



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**LIS come CAA: un supporto per  
l'apprendimento dell'italiano da parte di una  
bambina straniera con disabilità intellettiva**

**Relatrice**

Ch. Prof.ssa Lara Mantovan

**Correlatrice**

Ch. Prof.ssa Carmela Bertone

**Laureanda**

Elena Fassina

Matricola 864979

**Anno Accademico**

2020 / 2021

*“La disabilità è parte integrante, piena, del nostro mondo.  
Chi non lo comprende, perde una grande opportunità di arricchimento interiore”*

- David Sassoli

## Indice

<b>Introduzione</b> .....	1
<b>1. COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO</b> .....	4
1.1 L'importanza della comunicazione.....	4
1.2 Definizione di linguaggio .....	5
1.3 Sviluppo del linguaggio nei bambini .....	7
1.3.1 Il periodo critico .....	9
1.3.2 Stadi basilari nell'acquisizione del linguaggio.....	10
1.3.3 L'acquisizione del linguaggio in persone con difficoltà .....	12
<b>2. L'INCLUSIONE NEL MONDO DELLA SCUOLA</b> .....	17
2.1 Una strada inclusiva verso l'integrazione .....	17
2.2 Stereotipi e pregiudizi sul mondo della disabilità.....	20
2.3 La terminologia corretta: differenze tra le parole deficit, handicap e disabilità ...	23
2.4 Figure professionali per lo sviluppo dell'inclusione a scuola.....	25
2.4.1 L'insegnante di sostegno .....	25
2.4.2 Il mediatore linguistico culturale.....	27
2.4.3 L'assistente alla comunicazione.....	29
2.5 Strumenti per l'inclusione di tutti gli alunni .....	32
2.5.1 ICIDH, ICD e ICF.....	32
2.5.2 PDF, PDP e PEI .....	34
<b>3. LINGUA DEI SEGNI PER TUTTI</b> .....	37
3.1 LIS: lingua dei segni italiana .....	37
3.1.1 Struttura e caratteristiche della LIS .....	39
3.2 Lingua dei segni e cervello .....	43
3.3 Bilinguismo italiano - LIS .....	45
3.4 Vantaggi derivanti dall'insegnamento della lingua dei segni agli udenti .....	47
3.5 LIS come CAA .....	50

4. IL CASO DI F., EMARGINATA PER NON SAPER COMUNICARE .....	53
4.1 Descrizione di F. ....	53
4.2 Programma ed attività svolte con F. ....	56
4.2.1 I numeri .....	57
4.2.2 Le lettere.....	64
4.2.3 Gli animali.....	67
4.2.4 Forme e colori .....	70
4.2.5 Gli oggetti della scuola.....	75
4.3 “Verifica” dell’apprendimento .....	77
4.4 Corso base LIS nella classe di F. ....	83
4.5 Discussione .....	84
<b>Conclusioni</b> .....	87
<b>Resumen en español</b> .....	90
<b>Bibliografia</b> .....	94
<b>Sitografia</b> .....	101

## Introduzione

Appena un bambino inizia ad andare a scuola, a frequentare i coetanei e a relazionarsi con loro, non può fare a meno di cominciare a scoprire quante differenze ci siano tra lui e gli altri, soprattutto se nella sua classe sono presenti alunni stranieri o disabili. È inevitabile, dunque, che si renda conto dell'esistenza della diversità, ma questo non deve essere percepito come un problema: infatti, la cosa più importante è che, fin da subito, il piccolo venga educato al rispetto, all'accettazione e all'inclusione di tutti gli esseri umani, indipendentemente da chi siano o da quali caratteristiche, problematiche o particolarità presentino.

Tuttavia, va sottolineato che purtroppo questo non sempre accade e in molte classi bambini/e e ragazzi/e considerati "diversi", si ritrovano a venir completamente isolati, scartati, lasciati ai margini del gruppo perché non fanno parte di quella cerchia, ristretta e stereotipata, di persone che si ritengono "normali".

A questo punto, sorge spontaneo chiedersi che cosa significhi davvero essere normali. Secondo il vocabolario, l'aggettivo "normale" si riferisce a qualcosa o qualcuno "che segue la norma, conforme alla norma, quindi consueto, ordinario, regolare"<sup>1</sup>. Per questo, tutti coloro che, per qualsiasi motivo, si differenziano, si distaccano dalla regolarità o possiedono qualche caratteristica peculiare, risultano essere anormali. Soprattutto per quanto riguarda la disabilità però, questa non ordinarietà è percepita come un qualcosa di altamente negativo, spesso difficile da accettare e tollerare proprio perché esula da ciò a cui si è abituati. Così, tra una scusa ed un'altra, ecco che molte porte vengono chiuse e tutti i ponti che dovrebbero unire, distrutti lasciando dall'altra parte chi non riesce o, più semplicemente, non può uniformarsi alla maggioranza.

Nonostante al giorno d'oggi alcuni pensino ancora che sia difficile o addirittura impossibile costruire un mondo più inclusivo e più accessibile per tutti, in realtà può essere affermato che basterebbe veramente poco per rendere migliore e più ricca la vita di ognuno, in particolar modo se si considera che, la maggior parte delle volte, se una persona ha paura di qualcosa o la ritiene negativa e pericolosa senza un reale motivo, è semplicemente perché non la conosce e non sa come approcciarsi ad essa. È infatti l'ignoranza colei che spinge gli individui ad allontanare la novità, a costruire uno scudo,

---

<sup>1</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/normale/>

una barriera protettiva che però non risolve nulla, anzi, ingigantisce il problema creando ancora più distanza e meno dialogo fra le parti in questione.

Risulta quindi plausibile che se si cominciassero a parlare di più di disabilità e di “diversità” in generale (nel senso positivo del termine), fornendo esempi concreti e raccontando storie di vita reale, si riuscirebbe a far capire che al mondo non c’è proprio niente di strano o da temere. Inoltre, si potrebbero educare più facilmente le persone all’accettazione e alla tolleranza, rendendole libere da pregiudizi e luoghi comuni.

Per fare tutto ciò, è necessario partire proprio dalla scuola: per questo, quando ad ottobre 2021 ho iniziato a svolgere le mie 150 ore di tirocinio in una scuola elementare, ho deciso che avrei cercato di dare il mio piccolo contributo in questa grande lotta contro la discriminazione e il rifiuto del diverso. Ho avuto l’occasione di lavorare in una classe in cui era presente una bambina straniera con gravi problemi cognitivi che le impedivano di comunicare verbalmente, oltre a causarle una serie di altre evidenti difficoltà, soprattutto dal punto di vista dell’apprendimento. Ho notato subito che la bambina in questione veniva spesso evitata dai compagni, i quali non volevano averci niente a che fare, probabilmente anche a causa dei comportamenti di alcune docenti che, non essendo in grado di gestire bene la situazione, erano le prime a non riuscire a relazionarsi con lei. Per questo, ho deciso che avrei provato ad insegnare, sia alla bambina che all’intera classe, un sistema di comunicazione diverso da quello orale che già conoscevano e che risultava non essere adatto alla situazione. L’obiettivo principale era quello di far in modo che tutti potessero sfruttare questa nuova conoscenza a proprio vantaggio, per cercare di entrare in contatto l’uno con l’altro senza lasciare più indietro nessuno. È stato così che ho introdotto la lingua dei segni italiana (LIS) e che ho spiegato alla classe come fosse possibile comunicare senza dover utilizzare per forza la voce.

Nel primo capitolo di questa tesi mi soffermerò sull’importanza del linguaggio e, più in generale, della comunicazione all’interno delle relazioni umane. Presterò particolare attenzione anche allo sviluppo delle abilità comunicative nel bambino e a cosa possa succedere nel caso in cui insorgano difficoltà o problematiche linguistiche durante i suoi primi anni di vita.

In seguito, nel secondo capitolo, cercherò di spiegare più nel dettaglio cosa s’intenda con il termine “inclusione” in particolar modo nel mondo della scuola ed illustrerò i ruoli che ricoprono le varie figure professionali che si occupano di sostegno e media-

zione. Un approfondimento riguarderà anche gli strumenti utilizzati dagli insegnanti per garantire l'integrazione di tutti gli alunni presenti in classe.

Il terzo capitolo verterà invece sulla lingua dei segni e sui vantaggi derivanti dall'insegnamento di quest'ultima anche a persone non necessariamente sorde.

Infine, nel quarto capitolo mi concentrerò sulla mia esperienza di tirocinio e proverò a dimostrare che i segni possono essere utilizzati con buoni esiti anche in presenza di persone udenti con difficoltà dal punto di vista cognitivo e linguistico. Nello specifico, mi soffermerò sul percorso svolto da una bambina straniera con problemi cognitivi e sui risultati da lei ottenuti rispetto la memorizzazione di parole italiane tramite il supporto offerto dal lessico della LIS.

## **COMUNICAZIONE E LINGUAGGIO**

Sviluppare la propria facoltà di linguaggio per essere in grado di comunicare efficacemente è senza dubbio fondamentale per ogni essere umano che vive all'interno della società. Perciò, il primo capitolo di questa tesi si concentrerà proprio sulle tematiche relative al modo in cui le persone si esprimono, con l'obiettivo di definire e approfondire questi argomenti, cercando di spiegare più nel dettaglio quanto le conoscenze linguistiche siano importanti nelle relazioni tra le persone.

Inoltre, verranno indagati i processi che inducono i neonati ad apprendere una lingua e sarà prestata particolare attenzione a cosa succeda nel caso in cui insorgano problematiche o difficoltà.

### **1.1 L'importanza della comunicazione**

Prima di cominciare a parlare di linguaggio, di analizzarne le caratteristiche principali e di spiegare come funzioni la sua acquisizione da parte di un neonato, credo sia importante chiarire cosa si intenda, in senso ampio, con il termine comunicazione e, soprattutto, quali siano i fattori necessari per far in modo che quest'ultima avvenga nel modo più adeguato.

Come afferma Matera (2012:7), secondo un principio che si trova alla base dell'antropologia linguistica "comunicare significa costruire e mettere in scena una rappresentazione di sé stessi". Infatti, ogni volta che iniziamo un'interazione comunicativa produciamo una serie di parole, gesti, sguardi, posture e movimenti che, combinati con i vari canali sensoriali come udito, vista, tatto e olfatto, vengono inseriti all'interno di una cornice sociale ed hanno un forte carattere culturale. Per questo la comunicazione non risulta mai essere neutra, ma presenta delle ricadute in termini di identità: si può quindi affermare che "comunicare non è tanto trasmettere e scambiare informazioni, quanto costruire, negoziandola con gli altri, un'immagine di noi stessi" (Matera, 2012:7).

La comunicazione, inoltre, può essere considerata come un elemento distintivo ed universale della vita in quanto tutti gli organismi viventi sono costantemente impegnati nella trasmissione e ricezione di messaggi: è dunque per questo motivo che "la capacità di interrelarsi, cioè di oltrepassare i limiti della propria individualità organica e stabilire



delle relazioni [...] con il mondo esterno” (Matera, 2012:9) viene considerata come “un tratto che gli esseri umani condividono con gli altri animali” (Matera, 2012:9). A differenza di quest’ultimi, però, gli uomini sono in grado di sviluppare la facoltà di linguaggio, possono “apprendere cose nuove e modificare di continuo il loro comportamento” (Matera, 2012:9).

Volendo approfondire la visione più classica, si può dire che la comunicazione avviene nel momento in cui si ha uno scambio di informazioni tra un mittente e un ricevente. Tuttavia non basta solo questo e, per dimostrarlo, Roman Jakobson, uno dei più famosi studiosi del linguaggio, negli anni Sessanta ha elaborato un modello secondo il quale lo scambio comunicativo, per avvenire in modo corretto, richiede la presenza di sei elementi di base: il principale è il *mittente* che possiede il compito di inviare al *ricevente* un *messaggio*; altrettanto importanti sono il *contesto*, cioè l’ambito entro il quale si svolge la comunicazione, il *contatto*, che può essere fisico, telefonico o di altro tipo fra il mittente e il ricevente, e il *codice*, che deve essere condiviso fra i partecipanti alla conversazione (Jakobson, 1966).

Il modello ideato da Jakobson nasce dall’idea che il principale metodo di comunicazione tra gli uomini sia il linguaggio verbale, ovvero quello che si basa sulla modalità acustico-vocale. Tuttavia, al giorno d’oggi sappiamo bene che anche le lingue dei segni del mondo, che si caratterizzano per essere visivo-gestuali, sono perfettamente in grado di far arrivare un messaggio da un mittente a un ricevente, esattamente come le lingue vocali. L’unica differenza è che, al posto delle parole espresse con la voce, sono usati i segni, realizzati principalmente tramite le mani poste in relazione anche con le espressioni del viso, oltre che con le varie posizioni del busto e della testa, e che, per percepire e poter decodificare il messaggio, il ricevente dovrà servirsi della vista piuttosto che dell’udito (Marrero Aguiar in Escandell et al., 1996).

## **1.2 Definizione di linguaggio**

Ora che risulta essere chiaro cosa sia la comunicazione, vorrei soffermarmi sul concetto di linguaggio per cercare di approfondire più nel dettaglio l’importanza e il ruolo che esso ha nella vita di ognuno di noi.

Esistono moltissime definizioni che si pongono come obiettivo quello di spiegare il significato del termine “linguaggio” e, per questo, non è facile affermare quale sia la

migliore o se ce ne sia una più adatta di un'altra. Tuttavia, ciò che sembra essere innegabile è il fatto che il linguaggio rappresenti, in senso ampio, “la capacità e la facoltà, peculiare degli esseri umani, di comunicare pensieri, esprimere sentimenti e, in genere, di informare altri esseri sulla propria realtà interiore o sulla realtà esterna, per mezzo di un sistema di segni vocali o grafici”<sup>2</sup>.

È quindi sicuro che il linguaggio sia qualcosa di fondamentale per le persone che, in quanto tali, passano la maggior parte della loro vita a relazionarsi con i propri simili, scambiandosi idee, opinioni o, più in generale, messaggi di qualsiasi tipo, anche facendo domande o formulando ipotesi con l'intenzione di ottenere una risposta o un parere da parte dall'interlocutore.

