei segni.

Segno uguale MA significati diversi

Segno diverso MA significato uguale

GRAZIE (Lecco, Puglia) GRAZIE (Roma, Lazio) GRAZIE (LIS standard)

Figura 1: NOME in ASL e ROMA in LIS

Italia Spagna

Stati Uniti Australia

Figura 2: ALBERO in quattro diverse lingue dei segni

All'interno di ogni nazione si osserva anche la presenza di dialetti regionali.

Tempo: 10 min.

Figura 19: La lingua dei segni non è universale.

Alla fine della lezione, sono state proposte agli studenti due attività:

- prova di produzione-parametri fonologici: gli studenti, suddivisi in due gruppi, dovevano aiutarsi ad analizzare 12 segni per gruppo, spiegando i relativi parametri fonologici. Avevano a disposizione 10 minuti per preparare l'attività e per dividersi le parole da segnare di fronte alla classe. Ogni descrizione corretta permetteva di far guadagnare un punto all'intera squadra. Chi accumulava più punti vinceva;
- prova di comprensione-gioco dell'impiccato: per allenare la dattilologia LIS, un discente alla volta usciva alla lavagna e pensava a una parola. I compagni seduti al loro banco dovevano proporre una lettera in LIS la quale, se era contenuta nella parola selezionata, veniva scritta alla lavagna altrimenti si passava al turno successivo. Quando uno studente era convinto di aver indovinato l'intera parola doveva alzare la mano e proporla in dattilologia. Alla fine dell'attività, la tirocinante forniva alla classe il segno in LIS corrispondente alla parola scoperta. È bene sottolineare che all'inizio del gioco erano stati forniti ai partecipanti i seguenti segni: CAPIRE, SI, NO, GIUSTO, SBAGLIATO, C'È, NON-C'È, in modo da poterli utilizzare durante il gioco e familiarizzare con essi.

La terza lezione si è focalizzata sui seguenti argomenti: il “segno nome”³² (figure 20 e 21), “i giorni della settimana”, “i mesi” e “le stagioni”.



Figura 20: La comunità sorda.



Figura 21: Tipi di segno nome.

³² È stata fatta un'introduzione generale spiegando come esso sia una caratteristica fondamentale della comunità Sorda e di chi ne fa parte. Il concetto di comunità Sorda ruota attorno alla condizione biologica di essere sordi e all'uso della lingua dei segni. I confini di questa comunità sono variabili e il segno nome ne determina l'appartenenza. Non si tratta di semplici soprannomi ma di segni che tale comunità attribuisce a ogni suo componente, per riferirsi precisamente a quest'ultimo, per identificarlo. È stato spiegato inoltre come viene attribuito il segno nome e di che tipi esso può essere.

Nel corso della terza lezione sono state proposte all'intera classe 3 attività:

- prima attività: i partecipanti dovevano disporsi in piedi, in cerchio. Veniva assegnato a uno studente un mese, un giorno della settimana o una stagione. Il discente doveva riprodurre davanti ai compagni il segno corrispondente. Successivamente, doveva indicare il compagno che avrebbe prodotto il segno seguente, rispettando l'ordine in cui compaiono i mesi, i giorni della settimana o le stagioni. Il gioco terminava quando erano stati toccati più volte tutti gli argomenti e gli studenti dimostravano di avere acquisito tutti i vocaboli presentati loro;
- seconda attività: è stata spiegata agli studenti la struttura della frase in LIS per chiedere, per esempio, "cosa viene dopo gennaio?" oppure "quali sono i due mesi che precedono novembre?". Sono stati introdotti i numeri da 1 a 5 e i segni di tempo PRIMA e DOPO. Per la suddetta attività sono stati utilizzati tutti i vocaboli relativi ai mesi, ai giorni della settimana, alle stagioni e i partecipanti venivano lasciati liberi di farsi alcune domande tra di loro e di fornire le relative risposte;
- terza prova-attività segno nome: ai discenti venivano lasciati 10/15 minuti per pensare e scrivere aggettivi e parole per descrivere loro stessi, i loro *hobby*, delle curiosità personali o disegnare una propria caratteristica fisica. Una volta completato il lavoro, venivano chiamati uno alla volta mostrando in dattilologia ciò che avevano scritto o disegnato. A questo punto la classe, con l'aiuto della sottoscritta, doveva assegnare un segno nome a ciascun compagno. Alla fine, ogni studente possedeva un segno nome differente che doveva essere utilizzato sempre durante le lezioni³³.

Gli argomenti d'interesse della quarta lezione sono stati la frase semplice in LIS, i pronomi personali e i possessivi e come curiosità del giorno si è parlato, per esempio, di alcuni eventi significativi che hanno portato al rafforzamento e alla consapevolezza linguistica della comunità Sorda.

³³ Si specifica che tale attività è stata pensata come un laboratorio creativo finalizzato alla comprensione del significato e della creazione del segno nome. Quest'ultimo viene assegnato dalla comunità Sorda e non è auto-creato dalle persone udenti.

A proposito del primo argomento, si è partiti dalla spiegazione dell'ordine lineare, non marcato³⁴, della frase in LIS, anche nel caso in cui compaiano altri elementi quali, per esempio, avverbi di tempo manuali, pronomi possessivi e pronomi personali soggetto. Questa lingua è stata confrontata con la lingua italiana e l'ASL (*figure 22 e 23*).

Università Ca' Foscari Venezia

ORDINE LINEARE e FRASE SEMPLICE

Ordine lineare: ordine non marcato, ossia naturale degli elementi in una determinata lingua

I due ordini più presenti nelle lingue dei segni sono:

Soggetto - Verbo - Oggetto

Es. American Sign Language (ASL)
JOHN SPARARE FRANK
'John spara a Frank'

Soggetto - Oggetto - Verbo

Es. Lingua dei segni italiana (LIS)
MARIA CIOCCOLATO COMPRARE
'Maria compra il cioccolato'

Figura 22: Ordine lineare in diverse lingue.

Università Ca' Foscari Venezia

ORDINE LINEARE e FRASE SEMPLICE

GLOSSA: Etichetta identificativa di un segno. Le glosse sono scritte in maiuscolo.

AVV. TEMPO + SOGGETTO + OGGETTO + (PRONOMI POSSESSIVI) + VERBO ALL'INFINITO

MESE SCORSO MARCO PIZZA (SUA) MANGIARE

In italiano: 'Il mese scorso Marco ha mangiato la pizza'

'Marco ha mangiato la pizza il mese scorso'

Figura 23: Ordine elementi nella frase in LIS.

Per la parte pratica, sono state proposte due attività:

³⁴ Naturale. Per esempio, nell'italiano orale l'ordine della frase è Soggetto-Verbo-Oggetto.

- prima attività-la creazione di frasi: ai discenti veniva mostrata una *slide* (figura 24) contenente una lista di vocaboli nuovi o incontrati nelle precedenti lezioni, suddivisi per categorie. A turno, ogni studente scriveva alla lavagna una frase in italiano, scegliendo un elemento per categoria (i sostantivi fungevano da soggetto o oggetto della frase) e aggiungendo l'oggetto o il soggetto mancante ed eventualmente un pronome possessivo. Tale frase veniva dapprima tradotta e scritta con le glosse³⁵, seguendo l'ordine lineare della LIS, e poi, con l'aiuto della tirocinante, la si segnava davanti all'intera classe;



Figura 24: Prima attività quarta lezione.

- seconda attività-il telefono senza fili: è stato proposto agli studenti tale gioco, sia come forma di ripasso della dattilologia LIS sia per allenare l'uso e la creazione di frasi semplici, rivisitandolo rispetto all'originale. I partecipanti venivano posizionati al centro della classe in fila indiana, dando le spalle alla lavagna. Il primo della fila pensava a una parola da mostrare in dattilologia o a un'intera frase da segnare in LIS, eventualmente con l'aiuto della sottoscritta e doveva mostrarla al compagno davanti a lui. Quest'ultimo si girava per comprendere in tempo utile la parola o la frase che venivano mostrate solo una volta.

³⁵ Etichette identificative di un segno. Vengono scritte in maiuscolo e risultano fondamentali nella trascrizione dei segni (Branchini & Mantovan, 2022).

Ridava poi le spalle al compagno e lo stesso procedimento veniva ripetuto per tutti i partecipanti. Infine, l'ultimo della fila riportava alla tirocinante la parola o la frase, verificandone la corretta realizzazione.

I temi trattati nella quinta lezione sono stati: “il lessico riguardante la famiglia e i saluti” e “i fattori di eterogeneità”. Per quanto riguarda quest'ultimo argomento è stata fatta un'ampia panoramica sulla sordità, in particolare sugli aspetti che rendono la comunità Sorda variegata. Essi sono: il grado, la causa, la tipologia, l'epoca di insorgenza della sordità, l'età della diagnosi, la successiva protesizzazione e il tipo di protesi utilizzata (*figura 25*) o l'impianto cocleare. A questi si aggiungono il *background* linguistico dei genitori, l'esposizione linguistica e il percorso educativo riabilitativo scelto per il bambino sordo (*figura 26*) (Rinaldi et al., 2018).



Figura 25: I tipi di protesi.



Figura 26: Approcci educativi riabilitativi.

I vocaboli che appartengono rispettivamente all'ambito familiare e ai saluti vengono presentati nella seguente immagine, utili agli studenti anche per una propria presentazione personale (proposta ai discenti alla fine della lezione e in cui si poteva rappresentare il proprio albero genealogico con le conoscenze acquisite fino a quel momento) (figura 27):



Università
Ca' Foscari
Venezia

LESSICO: SALUTI & FAMIGLIA



BUONGIORNO
BUON POMERIGGIO
BUONASERA
BUONANOTTE

CIAO

(SCUSA)
(GRAZIE)
(PREGO)

FAMIGLIA
DENTRO
PERSONE
MASCHIO
FEMMINA
UOMO
DONNA
SPOSATO/A
MARITO
MOGLIE
FIDANZATO/A
SINGLE
ADOTTARE

MAMMA
PAPA'
GENITORI
FIGLIO/A
FIGLIA/A
UNICO/A
SORELLA
FRATELLO
FRA TELLI
GEMELLI

NONNO/A- NONNI
BISNONNO/A
NIPOTE
ZIO/ ZIA- ZII
CUGINO/CUGINA-
CUGINI
COGNATO/A
SUOCERO/A
GENERO
NUORA




ANIMALI DOMESTICI →
ANIMALE, CANE, GATTO, TARTARUGA,
PESCE, CRICETO, CANARINO

Figura 27: Lessico saluti e famiglia.

È stata proposta ai partecipanti un'attività finale che ha portato alla suddivisione della classe in 3 gruppi. A ognuno di essi è stata consegnata una fotocopia ritraente l'albero genealogico di una famiglia famosa, esistente o dei cartoni animati (figura 28). Ogni gruppo doveva iniziare a descrivere l'albero assegnato dicendo il nome (in dattilologia) e il grado di parentela di ogni personaggio, utilizzando i segni imparati.

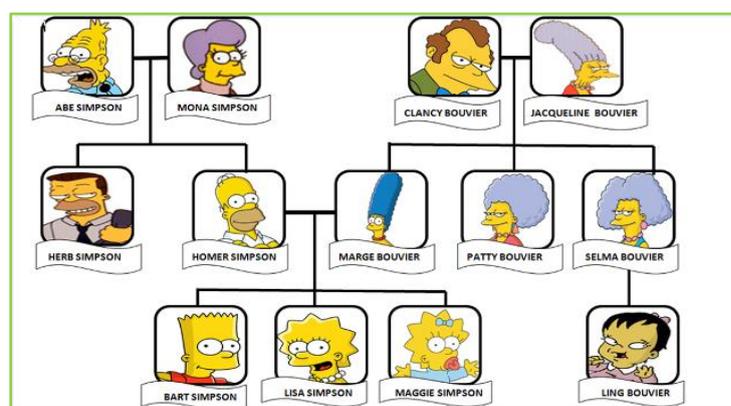


Figura 28: Albero genealogico Simpson.

Nella sesta lezione sono stati trattati più approfonditamente “i numeri in LIS”, dando agli studenti un’idea generale del loro funzionamento e insegnando loro delle semplici regole da memorizzare, per ricordare più facilmente l’esecuzione dei segni (*figura 29*).



Figura 29: I numeri in LIS.

Nel corso della stessa lezione, è stato affrontato anche il tema di come comunicare con le persone sorde. Prima di spiegare le strategie per favorire la comunicazione quando ci si trova di fronte a una persona sorda è stato chiesto ai partecipanti di provare a immedesimarsi in una situazione simile ed elencare quali accorgimenti adotterebbero per non escludere tale persona da una conversazione.

Dopo aver terminato la spiegazione dei due argomenti oggetto della lezione, sono state proposte due attività:

- prova di comprensione: agli studenti veniva consegnata una scheda da compilare scrivendo il nome, il cognome e la data di nascita e di morte di personaggi famosi mostrati, in dattilologia e con qualche segno, dalla tirocinante. Solo alla fine dell'intera prova venivano fornite le soluzioni;
- prova di produzione: gli studenti venivano divisi in due gruppi e veniva consegnata loro una scheda con altre 10 persone famose, il loro nome, il cognome e la loro data di nascita e di morte.