L'importanza di questa facoltà umana è data altresì dal fatto che, per un individuo appartenente alla nostra specie, sia alquanto impossibile immaginare un'esistenza senza l'uso della parola: infatti, è altamente probabile che, se la maggior parte della popolazione mondiale si estinguesse e sul nostro pianeta rimanessero solo due persone, nel momento in cui queste due si incontrassero, proverebbero a comunicare tra di loro, nonostante le difficoltà causate dalle differenze linguistiche o dalla diversa provenienza. Ciò accadrebbe perché, come già spiegato in precedenza, il linguaggio risulta essere una delle caratteristiche predominanti dell'uomo, in grado di distinguerlo dal resto degli animali: è proprio il linguaggio ciò che ha permesso alla nostra specie di sviluppare le proprie capacità cognitive, fondamentali per la realizzazione di una società complessa e ricca di fitte relazioni sociali.

Stando a quanto detto da Noam Chomsky (2006), uno dei più famosi linguisti e teorici della comunicazione che ha fornito un grande contributo agli studi sul linguaggio soprattutto grazie alla sua teoria sulla grammatica generativa, il cervello umano sembra essere geneticamente predisposto per l'acquisizione di una lingua, indipendentemente dalla quantità o dal tipo di input che riceve dall'ambiente circostante.

Tuttavia, il primo quesito che sorge spontaneo chiedersi è come faccia una persona ad imparare ad esprimersi e a capire ciò che le viene detto.

Per cercare di dare una risposta a questa domanda, bisogna partire dai neonati e dalla loro incredibile capacità di acquisire una qualsiasi lingua e di diventare competenti in essa.

---

<sup>2</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/linguaggio/>

### 1.3 Sviluppo del linguaggio nei bambini

Fin da piccolissimi, i bambini con funzionalità cognitive e sensoriali nella norma, sviluppano delle abilità che gli permetteranno, con il tempo, di diventare parlanti nativi di un determinato idioma. Come afferma Chesi (2006:14),

“ognuna di queste abilità è in realtà il prodotto di un complesso sistema di strutture biologiche probabilmente gestite da risorse cognitive in parte condivise con altre abilità, in parte specializzate, messe a disposizione dal sistema cerebrale centrale e da quello neurovegetativo”.

La facoltà di linguaggio, infatti, non può essere considerata come un artefatto culturale, quanto piuttosto come una funzione cognitiva superiore che ogni essere umano sviluppa spontaneamente e senza alcuno sforzo cosciente (Pinker, 1997).

Constatato ciò, per comprendere meglio come un bambino riesca ad acquisire e incrementare sempre di più le sue competenze linguistiche, descriverò alcune delle più famose teorie che si trovano alla base di tutti gli studi compiuti fino ad oggi.

Stando alla versione comportamentistica introdotta da Skinner (1957), l'acquisizione linguistica si baserebbe su un processo di imitazione grazie al quale il bambino si troverebbe ad imparare a parlare semplicemente attraverso la copiatura, la ripetizione delle parole che sente pronunciare dai genitori o dalle persone adulte. A tutto ciò farebbe seguito un feedback di stimolo-rinforzo, tramite il quale si potrebbe procedere con la correzione o la gratifica del piccolo, a seconda se le sue produzioni risultano essere corrette o meno.

Tuttavia, gli studi di Chomsky (1959) dimostrano la difficile sostenibilità di quanto affermato da Skinner, dato che considerano i concetti di imitazione delle espressioni verbali adulte e di rinforzo da parte dei genitori come non sono sufficienti a far in modo che il bambino impari a parlare correttamente.

Le teorie di Chomsky sono dunque in netto contrasto con quanto sostenuto dai comportamentisti e suggeriscono una nuova visione rispetto al modo in cui ognuno di noi acquisirebbe il linguaggio. Il linguista statunitense, infatti, in seguito a ricerche ed esperimenti, osserva che tutti i parlanti nativi di una certa lingua conoscono le proprietà strutturali di quest'ultima. Conoscenze come quella appena citata non possono essere determinate solamente dagli input che si ricevono dall'ambiente esterno, i quali, tra l'altro,

sono molto variabili da persona a persona, ma possono basarsi solo su dei presupposti precedenti all'esperienza, ovvero su presupposti innati.

Chomsky (1965) descrive quindi quello che lui chiama Dispositivo di Acquisizione della Lingua (*Language Acquisition Device, LAD*), di cui ogni essere umano sano sembra essere geneticamente dotato. Secondo il linguista, lo scopo del LAD sarebbe quello di predisporre il cervello ad interpretare i dati linguistici presenti nell'ambiente, tramite un sistema specifico di principi vincolanti e generalizzazioni possibili: grazie a tutto ciò, per Chomsky, il modulo linguistico riuscirebbe a svilupparsi velocemente e naturalmente nei bambini, permettendogli di acquisire una competenza da parlanti nativi.

Ancora oggi le teorie di Chomsky sembrano essere le più accreditate e l'ipotesi che ognuno di noi abbia delle capacità innate, presenti all'interno del proprio patrimonio genetico, pare avvicinarsi molto alla realtà. Tuttavia, ci sono anche altri aspetti relativi all'acquisizione linguistica che meritano di essere sottolineati. Uno fra tutti è il fatto che, come già accennato in precedenza, ogni essere umano abbia la capacità di imparare la lingua della comunità in cui cresce, qualunque essa sia. Sapere questo è indispensabile per capire che il modo in cui parliamo non dipende dal luogo in cui siamo nati, né dal paese d'origine della nostra famiglia: infatti se, per esempio, il figlio di due genitori italiani si trovasse a dover crescere in Spagna e stesse quindi costantemente a contatto con persone che parlano spagnolo, diventerebbe anch'egli un parlante di madrelingua spagnola, senza percepire alcun tipo di freno o di impedimento da parte dell'italiano.

Diversa sarebbe invece la situazione in cui si troverebbero i genitori, i quali, con ogni probabilità, apprenderebbero la nuova lingua ma continuerebbero a parlarla con un accento straniero e/o commettendo piccoli errori, senza essere mai in grado di esprimersi in modo del tutto corretto (Jackendoff & Peruzzi, 1998).

Appurato ciò, non è difficile notare che ci siano delle differenze tra chi si avvicina ad una lingua in tenera età e chi invece lo fa da adulto: infatti, è proprio a seconda del periodo in cui una persona viene esposta ad un determinato input linguistico che riuscirà o meno a diventare nativo, ovvero realmente competente, di quell'idioma.

L'intervallo di tempo in questione viene definito periodo critico.

### 1.3.1 Il periodo critico

Il linguaggio non sembra essere una proprietà biologica accessibile in qualsiasi momento della crescita umana, anzi, come afferma Chesi (2006:21), è più probabile sia “una caratteristica di un certo periodo che va dalla nascita all’adolescenza”.

È dunque questo l’intervallo di tempo (chiamato anche periodo critico) che ogni essere umano ha a disposizione per sviluppare il linguaggio e per imparare a padroneggiare una determinata lingua. Terminata questa finestra, l’acquisizione di un metodo comunicativo sarà assai più difficoltosa in quanto

“dopo la pubertà, le capacità di auto-organizzazione e di adattamento alle richieste fisiologiche del comportamento verbale diminuiscono rapidamente. Il cervello si comporta come se avesse raggiunto un assetto stabile e le capacità linguistiche primarie ed essenziali che non sono state acquisite entro questo periodo [...] mancheranno in genere per tutta la vita” (Lenneberg, 1971:182).

Tuttavia, per quanto riguarda l’apprendimento delle parole, ci sono alcune distinzioni che possono essere fatte e che riguardano in particolar modo le diverse classi o categorie a cui appartengono i vari termini. Infatti, mentre per le parole contenute (come nomi, verbi, aggettivi e avverbi, i quali appartengono alle cosiddette classi aperte) sembra non ci siano troppi problemi dato che esse risultano essere termini acquisibili ed incrementabili durante tutto l’arco della vita di un individuo, per gli elementi funzionali (come articoli, preposizioni e pronomi, appartenenti a classi chiuse) e per altri aspetti legati al settaggio di certi parametri<sup>3</sup>, le difficoltà di apprendimento diventano piuttosto serie una volta conclusosi il periodo critico.

Riprendendo quanto già detto in precedenza, secondo alcuni studi queste difficoltà sono probabilmente dovute ad una riduzione dell’elasticità neuronale in quanto, dopo la pubertà, l’attività metabolica cerebrale raggiunge i livelli adulti e le connessioni sinaptiche cominciano a stabilizzarsi tramite quello che viene chiamato processo di mielizzazione delle fibre nervose (Mehler e Dupoux, 1990).

---

<sup>3</sup> È definito parametro un “punto del sistema linguistico che ammette due soluzioni alternative, fra le quali la lingua ne attualizza una; si tratta quindi di proprietà il cui valore [...] è fissato in base all’esperienza. A seconda del valore che ogni lingua assegna ai parametri si determina una serie di differenze sintattiche che distingue una lingua dalle altre” ([https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)).

Per concludere, si può quindi affermare che, se durante il periodo critico non si ricevono dall'ambiente esterno stimoli o input linguistici quantitativamente e qualitativamente sufficienti, lo sviluppo del linguaggio non avverrà nei modi previsti, con la possibilità di causare deficit più o meno gravi alla persona in questione. Inoltre, sembra essere chiaro che moduli diversi della grammatica, come quelli relativi alla sintassi e al lessico, corrispondano a finestre temporali distinte.

### 1.3.2 Stadi basilari nell'acquisizione del linguaggio

Appurato il fatto che il periodo migliore per sviluppare il linguaggio sia proprio quello che va dalla nascita all'adolescenza, cercherò ora di descrivere quali siano i passaggi fondamentali attraverso i quali ogni bambino riesce ad imparare a parlare.

Come spiega Guasti (2007:94), “alla nascita e fino a circa 4 mesi, l'apparato fonatorio del neonato è simile a quello dei primati e non è adatto a produrre suoni linguistici”.

Infatti, osservando la figura 1, si può notare che da piccoli i bambini presentano una laringe più alta, una gola di dimensioni ridotte, un tratto vocale più corto e una forma della lingua diversa rispetto a quella di una persona adulta (Guasti, 2002).

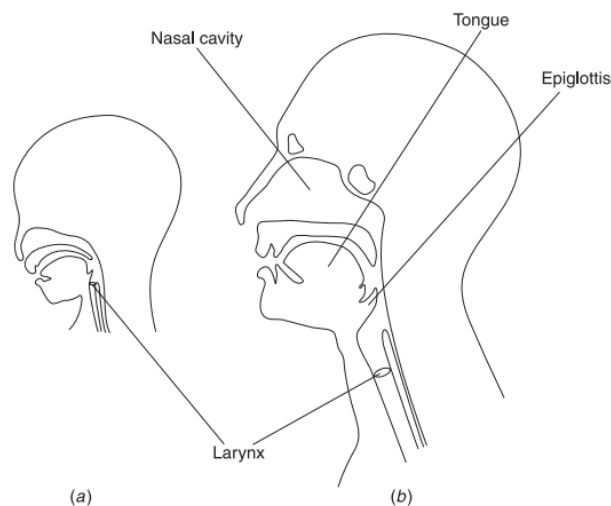


Fig. 1: differenze tra la configurazione del tratto vocale non ancora completamente sviluppato di un bambino (a) e quella di un adulto (b)  
(Tratto da Guasti, 2002:48)

Tuttavia, fin dai primi istanti di vita, un bambino è in grado di generare gridolini o suoni simili, i quali, spesso, accompagnano il pianto.

Nonostante queste prime vocalizzazioni (indicate anche con il termine *cooing*) riescano comunque a comunicare qualcosa a chi le ascolta, non sono in alcun modo paragonabili al linguaggio in quanto ciò che veicolano è principalmente uno stato emotivo.

Successivamente, intorno ai sei mesi di vita del neonato, si assisterà alla comparsa della lallazione (detta anche “balbettio” o *babbling*), fase durante la quale il bambino inizia a produrre ripetutamente determinate sillabe.

La lallazione può essere di due tipi:

- lallazione canonica, quando il neonato ripete sequenze contenenti sempre la stessa sillaba (es.: [babababa]);
- lallazione variata, quando il neonato produce sillabe diverse all’interno delle sue sequenze (es.: [badabada]) (Guasti, 2007).

Come dimostrato da Oller (1980) e Vihman (1993), i due tipi di lallazione possono coesistere, quindi vanno considerati come appartenenti allo stesso stadio dello sviluppo linguistico, ovvero allo stadio in cui, stando a quanto detto da Jackendoff e Peruzzi (1998:140), il neonato sta “esercitando il suo apparato vocale, senza alcuna particolare intenzione linguistica”.

Solo a partire dagli otto mesi, la percezione e la produzione dei suoni cominceranno ad essere influenzate dall’ambiente linguistico in cui il bambino si trova immerso. Ciò significa che, a quest’età, il piccolo sta iniziando a formarsi “un repertorio di categorie specifiche della [propria] lingua” (Guasti, 2007:95).

In seguito, solitamente tra i dieci e i venti mesi, il bambino produrrà le prime parole: si tratta di un processo continuo che parte con l’uso di protoparole o parole inventate con significato costante, le quali servono al piccolo per riferirsi ad un determinato oggetto; successivamente compariranno le parole vere e proprie che saranno utilizzate “in contesti diversi, con uno scopo e con l’intenzione di comunicare qualcosa” (Guasti, 2007:96).

Inizierà poi la fase olofrastica, ovvero quel periodo in cui il bambino crea frasi usando una sola parola, spesso accompagnata dalla produzione di gesti referenziali<sup>4</sup>, con l’obiettivo di denominare, esprimere una richiesta, un’esclamazione o descrivere

---

<sup>4</sup> Gesti referenziali: essi rappresentano un referente specifico e non cambiano in base al variare del contesto.

un'azione, modificando anche l'intonazione a seconda del messaggio che vuole esprimere.

Poco dopo i 21 mesi invece, si assisterà all'esplosione del vocabolario, momento in cui l'infante aumenta, quasi improvvisamente, il numero di parole prodotte in quanto ha ormai capito che tutte le cose hanno un nome e prova quindi piacere a nominarle (Graffi & Scalise, 2013).

Tuttavia, sarà solo verso i due anni d'età che, generalmente, i bambini cominceranno a formare brevi enunciati composti da più vocaboli ma, nonostante questo, se ci si sofferma ad osservare il comportamento di un infante di circa un anno e mezzo, ci si può accorgere che, già a quell'età, egli sembra essere in grado di comprendere la maggior parte di ciò che gli si dice, dimostrando di riuscire a capire molto di più di quanto produca verbalmente (Lenneberg, 1971).

Con il passare dei mesi poi, gli enunciati che prima erano brevi diventeranno sempre più lunghi e complessi, facendo in modo che, a circa cinque anni d'età, il bambino sia in grado di esprimersi correttamente e “con un'ottima approssimazione rispetto alla grammatica dell'adulto” (Jackendoff, 1998:142).

In ogni caso, va sottolineato che l'acquisizione di ulteriori sottigliezze e complicazioni, come quelle riguardanti la pragmatica e la cosiddetta “patina sociale che consente di *comportarsi bene* con il linguaggio” (Graffi & Scalise, 2013:290), continuerà fino a circa i dieci anni d'età.

Infine, un altro particolare rilevante che va tenuto a mente è che quanto è stato appena descritto si riferisce ad una situazione standard: ciò significa che ci possono essere ampi margini di variazione a seconda del bambino che si desidera prendere in considerazione e che non è detto che le tempistiche sopracitate siano sempre ed esattamente uguali per tutti.

### **1.3.3 L'acquisizione del linguaggio in persone con difficoltà**

Finora si è parlato dell'importanza che ha il linguaggio all'interno della vita degli esseri umani e di come facciano quest'ultimi a sviluppare la capacità di comunicare con gli altri, ma non è ancora stato approfondito cosa accada nel caso in cui ci siano delle situazioni problematiche.



Nonostante sembri che il processo che porta ogni persona ad acquisire una lingua sia qualcosa di naturale, automatico, che avviene senza alcun tipo di sforzo o complicazione, bisogna ricordare che in realtà può non essere sempre così. Infatti, soprattutto quando ci si trova davanti a bambini/e o ragazzi/e con determinati tipi di deficit o difficoltà, non si deve dare per scontato che le loro capacità linguistiche siano le stesse che ci si aspetterebbe da un altro individuo della loro età: è possibile che alcune persone sviluppino diversamente le loro abilità comunicative e che abbiano bisogno di differenti tempistiche e/o modalità. Ciò può succedere, ad esempio, quando si ha a che fare con individui che presentano

- difficoltà cognitive
- difficoltà sociali
- difficoltà sensoriali
- combinazioni di difficoltà di vario tipo

Per quanto riguarda le difficoltà cognitive, i maggiori problemi relativi al linguaggio e al suo utilizzo sorgono nel momento in cui la persona presenta delle lesioni cerebrali che si concentrano, in particolar modo, nell'emisfero sinistro. Questo avviene perché, come hanno dimostrato gli studi di Broca (1861) e Wernicke (1871), nella stragrande maggioranza degli esseri umani la sede del linguaggio sembra trovarsi proprio nella parte sinistra del cervello, più precisamente nella zona del lobo temporale (figura 2). Infatti, danni causati a quest'area possono provocare varie forme di afasia<sup>5</sup>, le quali vanno a colpire aspetti linguistici, come l'abilità di produrre fonemi, la capacità di derivazione e flessione morfologica, o di strutturazione sintattica.

È dunque possibile affermare che, nel caso in cui ci siano lesioni all'emisfero sinistro in età precoce, ovvero quando non è ancora avvenuta la completa acquisizione del linguaggio, la persona colpita svilupperà dei gravi deficit per quanto riguarda le sue abilità linguistico-grammaticali, soprattutto dal punto di vista produttivo (Zaidel, 1997).

---

<sup>5</sup> Afasia: “disturbo del linguaggio [...] che consiste nella perdita della capacità di esprimere o di comprendere le parole” (<https://www.treccani.it/enciclopedia/afasia/>).

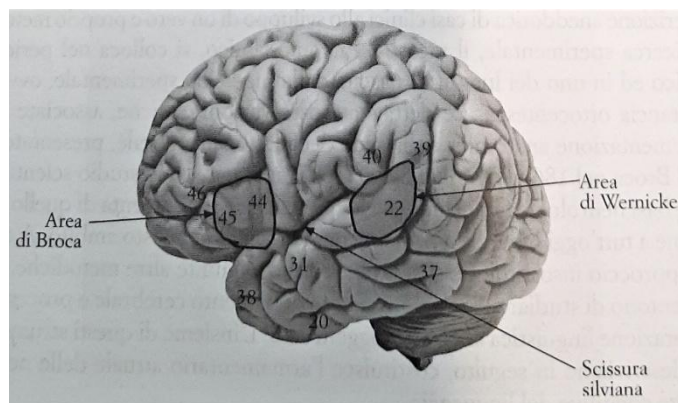


Fig.2 Emisfero sinistro. I numeri si riferiscono alle aree di Brodmann  
(Tratto da Graffi & Scalise, 2013:304)

Altri casi interessanti di difficoltà nell'acquisizione e nello sviluppo del linguaggio sono identificati con il termine *Specific Language Impairment, SLI* (Tallal, Ross e Curtiss 1989, Gopnik e Crago 1991, Leonard 1998), ovvero disturbi specifici del linguaggio.

Come affermato da Leonard (1998), solitamente presentano SLI quei bambini con genitori che a loro volta possiedono problemi di apprendimento linguistico. Per questo si può ipotizzare che ci sia una qualche componente ereditata geneticamente che abbia un ruolo rilevante nella creazione della difficoltà linguistica, anche perché raramente sembrano esserci altre patologie che potrebbero giustificare la sua presenza.

Le problematiche causate da SLI possono riguardare il parlato, la lettura, la scrittura, l'ascolto di un bambino e solitamente persistono anche in età adulta. Nello specifico, i sintomi più comuni sono:

- ritardo nel raggiungimento dei traguardi relativi alla lingua parlata rispetto ai coetanei;
- difficoltà nell'acquisizione di nuove parole;
- difficoltà nel fare conversazione;
- difficoltà nel seguire le indicazioni fornite in quanto le parole usate non vengono comprese appieno;
- uso limitato di frasi complesse;
- difficoltà a trovare le parole giuste;
- difficoltà a comprendere il linguaggio figurativo;
- problemi di lettura;

- narrazione e scrittura disorganizzate;
- frequenti errori grammaticali e di ortografia (NIDCD, 2019:1-2).

Generalmente, sia per gli individui affetti da SLI, sia per quelli affetti da afasia, esistono dei trattamenti, i quali possono essere forniti da una figura professionale autorizzata, come un logopedista.

Parlando invece di difficoltà sociali e/o sensoriali è necessario sottolineare che, in questi casi, i problemi di linguaggio possono derivare da una mancata esposizione a stimoli linguistici (come può succedere, ad esempio, nel caso di persone sorde a cui non viene dato accesso alla lingua dei segni), o da un'esposizione ad un input linguistico impoverito, sia in senso qualitativo che quantitativo. In entrambe le situazioni, ci saranno delle conseguenze negative per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio, le quali potranno portare a gravi difficoltà anche nel processo di acquisizione della lingua madre.

Dunque, come già anticipato, deficit sensoriali tipo la mancanza d'udito possono essere la principale causa dell'insorgere di una problematicità linguistica, esattamente come questioni di tipo sociale possono incidere gravemente sulla crescita e la maturazione della capacità di comunicazione in una persona.

Un esempio di difficoltà sociale che causa complicazioni per lo sviluppo del linguaggio, può essere fornito dallo stile di vita a cui sono stati costretti i cosiddetti bambini selvaggi: si tratta di persone che, fin da piccole, per vari motivi hanno vissuto isolate dal resto del mondo, senza poter entrare in contatto con altri esseri umani o con l'ambiente circostante.

Itard e Curtiss hanno portato alla luce alcuni degli studi più famosi e approfonditi sui bambini selvaggi. Nello specifico, il lavoro di Itard (descritto in Gineste e Postel, 1980) presenta il caso di Victor, un ragazzo che passò la sua infanzia nelle foreste dell'Aveyron, lontano da ogni stimolo linguistico umano. Fu ritrovato da adolescente, a circa undici anni d'età, completamente privo della facoltà di emettere suoni che fossero anche lontanamente paragonabili alle parole. Per questo, in un primo momento fu considerato sordo, ma successivamente il vero problema si rivelò essere un altro: Victor non aveva mai sentito nessuno parlare, quindi non aveva avuto la possibilità di sviluppare lui stesso questa capacità. Il ragazzo venne dunque analizzato da diversi linguisti e

dalla comunità scientifica del tempo, ma nessuno volle prendersi la responsabilità di provare a rieducarlo: pareva infatti che l'impresa fosse impossibile e che Victor fosse irrimediabilmente bloccato, in altre parole, senza speranza. Solo il pedagogo Itard credeva possibile una riabilitazione del ragazzo e fu appunto lui che lo seguì nel suo percorso. I risultati che ottenne furono in parte buoni dato che Victor riuscì ad accettare la vita sociale, a sviluppare nuovi bisogni e ad instaurare dei rapporti con le persone che si occupavano di lui. Tuttavia, avendo ormai superato da tempo la chiusura del periodo critico (cfr. paragrafo 1.3.1), il ragazzo non riuscì mai a dominare completamente gli aspetti più funzionali della lingua, nonostante il suo vocabolario si arricchisse continuamente. L'unico termine che riuscì a produrre fu la parola "latte" (*lait* in francese), ma lo utilizzava solo come esclamazione di gioia, senza nessun altro scopo.

Curtiss (1977) invece descrive ciò che successe a Genie, bambina che, a differenza di Victor, fu tenuta segregata dal padre, in uno sgabuzzino nei sobborghi di Los Angeles, per tredici anni e mezzo: non potendo avere contatti con il mondo esterno, una volta che venne ritrovata, la bambina si presentava completamente priva di linguaggio. Per questo fu anch'ella immediatamente sottoposta ad un percorso riabilitativo che la aiutò a migliorare la sua condizione, senza però renderla mai in grado di formare una frase sintatticamente accettabile.

Ci sono molte altre storie analoghe a quella di Victor e Genie ma nessuna di esse sembra avere un finale diverso: solitamente questi/e ragazzi/e riescono ad imparare parole singole o degli abbozzi di frase grazie alla rieducazione, ma la loro grammatica rimane quasi sempre deficitaria, soprattutto a causa della chiusura e del superamento del periodo critico.

Proprio perché non padroneggiano pienamente nessuna lingua, queste persone vengono definite "alingui", cioè prive di lingua.

Per concludere si può quindi affermare che, nel caso in cui insorgano difficoltà cognitive o problematiche di tipo sensoriale/sociale in un individuo, colui che ne è affetto potrà andare incontro a complicazioni dal punto di vista dell'acquisizione e dello sviluppo del linguaggio. Tutto ciò avrà purtroppo la possibilità di creare degli ostacoli nella comunicazione e nelle relazioni tra la persona in questione e la collettività, arrivando anche ad impedirle di integrarsi completamente all'interno della società.

## Capitolo 2

### L'INCLUSIONE NEL MONDO DELLA SCUOLA

In questo capitolo si cercherà di spiegare l'importanza ed il significato del termine "inclusione" con l'obiettivo di poterlo mettere in relazione con il mondo della scuola, di chi la frequenta e dei docenti che vi lavorano.

Successivamente ci si concentrerà sull'approfondimento dei ruoli di alcune delle figure professionali fondamentali per l'accoglienza ed il supporto dell'alunno con difficoltà all'interno della classe, prestando particolare attenzione anche ai vari strumenti utili per garantire a quest'ultimo un percorso di apprendimento sereno e soddisfacente.

#### 2.1 Una strada inclusiva verso l'integrazione

Se fino a non troppi anni fa la diversa *forma mentis* delle varie società imponeva alle persone di nascondere in tutti i modi ciò che veniva considerato anormale, strano, non conforme alle aspettative, oggi giorno le cose stanno cambiando e, anche se non si è ancora arrivati alla piena tolleranza delle differenze, sicuramente è stato fatto qualche passo avanti per provare a migliorare la situazione. In particolar modo per quanto riguarda il tema delle disabilità si può dire che ci siano state parecchie svolte, le quali hanno permesso l'agevolazione dell'inserimento e dell'integrazione delle persone con problemi nel mondo dell'istruzione, del lavoro e, in generale, della collettività.

Come già anticipato, in questo capitolo mi concentrerò soprattutto sulle tematiche relative all'inclusione a scuola ma, come prima cosa, credo sia importante capire il significato di questo termine "inclusione" e quali siano le caratteristiche che lo differenziano dalle parole "inserimento" e "integrazione".

È indiscutibile il fatto che la disabilità, così come le varie difficoltà ad essa correlate, faccia parte della quotidianità e del mondo in cui tutti viviamo: proprio per questo, non è possibile ignorare la sua esistenza o pensare che essa riguardi solamente chi ne è affetto e la sua famiglia. Al contrario, sarebbe importante tenere sempre a mente che è compito della collettività accettare e accogliere anche chi sembra essere diverso, magari cercando di creare delle realtà in cui ognuno possa sentirsi a proprio agio e non inferiore o poco adatto. Infatti, va sottolineato che non è sufficiente favorire solamente l'inserimento della persona disabile all'interno della società, perché questo significherebbe

rebbe consentirle di partecipare alla vita della gente “normodotata”, senza però darle gli strumenti o fare in modo che possa effettivamente accedervi ed integrarsi.