Dovevano provare a segnare, alla squadra avversaria, delle frasi utilizzando le informazioni fornite loro. Tale squadra riceveva un punto se riusciva a comprendere tutta la frase e mezzo punto se la riusciva a capire solo in parte. Otteneva la vittoria chi accumulava più punti. Alla fine della prova, ogni partecipante ha segnato, come ulteriore esercizio, la propria data di nascita, come nell'esempio seguente: IX₁ 8 NOVEMBRE 1979 NASCERE.

La settima lezione è stata dedicata all'insegnamento del lessico riguardante la descrizione fisica, i vestiti e gli accessori, i colori, i segni zodiacali, le emozioni e il carattere (*figure 30 e 31*). Come argomento di curiosità sono state presentate agli studenti delle strategie per attirare l'attenzione di una persona sorda.

DESCRIZIONE FISICA, VESTITI e COLORI

DESCRIZIONE FISICA

- NORMALE
- ALTO - BASSO
- ROBUSTO - MAGRO
- MUSCOLOSO
- CAPELLI: CORTI, LUNGI, RICCI, LISCI, MOSSI
- PELATO
- BARBA - BAFFI
- PELLE CHIARA - SCURA
- OCCHI

ACCESSORI

- TATUAGGIO
- OCCHIALI SOLE/VISTA
- CINTURA
- BERRETTO
- GUANTI, SCIARPA
- CAPPELLO FRONTINO
- BORSA/VALIGIA, ZAINO
- COLLANA, ORECCHINI, BRACCIALETTO

VESTITI

- T-SHIRT
- CAMICIA
- MAGLIONE
- FELPA (CERNIERA/CAPPUCCIO)
- PIGIAMA
- PANTALONI, PANTALONCINI
- GIACCA
- GONNA
- CALZINI - SCARPE, TACCHI

COLORI

- COLORE
- CHIARO/SCURO
- GIALLO
- ROSSO
- VIOLA
- BIANCO
- NERO
- ARANCIONE
- BLU
- AZZURRO
- VERDE
- ROSA
- MARRONE
- GRIGIO

Figura 30: Descrizione fisica, vestiti e colori.

SEGNI ZODIACALI, EMOZIONI e CARATTERE

SEGNI ZODIACALI

- CAPRICORNO
- ACQUARIO
- PESCI
- ARIETE
- TORO
- GEMELLI
- LEONE
- CANCRO
- BILANCIA
- VERGINE
- SCORPIONE
- SAGITTARIO

EMOZIONI

- CONTENTO
- FELICE
- TRISTE
- ARRABBIATO/ARRABBIARSI
- TRANQUILLO
- STANCO
- PAURA
- SORPRESA
- BUONO
- CATTIVO
- DIVERTENTE
- NERVOSO
- DISGUSTO/NON-PIACERE
- INTELLIGENTE
- STUPIDO
- SIMPATICO
- ANTIPATICO
- GENTILE

CARATTERE

- BELLO
- BRUTTO
- BRAVO

Figura 31: Segni zodiacali, emozioni e carattere.

Per fissare i vocaboli appena imparati, è stato chiesto agli studenti di svolgere due attività:

- prima attività: i discenti venivano divisi in gruppi di due o tre persone e dovevano descrivere dei personaggi dello spettacolo presenti su una fotocopia fornita loro dalla tirocinante. Dovevano utilizzare più vocaboli possibili, visti nel corso della lezione. Nel caso conoscessero il personaggio raffigurato nel foglio, potevano segnare in dattilologia anche il suo nome e cognome;
- seconda attività: i partecipanti, a coppie, avevano 15 minuti per inventare una famiglia e disegnarla o descriverla su un foglio. Una volta scaduto il tempo, iniziavano a presentarla in LIS alla classe, per esempio descrivendo da quante persone era composta, i loro nomi, la loro data di nascita, i vestiti che indossavano, il loro carattere o stato d'animo.

I temi presentati nell'ottava lezione sono stati i seguenti: “le frasi interrogative” e il lessico riguardante i lavori, lo sport, alcune città e alcuni cibi (*figure 32 e 33*). Dal punto di vista culturale si è discussa invece la questione del riconoscimento della LIS da parte del governo e sono state descritte alcune iniziative nate a seguito dello scoppio della pandemia Covid-19.



Figura 32: Lavori e sport.

Università
Ca' Foscari
Venezia

LESSICO: CITTÀ, CIBO

CITTÀ

CITTÀ
CAMPAGNA
ABITARE
VENEZIA
MESTRE
PROVINCIA
VICINO A
REGIONE VENETO
7 PROVINCE :
VENEZIA
BELLUNO
PADOVA
VERONA
VICENZA
ROVIGO
TREVISO

CIBO

CIBO
PIZZA
PASTA
SUSHI
PANINO
DOLCE
ACQUA
BIRRA
VINO
SUCCO DI FRUTTA
CAFFÈ
PESCE
CARNE
INSALATA

Tempo: 10 min

Figura 33: Città e cibo.

A proposito delle frasi interrogative in LIS (figura 34), è stata spiegata ai discenti la differenza tra le frasi interrogative polari (sì/no) o chiuse e quelle WH- o aperte, mostrando il differente utilizzo delle CNM quali sopracciglia alzate/abbassate e abbassate.

Università
Ca' Foscari
Venezia

LE FRASI INTERROGATIVE

DOMANDE APERTE O WH-
CHI, DOVE, QUALE, QUANTO,
QUANDO, MOTIVO, COSA, COME

CNM: Sopracciglia abbassate

**SOGGETTO + (COMPLEMENTI) +
VERBO + ELEMENTO
INTERROGATIVO (sop. abb.)**

LUCA AMICO TUO ABITARE DOVE?

DOMANDE CHIUSE O POLARI
SÌ O NO

CNM: Sopracciglia alzate

**SOGGETTO +
(COMPLEMENTI) + VERBO
(sop. soll.)**

TU PIZZA MANGIARE?

Tempo: 10 min

Figura 34: Le frasi interrogative in LIS.

Una volta compresa la struttura delle frasi interrogative è stata mostrata alla classe una slide (figura 35) comprendente un elenco di domande, scritte in italiano e delle quali i partecipanti dovevano provare a scrivere alla lavagna la relativa costruzione in LIS, utilizzando le glosse. Alla fine dell'esercitazione, la tirocinante aiutava gli studenti a segnare l'intera domanda, fornendo eventuali nuovi segni.

Università
 Ca' Foscari
 Venezia

**ELENCO DI DOMANDE
DA SAPERE**

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Hai un segno nome? Quale?
4. Hai un animale?
5. Dove/Quando sei nato?
6. Dove abiti? Quale città? Città o campagna?
7. Sei figlio unico? Hai sorelle o fratelli?
8. Come si chiamano i tuoi genitori?
9. Che lavoro fanno i tuoi genitori?
10. Fai sport? Quale?
11. Qual è il tuo cibo preferito?

Tempo: 20 min

Figura 35: Domande da tradurre in LIS.

È stata proposta un'ulteriore attività:

- prova di produzione: i discenti venivano divisi a coppie e dovevano creare un dialogo tra di loro utilizzando alcune delle domande della *figura 35* e provare, insieme all'aiuto della tirocinante, a dare le relative risposte, le quali potevano anche essere inventate. L'obiettivo era di esercitarsi sulla costruzione delle frasi interrogative e sulla formulazione di una risposta corretta dal punto di vista grammaticale.

La nona lezione si è concentrata sull'importanza delle luci e delle vibrazioni per le persone sorde e sui benefici della LIS non solo per chi ha un deficit uditivo ma anche per altri individui, come coloro che per qualche ragione hanno perso l'uso della parola. Si sono inoltre presi in considerazione il "lessico relativo al mondo scolastico" e le "frasi negative in LIS", proponendo agli studenti anche alcuni cenni circa l'uso della marca aspettuale FATTO³⁶, importante per far comprendere loro l'incompatibilità di quest'ultima con l'elemento di negazione (*figura 36*).

³⁶ Si tratta di un segno che indica che l'azione descritta dal verbo è già stata portata a termine nel momento in cui l'enunciato viene emesso. Segue sempre il verbo (Branchini & Mantovan, 2022).

Università Ca' Foscari Venezia

LE FRASI NEGATIVE

SOGGETTO + COMPLEMENTI + VERBO + NEGAZIONE
Es. **MATTIA INDIA ANDARE NON**

PARTICOLARITÀ
Non possiamo usare:

Marca aspettuale **FATTO + negazione**
Es. **COMMESSO BORSA GIALLA VENDERE FATTO NON.**

Due negazioni assieme
Es. **SOFIA GIACCA VERDE COMPRARE NON NON-ANCORA.**

NON NON-C'E' NESSUNO NIENTE

NON-PIACERE NO! PROIBITO NON-ANCORA MAI

Tempo: 20 min TOT

Figura 36: Le frasi negative.

I vocaboli presentati durante la lezione vengono mostrati nelle seguenti slide (figure 37 e 38):

Università Ca' Foscari Venezia

LESSICO: LA SCUOLA

TIPI DI SCUOLA
SCUOLA
SCUOLA MATERNA
SCUOLA ELEMENTARE
SCUOLA MEDIA
SCUOLA SUPERIORE
UNIVERSITÀ

MATERIALI
ZAINO
MATITA
PENNA
GOMMA
RIGHELLO
ASTUCCIO
TEMPERINO
SCOTCH
FORBICI
FOGLIO
LIBRO
PAGINA
DIARIO
QUADERNO
COLLA

ARREDAMENTO
BANCO/TAVOLO
AULA/CLASSE
SEDIA/E
LAVAGNA
MENSA
BAGNO
CATTEDRA
GESSO
PENNARELLO
LIM
COMPUTER
CAMPANELLA
ARMADIO

PERSONE
MAESTRO/A
STUDENTE//ALUNNI
BAMBINI
COMPAGNI
AMICO/A/I

Tempo: 10 min

Figura 37: Lessico relativo al mondo scolastico pt.1.

Università Ca' Foscari Venezia

LESSICO: LA SCUOLA

COSA SI FA A SCUOLA
ARGOMENTO
VOTO
VERIFICA
PAUSA
PROGRAMMA
STUDIARE
COLLOQUIO
CITA
ESERCIZIO
INTERROGAZIONE
VACANZA
SCRIVERE
MATERIA
LEGGERE
LEZIONE

MATERIE
INGLESE
ITALIANO
MATEMATICA
STORIA
GEOGRAFIA
SCIENZE
MUSICA
GINNASTICA
ARTE

ALTRO
BUS
DIFFICILE
FACILE
ASSENTE/PRESENTE
FAME
TOTALE
UGUALE
DIVERSO
GEL
CORONAVIRUS
CONFUSIONE

Tempo: 10 min

Figura 38: Lessico relativo al mondo scolastico pt.2.

Alla conclusione dell'incontro sono state mostrate agli studenti delle frasi tipiche dell'ambiente scolastico (*figure 39 e 40³⁷*). Ogni partecipante veniva chiamato a turno e doveva provare a segnare in LIS due o tre frasi proposte. Una volta esaurite tutte le frasi è stato chiesto ai discenti, sottoforma di ripasso, di selezionare le domande presenti nell'elenco mostrato e segnarle tra di loro, provando a dare anche le relative risposte.

Università
Ca' Foscari
Venezia

FRASI STANDARD

1. STUDENTE ASSENTE/PRESENTE + MOTIVO (MARIO ASSENTE MOTIVO MALATO. CASA RESTARE.)
2. IO BAGNO ANDARE PUO'?
3. IO FAME
4. IO STUDIARE NON/ESERCIZIO FARE NON
5. ESERCIZI QUANTI?
6. (MI SCUSI) PER FAVORE, RIPETERE
7. IO CAPIRE NON, PER FAVORE RIPETERE
8. MATERIA/ ARGOMENTO DIFFICILE
9. OGGI TUTTI? PERSONE ASSENTI C'E'? QUANTE? PRESENTI 5 ASSENTI 9 (14 STUDENTI TOTALE)
10. PRESENTAZIONE PERSONALE
11. GRAZIE/PREGO
12. IO UNA DOMANDA C'E'/ IO DOMANDA
13. MATERIA MIA PREFERITA MATEMATICA
14. TU MATERIE STUDIARE QUALI?
15. SONO STANCA/O
16. SILENZIO!
17. ATTENZIONE!
18. BUON LAVORO/STUDIO
19. ATTENZIONE, ARGOMENTO IMPORTANTE
20. AULA DENTRO RUMORE TROPPO

Figura 39: Frasi contesto scolastico pt.1.