Per quanto riguarda la scuola, un esempio di inserimento con scarsi risultati dal punto di vista dell’integrazione e dell’inclusione può essere fornito da ciò che successe in Italia a partire dagli anni Settanta, quando cominciarono ad essere chiuse le classi differenziali e le scuole speciali: il documento Falcucci (1975) fu il primo a concepire la scuola come un luogo che potesse accogliere ogni bambino o adolescente con l’obiettivo di favorirne lo sviluppo personale. Tuttavia, nonostante questo tentativo di trattare egualmente gli allievi, va detto che per i disabili la frequenza scolastica non implicava il raggiungimento di conoscenze culturali minime come per i compagni normodotati. Inoltre, complessità e problemi di tipo strutturale e organizzativo della scuola non erano ancora stati risolti, impedendo così il conseguimento di risultati apprezzabili dal punto di vista dell’integrazione di tutti gli alunni (Cottini, 2017).

Il termine “integrazione” infatti significa

“diventare una cosa sola, [...] è la meta di ogni persona che vive con gli altri e con cui condivide significati, valori e senso del vivere; integrare/integrarsi è un processo difficile, lento e complesso che richiede ascolto, riconoscimento, accettazione, cura ma soprattutto partecipazione, condivisione, reciprocità, autonomia e responsabilità”. (Tessaro, 2018:4)

Pertanto può essere affermato che la vera integrazione ha luogo solo nel momento in cui c’è una reale eguaglianza tra gli individui: una piena inclusione è dunque necessaria dato che, come postula Tessaro (2018:4), “l’integrazione è la meta, l’inclusione la strada”. Ritornando al caso della scuola, l’inclusione deve rivolgersi alla classe, a tutti e a ciascuno, in quanto l’obiettivo principale è quello che ogni allievo si senta parte di una comunità in cui poter apprendere e formarsi, essendo partecipe e protagonista oltre che responsabile per sé stesso e per gli altri. È importante che il sistema educativo, assieme alle famiglie e alla società, contribuisca a creare una serie di reti di persone, relazioni e processi senza escludere o mettere a disagio nessuno, in quanto è proprio tramite queste “logiche di rete” che si possono affrontare al meglio le difficoltà e i bisogni speciali. Purtroppo capita spesso che, per molti docenti curricolari, gli allievi disabili risultino essere studenti invisibili in quanto si crede che ad occuparsi di loro debba essere esclu-

sivamente l'insegnante di sostegno (cfr. paragrafo 2.4.1): la verità però è un'altra, infatti il reale garante dell'integrazione è proprio il docente di classe, il quale ha il compito di essere promotore "di qualcosa che unisce e non che separa, di qualcosa che si fa insieme e non in competizione, di qualcosa che aiuta ogni studente a formarsi, a costruirsi il proprio progetto esistenziale personale" (Tessaro, 2018:4).

Come specificato nella terza parte del documento *Linee guida per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità* (2009), secondo paragrafo, una scuola inclusiva deve avere "una corresponsabilità educativa diffusa e possedere una competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con alunni con disabilità". Viene inoltre precisato che la progettazione degli interventi da mettere in atto riguarda tutti i docenti, in quanto è compito dell'intera comunità scolastica organizzare i curricula in funzione dei vari stili di apprendimento o attitudini cognitive. Gli insegnanti devono dunque saper gestire in modo alternativo le attività per agevolare l'acquisizione da parte degli alunni e utilizzare strategie e materiali didattici che rispecchino i bisogni di tutti, senza assumere comportamenti discriminatori.

Volendo parlare più in generale, invece, fondamentale risulta essere la legge 104/1992, la quale tutela i diritti delle persone disabili e fornisce un quadro per l'assistenza e l'integrazione sociale di quest'ultime: la legge sopracitata non riguarda solo il mondo della scuola ma comprende anche gli ambiti del lavoro, del sostegno alle famiglie, della salute e del tempo libero. In particolare, ciò che viene messo in risalto è che

"una vera integrazione possa realizzarsi solo ponendo in primo piano non soltanto i bisogni particolari della persona con disabilità, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni" (Cottini, 2017:33).

Risulta quindi fondamentale avere l'appoggio anche da parte della collettività, la quale dovrà cercare di essere inclusiva e di supportare, senza escludere o emarginare, chi ha qualche difficoltà in più.

Per poter essere definita inclusiva, una comunità deve affondare le sue radici sull'intreccio dei talenti di tutti coloro che ne fanno parte. Il talento, infatti, rappresenta il potenziale di sviluppo di un individuo, ovvero ciò che caratterizza il suo modo di essere, la sua identità. A scuola, così come nella vita di tutti i giorni, ogni persona con di-

sabilità o disturbi di apprendimento possiede delle potenzialità (esattamente come un “normodotato”), le quali possono svilupparsi ed essere sfruttate solo se prima vengono scoperte: soprattutto se ci si riferisce ai più piccoli, solitamente è compito dei docenti far emergere i talenti e le passioni di ogni bambino, con l’obiettivo di fargli capire cosa gli piace e di aiutarlo a trovare più facilmente la strada adatta a lui.

Infatti, specialmente nel percorso educativo, è fondamentale valorizzare le capacità degli studenti e favorirne la crescita dal punto di vista intellettuale, emotivo, etico e razionale: per far sì che tutto ciò avvenga, bisogna necessariamente far leva sulla formazione della persona e sullo sviluppo del suo potenziale.

Può inoltre essere aggiunto che, in particolar modo per un alunno disabile o con bisogni educativi speciali, il talento è la più grande ricchezza che possiede: esso non può dunque essere in alcun modo sottovalutato, trascurato, deriso o ignorato. Ogni potenziale di sviluppo va fatto fruttare e non deve essere sprecato, anzi, l’intera comunità dovrebbe cercare di garantire sempre il rispetto e la salvaguardia delle capacità di tutti, valorizzando ogni persona e facendola sentire importante per quello che riesce a fare, indipendentemente da cosa sia. In questo modo, all’interno del mondo della scuola così come al di fuori di esso, anche chi ha qualche difficoltà in più potrebbe riuscire a trovare uno scopo nella vita o, più semplicemente, riuscirebbe a sentirsi accettato e incluso nonostante le varie problematiche o disabilità (Tessaro, 2018).

## **2.2 Stereotipi e pregiudizi sul mondo della disabilità**

I termini “stereotipo” e “pregiudizio” hanno da sempre un significato fortemente negativo, infatti “il loro uso più comune riguarda l’ostilità verso i gruppi etnici diversi dal proprio o verso minoranze di vario tipo” (Mazzara, 1997:7). Proprio per questo, le parole sopracitate appaiono spesso quando ci si riferisce a fenomeni legati al razzismo o alla discriminazione in generale. Tuttavia va ricordato che, anche nelle conversazioni che si intrattengono quotidianamente, non è raro che le persone tendano ad esprimere giudizi sui vari argomenti: questo non rappresenterebbe un problema se non fosse per il fatto che non sempre si riescono a manifestare i propri pensieri oggettivamente, ovvero senza cadere nel tranullo del pensiero o luogo comune.

Essendo caratterizzata dalla razionalità, dallo sviluppo tecnologico e dalla sempre maggiore accettazione della diversità, la società moderna sembrerebbe puntare verso un



forte e convinto sostenimento dei valori dell'uguaglianza, della tolleranza e della convivenza pacifica, democratica. Sulla base di ciò, dunque, stereotipi e pregiudizi parrebbero essere destinati a sparire o comunque a perdere gradualmente di importanza. Tuttavia, è facile accorgersi di come non sia esattamente così e del fatto che, nonostante i progressi e l'evoluzione umana, le false credenze continuano ad essere ampiamente diffuse: stereotipi e pregiudizi si sarebbero infatti modificati e adattati per riuscire a convivere con i nuovi valori di razionalità e tolleranza proposti dall'epoca moderna, trasformandosi "da espliciti e arroganti in impliciti, nascosti o apparentemente ragionevoli" (Mazzara, 1997:9).

A questo punto, risulta fondamentale cercare di chiarire cosa s'intenda esattamente con i termini "pregiudizio" e "stereotipo" e in che modo quest'ultimi possano influenzare la vita delle persone considerate "diverse".

Per provare a dare una definizione più o meno precisa di cosa sia un pregiudizio, si può dire che esso rappresenti un giudizio espresso precedentemente all'esperienza, ovvero un giudizio emesso senza possedere o aver analizzato un sufficiente numero di dati. Tale carenza fa in modo che il pregiudizio venga solitamente considerato come un parere errato in quanto non corrispondente alla realtà oggettiva.

Inoltre, si parla di pregiudizio anche quando ci si trova davanti ad una tendenza a considerare in modo sfavorevole, senza un reale motivo, persone che appartengono ad un determinato gruppo o classe sociale. Per questo si può affermare che il pregiudizio non si riferisca tanto a fatti o eventi, quanto piuttosto a specifici individui.

Anche il concetto di stereotipo presenta delle caratteristiche specifiche che lo rendono un termine strettamente collegato a quello di pregiudizio, tanto da essere indicato da Mazzara (1997:16) come il nucleo cognitivo di quest'ultimo, ovvero come "l'insieme degli elementi di informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti".

Lo stereotipo risulta quindi essere "un insieme delle caratteristiche che si associano ad una certa categoria di oggetti [...] o gruppi sociali, [...] un insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale" (Mazzara, 1997:19).

Altro fatto che vale la pena sottolineare è quello che gli stereotipi, così come i pregiudizi, agiscono non solo per quanto riguarda la caratterizzazione di determinate realtà, ma influenzano anche le dinamiche della costruzione identitaria e di relazione delle persone (Giaccardi, 2005). Infatti, i pensieri e le idee che ognuno di noi si crea all'interno della propria testa rispetto a specifici individui, determinano il modo in cui avverrà o meno l'interazione, lo scambio con quest'ultimi. Perciò, se una persona ha dei forti pregiudizi verso un altro essere umano che presenta precise caratteristiche, sarà in genere molto difficile farle cambiare idea o riuscire a convincerla ad instaurare un rapporto libero da qualsiasi preconcetto.

Per quanto riguarda le principali categorie di individui che vengono più spesso prese di mira da tutte queste false credenze, non è difficile rendersi conto che, tra i più discriminati, ci siano proprio i disabili: ancora oggi continuano a sopravvivere parecchi pregiudizi riguardanti il fatto che certe persone, a causa delle loro problematiche, non siano capaci di comportarsi o di agire rispettando le regole e i valori sui quali si basa la società moderna. Ciò si traduce in particolari stereotipi circa le loro qualità e disposizioni personali.

Tuttavia, va sottolineato che possono essere fatte delle distinzioni tra gli individui che presentano una disabilità fisica e quelli che invece ne hanno una mentale.

Oggi, per le disabilità fisiche, nonostante siano serviti molti anni di lotte e sensibilizzazioni, si è riusciti ad arrivare ad un'accettazione sempre maggiore che ha potuto avere luogo anche grazie a specifici provvedimenti istituzionali, i quali hanno contribuito, per esempio, all'abolizione delle barriere architettoniche così come alla riduzione delle varie forme di discriminazione. Resta comunque però il pensiero comune che vede i disabili come persone "poco abili [...], psicologicamente fragili, troppo emotivi, volubili, irascibili, sostanzialmente inaffidabili" (Mazzara, 1997:50). Proprio per questo, spesso, la gente che non è abituata a relazionarsi con loro manifesta paura, imbarazzo, disagio nel momento in cui si trova in presenza di quest'ultimi.

Più complicato ancora risulta essere il caso della disabilità mentale dato che questo tipo di invalidità ha da sempre rappresentato un qualcosa di misterioso, non chiaro e, dunque, inquietante. Per questo non è difficile comprendere il motivo per cui in certi periodi del passato si sia ricorsi alla persecuzione dei malati di mente e alla loro eliminazione.

Va ricordato che lo status di “malato” fu attribuito alle persone con disabilità mentale solo a partire dal XVIII secolo e ciò costituì un momento di notevole progresso.

Nonostante tutto però, questo tipo di disabilità continuava a rappresentare una specie di “richiamo alle dimensioni più nascoste della nostra personalità, evocando la potenza dell’irrazionalità e il possibile prevalere degli istinti sulla morale e sulle norme sociali” (Mazzara, 1997:51-52). Ecco perché un malato mentale continuava ad essere visto come un essere pericoloso, incontrollabile e imprevedibile.

Tornando all’epoca moderna si può dire che, nella società attuale, la situazione è sicuramente migliorata ma non è possibile ignorare il fatto che, ancora adesso, se un individuo si comporta in modo diverso o presenta qualche peculiarità, finirà col rappresentare una minaccia e verrà molto probabilmente etichettato come persona fastidiosa, da cui prendere le distanze. C’è quindi ancora molta strada da fare per arrivare alla completa eliminazione di qualsiasi pregiudizio e alla totale eguaglianza di tutti gli esseri umani.

### **2.3 La terminologia corretta: differenze tra le parole deficit, handicap e disabilità**

Prima di cominciare parlare di disabilità e di tutto ciò che riguarda quest’ambito, è fondamentale informarsi: non si può infatti prescindere dal prestare particolare attenzione alla terminologia e a quali siano le parole più corrette da usare in ogni situazione. Approfondire i reali significati che ogni vocabolo possiede può aiutare ognuno di noi a comprendere come utilizzarlo al meglio, evitando così momenti imbarazzanti, figuracce od offese involontarie.

Va sottolineato che, purtroppo, ancora oggi ci sono molta confusione ed ignoranza rispetto a quelle che risultano essere le parole più utilizzate quando ci si vuole riferire al mondo della disabilità: infatti, per fare un esempio, non è raro incontrare persone che credono di poter usare come sinonimi i termini “deficit” e “handicap”. La realtà, però, è che queste due parole sono molto diverse, così come sono diversi i concetti che esprimono: mentre con “deficit” si intende “un’assenza, carenza o insufficienza dovuta all’anomalia di un organo, di una struttura anatomica, di una funzionale mentale, psicologica o fisiologica” (Tessaro, 2018:14), con “handicap” ci si riferisce ad un “risultato di un processo sociale e culturale: è la conseguenza dell’incontro di un individuo, delle sue caratteristiche fisiche, psicologiche [...] e della sua storia, con un particolare contesto” (Tessaro, 2018:15).

Il deficit (chiamato anche menomazione) rappresenta quindi una mancanza irreversibile che va considerata come parte integrante della struttura di un individuo. L'handicap invece non è insito nella persona ma è più tipico del contesto in cui si trova quella persona: si tratta di una condizione di svantaggio ed è per questo che si può parlare anche di situazione handicappante. Dato che quest'ultima si realizza mediante l'incontro di diverse variabili può essere modificata e, dunque, risolta.

Passando alla parola "disabilità", se si volesse provare a definirla, si potrebbe dire che essa si riferisce in particolar modo alla "limitazione o perdita (conseguente a una menomazione) della capacità di compiere un'attività con modalità che possano essere considerate normali per un essere umano" (Cottini, 2017:53).

Può quindi essere affermato che il deficit determina la disabilità e che, nel momento in cui la persona disabile si trova in specifiche situazioni o contesti, la possibilità dell'insorgenza anche di un handicap non è rara.

Le distinzioni tra i termini "deficit", "handicap" e "disabilità" appena descritte sono state ulteriormente approfondite anche nella Classificazione internazionale di menomazioni, disabilità e handicap dell'OMS (1980).

Da un punto di vista pedagogico ed educativo, conoscere la differenza tra deficit e handicap serve all'insegnante per comprendere su che cosa può (o non può) concentrare il suo intervento formativo: il compito del docente è infatti quello di focalizzarsi maggiormente sugli handicap piuttosto che sui deficit, ovvero sulle barriere che si possono creare nel momento in cui l'alunno disabile entra in relazione con i vari contesti di vita, piuttosto che su ciò che fisicamente o mentalmente gli manca. L'obiettivo principale deve dunque essere quello di cercare di eliminare o, quantomeno, ridurre gli ostacoli presenti nel percorso dello studente con difficoltà.

In conclusione si può dire che, proprio perché non interviene sulla menomazione ma sul contesto, un bravo insegnante pone la sua attenzione non solo sull'allievo e le sue difficoltà ma anche e soprattutto sulla "costruzione di ambienti che garantiscano la formatività di tutti gli studenti [attivando] relazioni significative, pro-attive, non stereotipate" (Tessaro, 2018:16).

## **2.4 Figure professionali per lo sviluppo dell'inclusione a scuola**

La presenza sempre maggiore di alunni con vari tipi di difficoltà all'interno della scuola rende evidente la necessità di adottare una didattica inclusiva, ovvero rivolta a tutti gli studenti e non solo ai cosiddetti normodotati. L'obiettivo del sistema educativo deve infatti essere quello di proporre attività ed insegnamenti che, allo stesso tempo, favoriscano l'apprendimento e aggirino i possibili ostacoli alla partecipazione scolastica da parte di allievi disabili o problematici. Per questo, le scelte attuate dal corpo docenti e dalla scuola tutta devono essere strategiche ed in grado di offrire un servizio efficiente ad ogni alunno, indipendentemente dalle peculiari caratteristiche o difficoltà che presenta (Termine, Ventriglia & Staffolani, 2020).

Il ruolo che hanno gli insegnanti risulta essere senza dubbio fondamentale per la creazione della didattica inclusiva, in quanto essi sono da considerarsi come i principali agenti non solo dei processi di integrazione scolastica, ma anche di quella sociale: sono proprio i docenti coloro che accolgono e accettano, in generale, "le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente" (Termine, Ventriglia & Staffolani, 2020:28). Tuttavia, va detto che non è sempre facile riuscire a coinvolgere l'intera classe nello svolgimento dei vari lavori, in particolar modo se sono presenti studenti con problemi: per questo, può capitare che qualcuno rischi di essere escluso o di non riuscire a partecipare completamente alle attività.

Proprio perché è necessario cercare di includere, in qualsiasi caso, ogni studente all'interno del gruppo classe, esistono alcune figure professionali che possono intervenire e supportare gli insegnanti curricolari qualora si trovino a dover lavorare con allievi che presentano esigenze particolari. Queste figure professionali sono, principalmente, l'insegnante di sostegno, il mediatore linguistico culturale e l'assistente alla comunicazione.

### **2.4.1 L'insegnante di sostegno**

L'insegnante di sostegno è apparso nella scuola italiana circa una quarantina d'anni fa, contestualmente all'avvio di alcune politiche di integrazione scolastica messe in atto da varie leggi, tra cui la 517/1977: è stato proprio grazie a quest'ultima che è nata la figura del suddetto docente, ovvero di quell'insegnante specializzato che può venire asse-

gnato ad una determinata classe nel caso in cui all'interno di essa si trovi uno studente con disabilità.

La presenza di questo docente ha da sempre avuto lo scopo di cercare di favorire il processo di inclusione dell'allievo con difficoltà, aiutandolo ad integrarsi con il resto dei compagni e del sistema scolastico in generale. Tuttavia, va sottolineato che l'insegnante di sostegno non è, come molti erroneamente pensano, un docente che si occupa solamente dell'alunno disabile, ma è "una risorsa professionale assegnata alla classe [intera] per rispondere alle maggiori necessità educative che la presenza [dello studente disabile] comporta"<sup>6</sup>. Inoltre, la Legge Quadro 104/1992 specifica che il docente per il sostegno è pienamente contitolare, ovvero parte dei consigli delle classi in cui lavora.

Come già accennato in precedenza (cfr. paragrafo 2.1), tutto il corpo docente ha piena responsabilità didattica ed educativa verso ogni alunno presente nei propri gruppi classe: per questo dovrà contribuire alla creazione della programmazione e al conseguimento dei vari obiettivi. Soprattutto per quanto riguarda lo studente con disabilità, il quale probabilmente seguirà dei percorsi d'apprendimento personalizzati e/o individualizzati, sarà necessario definire fin da subito i traguardi da raggiungere, per far in modo che egli possa essere adeguatamente sostenuto anche dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti in eventuali forme di supporto logistico/organizzativo.

Volendosi riferire alle abilità che un bravo insegnante di sostegno deve possedere, si può dire che egli, così come i colleghi curricolari, debba essere in grado di instaurare un rapporto basato sull'ascolto, l'accettazione, l'empatia e il rispetto con tutti gli allievi, cercando di essere attento ai bisogni del gruppo classe senza però sfociare nell'assistenzialismo o nell'eccesso di protezione dei soggetti più fragili.

Da un punto di vista più pratico, il docente per il sostegno è colui che

- consulta la documentazione relativa all'alunno disabile e reperisce le prime informazioni dai colleghi, dalla famiglia e dalla ASL competente per territorio;
- svolge attività sistematica di osservazione dell'alunno disabile nel contesto della classe;
- stende il PDF e PEI (cfr. paragrafo 2.5.2) in collaborazione con gli insegnanti disciplinari, i genitori e gli operatori ASL;

---

<sup>6</sup> <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

- media i rapporti tra tutte le figure che ruotano intorno all'alunno disabile (insegnanti di classe, ASL, dirigente scolastico, educatori, genitori, Ente Locale) in una logica di rete;
- partecipa al lavoro di programmazione didattica – educativa della classe;
- mette a disposizione le proprie competenze e si confronta con i colleghi sulle problematiche relative agli apprendimenti e ai comportamenti degli alunni;
- suggerisce nuove modalità di insegnamento e strategie di semplificazione/adattamento che tengano conto dei diversi stili cognitivi e tempi di apprendimento di ciascun alunno;
- svolge prevalentemente il suo lavoro all'interno della classe, per favorire il più possibile l'integrazione dell'alunno disabile;
- supporta l'intero gruppo classe e ponendosi come mediatore attivo e facilitatore dell'apprendimento;
- contribuisce a sensibilizzare i compagni dell'alunno disabile verso la sua problematica e li educa ad accettare il diverso (CTS-CTI Varese, 2017-18).

Risulta quindi chiaro che il l'insegnate di sostegno sia una figura estremamente importante e di grande supporto non solo per l'alunno con difficoltà ma anche per la sua famiglia, il resto dei docenti e l'intero gruppo classe.

#### **2.4.2 Il mediatore linguistico culturale**

Prima di iniziare a descrivere la figura del mediatore, è necessario chiarire cosa si intende con il termine “mediazione” e come quest'ultima si sia sviluppata all'interno del nostro Paese.

La mediazione, spesso nota anche come mediazione interculturale, ha visto la luce grazie all'aumento dei flussi migratori avvenuto in Italia tra la fine degli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta. Essa può essere definita come un

“processo che contribuisce a migliorare la comunicazione, la relazione e l'integrazione interculturale tra persone o gruppi presenti in un territorio e appartenenti a una o a varie culture [...]. Questa attività si compie attraverso un intervento che includa tre aspetti fondamentali: facilitare la comunicazione, fomentare la coe-

sione sociale e promuovere l'autonomia e l'inserimento sociale delle minoranze con l'obiettivo di costruire un modello comune di convivenza" (Grupo Triángulo, 2006:11)

L'incontro tra individui provenienti da diverse aree geografiche può portare a difficoltà connesse non solo con la mancata conoscenza della lingua per comunicare ma anche con la non padronanza delle grammatiche extralinguistiche e dei valori propri di ogni lingua e cultura (cfr. Balboni, 1999, 2007; Balboni & Caon, 2015). Per questo risulta essere necessaria la figura del mediatore, ovvero di un professionista che possiede delle competenze specifiche sia nel campo della comunicazione e del superamento di ostacoli o barriere interculturali, sia in quello della traduzione ed interpretazione.

Secondo un approccio basato più sugli aspetti culturali, interculturali e sulle varie forme di coordinamento e relazione tra le culture, la mediazione si originerebbe invece dalla necessità, oltre che dalla consapevolezza, di volersi integrare su ogni piano, sia esso sociale, linguistico o culturale. Per questo, è compito del mediatore

- facilitare i possibili problemi di comunicazione basati su impliciti culturali differenti da parte dei diversi interlocutori;
- prevenire i conflitti interculturali facilitando l'integrazione di persone straniere nella società di accoglienza e valorizzando i punti di vista di tutti i partecipanti dell'evento mediato (Bricchese & Tonioli, 2017).

È quindi chiaro che, come afferma Luatti (2011), la professione del mediatore è talmente differenziata ed eterogenea che può essere definita "a mosaico". Tuttavia, ci sono dei punti, o meglio, delle funzioni sempre presenti che riguardano in particolar modo il bisogno di agevolare la comunicazione, la necessità di esplicitare impliciti culturali per prevenire conflitti o fraintendimenti e la realizzazione di nuovi significati che siano condivisi da tutti i partecipanti alla sessione di mediazione (Bricchese & Tonioli, 2017).

Per quanto riguarda il mondo della scuola, la figura del mediatore ha lo scopo di svolgere una funzione fondamentale, ovvero quella di rendere possibile l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie nelle varie istituzioni educative facilitando la



comunicazione non solo tra la scuola e la famiglia dell'alunno, ma anche tra gli insegnanti e l'alunno stesso (Gavioli, 2009).

Va comunque sottolineato che, secondo Ceccatelli Gurrieri (2006:68), è la scuola stessa che ha “una forte valenza di mediazione, essendo preposta a favorire passaggi e negoziazioni fra sistemi di significati e di riferimenti appartenenti a età, generi, strati sociali e contesti culturali differenti”.

Dal punto di vista normativo, in Italia il ruolo del mediatore non è definito in modo uniforme, infatti ogni regione ha autonomia e può decidere come e quando impiegare questa figura in classe. Tuttavia, i principali compiti che un mediatore svolge all'interno della scuola possono essere identificati e suddivisi nei vari momenti dell'anno scolastico. Durante il primo periodo, infatti, il mediatore solitamente incontra la famiglia dell'alunno straniero con lo scopo di facilitarne l'ingresso nel mondo della scuola: egli si occupa di ricostruire il percorso migratorio dello studente e di definire gli obiettivi didattici, sociali e relazionali. In più, cerca di risolvere eventuali dubbi, preoccupazioni e bisogni della famiglia fornendogli i chiarimenti di cui necessita, anche tramite la traduzione e distribuzione di materiali informativi. Il mediatore è anche fondamentale per capire quali siano le competenze linguistiche dell'allievo neo arrivato e che tipo di scuola abbia frequentato nel suo Paese.

In seguito la figura del mediatore linguistico culturale avrà un ruolo centrale anche per quanto riguarda la promozione di tutte le attività di facilitazione, mediazione ed educazione interculturale e plurilingue indirizzate verso l'intera classe (Caon, Battaglia, Brichese, 2020).

Appurato ciò, appare evidente che la presenza di questa figura professionale sia di grandissima importanza per garantire un sereno coinvolgimento degli alunni stranieri e delle loro famiglie all'interno della realtà scolastica italiana, in quanto aiuta ad evitare fraintendimenti o difficoltà comunicative di qualsiasi tipo.

#### **2.4.3 L'assistente alla comunicazione**

Circa una trentina d'anni fa, la legge quadro 104/92 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti dei soggetti in situazione di handicap, ha posto le basi per la nascita e lo sviluppo dell'assistente alla comunicazione, figura di grande rilevanza per bambini e ragazzi sordi: si tratta infatti di “una nuova figura professionale che si propone di far da

ponte tra sordi e udenti e da interprete<sup>7</sup> per la LIS all'interno dei servizi educativi" (Mignosi, 2012:4).

Tuttavia va detto che, ancora oggi in Italia, non c'è una vera omogeneità né tantomeno una grande chiarezza rispetto la definizione dei compiti e dei ruoli che l'assistente alla comunicazione debba ricoprire. Per questo, sorge spontaneo chiedersi come si possa inserire la figura sopracitata all'interno del sistema scolastico e come essa faccia a rapportarsi con gli altri docenti sia a livello didattico che metodologico.