Università
Ca' Foscari
Venezia

FRASI STANDARD

21. PER FAVORE, TU PARLARE PIÙ LENTAMENTE POTERE?
22. VOTO MI PIACE/NON MI PIACE
23. OGGETTO X TAVOLO SOPRA, VICINO A..
24. OGGETTO + COLORE
25. IO SCUOLA ELEMENTARE ANDARE
26. ADESSO ARGOMENTO NUOVO SPIEGARE
27. DOMANI VERIFICA (C'E')
28. 10/30 MINUTI PAUSA
29. AULA DENTRO 30 BAMBINI C'E'. TUTTI SEDUTI
30. PAGINA 3
31. MAESTRA BRAVA. LEI BENE INSEGNARE
32. ARGOMENTI STUDIARE QUALI?
33. SALUTI VARI
34. BANCHI SPORCHI/ PULITI
35. LUNEDÌ IO LEZIONE INGLESE
36. TU AIUTARMI PUO'/POTERE?
37. RISPOSTE: GRAZIE, PREGO, SÌ, NO, VA BENE
38. GIOCHIAMO INSIEME? ESERCIZIO INSIEME VA BENE?

Tempo: 20 min TOT

Figura 40: Frasi contesto scolastico pt.2.

³⁷ Le frasi riportate in queste *slide* sono state scritte in modo da agevolare, come prima esercitazione, la loro realizzazione in LIS da parte degli studenti.

La decima lezione è stata l'ultima di spiegazione dei nuovi contenuti alla classe. Come argomento lessicale è stata introdotta la "routine quotidiana"³⁸.

Università
Ca' Foscari
Venezia

LA ROUTINE QUOTIDIANA

1. SVEGLIARSI
2. ALZARSI
3. FARE COLAZIONE
4. LAVARSI IL VISO/FARSI LA BARBA/FARE LA DOCCIA/LAVARSI I DENTI/TRUCCARSI/PETTINARSI
5. USCIRE DI CASA
6. ANDARE A SCUOLA/AL LAVORO
7. TORNARE A CASA
8. PRANZARE
9. STUDIARE
10. USCIRE CON GLI AMICI/FARE SPORT/ANDARE IN PALESTRA/RILASSARSI/PORTARE FUORI IL CANE
11. CENARE
12. GUARDARE LA TV/NETFLIX/ASCOLTARE LA MUSICA/LEGGERE UN LIBRO/DISEGNARE
13. ANDARE A LETTO

Tempo: 15 min

Figura 41: La routine quotidiana.

Oltre al concetto di "accessibilità" sono stati presentati alcuni progetti portati avanti in Italia (figura 42), per esempio in ambito museale e si è parlato della struttura attuale della *Gallaudet University* (figura 43). Tale università, con sede a Washington DC, è stata inizialmente progettata per essere frequentata interamente da persone sorde.

Università
Ca' Foscari
Venezia

LUOGHI ACCESSIBILI

DEAF SPACE

- Classi e aule
- Spazi di circolazione più ampi
- Visual range
- Luci e colori
- Riflessi
- Trasparenza

Organizzate a semicerchio / a "U"

- Più larghi per garantire comunicazione comoda
- Tutto deve essere visibile, nessuna barriera
- Verde e blu per non affaticare la vista + luci diffuse
- Specchi per avere visuale anche alle spalle
- Vetri trasparenti e/o opachi per movimenti

ACCESSIBITALY

Piattaforma che contiene una mappatura di tutti i musei accessibili alle persone sorde in Italia

Museo archeologico nazionale di Venezia
Musei Vaticani

Tempo: 15 min

Figura 42: Luoghi accessibili.

³⁸ È stato fornito ai partecipanti un elenco di espressioni e vocaboli in italiano e i rispettivi segni, da utilizzare per descrivere la propria giornata tipica (figura 41). Dopo la spiegazione, gli studenti, uno alla volta, dovevano mettersi in piedi davanti all'intera classe e presentare la propria routine, eventualmente partendo dalla propria presentazione personale e inserendo quanto riuscivano a ricordare rispetto ai segni studiati durante l'intero corso.



Figura 43: Architettura Gallaudet University.

Infine, nell'ultima parte della lezione si è svolto il ripasso degli argomenti del corso, per chiarire eventuali dubbi degli studenti, in vista del test finale previsto per la lezione successiva (undicesima).

Gli ultimi due incontri con i discenti della scuola secondaria di secondo grado sono stati interamente dedicati, oltre alla somministrazione del test finale (presentato in 3.4.1.3 e mostrato agli studenti, con i punteggi ottenuti, durante l'ultima lezione) e del questionario di gradimento (lezione 11), alla preparazione del materiale e del contenuto delle lezioni da svolgere successivamente alla scuola primaria. Gli studenti sono stati divisi in gruppi di 2-3 persone e a ognuno di essi è stata affidata una classe dell'intera scuola primaria, come da accordi presi precedentemente tra le due scuole e la tirocinante. Gli argomenti dei 4 incontri previsti nella scuola destinataria sono stati scelti tenendo conto delle 8 ore a disposizione e della possibile difficoltà da parte degli alunni di seguire le lezioni senza distrazioni. Il materiale è stato interamente pensato e realizzato dagli studenti di classe terza, con la supervisione e i consigli della sottoscritta. Quest'ultima ne ha stilato alla fine un programma dettagliato, attuando delle modifiche dove opportuno, sempre però rispettando le idee degli studenti. Una copia del programma è stata consegnata alla scuola ospitante. Tale proposta prevedeva una scelta spesso differenziata per età, delle attività da svolgere con i bambini della scuola primaria.

Per quanto riguarda il questionario di gradimento del corso (*feedback*) accennato poc'anzi e che è stato somministrato alla classe si rimanda all'appendice 2. È stato chiesto agli studenti se rifarebbero questo progetto, se hanno trovato le lezioni interessanti e ben strutturate, se avrebbero voluto che il corso durasse un po' di più e quanto si ritenevano soddisfatti delle lezioni su una scala da 1 a 10 (per nulla-pienamente). È stato inoltre domandato loro se credevano di aver imparato qualcosa di più sulla LIS e di aver acquisito almeno le competenze base di questa lingua, se sono stati incuriositi al punto tale da voler continuare lo studio della LIS in futuro e se gli argomenti proposti durante il corso sono stati spiegati in modo chiaro e puntuale. Infine, si è voluto conoscere il loro pensiero in merito a una futura estensione del corso ad altre classi dell'istituto. Sono stati sollecitati a scrivere eventuali considerazioni, suggerimenti, idee o opinioni personali circa l'intero percorso. Complessivamente, tutte le risposte che sono state date dagli studenti sono state positive ed è stato percepito il loro interessamento e la loro curiosità circa questa nuova lingua. L'intero corso è risultato per loro piacevole e motivante. In particolare, il 100% degli studenti ha trovato le lezioni interessanti e ben strutturate e pensa che in futuro potrebbe essere interessante proporre tale corso ad altre classi, all'interno della scuola. Alla domanda "Quanto ti ritieni soddisfatto/a da questo corso?", i valori di risposta si sono aggirati dal 7 al 10, con una percentuale maggiore di 8 e 9. Tale risultato è possibile vederlo dal grafico sottostante (*figura 44*), dove i valori si avvicinano al 10, ovvero al "pienamente soddisfatto/a".

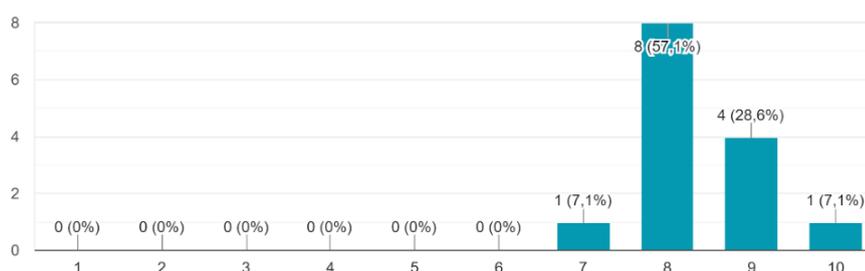


Figura 44: Soddisfazione dell'intero corso.

3.4.1.3 Test finale

Viene mostrato di seguito il test finale proposto agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, per valutare l'apprendimento dei discenti ed effettuare un'autovalutazione su come le lezioni, tenute da parte della sottoscritta, fossero state assimilate correttamente e quali fossero state le maggiori difficoltà riscontrate dalla classe.

Il test proposto ai partecipanti è stato interamente realizzato su Google Moduli, come per i precedenti questionari (per l'intero test si rimanda all'appendice 3). Comprende 40 quesiti a risposta multipla, presentati agli studenti in maniera casuale. Ogni quesito prevedeva una sola risposta corretta che valeva 1 punto (40 punti totali) e riguardava gli argomenti trattati durante il corso. Nella formulazione delle domande si è cercato di utilizzare parole semplici, scritte in forma chiara, ipotizzando il livello raggiunto dai discenti nelle 10 lezioni.

Viene mostrato di seguito il numero degli studenti che hanno risposto correttamente a ciascuna domanda presente nel test. In particolare, viene posta l'attenzione sui quesiti che hanno creato più difficoltà, evidenziando con il colore verde in tabella i casi in cui il numero dei discenti che ha dato la risposta corretta è inferiore a 10. In giallo vengono invece segnalate le situazioni in cui tutta la classe ha risposto correttamente alla singola domanda proposta (*tabella 1*).

| DOMANDE | RISPOSTA CORRETTA (X) | STUDENTI RISPOSTA CORRETTA |
|---|---|----------------------------|
| 1) Che cosa accade in dattilologia in caso di lettere doppie? | -Il segno assume un movimento che parte dall'interno e va verso l'esterno. X -Non accade niente: non ci sono differenze tra lettere doppie e non. -Il segno assume un movimento che parte dall'esterno e va verso l'interno. | 13 su 14 |
| 2) Che cosa significa l'acronimo LIS? | -Linguaggio dei segni italiano. -Lingua italiana dei segni. -Linguaggio italiano dei segni. -Lingua dei Segni Italiana. X -Lingua dei sordi. | 14 su 14 |

| | | |
|--|---|----------|
| 3) Quanti sono i parametri fonologici di un segno? | -Sei. -Quattro. -Cinque. X | 5 su 14 |
| 4) Nel segno BERE che tipo di movimento c'è? | -Su e giù. -Avanti e indietro. X -Da destra a sinistra. -Circolare. -Obliquo. | 10 su 14 |
| 5) Che cosa si intende per coppia minima? | -Per coppia minima si intendono due segni che differiscono per un solo parametro fonologico. X -Per coppia minima si intendono due segni uguali in tutti i parametri. -Per coppia minima si intendono tre segni che differiscono per un solo parametro fonologico. -Per coppia minima si intendono due segni che differiscono per due o più parametri fonologici. | 14 su 14 |
| 6) Il rigonfiamento delle guance è considerata una componente non manuale. | -Vero. X -Falso. | 14 su 14 |
| 7) Non esiste una lingua dei segni universale. | -Vero, ogni nazione ha la sua lingua dei segni. Questa lingua dei segni è uguale in tutta la nazione. -Falso, esiste una lingua dei segni internazionale. -Vero, ogni nazione ha la sua lingua dei segni e all'interno dei singoli stati esistono delle varianti dialettali. X | 14 su 14 |
| 8) Il segno DISOCCUPATO e MAGGIO per quale parametro fonologico differiscono? | -Movimento. -Componenti non manuali. -Configurazione. X | 13 su 14 |
| 9) Quanti e quali giorni della settimana hanno il segno realizzato tramite l'inizializzazione? | -Tre: LUNEDI', MARTEDI', SABATO. -Cinque: MERCOLEDI', VENERDI', DOMENICA, LUNEDI', SABATO. -Quattro: LUNEDI', GIOVEDI', VENERDI', MARTEDI'. -Cinque: LUNEDI', VENERDI', DOMENICA, MARTEDI', SABATO. X | 14 su 14 |
| 10) Quanti tipi di segno nome esistono? | -Due tipi: segni nome inizializzati e arbitrari. -Quattro tipi: segni nome descrittivi, storici, lettera iniziale del cognome, traduzione del nome italiano. -Sei tipi: segni nome descrittivi, dalla tradizione, lettera iniziale del nome, ereditati, storia personale/evento particolare, traduzione del nome italiano. X | 13 su 14 |

| | | |
|---|---|----------|
| 11) Che cos'è l'ENS? | -Ente nazionale sordi che si occupa della formazione degli interpreti LIS. -Ente nazionale sordi che si occupa della promozione della LIS e dell'integrazione delle persone sorde nella società. X -Ente nazionale sordi che si occupa dell'organizzazione di convegni nazionali sulla lingua dei segni. | 12 su 14 |
| 12) Qual è il nuovo titolo che è stato dato a uno dei libri di Virginia Volterra? | -La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi. -La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi. X -La lingua dei segni italiana. La comunicazione mimica-segnata dei sordi. | 9 su 14 |
| 13) Che ordine lineare ha la LIS? | -SVO. -OVS. -SOV. X | 13 su 14 |
| 14) Che cosa sono le glosse? | -Le glosse sono l'etichetta identificativa di un segno. X -Le glosse sono la definizione di un segno. -Le glosse sono un sinonimo di segno. | 11 su 14 |
| 15) Quale elemento non si trova nella posizione corretta nella frase: LUCREZIO INDIA IERI ANDARE? | -INDIA. -LUCREZIO. -IERI. X -ANDARE. | 14 su 14 |
| 16) In che posizione si trova il pronome possessivo nella frase in LIS? | -Prima del soggetto. -Prima dell'oggetto. -Dopo l'oggetto. X -Dopo il verbo. | 13 su 14 |
| 17) Quanti gradi di sordità esistono? | -Cinque. X -Quattro. -Sei. -Tre. | 6 su 14 |
| 18) Che tipi di dispositivi uditivi esistono? | -Quattro tipologie: protesi analogiche, protesi digitali, protesi endoauricolari, protesi retroauricolari. -Due tipologie: protesi acustiche e impianto cocleare. X -Tre tipologie: protesi digitali, impianto cocleare e protesi retroauricolari. | 4 su 14 |
| 19) Il 95% dei bambini sordi nasce da: | -Famiglia di genitori sordi. -Famiglia di genitori udenti. X | 11 su 14 |
| 20) Il segno SORELLA che configurazione ha? | -Configurazione T chiuso. -Configurazione A. -Configurazione S. X | 12 su 14 |