Mignosi (2012) afferma che l'assistente alla comunicazione, conoscendo bene il mondo della sordità, sia, in un certo senso, la portavoce all'interno della scuola dei bisogni dello studente sordo e che rappresenti, inoltre, un importante punto di riferimento per la sua famiglia: solitamente l'assistente cerca infatti di facilitare l'apprendimento dell'allievo che non sente svolgendo una funzione simile a quella di un mediatore, sia sul piano comunicativo che su quello relazionale. Va però ricordato che questo tipo di assistente

- non può essere considerato come un vero e proprio mediatore linguistico culturale in quanto la lingua dei segni rappresenta per lui una lingua seconda (L2) e le differenze culturali tra sordi e udenti non possono essere equiparate; in più, dato che l'assistente alla comunicazione non vive in prima persona la condizione di sordità, non può possedere un'identità sorda. Per fornire allo studente una figura con queste caratteristiche, sarebbe più opportuno rivolgersi ad un educatore sordo;
- non può essere considerato come un interprete in quanto agisce all'interno di un contesto nel quale gli alunni sordi presentano diversi livelli di conoscenza sia della LIS che del mondo che li circonda.

---

<sup>7</sup> In realtà le figure dell'assistente alla comunicazione e dell'interprete non possono essere del tutto paragonate fra loro in quanto appartengono a mondi professionali diversi, i quali richiedono, a chi vuole farne parte, la frequentazione di percorsi di studio differenti. In particolare, l'assistente alla comunicazione, per essere considerato tale, deve acquisire competenze relative all'ambito educativo e didattico. In più, avendo la possibilità di lavorare anche con studenti sordi oralisti, oltre alla lingua dei segni deve allenare anche la sua capacità di lettura/ripetizione labiale ed approfondire tutti quegli aspetti legati alla logopedia, ai diversi gradi di sordità e a come sfruttare gli eventuali residui uditivi. Allo stesso tempo, l'assistente alla comunicazione è tenuto a conoscere e a saper usare le risorse offerte dalle nuove tecnologie (computer, sottotitoli, ecc.), le quali possono essere utili per rendere più accessibili le lezioni e i materiali scolastici a chi non sente. Le abilità appena descritte non sono richieste ad un interprete che, invece, dovrà focalizzare maggiormente i suoi studi sull'approfondimento delle tecniche di traduzione ed interpretazione dalla LIS all'italiano (e viceversa), dato che il suo lavoro si concentrerà soprattutto sull'essere in grado di passare un messaggio, da una lingua all'altra, senza aggiungere elementi propri né rispetto al contenuto, né sul piano emotivo.

Questa scarsa trasparenza rispetto a chi sia effettivamente l'assistente alla comunicazione fa in modo che il suo inserimento in classe possa andare incontro a diversi rischi, quali

“[il] misconoscimento del ruolo e delle competenze da parte delle altre componenti della scuola, [una] complessità del rapporto con l'insegnante di sostegno e con gli insegnanti curricolari (rischio di conflittualità), [l']attivazione di processi di deresponsabilizzazione in presenza di due figure professionali per un soggetto in situazione di handicap (rischio di delega da parte dei docenti curricolari e di sostegno), [un']ulteriore “marcatura” della differenza (rischio di un ulteriore isolamento dell'alunno sordo rispetto alla classe), rischi relativi all'idoneità e all'immagine di sé” (Mignosi, 2012:11).

Nonostante tutto, non va dimenticato che, come già detto in precedenza, quella dell'assistente alla comunicazione è una figura prevista per legge (L.104/92), la quale sancisce, all'articolo 13, il diritto all'assistenza per i soggetti sordi dall'asilo nido all'università. La sua presenza non deve tuttavia essere data per scontata, così come non si può pretendere che questa figura si trasformi in un insegnante solo perché la sua competenza in lingua dei segni può facilitare e rendere più rapida la comprensione da parte dell'alunno sordo: l'assistente alla comunicazione deve lavorare assieme ai docenti di classe ed instaurare un rapporto di collaborazione con quest'ultimi nel rispetto del ruolo di ognuno, avendo come obiettivo principale il benessere dello studente con difficoltà uditive. Allo stesso modo, gli insegnanti devono cercare di “facilitare la comunicazione, rafforzando con il confronto tra le due lingue le strutture morfo-sintattiche dell'italiano, cercando di ampliare il più possibile il lessico del bambino sordo e portando [...] i compagni a riflettere sulle caratteristiche della lingua dei segni” (Polsoni, 2004-2005:6).

Può dunque essere affermato che il vero successo si realizzi nel momento in cui assistenti e docenti riescano a trovare un equilibrio e a collaborare per raggiungere, tutti assieme, l'inclusione di ogni studente, abbattendo le barriere comunicative che ne ostacolavano l'integrazione.

## 2.5 Strumenti per l'inclusione di tutti gli alunni

È innegabile che tutte le figure professionali appena descritte svolgano un importantissimo ruolo all'interno dei sistemi educativi in quanto collaborano con docenti, enti locali e famiglie degli alunni disabili o problematici per cercare di favorire la loro totale inclusione in classe. Tuttavia, va sottolineato che esistono ulteriori strumenti i quali risultano essere davvero utili per comprendere al meglio i tipi di difficoltà degli allievi in questione e come fare per supportarli adeguatamente durante il percorso scolastico.

Nei prossimi paragrafi verranno approfonditi alcuni di questi strumenti, utilizzati principalmente da docenti e personale scolastico, con lo scopo di definirli e di spiegare come mai siano così rilevanti. In particolare, ci si soffermerà sulla descrizione di

- Classificazione internazionale di menomazioni, disabilità e handicap (ICIDH), Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati (ICD) e Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF);
- Profilo di Funzionamento (PDF), Piano Didattico Personalizzato (PDP) e Piano Educativo Individualizzato (PEI).

### 2.5.1 ICIDH, ICD e ICF

La Classificazione internazionale di menomazioni, disabilità e handicap (ICIDH, dall'inglese *International Classification of Impairment, Disability and Handicap*) è stata creata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 1980. Essa è comunemente associata con quello che viene definito modello individuale, ovvero un particolare paradigma che tende ad avere un approccio puramente medico nei confronti della disabilità in quanto la considera come un problema dell'individuo, causato da una "condizione patologica legata a determinanti neurobiologiche che richiede un intervento specifico da parte di professionisti" (Cottini, 2017:53).

L'ICIDH, dunque, classifica le varie problematiche secondo un punto di vista clinico, dando poca importanza al fatto che, al di là della patologia, ci sia una persona, ma è anche la prima a sottolineare la distinzione esistente tra i termini menomazione, disabilità e handicap (cfr. paragrafo 2.3). Inoltre, va evidenziato il fatto che l'ICIDH debba essere considerata come un'appendice da affiancare ad un'altra classificazione, l'ICD (*Interna-*

*tional Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, ovvero Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati), arrivata nel 1992 alla sua decima revisione e per questo ancora oggi chiamata ICD-10. Quest'ultima prevede

“la codifica di 300 sindromi e disturbi descritti in diverse sezioni. Per ciascun disturbo, l'ICD-10 riporta una delineazione delle principali caratteristiche cliniche, nonché alcuni aspetti associati, rilevanti ma non specifici. Il testo fornisce anche indicazioni diagnostiche per formulare, al meglio, una diagnosi attendibile” (Cottini, 2017:66).

Tuttavia, a partire dal 1999, ICIDH e ICD-10 hanno lasciato spazio ad un altro tipo di classificazione più moderna: l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, ovvero Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute). Grazie allo sviluppo di questo nuovo modello è stato possibile iniziare a concentrarsi maggiormente sul concetto di salute e sul fatto che qualsiasi individuo, in particolari momenti della vita, possa “manifestare difficoltà in certe dimensioni del suo funzionamento” (Cottini, 2017:58).

L'approccio utilizzato dall'ICF è di tipo biopsicosociale, infatti l'obiettivo che si pone è quello di arrivare a “fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale” (Cottini, 2017:58-59).

Per rispondere all'esigenza di avere una versione dell'ICF che si potesse utilizzare anche con bambini e adolescenti, nel 2007 l'OMS ha sviluppato l'ICF-CY (dove la sigla CY sta per *children* e *young*, ovvero bambini e giovani), più adatta per il mondo dell'istruzione e dei servizi sociali che si occupano dei più piccoli. Va però sottolineato che ICF e ICF-CY non sono da considerarsi come sistemi sostitutivi di quelli che esistevano in precedenza, anzi, lo scopo delle classificazioni più recenti è quello di essere utilizzate assieme soprattutto all'ICD-10, in quanto risultano essere complementari di quest'ultima: le informazioni relative al funzionamento fornite dall'ICF possono infatti essere arricchite dalla “diagnosi” delle varie malattie, dei disturbi o degli altri stati di salute in generale offerta dall'ICD-10. Dunque, si può affermare che “l'associazione di informazioni sulla diagnosi e sul funzionamento fornisce un quadro più ampio e significa-

tivo della salute delle persone o delle popolazioni” (OMS, 2004:15) che può tornare utile ed essere usato in molteplici contesti, compreso quello scolastico.

### **2.5.2 PDF, PDP e PEI**

Grazie al D.P.R. 24 febbraio 1994 è stato possibile identificare quali siano i compiti relativi agli alunni in situazione di disabilità che devono essere svolti dalle unità sanitarie locali. Suddetti compiti prevedono, oltre all’individuazione della disabilità, l’attestazione di tale condizione tramite diagnosi funzionale (DF), la quale, unitamente al profilo dinamico-funzionale (PDF) redatto successivamente, costituisce la documentazione fondamentale richiesta dall’amministrazione scolastica.

La diagnosi funzionale risulta essere dunque di competenza dei servizi specialistici delle varie ASL e può essere definita come una “descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di disabilità. Essa non si limita ad accertare il tipo di e la gravità del deficit [...], ma ne pone in evidenza le aree di potenzialità dal punto di vista funzionale” (Cottini, 2017:33). Inoltre, come già accennato in precedenza, la DF rappresenta il presupposto necessario per la compilazione del profilo dinamico-funzionale dell’alunno, a cui partecipano

- i docenti curricolari e specializzati della scuola;
- l’ASL;
- la famiglia.

Il PDF è utile per “fissare le linee dello sviluppo potenziale del bambino a medio e breve termine e consente di individuare obiettivi, attività e modalità del progetto di integrazione scolastica, che trova la sua definizione nel PEI” (Cottini, 2017:34).

Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è quel documento che “descrive annualmente gli interventi educativi e didattici destinati all’alunno, definendo obiettivi, metodi e criteri di valutazione”<sup>8</sup>. Esso viene redatto congiuntamente dalla scuola e dall’equipe psico-sociosanitaria in collaborazione con la famiglia. In più, è parte integrante della programmazione di classe e include

---

<sup>8</sup> <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

- finalità e obiettivi didattici, educativi, di socializzazione e di apprendimento;
- itinerari di lavoro ed attività specifiche;
- orari e organizzazione delle attività, compresi metodi, materiali, sussidi e tecnologie da utilizzare;
- criteri e metodi di valutazione;
- forme di integrazione tra scuola ed extra-scuola.<sup>9</sup>

Va sottolineato che la valutazione degli alunni con disabilità si riferisce al PEI, perciò il documento deve contenere tutti gli elementi necessari per determinare gli esiti dell'azione didattica.

Altrettanto importante risulta essere il piano didattico personalizzato (PDP), “documento di programmazione con il quale la scuola definisce gli interventi che intende mettere in atto nei confronti degli alunni con esigenze didattiche particolari ma non riconducibili alla disabilità”<sup>10</sup>. Il PDP può dunque essere redatto nel caso in cui siano presenti in classe alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) o con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). In particolare per gli alunni con DSA, il consiglio di classe deve predisporre il PDP in tempi brevi e nelle forme ritenute più idonee.

All'interno di ogni PDP si trovano informazioni relative a

- dati anagrafici dell'alunno
- tipologia del disturbo
- attività didattiche individualizzate
- attività didattiche personalizzate
- strumenti compensativi
- misure dispensative
- forme di verifica e valutazione personalizzata.<sup>11</sup>

Sia il PDF che il PDP e PEI sono quindi documenti fondamentali per tutto il corpo docente che ha bisogno di comprendere al meglio il profilo dell'alunno con difficoltà per

---

<sup>9</sup> <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

<sup>10</sup> <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

<sup>11</sup> <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

poter essere in grado di supportarlo e di creare delle attività ad hoc: solo in questo modo l'allievo potrà intraprendere serenamente il percorso scolastico senza sentirsi escluso o inferiore ai compagni.



## LINGUA DEI SEGNI PER TUTTI

In questo capitolo verranno approfonditi le principali proprietà linguistiche relative alla LIS, al bilinguismo italiano - LIS e ad alcune delle situazioni problematiche in cui la LIS può essere utilizzata con esiti positivi, senza essere obbligatoriamente rivolta ai soli individui sordi. In particolare, ci si soffermerà sull'uso della LIS come metodo di comunicazione aumentativa alternativa (CAA) e si indagheranno i vantaggi derivanti dall'insegnamento di una lingua dei segni anche a persone udenti.

### 3.1 LIS: lingua dei segni italiana

La LIS, così come ogni altra lingua segnata, è un sistema di comunicazione complesso e completo che presenta tutte le caratteristiche necessarie per essere considerato una vera e propria lingua. Infatti, come affermato da Ott (2000:35) “la principale diversità fra lingue segnate e lingue orali sta semplicemente nel *mezzo* che esse usano, ma i due mezzi utilizzati, pur nella loro diversità, sono funzionalmente equivalenti”.

A conferma di ciò, vi è il fatto che le lingue dei segni possiedono tutte le caratteristiche presenti nelle lingue vocali: non sono universali, dipendono dalle esigenze delle comunità in cui si sviluppano, cambiano con il passare del tempo ed hanno un'organizzazione strutturale specifica (Attili, Ricci Bitti, 1983).