| | | |
|--|--|----------|
| 21) Dove è rivolto il palmo dal numero 1 al numero 5? | -Verso l'esterno. -Verso l'interno (verso il segnante). X -Verso destra. -Verso sinistra. | 13 su 14 |
| 22) Dove è rivolto il palmo per il segno riguardante le unità (da 1 a 5) nei numeri da 101 a 105? | -Verso sinistra. -Verso destra. -Verso l'interno (verso il segnante). X -Verso l'esterno. | 11 su 14 |
| 23) Quando si comunica con una persona sorda e non si conosce la LIS alcune delle accortezze da tenere a mente sono: | -Bisogna urlare, gesticolare molto, esporsi a una fonte luminosa e mettersi uno di fronte all'altro. -Esporsi a una fonte luminosa, mettersi uno di fronte all'altro e articolare le frasi chiaramente. X -Esporsi a una fonte luminosa, parlare velocemente con frasi complesse. | 13 su 14 |
| 24) Come si attira l'attenzione di una persona sorda? | -Urlando, accendendo e spegnendo le luci, agitando le braccia, dando colpetti sulla testa. -Dando colpetti sulla spalla, accendendo e spegnendo le luci, lanciando oggetti, agitando le braccia. X -Lanciando oggetti, agitando le braccia, scuotendo la persona prendendola per le braccia. | 14 su 14 |
| 25) Il segno GIALLO si realizza con configurazione: A, luogo: sul petto (centrale), movimento: su e giù, orientamento palmo: verso il basso. | -Vero. -Falso. X | 11 su 14 |
| 26) Il segno CAPPELLO (con frontino) si realizza: | -Configurazione: A, Luogo: sopra la testa, Componenti non manuali: sopracciglia sollevate. -Configurazione: T chiuso, Luogo: sopra la testa, Orientamento del palmo: verso sinistra (se si usa la mano destra per realizzarlo). X -Configurazione: S, Orientamento del palmo: verso il basso, Luogo: spazio neutro. | 14 su 14 |
| 27) Il segno NERVOSO ha configurazione: | -V piegato. X -3. -3 piegato. -V. | 9 su 14 |
| 28) Quando è stata riconosciuta la LIS come lingua dal governo italiano? | -21 maggio 2019. -21 maggio 2021. -19 maggio 2021. X -19 maggio 2022. | 9 su 14 |

| | | |
|--|--|----------|
| 29) Da che anno è possibile vedere Sanremo in lingua dei segni? | -Da sempre. -Dal 2020. X -Da quest'anno. -Dal 2019. | 9 su 14 |
| 30) Che tipo di domande esistono in LIS? Quale componente non manuale (CNM) hanno? | -Due tipologie di domande: chiuse/polari (CNM: sopracciglia abbassate) e aperte /WH- (CNM: sopracciglia sollevate). -Due tipologie di domande: chiuse/polari (CNM: sopracciglia alzate) e aperte /WH- (CNM: sopracciglia abbassate). X | 13 su 14 |
| 31) C'è differenza tra i segni: LEZIONE - INSEGNANTE - INSEGNARE? | -Sì, c'è una lieve differenza per il segno LEZIONE rispetto agli altri. -No, nessuna, sono tutti uguali. -Sì, c'è una lieve differenza per il segno INSEGNANTE rispetto agli altri. X -Sì, tra tutti. -Sì, c'è una lieve differenza per il segno INSEGNARE rispetto agli altri. | 7 su 14 |
| 32) Nella domanda "Hai un segno nome?" in LIS è obbligatoria la presenza dell'elemento C'E'? | -Sì. -No. X | 11 su 14 |
| 33) Nelle case delle persone sorde, secondo il dispositivo "Accessible light", si accende una luce rossa se: | -C'è perdita di gas. X -Qualcuno suona al campanello. -C'è una perdita di acqua. | 12 su 14 |
| 34) Che posizione occupano le negazioni nella frase in LIS? | -Vanno prima del verbo. -Vanno dopo il verbo. X -Vanno prima del complemento. -Vanno dopo il soggetto. | 14 su 14 |
| 35) Con cosa non sono compatibili le negazioni? | -Con i pronomi possessivi. -Con FATTO. -Con un'altra negazione. -Con gli avverbi di tempo e FATTO. -Con FATTO e un'altra negazione. X | 7 su 14 |
| 36) Trova l'errore e correggilo: STUDENTE ESERCIZIO SCRIVERE FATTO. STUDENTE ESERCIZIO SCRIVERE FATTO NON. | -STUDENTE ESERCIZIO SCRIVERE FATTO. -STUDENTE ESERCIZIO SCRIVERE NON. -Entrambe le due opzioni sopra sono corrette. X -STUDENTE ESERCIZIO FATTO SCRIVERE NON. | 8 su 14 |
| 37) La mamma dice al figlio piccolo: "Non mangiare le caramelle!!" Come renderesti la negazione | -Con la negazione NON. -Con la negazione NO! X -Con la negazione NON-C'E'. -Con la negazione PROIBITO/VIETATO. | 9 su 14 |

| | | |
|---|---|----------|
| negazione della seguente frase in LIS? | | |
| 38) Scegli la traduzione corretta della domanda "Posso andare al bagno?" | -IO BAGNO ANDARE PUO' (sopracciglia abbassate). -IO BAGNO ANDARE (sopracciglia alzate). -IO BAGNO PUO' ANDARE (sopracciglia alzate). -IO BAGNO ANDARE PUO' (sopracciglia alzate). X | 10 su 14 |
| 39) Quali accortezze (alcune) bisogna adottare per rendere un luogo/edificio accessibile? (rif. Gallaudet University) | -Spazi di circolazione più ampi per garantire lo spazio per segnare, Illuminazione diffusa, Colori come verde e blu, Stanze con porte/finestre trasparenti e semiopache. X -Colori scuri, spazi di circolazione ampi, illuminazione concentrata solo su alcune aree della stanza. -Illuminazione diffusa, porte "normali" (ad esempio in legno), colori come verde e blu. -Tutte le opzioni precedenti. | 13 su 14 |
| 40) I segni PRANZARE e CENARE sono composti da due segni? | -Sì. -No. -Sì, e in entrambi i casi il segno MANGIARE può trovarsi in prima posizione. X | 10 su 14 |

Tabella 1. Risposte studenti test finale.

Dalla tabella soprastante si può notare come su 40 domande totali, in soli 9 quesiti tutti gli studenti hanno fornito la risposta corretta, dimostrandosi d'accordo nella scelta. In aggiunta, in altre 20 domande proposte, il numero dei discenti che è riuscito a rispondere correttamente si aggira dai 10 ai 13 studenti per ogni quesito. Nelle 11 domande restanti, il numero dei partecipanti che ha risposto in maniera corretta è inferiore a 10. In particolare, i quesiti più critici per gli studenti sono stati il numero 3), il 17) e il 18) (sottolineati ed evidenziati con il colore verde). Qui, rispettivamente 5, 6 e 4 discenti hanno compreso adeguatamente la domanda.

In *figura 45*, viene inoltre mostrato il punteggio totalizzato dai 14 studenti della classe terza.

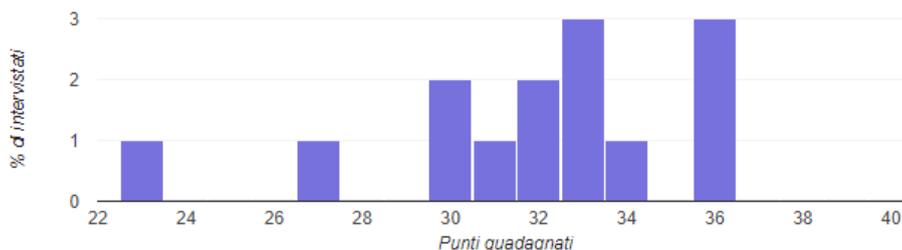


Figura 45: Punteggio ottenuto dagli studenti.

Analizzando il grafico si può notare come il picco più alto di risposte corrette totali è stato raggiunto da 3 studenti, i quali hanno totalizzato 36 punti su 40. La maggioranza dei partecipanti si è posizionata nell'intervallo compreso tra 30 e 34 punti totalizzati. Solo uno studente ha ottenuto 23 punti, rispondendo in maniera adeguata a poco più della metà dei quesiti proposti.

Se si calcola la media aritmetica complessiva di quesiti corretti, totalizzati dall'intera classe, si ottiene il valore di 31,36. Tale valore viene calcolato sommando il numero complessivo di quesiti corretti per ogni studente e dividendo il risultato finale per 14 (partecipanti totali).

Per la discussione dei risultati si rimanda alla prossima sottosezione.

3.4.2 Risultati

In questa sottosezione vengono discussi i risultati ottenuti nel test finale somministrato agli studenti di terza e vengono fatte le relative considerazioni. Tramite l'analisi dei risultati è possibile analizzare i punti di forza e le criticità di questo progetto, al fine di dare degli spunti di riflessione per simili attività future.

In prima istanza, vengono discusse e messe a confronto le risposte date dai discenti alle domande del test somministrato all'inizio degli incontri e del test finale. In quest'ultimo, all'interno dei 40 quesiti, comparivano alcune domande già presentate nel test iniziale come, ad esempio, il significato dell'acronimo LIS e la concezione di questa lingua come universale.

Veniva inoltre chiesta l'esistenza di diversi gradi di sordità e se la luce e lo spazio all'interno di un edificio fossero importanti per garantire una buona comunicazione con una persona sorda. Infine, gli studenti sono stati interrogati sul riconoscimento ufficiale della LIS da parte del governo. A questi quesiti, la maggioranza degli individui aveva dato nel test iniziale la risposta corretta, tranne per l'acronimo LIS, dove i partecipanti avevano preso posizioni diverse. Nel test finale, alla domanda "Che cosa significa l'acronimo LIS?", l'intera classe ha fornito la risposta corretta (domanda 2). Gli altri quesiti, riformulati rispetto al questionario iniziale ma contenenti la stessa tematica, hanno dato i seguenti risultati. La totalità degli studenti ha dichiarato l'inesistenza di una lingua dei segni universale (domanda 7) e 13 partecipanti su 14 hanno sottolineato l'importanza della luce e dello spazio al fine di rendere un luogo/edificio accessibile (domanda 39). Di fronte alla domanda 17, ossia "Quanti gradi di sordità esistono?", gli studenti hanno dato per scontata l'esistenza di gradi differenti (appresa durante il corso) e in 6 hanno risposto in modo corretto, ovvero "cinque": lieve, media, grave, profonda e cofosi. Un solo discente ha risposto "quattro" e i 7 restanti, ovvero la maggioranza, hanno segnalato un grado in più. Probabilmente si è considerata, erroneamente, la soglia relativa all'"udito normale". Mentre, per quanto concerne il quesito 28, circa il riconoscimento della LIS come lingua da parte del governo italiano, tutti i partecipanti hanno compreso l'avvenuto riconoscimento di tale lingua e 9 di loro hanno individuato tra le risposte la corretta data in cui è avvenuto tale riconoscimento. Un partecipante invece, nel segnalare la risposta corretta durante il test, ha invertito l'anno e il giorno del mese, selezionando come risposta il 21 maggio 2019 al posto del 19 maggio 2021 o ancora 4 studenti hanno sbagliato il numero scegliendo come opzione corretta il 21 maggio 2021. In ogni caso, alla luce delle nuove risposte fornite nel test finale, si percepisce un miglioramento delle conoscenze degli studenti rispetto a quelle individuate in ingresso. È quindi chiaro l'effetto positivo suscitato dall'insegnamento dei vari argomenti dell'intero corso, da parte della tirocinante. Tale effetto si può notare anche nei casi in cui tutti gli studenti o quasi hanno risposto correttamente a nuove domande.

Quest'ultime di carattere grammaticale e culturale. Tale risultato è sicuramente da considerarsi positivo, vista la loro nulla conoscenza di partenza rispetto a tali argomenti, dal momento che non avevano mai seguito un corso LIS.

La risposta errata da parte di alcuni partecipanti può essere attribuita a differenti fattori come la distrazione o poca attenzione del singolo studente nel leggere il quesito del test o durante la precedente spiegazione dei contenuti delle lezioni. Altre volte, le cause possono essere rintracciabili nella mancanza di preparazione e ripasso degli argomenti da parte degli studenti, a casa, ai fini della prova o nella scarsa memoria e comprensione di un determinato concetto o contenuto presentato durante gli incontri. Un ruolo importante lo può rivestire anche il carattere del singolo discente che, per timidezza, non è riuscito a chiarirsi i propri dubbi, chiedendo alla tirocinante un'ulteriore spiegazione circa un argomento. Infine, anche i tempi di assimilazione dei contenuti, tipici di ciascuno studente, possono incidere nella selezione della risposta corretta.

Vengono prese ora in considerazione le risposte ai nuovi quesiti³⁹ che hanno creato più difficoltà agli studenti. In questi casi, meno di 10 discenti sono riusciti a rispondere in maniera adeguata (segnalati in verde nella *tabella 1*) alle domande presenti nel questionario finale e le ragioni possono essere anch'esse rintracciabili nei fattori sopra elencati. Ma non solo, tra le altre cause si riconoscono: la presenza di più risposte considerate valide dove però una sola risulta essere più corretta delle altre e per questo motivo non facilmente individuabile se non si hanno sufficienti conoscenze della LIS (domande 35 e 36) oppure risposte che presentano piccole differenze interne, molte volte soggettive. È il caso della domanda 37 in cui la frase pronunciata dalla mamma al figlio "Non mangiare le caramelle!!" viene percepita o come semplicemente una forma imperativa (NO) o come un divieto/una proibizione (PROIBITO/VIETATO), secondo l'impressione della persona in un contesto particolare.

³⁹ Si fa riferimento alle domande non presenti nel test che precedeva il corso.

Nonostante tutto, in queste situazioni la maggioranza o la metà degli studenti è riuscita a rispondere correttamente. Questo, a differenza delle domande 3, 17⁴⁰ e 18, dove si verifica esattamente l'opposto: la minoranza, rispettivamente 5, 6 e 4 studenti hanno risposto in modo corretto. Questi tre costituiscono i casi più problematici in assoluto, in cui la maggioranza dei partecipanti ha sbagliato nell'individuazione della risposta corretta. In particolare, nel terzo quesito, 9 discenti su 14 hanno affermato che i parametri fonologici di un segno sono 4. Probabilmente, hanno tralasciato il parametro relativo alle CNM, aggiunto successivamente negli anni ma anch'esso fondamentale nella realizzazione di un determinato segno e quindi importante da segnalare. Alla domanda "Che tipi di dispositivi uditivi esistono?", gli studenti hanno selezionato maggiormente la prima opzione ovvero "Quattro tipologie: protesi analogiche, protesi digitali, protesi endoauricolari, protesi retroauricolari". Si ipotizza che si siano fatti ingannare dalla lunghezza della frase, la quale a prima vista, contenente più informazioni, poteva sembrare la più completa. In realtà, la domanda chiedeva di individuare solo i tipi di dispositivi uditivi, non il tipo di protesi esistenti e la loro posizione⁴¹.

Per concludere questa sottosezione, viene commentato il punteggio totale raggiunto dai singoli studenti appartenenti alla classe terza. Il punteggio più basso ottenuto da un solo discente è 23 (*figura 45* mostrata nella precedente sottosezione) mentre quello più alto è 36, raggiunto da 3 partecipanti. Se si attribuisce la sufficienza a 23-24 punti (20 punti=voto 5 circa), si può affermare che nessuno studente ha ottenuto un punteggio negativo. Di media (31,36), l'intera classe ha superato la sufficienza ottenendo dei risultati soddisfacenti sia per il proprio rendimento personale sia per l'insegnamento avvenuto da parte della tirocinante. Il livello raggiunto complessivamente dalla classe è buono e gli studenti, in poco tempo, sono stati in grado di arricchire il loro bagaglio personale e culturale.

⁴⁰ Già discussa all'inizio di questa sezione, a proposito del confronto dei quesiti presentati in entrambi i test, quello iniziale e quello finale.

⁴¹ Le protesi digitali si suddividono nelle sottocategorie di protesi endoauricolari e retroauricolari.

3.5 LISaS nella scuola primaria

In questa sezione vengono presentati la metodologia e i materiali impiegati durante i 4 incontri alla scuola primaria. Viene posta inoltre particolare attenzione al contenuto delle lezioni, ai giochi e alle attività proposte agli alunni, al fine di far loro apprendere nuovi contenuti, divertendosi.

3.5.1 Metodologia e materiali

Durante i 4 incontri alla scuola primaria, ogni lezione è stata accompagnata dal relativo materiale come fotocopie, cartelloni e oggetti creati appositamente dagli studenti della scuola secondaria di secondo grado, per svolgere al meglio le loro attività.

Trattandosi di giornate calde, la scuola primaria ha deciso di rendere disponibile l'intero giardino esterno, sufficientemente grande da ospitare tutti gli alunni dell'intera scuola, suddivisa nelle rispettive classi. Per ognuna di queste è stato adibito un gazebo.

Gli studenti, nelle ultime due lezioni d'insegnamento della LIS da parte della tirocinante, hanno selezionato insieme a quest'ultima i macro-argomenti da trattare alla scuola primaria e poi, in un secondo momento, hanno scelto con cura il contenuto dei 4 incontri, adattandolo e differenziandolo dove possibile, secondo la propria classe assegnata. Per gli allievi di prima e seconda della scuola primaria si è scelto di accompagnare la spiegazione dei contenuti ad esempi concreti, ripetizioni o semplificazioni. Tutti gli studenti hanno collaborato tra di loro al fine della buona riuscita degli incontri e nel ripasso dei relativi argomenti da spiegare ai bambini. I macro-argomenti LIS selezionati erano i seguenti:

- Alfabeto
- Colori
- Numeri
- Sport

- Famiglia
- Presentazione personale
- Emozioni e carattere
- Scuola e giorni della settimana

Tali argomenti non sono stati trattati nel dettaglio e nell'ordine qui presentato ma sono stati forniti ai bambini i vocaboli di base per ogni ambito, quelli generalmente più utilizzati, selezionando anche alcune frasi semplici.

Per una migliore comprensione e per catturare l'attenzione, ogni argomento è stato accompagnato da giochi e attività stimolanti per gli allievi. A partire dal secondo incontro, i primi 10/15 minuti sono stati dedicati al ripasso della lezione precedente mentre gli ultimi 15 minuti alla compilazione del "diario degli incontri". Si trattava di un grande cartellone diviso in quattro parti (4 lezioni totali), dove alla fine di ogni incontro gli alunni potevano incollarci sopra un disegno, scrivere una parola o rappresentare ciò che li aveva colpiti di più dell'argomento trattato nella specifica giornata. L'ultimo giorno, il cartellone è stato appeso nelle rispettive classi, al fine di lasciare un ricordo positivo dell'intera esperienza. Nell'ultimo incontro, dopo che i bambini avevano preso un po' di confidenza con la LIS e familiarizzato con il lessico riguardante il mondo della scuola, la tirocinante ha realizzato dei brevi *videoclip*, i quali rappresentavano dei momenti di vita scolastica tradotti in LIS: frasi e vocaboli semplici, appresi nel corso delle lezioni. Infine, per tutta la durata degli incontri non è mancata la presenza delle insegnanti curricolari della scuola primaria e delle eventuali insegnanti di sostegno, le quali hanno supervisionato gli alunni e incitato loro a una partecipazione attiva alle lezioni. La presenza della tirocinante è stata invece costante e di grande importanza per gli studenti, i quali per ogni necessità potevano chiederle chiarimenti e aiuto. Rappresentava per loro un punto di riferimento, anche per la gestione del tempo a disposizione per la spiegazione degli argomenti di ogni lezione e per le attività e i giochi. L'importante era finire ogni incontro rispettando le tempistiche stimate.

Era inoltre necessario cercare di rispettare il più possibile il programma, viste le sole 8 ore a disposizione per l'insegnamento della LIS da parte degli studenti.

Nelle prossime pagine viene presentato il contenuto dei 4 incontri e le attività svolte, in alcuni casi diversificate per tipo di classe della scuola primaria. Gli argomenti di ogni lezione erano sempre diversi e miravano all'apprendimento di nuovi contenuti.

3.5.1.1 Primo incontro

Nel primo incontro, oltre alla presentazione personale in italiano da parte degli studenti ai bambini della primaria e viceversa e la breve spiegazione del programma delle 4 giornate, l'argomento che è stato trattato era "l'alfabeto manuale della LIS". Come prima cosa è stata consegnata una fotocopia a ogni alunno dell'intera scuola e successivamente ne è stata data la dimostrazione di ogni singola lettera, la quale doveva essere eseguita in modo simultaneo ai ragazzi. Nel caso di doppie all'interno di una parola, per comodità, è stato detto agli scolari di ripetere la singola lettera due volte. Solo per quanto riguarda la classe prima e seconda, è stato chiesto, all'inizio della lezione, di ripetere l'intero alfabeto in italiano, a voce alta. Questo per assicurarsi che tutti i bambini conoscessero bene l'ordine delle lettere. Di seguito alcune delle immagini che raffigurano i bambini di classi diverse alle prese con l'alfabeto LIS (*figure 46, 47, 48 e 49*):



Figura 46: Alfabeto manuale LIS pt.1.



Figura 47: Alfabeto manuale LIS pt.2.



Figura 48: Alfabeto manuale LIS pt.3.



Figura 49: Alfabeto manuale LIS pt.4.

In seguito, sono state proposte tre “attività sull’alfabeto”. La prima era uguale per tutti e prevedeva di chiedere a ciascun bambino di ripetere una lettera dell’alfabeto LIS in successione. Successivamente, si ripeteva il giro ma questa volta le lettere venivano chieste a salti.

La seconda attività variava per ogni classe, tranne per la quarta e le quinte:

- classe prima, attività “lettera da indovinare”: l’intera classe veniva divisa in due squadre. Un bambino per gruppo pescava da un sacchetto un foglietto con scritta una lettera singola o doppia dell’alfabeto, la quale veniva poi rimossa dal sacchetto ed eliminata dal gioco. Se l’alunno che aveva pescato il foglietto realizzava correttamente il segno corrispondente a quella lettera, faceva guadagnare al proprio gruppo un punto. Vinceva la squadra che alla fine delle lettere disponibili aveva guadagnato più punti;
- classe seconda, attività “lettera o parola da indovinare”: l’intera classe veniva divisa in due squadre. Un alunno per gruppo pescava da un sacchetto un foglietto con scritta una lettera dell’alfabeto, singola o doppia, oppure una parola breve come APE, la quale veniva poi rimossa dal sacchetto ed eliminata dal gioco. Se il bambino che aveva pescato il foglietto realizzava correttamente la dattilologia corrispondente a quella lettera o parola, faceva guadagnare al proprio gruppo un punto. Vinceva la squadra che alla fine del gioco aveva ottenuto più punti;
- classe terza, attività “nome”: i bambini preparavano e poi provavano a segnare il loro nome in dattilologia, davanti alla classe, aiutandosi a vicenda. Dovevano utilizzare, per esempio, la seguente struttura: CIAO. IX₁ MARIO;
- classi quarta e quinte, attività “nome e cognome”: gli alunni preparavano e poi provavano a segnare il loro nome e cognome in dattilologia, davanti alla classe, aiutandosi tra di loro. Dovevano utilizzare la struttura qui di seguito riportata: CIAO. IX₁ NOME POSS₁ MARIO. COGNOME POSS₁ ROSSI.

Infine, la terza attività era dedicata esclusivamente agli alunni di terza, quarta e quinta (più veloci nello svolgimento di quelle precedenti) e prevedeva:

- classe terza e quarta, attività “telefono senza fili”: i bambini si disponevano di schiena in fila indiana. Il primo della fila pensava a una parola (più complessa nel caso degli alunni di quarta) e la segnava in dattilologia al compagno davanti a lui, chiamandolo con un colpetto sulla spalla. Questo si voltava e, dopo aver visto la parola (una volta sola) ritornava alla posizione iniziale. Questo si ripeteva per tutti i compagni fino ad arrivare all'ultimo che segnava la parola di fronte alla classe;
- classi quinte, attività “indovina cosa”: i bambini venivano divisi in due squadre. A turno, ogni componente del gruppo pensava a un oggetto senza dirlo a voce alta e lo comunicava ai compagni di classe. Si trattava di un oggetto la cui parola corrispondente era complessa o composta. Uno alla volta, segnavano poi in dattilologia tale parola alla squadra avversaria, la quale doveva indovinarla per ricevere un punto.

3.5.1.2 Secondo incontro

L'argomento trattato nel secondo incontro è stato il “lessico relativo alla famiglia”. Per prima cosa, sono state mostrate alle rispettive classi due stampe ritraenti due famiglie di cartoni animati che molto probabilmente i bambini conoscevano. Nelle immagini, utilizzate come supporto, erano presenti tanti personaggi quanti i vocaboli della famiglia scelti per l'insegnamento in ogni classe. Una volta individuati i gradi di parentela rappresentati nelle figure proposte, gli studenti fornivano ai bambini i segni corrispondenti ai membri da cui la famiglia era composta ed eventualmente anche i segni relativi agli animali domestici raffigurati. Alcuni scatti che ritraggono il momento in cui i ragazzi insegnavano ai bambini il lessico riguardante la famiglia vengono mostrati di seguito (*figure 50 e 51*):



Figura 50: Insegnamento segno SORELLA.