Volendosi soffermare sulle ricerche più rilevanti eseguite in questo campo, può essere affermato che i primi studi utili a dimostrare che anche le lingue dei segni sono vere e proprie lingue in quanto possiedono una grammatica e una sintassi proprie, risalgono alla fine degli anni Cinquanta, quando William Stokoe, grazie alle sue ricerche sulla lingua dei segni americana (*American Sign Language, ASL*), comprovò che essa aveva le stesse proprietà che si potevano ritrovare nelle lingue vocali. Tuttavia, per ottenere dei risultati simili anche in Italia, bisognerà aspettare la fine degli anni Settanta, quando un gruppo di studiosi guidato da Virginia Volterra porterà alla luce le prime ricerche sulla LIS (Maragna, 2000). Prima di allora, nonostante la lingua dei segni italiana fosse già diffusa e largamente utilizzata soprattutto all'interno della comunità sorda, non era ancora stata oggetto di studi approfonditi: per questo, se se ne parlava, si utilizzava prevalentemente il termine approssimativo “linguaggio mimico gestuale”.

Fino agli anni Ottanta, dunque, la LIS era sottovalutata e non aveva nemmeno un vero e proprio nome: erano i sordi stessi che, per indicarla, usavano prevalentemente il segno MIMICA/GESTO<sup>12</sup> (fig. 1), mentre gli udenti preferivano il verbo “gesticolare” o il termine “linguaggio dei gesti” (Geraci, 2012). Per questo motivo, la lingua dei segni era ancora considerata come “una sorta di codice privato, non adatto a contesti pubblici anche da parte dei sordi che, pur conoscendola e sfruttandola quotidianamente, non le attribuivano l’importanza che avrebbe meritato” (Marziale, Volterra, 2016:35-36).



Fig. 1 GESTO  
(Marziale, Volterra, 2016:37).



Fig. 2 SEGNO  
(Marziale, Volterra, 2016:37).



Fig. 3 Il segno L-I-S, basato sulle tre lettere iniziali della dattilologia ed il segno LIS come viene eseguito attualmente.  
(Marziale, Volterra, 2016:37).

Solo in seguito i vari studiosi e linguisti cominciarono ad utilizzare due nuovi termini: SEGNARE (fig. 2) e il segno L-I-S (fig. 3), nato dalla rappresentazione, tramite dattilologia (cfr. paragrafo 3.1.1), delle tre lettere iniziali di quella che al principio veniva chiamata lingua italiana dei segni (oggi lingua dei segni italiana).

Uno dei motivi principali per cui si era scelto di adoperare questa nuova terminologia e di sostituire quindi il termine “gesticolare” con il più corretto “segnare”, riguardava soprattutto la volontà di sottolineare il fatto che ci fosse una differenza tra i gesti realizzati dagli udenti durante le loro conversazioni e i segni usati invece dai sordi: infatti, mentre i primi, che hanno un significato puramente iconico e non sottostanno a nessun tipo di regola fonologica, vengono generalmente utilizzati per accompagnare il messaggio e-

<sup>12</sup> “Le glosse per indicare il significato corrispondente in italiano dei segni viene abitualmente scritto in MAIUSCOLETTO” (Marziale, Volterra, 2016:35).

spesso tramite la lingua vocale, i secondi sono in grado di dar vita da soli a discorsi dettagliati e complessi in quanto sono dotati di un significato proprio e seguono regole sintattiche precise.

Dagli anni Ottanta in poi, quindi, quello che prima veniva chiamato linguaggio mimico gestuale ottenne una nuova denominazione che contribuì allo sviluppo di un interesse crescente e sempre più diffuso non solo per tale lingua ma anche per tutte quelle situazioni in cui essa poteva venire impiegata e sfruttata positivamente (Marziale, Volterra, 2016).

In seguito, alla fine degli anni Novanta, la LIS approdò nelle Università e dal 1999 fu inserita come disciplina a libera scelta all'interno della laurea quadriennale in Lingue e letterature straniere dell'Università Ca' Foscari Venezia. Successivamente, nell'a.a 2001-02 diventò, all'interno della stessa Università, una lingua di specializzazione del nuovo corso di laurea triennale in Lingue e scienze del linguaggio (poi confluito nel 2011-12 nel corso di laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio), come pure del corso di laurea specialistica in Scienze del linguaggio (Cardinaletti, 2018).

Infine, una data molto significativa che sarà sempre ricordata dalla comunità sorda e non solo, risulta essere quella del 19 maggio 2021, giorno in cui, dopo anni di lotte, campagne di sensibilizzazione, petizioni, manifestazioni e richieste inascoltate, la lingua dei segni italiana venne riconosciuta ufficialmente dalla Repubblica come lingua: Camera e Senato convertirono infatti in legge il Decreto Sostegni, il quale, all'Articolo 34-ter, afferma che "la Repubblica riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LIST)<sup>13, 14</sup>.

Con questo riconoscimento lo Stato Italiano riuscì finalmente a colmare il grave ritardo che lo aveva portato ad essere l'ultimo in Europa a non aver ancora creato delle leggi che sostenessero la lingua dei segni e tutti coloro che la usano.<sup>15</sup>

### **3.1.1 Struttura e caratteristiche della LIS**

Dopo anni di studi ed investigazioni, William Stokoe (1960) scoprì che, come nelle lingue vocali esistono i fonemi, in ASL si trovano i cosiddetti cheremi, unità minime ad

---

<sup>13</sup> La lingua dei segni italiana tattile viene usata per comunicare con le persone sordocieche.

<sup>14</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/21/21A03181/sg>

<sup>15</sup> <https://www.ens.it/notizie/148-primopiano/9545-e-un-giorno-storico-la-repubblica-riconosce-la-lingua-dei-segni-italiana>

essi equiparabili; inoltre riuscì a dimostrare che ognuna di queste unità, dalla cui combinazione nascono i segni, appartiene a caratteristiche articolatorie fisse, note sotto il nome di parametri formazionali. Stokoe ne individua tre:

- configurazione della mano,
- luogo in cui viene realizzato il segno,
- movimento compiuto dalla mano durante la produzione del segno.

In seguito, Battison, Markowitz e Woodward (1975) individuano un ulteriore parametro formazionale, ovvero quello riguardante l'orientamento del palmo e del metacarpo durante l'esecuzione del segno.

Tutto ciò è risultato essere applicabile anche alla LIS, infatti Radutzky (1992) ha individuato, per la lingua dei segni italiana, l'esistenza di 56 configurazioni, 16 luoghi, 40 movimenti e 6 orientamenti.

Per creare un segno completo in una qualsiasi lingua segnata però, ai parametri formazionali possono essere aggiunte anche le componenti non manuali (CNM), delle quali fanno parte la posizione del busto e delle spalle, la direzione dello sguardo e le espressioni facciali. Infatti, come dimostrato da Corina (1989), nelle lingue dei segni anche il viso può assumere, tramite determinati comportamenti, funzioni linguistiche speciali che servono a denotare una specifica costruzione sintattica o ad assumere la funzione di avverbi o di quantificatori.

Inoltre, possono essere presenti anche delle componenti orali, distinguibili in immagini di parole prestate (IPP)<sup>16</sup> e componenti orali speciali (COS)<sup>17</sup>, che vengono prodotte simultaneamente al segno a cui si riferiscono e che vengono quindi considerate CNM (Russo Cardona, Volterra, 2007).

Anche l'uso dello spazio è qualcosa di fondamentale e assolutamente unico delle lingue dei segni in quanto risulta essere molto complesso: infatti, come affermato da Sacks (1990:133) “tutto ciò che nel parlato è lineare, sequenziale, temporale, nei segni diventa

---

<sup>16</sup> Con il termine IPP ci si riferisce a “quell'insieme di movimenti della bocca che accompagnano i segni manuali e sembrano l'articolazione di parole riprese dalla lingua parlata, ma senza l'accompagnamento del suono” (Franchi in Volterra, 2004:163).

<sup>17</sup> Come osservato da Ajello, Mazzoni e Nicolai (1997), le COS si realizzano tramite particolari movimenti della bocca che servono per riprodurre suoni derivati dagli stimoli interni dell'organismo (es.: sbuffare, rigonfiare le guance, etc.) e che possono avere un riferimento semantico più o meno chiaro. Al contrario delle IPP, le COS non hanno nulla in comune con le parole della lingua parlata.

simultaneo, presente a più livelli, concomitante [grazie al] concatenarsi di innumerevoli schemi spaziali tridimensionalmente annidati l'uno dentro l'altro".

Nella maggior parte dei casi, i segni vengono eseguiti nello spazio neutro, ovvero quello antistante il corpo del segnante: all'interno di esso le mani sono in grado di muoversi liberamente, senza particolare difficoltà anche per il fatto che non si tratta di una zona definita rigidamente ma di un'area ampia in cui le produzioni possono essere spostate più in alto o più in basso, così come più al centro o più lateralmente, a seconda delle esigenze.

Tuttavia, come già anticipato in precedenza, esistono anche altri luoghi in cui è possibile articolare i segni: essi si trovano lungo il corpo del segnante e sono più precisi e definiti rispetto allo spazio neutro.

La principale differenza tra i segni realizzati nello spazio neutro e quelli eseguiti invece sul corpo sta nel fatto che i primi "possono modificare, per particolari motivi morfologici e sintattici, non solo il movimento, ma anche il luogo di esecuzione" (Verdirosi, 2004:26) (fig. 4), cosa che invece i secondi non sono in grado di fare.

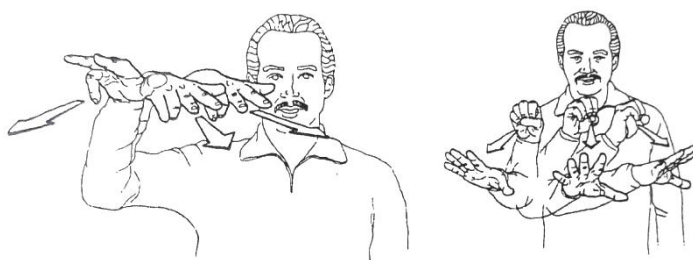


Fig. 4 AEREO (si può muovere nello spazio secondo la direzione in cui l' "aereo" è diretto o da cui proviene).

INSEGNARE-A-PIÙ-PERSONE (si può muovere nello spazio se si insegna a più persone).

Altro fatto da sottolineare è che in LIS, oltre ai segni corrispondenti alle varie parole, si usa, soprattutto per indicare i nomi per i quali non esiste un segno specifico, la dattilologia (o alfabeto manuale), riportata in fig. 5, che consiste nella rappresentazione delle varie lettere dell'alfabeto mediante specifiche configurazioni della mano (Maragna, Marziale, 2012).



Fig. 5 La dattilologia o alfabeto manuale  
[\(https://www.abilitychannel.tv/la-lingua-dei-segni/\)](https://www.abilitychannel.tv/la-lingua-dei-segni/)

In più, gli studi sulle varie lingue dei segni hanno dimostrato che anche in esse, così come in tutte le lingue, il rapporto tra significante e significato è per la maggior parte arbitrario: all'interno delle diverse comunità, lo stesso segno può infatti avere significati diversi (fig. 6) e, in modo equivalente, lo stesso significato può essere associato a segni differenti (fig. 7).



Fig. 6 nell'immagine a è rappresentato il segno UNA VOLTA in LIS, mentre nell'immagine b si vede il segno NAME in ASL. (<https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>)



Fig. 7 nell'immagine a è rappresentato il segno MAMMA in LIS, mentre nell'immagine b si vede il segno MOM in ASL. (<https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>)

Il fatto che alcuni segni possano essere iconici, ovvero che possano rassomigliare all'entità che rappresentano<sup>18</sup>, non vuol dire che essi siano trasparenti, ovvero che sia facile comprenderne o intuirne il significato<sup>19</sup>: per questo, “nella maggior parte dei casi, la trasparenza è percepibile solo se si conosce il significato del segno” (Marziale, Volterra, 2016:10).

Per quanto riguarda invece la diffusione delle lingue dei segni, si può affermare che essa dipenda dall'uso che le persone ne fanno: con il passare del tempo una lingua può infatti scomparire se viene poco utilizzata e rimane quindi marginale (ovvero accessibile ad un numero limitato di persone), o può diffondersi ed evolversi nel momento in cui le si dà valore facendola diventare uno strumento di integrazione utile per entrare in contatto con altre culture e comunità (Marziale, Volterra, 2016).

### **3.2 Lingua dei segni e cervello**

Le varie ricerche sulle lingue dei segni svolte nel corso del tempo hanno portato alla luce diversi risultati interessanti. Fra questi si trovano quelli ottenuti grazie al lavoro di Newport e Supalla (cfr. Rymer, 1988), studiosi che sono stati in grado di dimostrare che chi apprende i segni dopo i cinque anni d'età, e quindi più tardivamente rispetto a chi invece è esposto fin dalla nascita, riesce a diventare abbastanza competente, ma non acquista mai la padronanza completa di tutte le sottigliezze e complessità grammaticali: per questo, non arriva ad avere la scioltezza di un segnante nativo. Tutto ciò accade anche per le lingue vocali nel momento in cui si comincia ad apprenderle da adulti o comunque dopo i primi anni di vita.

Venne dunque spontaneo chiedersi quale fosse la base neurologica dei segni dato che, grazie agli studi compiuti da più di un secolo, ciò che si sa è che “l'emisfero cerebrale sinistro sia specializzato nei compiti analitici, in special modo nell'analisi lessicale e grammaticale che rende possibile la comprensione del linguaggio parlato” (Sacks, 1990:139), mentre l'emisfero destro dovrebbe essere quello che svolge una funzione complementare al sinistro, occupandosi “della totalità anziché delle parti costitutive, delle percezioni sincrone anziché delle analisi sequenziali e, soprattutto, del mondo visivo e spaziale” (Sacks, 1990:139).