Figura 51: Segno FAMIGLIA.

Durante l'intera lezione sono state proposte tre "attività sulla famiglia". La prima era uguale per tutti e consisteva nel dividere gli scolari a coppie o in gruppetti e far disegnare loro su un foglio di carta una famiglia inventata o la propria. Venivano utilizzati in ogni classe i vocaboli appena imparati. Successivamente, ogni alunno esponeva davanti ai compagni il proprio lavoro, indicando i componenti della famiglia disegnata e fornendo il segno corrispondente.

Gli alunni più grandi utilizzavano una struttura più complessa come IX₃ MAMMA. IX₃ NOME POSS₃ MICHELA, già in parte appresa nella lezione precedente e utilizzata per presentare ciascun membro della famiglia.

Le seconde attività proposte per le diverse classi erano le seguenti:

- classe prima, seconda e terza, attività “gioco del fazzoletto”: i bambini venivano divisi in due squadre. A ogni bambino e a un compagno casuale appartenente alla squadra avversaria, veniva assegnato un membro della famiglia o un animale. Uno studente teneva in mano un fazzoletto e un altro segnava di fronte alla classe un membro della famiglia o un animale. I due alunni a cui era stato assegnato tale segno dovevano correre e prendere il fazzoletto. Chi afferrava per primo tale oggetto faceva guadagnare alla squadra un punto e se rispondeva correttamente anche a una domanda che gli veniva posta, ne guadagnava un altro. Due esempi di domande erano: “Chi è il papà della mamma?”, “Chi è la mamma del papà?”, le cui risposte dovevano esser date utilizzando il segno corrispondente, in questo caso NONNO e NONNA;
- classi quarta e quinte, attività “presentazione con la palla”: i bambini venivano posti in cerchio e a turno dovevano lanciare la palla a un compagno a scelta. Colui che lanciava la palla doveva fare una domanda sulla famiglia del destinatario. Quest’ultimo doveva rispondere utilizzando la struttura corretta, il segno corretto e la giusta dattilologia. Alla domanda NONNO POSS₂ NOME (sopracciglia abbassate), un esempio di costruzione corretta era NONNO POSS₁ NOME MARCO.

Infine, la terza attività coinvolgeva gli alunni di terza, quarta e quinta e riguardava il “gioco dell’impiccato”. I bambini dovevano pensare, a turno, a un membro della famiglia che i compagni dovevano poi indovinare. Per chiedere se nella parola pensata c’era una determinata lettera, questi ultimi dovevano alzare la mano e rappresentare tale lettera con l’alfabeto manuale LIS.

Se erano convinti di aver indovinato l'intera parola alzavano la mano, la compitavano in dattilologia e poi ne davano anche il segno corrispondente. Ogni classe utilizzava i segni imparati durante la lezione.

3.5.1.3 Terzo incontro

Il terzo incontro si è concentrato sui “numeri” e sul “lessico appartenente al mondo scolastico e ai giorni della settimana”. Gli studenti hanno spiegato alla classe assegnata come vengono segnati i numeri in LIS, rispettivamente dall'1 al 20 in prima e in seconda e dall'1 al 50 nelle altre classi. Una volta compresi i vari segni, è stato chiesto ai bambini di ripetere i numeri in ordine e poi a salti.

È stato inoltre insegnato loro a dire la propria età utilizzando la seguente struttura: IX₁ SETTE ETÀ. Per imparare bene i numeri in LIS è stata consegnata ai bambini di classe prima una fotocopia con delle mele da colorare (*figura 52*).

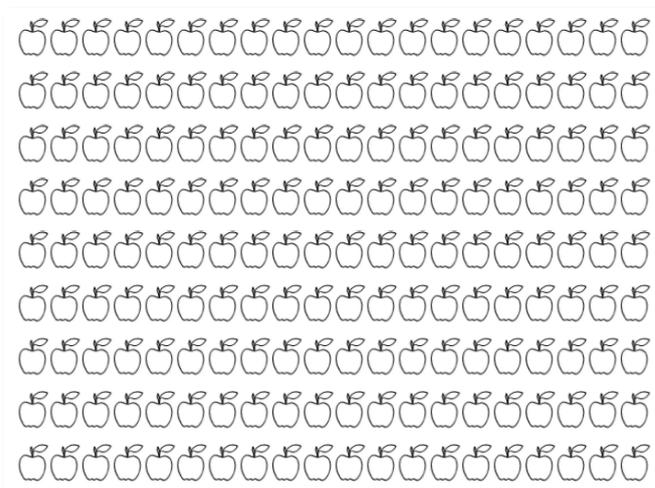


Figura 52: Fotocopia mele da colorare.

I ragazzi della scuola secondaria di secondo grado dovevano segnare in LIS un numero da 1 a 20 e gli allievi dovevano comprenderlo e colorare per ogni riga il numero corrispondente di mele che veniva mostrato loro. Nella *figura 53* sottostante è possibile ammirare proprio tale momento.



Figura 53: Attività numeri.

Per le restanti classi (terza, quarta e quinta) è stato invece proposto un gioco con la palla: gli alunni si disponevano in cerchio (seduti o in piedi) e si passavano la palla in modo casuale segnando ognuno un numero, partendo dall'1 e arrivando al 20 o al 50. Chi sbagliava a segnare doveva fare come "penitenza" un giro di corsa all'esterno del cerchio fino poi a ritornare al proprio posto. Perdeva così anche la possibilità di lanciare la palla al compagno successivo, la quale veniva assegnata dai ragazzi a un altro bambino che dove riiniziare il gioco dal numero 1.

Per quanto riguarda il "lessico appartenente al mondo scolastico", anche in questo caso gli studenti hanno selezionato una lista di vocaboli da presentare alle rispettive classi e, per aiutarsi nella spiegazione, hanno mostrato ai bambini alcuni oggetti concreti presenti nel loro astuccio. Tramite l'associazione oggetto-segno è risultato per loro semplice ricordare più segni possibile. A questi vocaboli sono stati aggiunti anche i "giorni della settimana", per poi passare a svolgere le attività previste per quell'incontro. In vista dei brevi *videoclip* che i bambini dovevano realizzare l'ultimo giorno, sono state insegnate agli alunni alcune importanti strutture come, per esempio, frasi semplici o domande, utili nel contesto scolastico. Per citarne alcune: SCUSA IX₁ SBAGLIARE, IX₁ CAPIRE NON, IX₁ DOMANDA C'È, ASSENTE, PRESENTE, PER_FAVORE RIPETERE, IX₁ BAGNO ANDARE POTERE (sopracciglia sollevate) e infine IX₂ AIUTARE₁ POTERE (sopracciglia sollevate).

Le “attività riguardanti i numeri, i giorni della settimana e il lessico scolastico” che sono state presentate nella terza lezione erano 2. Le prime attività, proposte per le varie classi e riguardanti o i giorni della settimana o il mondo scolastico erano le seguenti:

- classe prima e seconda, attività “giorni della settimana”: i ragazzi mostravano ai bambini un cartellone preparato precedentemente e in cui erano presenti 7 colonne, avente ognuna come titolo un giorno della settimana. Ai bambini veniva mostrato il segno corrispondente a uno di questi e, una volta riconosciuto, dovevano scriverne il nome su un foglietto. Infine, quest’ultimo veniva attaccato con il nastro adesivo nella relativa colonna del cartellone;
- classe terza, attività “tris”: i bambini erano divisi in due squadre per giocare al classico gioco del tris, disegnato su un cartellone dagli studenti. Questi ultimi segnavano a una squadra alla volta un oggetto/una materia o un giorno della settimana (misti) e i bambini dovevano indovinare il segno. In caso di risposta corretta ottenevano l’opportunità di mettere una X o un O nel cartellone, in base alla squadra di appartenenza mentre, nel caso contrario, il turno passava alla squadra avversaria, la quale provava a indovinare lo stesso segno;
- classi quarta e quinte, attività “indovinelli”: i ragazzi facevano a voce alta, ai bambini, degli indovinelli da loro preparati. Questi riguardavano il mondo scolastico. Gli alunni dovevano comprendere a quale elemento l’indovinello alludeva e rispondere con il segno corrispondente, imparato all’inizio della lezione. Un esempio di indovinello proposto è quello di seguito riportato: “se mi affili il naso, disegnerò quello che vuoi!” MATITA.

Infine, le seconde attività che coinvolgevano tutti gli alunni e che riguardavano principalmente i numeri erano le seguenti:

- classe prima e seconda, attività “indovina a cosa penso”: gli alunni venivano divisi in due gruppi. In ogni gruppo, ogni bambino pensava a un numero e a un oggetto appartenente al mondo scolastico (per esempio, 4 matite).

A turno, un bambino per squadra, segnava ciò che aveva pensato alla squadra avversaria, la quale se riusciva a comprendere quanto detto dal compagno di classe faceva guadagnare alla stessa un punto, altrimenti il punto veniva annullato;

- classi terza, quarta e quinte, attività “operazioni matematiche”: gli studenti spiegavano ai bambini come segnare in LIS i simboli matematici. Questi ultimi erano “+, -, x, :, =”. Venivano proposte agli allievi delle semplici operazioni da loro inventate. I bambini di terza lavoravano solo sulle addizioni e sottrazioni, quelli di quarta anche sulle moltiplicazioni e le classi quinte anche sulle divisioni. Gli alunni venivano chiamati dagli studenti in ordine sparso e dovevano rispondere con il numero corretto, all’operazione mostrata loro, come ad esempio: $10 + 4 = \underline{14}$.

3.5.1.4 Quarto incontro

Durante l’ultimo incontro, il quarto, è stato preso in considerazione il “lessico riguardante lo sport, i colori e le emozioni/il carattere”. Nella prima parte della lezione sono stati forniti agli scolari i segni relativi ai vocaboli selezionati per ogni rispettiva classe e appartenenti agli ambiti sopra menzionati. A turno, gli alunni potevano segnare in LIS lo sport che praticavano o amavano, il loro colore preferito o ancora rappresentare un’emozione, stato d’animo o carattere proprio o del compagno. Come sempre, gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, fornivano ai bambini le strutture da utilizzare. Una volta compresi e ripassati più volte tali vocaboli, sono stati organizzati giochi e attività per allenare la memoria.

Le attività svolte sul lessico spiegato nel corso della lezione erano 3. Le prime riguardavano gli sport:

- classe prima, seconda e terza, attività “mimo degli sport”: un bambino per volta pensava a uno sport e lo mimava davanti all’intera classe. Se un compagno credeva di averlo indovinato, doveva alzare la mano e segnare tale sport in LIS.

In caso di segno o risposta sbagliata, il turno passava al secondo scolaro che aveva alzato la mano;

- classi quarta e quinte, attività “gioco del fazzoletto”: gli alunni si dividevano in due squadre e venivano posti in due file, una di fronte all'altra. A ogni bambino e a un suo avversario a specchio dell'altra squadra veniva assegnata una breve parola in dattilologia come APE, CANE, CASA. Un ragazzo teneva in mano il fazzoletto e un altro compitava in dattilologia una delle parole precedentemente assegnate. Il bambino a cui apparteneva tale parola doveva correre a prendere il fazzoletto, guadagnando così un punto e, se rispondeva correttamente anche a una domanda sugli sport, ne guadagnava un altro. Un esempio di domanda a cui doveva rispondere con il segno corrispondente al vocabolo relativo allo sport era la seguente: “in che sport si usa la cuffia?” NUOTO.

Le seconde attività prendevano in considerazione i colori:

- classe prima, attività “il mio arcobaleno”: ogni bambino disegnava su un foglio di carta il proprio arcobaleno, utilizzando i colori da loro preferiti e che gli erano stati insegnati in LIS. Una volta finito il disegno, ogni alunno esponeva alla classe il proprio lavoro, utilizzando i segni relativi ai colori;
- classi seconda, terza, quarta e quinte, attività “strega comanda colore”: un bambino a turno nel ruolo di “strega” doveva pensare a un colore e segnarlo in LIS davanti all'intera classe, la quale doveva innanzitutto comprenderlo e poi correre all'interno dell'area del giardino precedentemente selezionata e toccare un oggetto di quel colore. Tutto questo senza farsi prendere dalla “strega”.

Come terza attività del giorno è stato invece utilizzato il lessico relativo alle emozioni e al carattere:

- classe prima e seconda, attività “racconto con emozioni”: gli studenti leggevano ai bambini un racconto da loro scritto e contenente alcune emozioni provate dal personaggio principale della storia.

Tale lettura avveniva con enfasi e, in corrispondenza di ciascuna emozione udita dai bambini, essi dovevano alzarsi in piedi e segnalarla tutti insieme in LIS;

- classi terza, quarta e quinte, attività “*memory-emozioni e carattere*”: i ragazzi presentavano agli alunni delle faccine stampate su carta o disegnate da loro, raffiguranti delle emozioni. Le capovolgevano sul tavolo e le mescolavano. Ogni emozione era raffigurata due volte. Ogni bambino, a turno, doveva provare a girare due carte, riconoscere il tipo di emozione e segnalarla in LIS. Nel caso in cui le due carte girate erano anche uguali (coppia di emozioni), guadagnava un punto.

Durante l'intera lezione, la tirocinante ha selezionato a rotazione dei gruppetti composti da circa 3 o 4 alunni per classe, allo scopo di realizzare dei brevi *videoclip* come testimonianza e ricordo del lavoro svolto. In questa occasione, i bambini potevano mettere in pratica, divertendosi, quello che avevano appreso circa il lessico e le strutture da utilizzare a scuola. Sono state realizzate in LIS delle scenette di vita scolastica. Infine, a conclusione dei 4 incontri, oltre ai saluti finali, sono stati appesi nelle rispettive classi i cartelloni relativi al “diario degli incontri”, completato dai bambini alla fine di ogni lezione. Due immagini che ritraggono la realizzazione di tali cartelloni sono quelle sottostanti (*figure 54 e 55*).



Figura 54: Cartellone 4 incontri.



Figura 55: Diario degli incontri.

3.6 Spunti di riflessione: aspetti positivi e criticità

In questa sezione vengono raccolte delle riflessioni sugli aspetti positivi e le criticità riscontrate durante l'intero tirocinio.

La prima esperienza d'insegnamento della LIS alla scuola secondaria di secondo grado è risultata positiva per la sottoscritta, sotto molti aspetti. Tale tirocinio, ha portato a una crescita a livello umano e ha rappresentato una grande opportunità per far conoscere e diffondere la LIS. Grazie all'insegnamento di questa lingua agli studenti di classe terza dell'I.I.S. G. Bruno - R. Franchetti e alle domande di chiarimento e curiosità poste da loro durante gli incontri, si è avuto modo di riflettere sulla LIS e di creare dei bei momenti di interazione tra la tirocinante e l'intera classe. Quest'ultima si è sempre dimostrata curiosa, entusiasta, come emerso anche dal questionario di gradimento proposto nella penultima lezione e, grazie alle attività loro proposte durante l'intero corso, i rapporti interpersonali tra compagni di classe si sono rafforzati. Con lo scoppio della pandemia Covid-19 (marzo 2020, in Italia) e i mesi di *lockdown* che ne sono susseguiti, tutte le scuole avevano dovuto chiudere e iniziare a svolgere le lezioni attraverso la didattica a distanza.

In quel periodo (due anni prima), gli studenti di terza avevano appena iniziato da qualche mese il primo anno di scuola secondaria di secondo grado e non erano ancora ben riusciti a creare dei buoni e forti rapporti di classe e a conoscersi a sufficienza. La mancanza di contatti umani aveva portato a un isolamento generalizzato degli studenti, i quali con il ritorno a scuola e i lavori di gruppo proposti dalla tirocinante, sono stati in grado di ritrovare. Nonostante le sole 30 ore di lezione, i discenti sono riusciti a raggiungere un livello complessivamente buono per sostenere una conversazione di base in LIS e, grazie agli argomenti relativi alla cultura sorda, hanno dimostrato di avere più consapevolezza circa i comportamenti da adottare con le persone sorde, al fine di aiutarle e superare le difficoltà, contribuendo in questo modo a rendere la società più accessibile e inclusiva. Con questo progetto si è potuto dimostrare inoltre come, nonostante la classe fosse formata da tutti udenti, l'insegnamento della LIS e un'attenta sensibilizzazione a tale lingua, siano stati in grado di favorire l'inclusione tra gli stessi studenti all'interno del gruppo classe, consolidandone ancora una volta i rapporti umani. L'unione dei ragazzi è stata favorita dal fatto che tutti avevano in comune la voglia di apprendere una lingua per loro nuova e che suscitava interesse e sensibilità.

Per quanto riguarda gli incontri con i bambini della scuola primaria, anche in questo caso l'esperienza è stata soddisfacente. Gli alunni si sono dimostrati contenti, molto attratti dalla LIS e sempre curiosi di voler imparare, lezione dopo lezione, qualcosa di nuovo. Questo grazie al coinvolgimento attivo da parte dei discenti della scuola secondaria di secondo grado. Questi ultimi, si sono dimostrati, con i bambini, educati, gentili, organizzati e sempre preparati, generando una forma di soddisfazione da parte della tirocinante, la quale ha constatato che l'assimilazione degli argomenti trattati durante il corso aveva dato i suoi frutti. All'inizio di ogni lezione gli occhi dei bambini si illuminavano di gioia e, alla fine di ogni incontro, raccontavano e mostravano ai genitori quello che avevano imparato.

In merito agli argomenti che sono stati affrontati nel corso delle lezioni in entrambe le scuole, la sottoscritta ha dovuto pensare e realizzare l'intero materiale da proporre, *ex novo*.

Sebbene avesse avuto “carta bianca” circa gli argomenti da affrontare durante il tirocinio e l’organizzazione delle rispettive attività, ha potuto constatare la buona riuscita del progetto. Ha realizzato al meglio le lezioni, secondo le proprie capacità e secondo la risposta degli studenti di fronte agli argomenti proposti. Ha inoltre modificato ed eventualmente aggiunto qualche curiosità circa il mondo sordo, secondo gli interessi dimostrati dagli stessi. In linea generale, la mancanza di un programma comune per tutte le scuole aderenti al progetto, se da una parte ha dato piena libertà d’organizzazione alle tirocinanti delle varie scuole, d’altra parte ha creato una disomogeneità tra gli obiettivi e il livello finale raggiunto dai discenti. Infine, riguardo agli incontri avvenuti alla scuola primaria e nonostante il *feedback* positivo ricevuto, le ore a disposizione sono risultate complessivamente insufficienti. Per consolidare gli argomenti trattati, sarebbe stato opportuno avere a disposizione qualche ora in più, soprattutto perché i bambini presentano una soglia dell’attenzione più bassa e si distraggono facilmente.

3.7 Conclusioni

In questo capitolo, una volta presentato e descritto l'intero progetto LISaS, svolto come tirocinio in una scuola secondaria di secondo grado, da parte della sottoscritta, sono stati illustrati gli obiettivi, i partecipanti e si è cercato di dare una panoramica circa le modalità di esecuzione di tale progetto e il materiale utilizzato durante le lezioni. Trattandosi di una vera e propria prima esperienza d'insegnamento, si è posta particolare attenzione sul test iniziale proposto agli studenti, al fine di valutare le loro conoscenze in ingresso sulla LIS, al contenuto di ciascuna lezione con annesse le rispettive attività e al test finale, volto a valutare il livello di apprendimento raggiunto da tali studenti, alla fine dell'intero corso. I risultati ottenuti sono stati oggetto di discussione. In seguito, partendo dalla spiegazione dell'esecuzione del progetto e la presentazione degli argomenti trattati alla scuola primaria, si è voluto dare un'idea sull'organizzazione di ciascun incontro e il materiale impiegato. Infine, è stata fatta una riflessione sull'intera esperienza di tirocinio, la quale ha consentito di porre in evidenza gli aspetti positivi e alcune criticità riscontrate nell'intero percorso.

CONCLUSIONI

Attraverso questo lavoro si è voluta, dopo aver dimostrato, nel primo capitolo, l'importanza della LIS come lingua e aver trattato, nel secondo, il tema dell'inclusione delle persone sorde a scuola, dar testimonianza dell'esperienza di tirocinio svolta dalla sottoscritta. Il filo conduttore della presente tesi è la LIS come mezzo di inclusione e accessibilità, in particolare all'interno del contesto scolastico. La presentazione del progetto LISaS e, nello specifico, l'analisi degli aspetti positivi e delle criticità emerse da tale esperienza, hanno stimolato un'attenta riflessione riguardo a eventuali miglioramenti dello stesso progetto o di iniziative simili future. Dalla prima edizione di tale progetto, soprattutto dai buoni risultati ottenuti e dalle critiche costruttive presentate, se ne può trarre un grande beneficio. Alla luce della conclusione del tirocinio, un consiglio importante è quello di proporre sempre più progetti di questo tipo, i quali oltre a diffondere la LIS tra gli udenti, sono in grado di far crescere gli studenti, gli alunni e gli stessi tirocinanti sia dal punto di vista personale e umano sia da quello emotivo. Per questi ultimi rappresenta inoltre un'occasione per affacciarsi al mondo del lavoro, in questo caso dell'insegnamento di una lingua nel contesto scolastico e ad assumersi le proprie responsabilità come insegnanti.

Anche se attualmente l'insegnamento della LIS all'interno della scuola secondaria di secondo grado è solo frutto di progetti finalizzati alla sensibilizzazione di tale lingua, si spera che quest'ultima possa essere inserita quanto prima all'interno delle scuole, come una materia scolastica a tutti gli effetti e che ci siano docenti qualificati, già a partire dalla scuola primaria o dell'infanzia. È un impegno che vale la pena di intraprendere per un mondo pienamente inclusivo e accessibile.

BIBLIOGRAFIA

Angelini, N., Borgioli, R., Folchi, A., & Mastromatteo, M. (2008). *I primi 400 segni*. Carocci Editore.

Bagnara, C., Chiappini, G., & Conte, M. P. (2000). *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla lingua italiana dei segni*. Edizioni del Cerro.

Beronesi, S. (2018). Il metodo bimodale. In Rinaldi, P., Tomasuolo E., & Resca A. (Cur.), *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Erikson (pp. 111-128).

Bertone, C. (2013). *Fondamenti di grammatica della Lingua dei Segni Italiana*. Franco Angeli.

Bosi, R., Maragna, S., & Tommasini, R. (2007). Un nuovo profilo professionale. In Bosi, R., Maragna, S., & Tommasini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 36-38).

Bosi, R., & Tommasini, R. (2007). L'assistente alla comunicazione sordo. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 39-45).

Bosi, R., & Tommasini, R. (2007). Un ponte comunicativo. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 47-61).

Branchini, C., & Cardinaletti, A. (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Franco Angeli.

Branchini, C., & Mantovan, L. (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Edizioni Ca' Foscari.

Branchini, C., & Mantovan, L. (a cura di) (2020). *A Grammar of Italian Sign language (LIS)*. Edizioni Ca' Foscari.

Bucalo, C., Campione, S. D., Iannone, A., Liris, G. Q., Rauti, I., Russo, R., Sallemi, S., Spinelli, D., & Ambrogio, P. (2022). *Disegno di legge*. Tipografia del Senato.

Buonomo, V., & Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi e formazione professionale*. Ulrico Hoepli Editore.

Cardinaletti, A., & Mantovan, L. (2022). *Le lingue dei segni nel "Volume Complementare" e l'insegnamento della LIS nelle Università italiane*. Italiano LinguaDue (pp. 113-128).

Caroselli, F. (2012). *Il rischio rumore negli ambienti scolastici. Indagini in alcuni edifici d'istruzione della provincia di Roma*. Tesi di laurea. La Sapienza Università di Roma.

Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Il Mulino.

Cavaliere, R. (2017). *Ascolto e comunicazione verbale: implicazioni linguistiche della sordità*. Università degli Studi di Messina.

Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma EUR.

Corazza, S., & Volterra, V. (2004). Precedenti indagini sulle lingue dei segni. La lingua dei segni in Italia. Lingua vocale, lingua dei segni. In Volterra, V. (Cur.), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Il Mulino (pp. 9-16).

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci Editore.

Fontana, S. (2017). Esiste la Cultura Sorda? In Calzolaio, F., Petrocchi, E., Valisano, M., & Zubani, A. (Cur.), *In limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*. Edizioni Ca' Foscari (p. 236).

Franchi, M. L., & Maragna, S. (2016). La figura dell'interprete. In Franchi, M. L., & Maragna, S. (Cur.), *Manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Franco Angeli (pp. 15-30).

Franchi, M. L., & Maragna, S. (2007). La diversità con l'interprete. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 62-73).

Graffi, G., & Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Il Mulino.

Ingrosso, A., & Scorpecci, A. (2018). Diagnosi della sordità: test audiologici, precocità della diagnosi, plasticità cerebrale. In Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (Cur.), *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Erikson (pp. 57-66).

Lombardini, R. (2010). *Il bambino sordo a scuola: dall'integrazione all'inclusione*. Studi di Glottodidattica 2010, 1, 118-137. Università degli Studi di Bari.

Luppari, R. (2007). *Eziologia, diagnosi, prevenzione e terapia della sordità infantile preverbale*. TorGraf.

Maragna, S. (2007). La figura dell'assistente alla comunicazione. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 13-21).

Maragna, S., & Marziale, B. (2007). Le esperienze nelle diverse realtà regionali. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 28-32).

Martini, A., & Trevisi, P. (2007). Eziologia delle ipoacusie verbali. In Luppari, R. (Cur.), *Eziologia, diagnosi, prevenzione e terapia della sordità infantile preverbale*. TorGraf (p. 16).

Marziale, B. (2007). I riferimenti legislativi. In Bosi, R., Maragna, S., & Tomassini, R. (Cur.), *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Franco Angeli (pp. 21-27).

Marziale, B., & Volterra, V. (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*. Carocci Editore.

Masci, R. (2006). *L'integrazione scolastica del ragazzo sordo: ostacoli e soluzioni*. Edizioni Erickson Trento.

Murolo, J., Marchi, M., & Rossena, R. (2018). *Conosco il mondo con la LIS*. Erickson.

- Murolo, J., Pasquotto, M., & Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS*. Erickson.
- Orletti, F. (2021). *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità*. Franco Angeli.
- Porcari Li Destri, G., & Volterra, V. (1995). *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Guido Gnocchi Editore.
- Radutzky, E. (2001). *Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*. Edizioni Kappa.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Erikson.
- Riso, M. (2009). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Articolo 1. Scopo*. Varigrafica Alto Lazio.
- Romeo, O. (1991). *Dizionario dei segni. La lingua dei segni in 1400 immagini*. Zanichelli.
- Rusciano, A. (2010). *L'integrazione scolastica secondo la legge 104/92*. Studi di Glottodidattica 2010, 1, 210-229. Università degli Studi di Bari.
- Russo Cardona, T., & Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e Semiotica*. Carocci Editore.
- Sandri, P. (2015). *Elementi di didattica speciale per l'inclusione*. Università degli Studi di Bologna.
- Saussure, F. (2009). *Corso di linguistica generale*. Laterza.
- Scelfo, P., & Sapuppo, C. (2012). *Storia e campi di applicazione della Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*.
- Soardi, M. (2010). *Dare la comunicazione al sordo è possibile*. Studi di Glottodidattica 2010, 1, 292-316. Università degli Studi di Bari.
- Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Franco Angeli.
- Tessaro, F. (2018). *Lo studente con disabilità*. Università Ca' Foscari Venezia.

Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Il Mulino.

Volterra, V. (1987). *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Il Mulino.

Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Il Mulino.

SITOGRAFIA

SPREAD THE SIGN. (2018). <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/> (Fondato originariamente nel 2006) [ultima consultazione 24/02/2023]

Mason Perkins Deafness Fund. (n.d.). *La Onlus*. <https://www.mpdfonlus.com/it/La-Onlus/> [ultima consultazione 24/02/2023]

Associazione DeafMedia ONLUS. (2008). *3° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni*. <http://www.deafmedia.eu/dvdshop/conv3/conv3.html> [ultima consultazione 24/02/2023]

Mason Perkins Deafness Fund. (n.d.). *Biografia Anna Folchi*. https://www.mpdfonlus.com/files/uploads/biografia_anna_folchi.pdf [ultima consultazione 26/02/2023]

SIGN-HUB. (2020). <https://thesignhub.eu/> [ultima consultazione 28/02/2023]

Mason Perkins Deafness Fund. (2021, 16 marzo). *Ca' Foscari pubblica la prima grammatica LIS*. <https://www.mpdfonlus.com/it/B-Vlog/Ca%27-Foscari-pubblica-la-prima-grammatica-LIS/> [ultima consultazione 28/02/2023]

Senato della Repubblica. (1948). *La Costituzione. Articolo 3*. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3#> [ultima consultazione 05/03/2023]

Senato della Repubblica. (1948). *La Costituzione. Articolo 38*. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-iii/articolo-38> [ultima consultazione 05/03/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (1971). *LEGGE 30 marzo 1971, n. 118. Articolo 28*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg> [ultima consultazione 05/03/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (1992). *LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104. Articolo 13 comma 3.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [ultima consultazione 24/03/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (1992). *LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104. Articolo 12 comma 4.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [ultima consultazione 27/03/2023]

Ente Nazionale Sordi ETS-APS. (2022, 2 novembre). *Internalizzazione assistenti autonomia e comunicazione: presentato al Senato il disegno di legge.* <https://www.ens.it/internalizzazione-assistenti-autonomia-e-comunicazione-presentato-al-senato-il-disegno-di-legge/> [ultima consultazione 27/03/2023]

Ente Nazionale Sordi ETS-APS. (2022, 7 aprile). *Riconoscimento LIS: pubblicato decreto attuativo sulla professione d'interprete.* <https://www.ens.it/riconoscimento-lis-pubblicato-decreto-attuativo-sulla-professione-dinterprete/> [ultima consultazione 30/03/2023]

VEASYT. (2012). *Chi siamo.* <https://www.veasyt.com/it/about.html> [ultima consultazione 31/03/2023]

VEASYT. (2012). *Servizi.* <https://www.veasyt.com/it/servizi.html> [ultima consultazione 31/03/2023]

VEASYT. (2012). *Conference.* https://interpretariato.veasyt.com/?r_done=1 [ultima consultazione 31/03/2023]

ENTE NAZIONALE PER LA PROTEZIONE E L'ASSISTENZA DEI SORDI – ONLUS. (2018). *IV CONVEGNO NAZIONALE LIS LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA: UNA RISORSA PER IL FUTURO.* (abstract relazioni e poster) <https://4convegnolis.ens.it/images/PDF/Abstract%20e%20Poster%20complete.pdf> [ultima consultazione 05/05/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (2021). *Art. 34-ter comma 1, 2 e 3*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.versione=1&art.idGruppo=5&art.flagTipoArticolo=0&art.codiceRedazionale=21A03181&art.idArticolo=34&art.idSottoArticolo=3&art.idSottoArticolo1=10&art.dataPubblicazioneGazzetta=2021-05-21&art.progressivo=0 [ultima consultazione 05/05/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (2006). *LEGGE 20 febbraio 2006, n. 95. Articolo 1 comma 1*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2006-03-16&atto.codiceRedazionale=006G0116 [ultima consultazione 05/05/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (1992). *LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104. Articolo 3 comma 1*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [ultima consultazione 05/05/2023]

Radio Magica. (2012). *Chi siamo*. <https://www.radiomagica.org/chi-siamo/> [ultima consultazione 07/05/2023]

IL TRENO. (2005). <https://www.iltreno33.it/> [ultima consultazione 07/05/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (2000). *LEGGE 8 novembre 2000, n. 328*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg> [ultima consultazione 12/05/2023]

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (1991). *LEGGE 8 novembre 1991, n. 381*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/12/03/091G0410/sg> [ultima consultazione 12/05/2023]

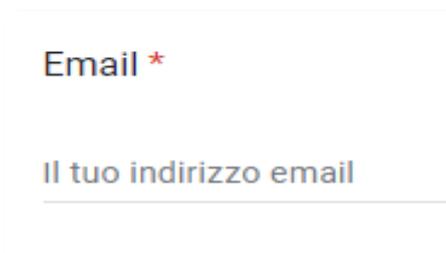
GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (2022). *DECRETO 10 gennaio 2022. Articolo 1 comma 1.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/06/22A02141/sg> [ultima consultazione 13/05/2023]

Mason Perkins Deafness Fund. (2016, 14 settembre). *L'interprete scolastico per una completa accessibilità.* <https://www.mpdfonlus.com/it/B-Vlog/L%27interprete-scolastico-per-una-completa-accessibilit%C3%A0/> [ultima consultazione 14/05/2023]

VEASYT. (2021, 1 settembre). *Università e Istituti di formazione accessibili, con VEASYT.* <http://www.veasyt.com/it/post/atenei-accessibili-lis-temp.html> [ultima consultazione 14/05/2023]

APPENDICE 1

L'intero test iniziale somministrato agli studenti della scuola secondaria di secondo grado (terzo capitolo) e mostrato di seguito, può essere anche visionato [al seguente link](https://docs.google.com/forms/d/1Mf82fGwSKXQOjQaPwoRsO4D398t-Xgwa9kvFjJh3i-o/edit)



Email *

Il tuo indirizzo email

Figura 56: E-mail.



Nome e Cognome *

La tua risposta

Figura 57: Nome e Cognome.



Età *

La tua risposta

Figura 58: Età.



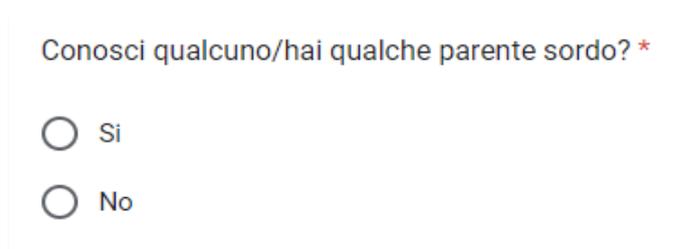
Sesso *

Femmina

Maschio

Altro

Figura 59: Sesso.



Conosci qualcuno/hai qualche parente sordo? *

Sì

No

Figura 60: Conoscenza di una persona sorda.

Se hai risposto "Si" alla domanda precedente, si tratta di un parente stretto/familiare o conoscente? Quale?

La tua risposta

Figura 61: Quale persona sorda si conosce.

Hai mai sentito parlare della LIS? *

- Si
- No

Dove ne hai sentito parlare (della LIS) ?

La tua risposta

Figura 62: Conoscenza della LIS.

Figura 63: Dove si è sentito parlare della LIS.

Che cosa significa l'acronimo LIS? *

- lingua dei segni italiana
- linguaggio dei segni italiano
- lingua italiana dei segni
- linguaggio italiano dei segni
- lingua dei sordi

Figura 64: Che cosa significa l'acronimo LIS.

Secondo te, con che termine è più corretto riferirsi a una persona sorda? *

- sordo
- sordomuto
- non udente
- persona con deficit uditivo

Figura 65: Termine più corretto per riferirsi a una persona sorda.

Secondo te, gesto e segno sono sinonimi? *

Si

No

Figura 66: Gesto e segno sono sinonimi oppure no?.

Una persona che è abituata a gesticolare molto, non avrà difficoltà ad usare la LIS *

VERO

FALSO

Figura 67: LIS di facile utilizzo per chi gesticola molto?.

Le persone sorde utilizzano un'unica lingua per comunicare in tutto il mondo (LIS universale) *

VERO

FALSO

DIPENDE DALLA SINGOLA PERSONA

Figura 68: LIS come lingua universale?.

Conosci la figura dell'interprete LIS? *

Si

No

Figura 69: Conoscenza dell'interprete LIS.

Se conosci la figura dell'interprete LIS, dove l'hai vista?

- Tv
- Scuola
- Conferenza
- Altro

Figura 70: Dove si ha visto la figura dell'interprete LIS.

Secondo te, esistono dei gradi di sordità diversi oppure le persone sorde non sentono tutte allo stesso modo? *

- Sì, esistono gradi di sordità diversi
- No, non esistono dei gradi diversi di sordità

Figura 71: Esistono gradi di sordità diversi?.

Credi che la vita delle persone sorde sia stata facilitata con lo scoppio della pandemia Covid-19 e l'utilizzo delle mascherine? *

- Sì
- No
- La situazione è rimasta invariata

Figura 72: Vita delle persone sorde con lo scoppio della pandemia Covid-19.

Come comunicheresti se ti trovassi di fronte a una persona sorda? *

- Alzerei il tono della voce
- Gesticolerei tanto
- Utilizzerei il labiale (lettura delle labbra)
- Tutte e tre le opzioni insieme

Figura 73: Come comunicare con una persona sorda.

Quanto credi che la luce e lo spazio siano importanti all'interno di un edificio per una buona comunicazione con una persona sorda? *

1 2 3 4 5

Per nulla Molto

Figura 74: Importanza della luce e dello spazio.

Secondo te, la LIS è riconosciuta ufficialmente dal governo come vera e propria lingua?

- Sì
- No
- No, ma verrà riconosciuta a breve

Figura 75: Riconoscimento della LIS.

La LIS viene usata quotidianamente solo dalle persone sorde? *

- VERO
- FALSO

Figura 76: LIS usata quotidianamente solo dalle persone sorde?.

Hai mai sentito parlare/segui qualche pagina social in cui si parla della LIS? *

- Sì, ne ho sentito parlare ma non seguo nessuna pagina
- No, mai
- Sì e seguo qualche pagina

Figura 77: Hai mai sentito parlare della LIS e segui qualche pagina social?.

APPENDICE 2

Il questionario di gradimento del corso (*feedback*) che è stato tenuto alla scuola secondaria di secondo grado da parte della sottoscritta, oltre ad averlo accennato nel terzo capitolo può essere visualizzato al seguente *link*: <https://docs.google.com/forms/d/100QgbGTicKOXUtbUGHmrnNV7mYBpr7N48ZrUV0zvqWo/edit>.

APPENDICE 3

L'intero test finale somministrato ai discenti della scuola secondaria di secondo grado e visualizzabile in *tabella 1*, nel terzo capitolo, è visualizzabile al *link* https://docs.google.com/forms/d/1cWvIfVBBpoihX_CjWlIalubvzIl_wtEVEEd1LVx3x083Y/edit.

ACCORGIMENTI

Per rendere la tesi più accessibile possibile è stato adottato come importante accorgimento il *font* di nome *Easyreading*. Si tratta di un carattere ad alta leggibilità che permette di superare le barriere di lettura anche per le persone dislessiche. È un valido strumento compensativo e ha come obiettivo quello di facilitare la lettura e la comprensione di parole, potendo così avere un'idea immediata di ciò che si sta leggendo. Questa scelta stilistica permette inoltre di contrastare l'effetto di affollamento percettivo e dà maggior respiro alla lettura, garantendo a chiunque una buona leggibilità del testo.