---

<sup>18</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/iconicita/>

<sup>19</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/trasparenza/>

In particolar modo, ciò che non risultava chiaro era se la lingua dei segni fosse rappresentata unilateralmente all'interno del cervello, come accade per la parola, o bilateralmente. Inoltre, un altro grande quesito riguardava proprio l'elaborazione spaziale: data la concatenazione delle relazioni grammaticali con quelle spaziali, ci si domandava se, nei segnanti sordi, ci potesse essere una base neurale diversa da quella degli udenti per quanto riguardava il senso complessivo dello spazio.

Il primo risultato a cui pervennero Bellugi e collaboratori (Poizner, Klima e Bellugi, 1987) fu che l'emisfero sinistro del cervello è indispensabile per il corretto uso dei segni, esattamente come accade per il linguaggio vocale che ha sede lì; inoltre, essi riuscirono a dimostrare che la lingua dei segni utilizza sia percorsi neurali usati anche per l'elaborazione della grammatica della lingua vocale, sia altri percorsi che normalmente vengono associati all'elaborazione visiva.

Simile è pure il pensiero di Neville (1989) che sostiene che tutto ciò che riguarda il segnato interessa principalmente l'emisfero sinistro: lei riuscì infatti a dimostrare che i segni vengono percepiti e compresi più rapidamente, oltre che con maggior precisione, dai segnanti quando sono prodotti nell'area riguardante il campo visivo destro<sup>20</sup>.

Tutto ciò può essere comprovato osservando l'effetto di lesioni, provocate da ictus o altre cause, in determinate aree dell'emisfero sinistro poiché questi danni possono determinare un'afasia per i segni, facendo venir meno la comprensione o l'uso di quest'ultimi, esattamente come accade per l'afasia della parola.

Tuttavia, "i segnanti afasici non risultano essere menomati in altre capacità visivo-spaziali non linguistiche" (Sacks, 1990:141), infatti viene conservata la gesticolazione, ovvero la capacità di produrre tutti quei movimenti espressivi che non fanno parte della grammatica di una lingua, ma che possono comunque essere utilizzati per comunicare qualcosa. Al contrario, nei segnanti che presentano lesioni all'emisfero destro spesso si riscontra una grave disorganizzazione spaziale che li può portare addirittura ad ignorare il lato sinistro dello spazio. Essi non sono però afasici, infatti mantengono integra la capacità di segnare nonostante la gravità del deficit visivo-spaziale.

Tali ricerche fanno quindi emergere come "i segnanti mostrino la stessa lateralizzazione cerebrale dei parlanti anche se il loro linguaggio ha natura esclusivamente visivo-spaziale (e perciò ci si aspetterebbe che fosse elaborato nell'emisfero destro)" (Sacks,

---

<sup>20</sup> "L'informazione proveniente da ciascun lato del campo visivo viene sempre elaborata nell'emisfero opposto" (Sacks, 1990:140).



1990:141-142); questo risultato può dunque essere considerato come un'ulteriore prova del fatto che, anche a livello neurologico, la lingua dei segni viene vista e trattata come una vera e propria lingua e non come una semplice pantomima o insieme di gesti senza alcun valore.

### **3.3 Bilinguismo italiano - LIS**

Ancora oggi può succedere di sentir dire che esporre i bambini a più lingue fin da quando sono molto piccoli sia qualcosa di pericoloso o, comunque, da evitare in quanto costituirebbe una fonte di confusione e difficoltà per lo sviluppo della loro capacità di espressione, impedendogli di imparare a parlare correttamente. Tuttavia, questi non sono altro che pregiudizi basati sull'errata convinzione che apprendere due o più lingue contemporaneamente richieda un grande sforzo cognitivo da parte del bambino.

Un'altra credenza comune riguarda il fatto che l'acquisizione di più idiomi tolga spazio e risorse al cervello, il quale non sarebbe in grado di gestire tutte le informazioni ricevute finendo per mescolarle e per creare caos all'interno della testa dell'apprendente.

Questi sono i motivi principali per cui molti genitori decidono di accantonare qualsiasi progetto di bilinguismo ancora prima di averlo realmente sperimentato o di rinviare l'esposizione a diversi input linguistici del loro bambino a quando egli sarà più grande e dimostrerà di aver imparato, o meglio, "stabilizzato" la sua prima lingua (Sorace, 2010).

In particolar modo negli ultimi vent'anni, grazie alle varie indagini effettuate tramite le tecniche di neuroimmagine, sono stati compiuti numerosi passi avanti per quanto riguarda lo studio del funzionamento del cervello: le ricerche hanno dimostrato l'estrema plasticità di quest'ultimo soprattutto durante i primi anni di vita di una persona e hanno chiarito che è proprio la duttilità colei che permette al cervello di un bambino di acquisire facilmente più lingue, evitando la fatica che percepirebbe invece un adulto nel momento in cui tentasse di fare lo stesso.

Il bilinguismo dunque, soprattutto se precoce, non rappresenta una minaccia, anzi, può apportare diversi benefici all'individuo che lo sperimenta: il primo riguarda la consapevolezza metalinguistica, ovvero la capacità di estrapolare informazioni sulla struttura della lingua interrogandosi sul perché di certe forme o strutture usate automaticamente, mentre il secondo si riferisce al controllo esecutivo, ovvero al sapersi concentrare su un problema da risolvere essendo in grado di selezionare gli stimoli utili allo scopo e di i-

nibire quelli superflui, di disturbo, applicando quelle che vengono chiamate capacità di controllo dell'attenzione e flessibilità (Bialystok, Barac, 2012).

Altri vantaggi derivanti dal conoscere due (o più) lingue riguardano l'aver accesso a due (o più) culture, l'essere più tolleranti verso gli altri e soprattutto il saper pensare e agire efficacemente in tutte quelle situazioni che richiedono momenti di *problem solving*.

Per riassumere si può affermare che, fin dalla nascita, il cervello dei bambini sia perfettamente in grado di gestire varie lingue simultaneamente in quanto, durante i primi anni di vita, esso possiede il massimo livello di ricettività nei confronti del linguaggio. Questa capacità riguardante la facile acquisizione linguistica però si esaurirà con il passare degli anni, rendendo il procedimento più complicato in età adulta. Ecco perché i genitori non dovrebbero temere di esporre i figli a differenti input linguistici finché sono ancora piccoli e possiedono pienamente l'elasticità cerebrale necessaria a diventare bilingui. Inoltre, va sottolineato che ogni beneficio derivante dal bilinguismo precedentemente descritto avviene in tutti i soggetti bilingui, indipendentemente da quali siano le lingue coinvolte. Non esistono, dunque, lingue "inutili" o non degne di essere imparate.

Anche la lingua dei segni, essendo una lingua a tutti gli effetti, può essere inclusa in questo discorso: infatti, per quanto riguarda l'Italia, tutte le persone sorde segnanti sono considerabili come bilingui dato che, oltre alla LIS, conoscono l'italiano. Tuttavia, non è sempre facile riuscire ad approfondire e ad ampliare le proprie conoscenze linguistiche, specialmente se non si ha l'occasione di studiare e rimanere in contatto con una determinata lingua durante il proprio percorso educativo. Per questo, in alcune scuole del nostro Paese sono stati attivati dei percorsi volti a promuovere e supportare il bilinguismo italiano - LIS con l'obiettivo di sostenere, soprattutto in chi non sente, lo sviluppo della lingua segnata così come della lingua vocale. La realtà più famosa in quest'ambito è senza dubbio quella dell'istituto comprensivo di Cossato.

Nella scuola sopracitata, a partire dal 1994, è stato avviato un programma che consente la piena accoglienza e totale inclusione di alunni sordi all'interno di classi di udenti, sia a livello di scuola dell'infanzia, sia di scuola primaria. Per realizzare questo progetto sono stati coinvolti diversi professionisti, come insegnanti formati sulla LIS, docenti di sostegno, educatori sordi, interpreti e logopedisti messi a disposizione dai servizi sanitari locali (Teruggi, 2003). Tutte queste figure hanno lavorato insieme per offrire ai bam-

bini, sia sordi che udenti, l'occasione di stare quotidianamente a contatto con la lingua dei segni, permettendo un apprendimento naturale e corretto di quest'ultima.

L'obiettivo primario è sempre stato quello di dare agli studenti l'opportunità di acquisire conoscenze, abilità e competenze relative all'autonomia, alla socializzazione e all'evoluzione cognitiva e psicomotoria garantendo la completa accessibilità di tutte le informazioni. Grazie alla presenza costante della LIS, oltre che dell'italiano, i bambini hanno imparato a comunicare spontaneamente in entrambe le lingue, riuscendo così ad abbattere qualsiasi barriera o difficoltà di comprensione che si sarebbe altrimenti potuta verificare tra sordi e udenti.

Va sottolineato che i bambini udenti, così come quelli che non sentono, hanno una grande facilità nell'apprendimento di una lingua dei segni, la quale viene acquisita con rapidità senza ostacolare in alcun modo lo sviluppo della lingua orale. Inoltre, la conoscenza di un metodo comunicativo che sfrutta il canale visivo-gestuale anche da parte di persone udenti può portare numerosi vantaggi che saranno descritti nel prossimo paragrafo.

### **3.4 Vantaggi derivanti dall'insegnamento della lingua dei segni agli udenti**

Soprattutto negli ultimi anni, le lingue dei segni sono diventate sempre più popolari e studiate anche all'interno delle università: grazie al costante impegno di ricercatori, professori e persone interessate all'argomento, esse sono riuscite a venir fuori da quell'invisibilità in cui erano relegate fino a pochi decenni fa e ad emergere per dimostrare la loro importanza e il loro valore.

Nonostante le lingue come la LIS nascano per facilitare in primis la comunicazione tra sordi, è indiscutibile il fatto che possano essere apprese ed utilizzate anche dagli udenti. Solitamente, quando una persona che ci sente decide di avvicinarsi ad una lingua dei segni, lo fa perché nutre interesse verso di essa, perché ne è affascinata o perché vuole approfondire la sua conoscenza della cultura sorda.

Sebbene non ci sia alcun tipo di restrizione rispetto chi possa imparare una qualsiasi lingua dei segni, è necessario ricordare che esistono delle differenze tra apprendenti sordi e udenti, in particolar modo per quanto riguarda il piano culturale e dell'identità. Infatti, mentre per un sordo la lingua dei segni ha grande rilevanza anche dal punto di

vista cognitivo e identitario, per chi ci sente essa sarà paragonabile ad una lingua straniera e come tale verrà immagazzinata.

Più complesso risulta essere il caso dei CODA<sup>21</sup> che, nonostante siano udenti, data la sordità dei loro genitori, vengono generalmente esposti alla lingua dei segni fin da bambini e ciò li porta a considerarla come la loro lingua madre.

Anche sul piano dell'acquisizione ci sono delle diversità in quanto, generalmente, la maggior parte degli udenti decide di imparare una lingua dei segni quando è già in età adulta (quindi dopo il superamento del periodo critico, cfr. paragrafo 1.3.1) e, per questo, sono rari i casi in cui essa viene scelta come lingua di comunicazione primaria. Per i sordi invece, quella dei segni risulta essere la lingua più naturale e spontanea, soprattutto se appresa in età pre-adolescenziale: non è dunque un caso se quest'ultima diventerà per loro il sistema di espressione preferito (La Grassa, 2014).

Nonostante tutto, come riportato nell'articolo di Woll (2022) sulla rivista "Internazionale", imparare a segnare porta numerosi benefici all'apprendente, a prescindere dal fatto che egli sia sordo o udente. Infatti, alcuni studi dimostrano che chi impara una lingua dei segni riesce a svolgere meglio i compiti in cui sono richieste capacità di trasformazione spaziale, utili ad esempio quando bisogna prendere nota delle indicazioni stradali, dato che lo spazio è parte integrante della grammatica delle lingue visivo-gestuali. In più, si è scoperto che gli studenti adulti di ASL sono in grado di migliorare le loro capacità di lettura delle varie espressioni facciali, essenziali per comprendere le emozioni del proprio interlocutore. Non va dimenticato nemmeno il fatto che saper segnare e conoscere la cultura sorda può aiutare ad ampliare i propri orizzonti, ad essere più consapevoli e inclusivi senza temere la diversità.

Infine, l'acquisizione di una lingua dei segni aiuta anche a

“stimolare il processo di discriminazione, di coordinazione motoria, di motricità fine e grossolana, di motricità ritmica, di capacità visuo-spaziale, d'attenzione selettiva, di sviluppare la funzione simbolica e incrementare il quoziente intellettivo, di migliorare l'autostima e il rapporto con terzi. Attraverso la produzione e la riproduzione segnica si favorisce altresì la comprensione di parole e concetti, sup-

---

<sup>21</sup> *Children of deaf adults*, sono i figli udenti che nascono da genitori sordi.

portando lo sviluppo del linguaggio, dell'espressione verbale e della lettura, aumentando il livello di concentrazione e la capacità di memorizzazione<sup>22</sup>

Si può quindi affermare che imparare una lingua dei segni sia qualcosa di estremamente utile e positivo anche per le persone udenti le quali, nonostante sembrino non averne bisogno, in realtà possono beneficiare di questa conoscenza tanto quanto i sordi.

Proprio perché la lingua dei segni può essere impiegata in diverse situazioni e contesti che non devono per forza ricollegarsi alla sordità, non è sbagliato dire che essa sia molto utile anche nel caso in cui ci si trovi ad avere a che fare con individui che presentano quadri clinici complessi.

Per quanto riguarda l'Italia, da un punto di vista riabilitativo e terapeutico, la LIS è stata impiegata, già a partire dagli anni Sessanta e Settanta, per soggetti con deficit della comunicazione come la disprassia verbale: in questa situazione la LIS si è dimostrata utile sia come supporto alla lingua vocale che come forma di comunicazione aumentativa alternativa (cfr. paragrafo 3.5) (Bolognini e Giotto, 2016; Sabbadini e Michelazzo, 2016). In letteratura sono poi stati riportati anche vari casi di ragazzi autistici che dimostrano come la LIS sia in grado di ottenere risultati molto positivi nonostante le difficoltà presentate dai soggetti presi in considerazione (Pedron e Quartana, 2016; Pallavacino, 2016; Scagnelli, 2016). Altri studi ancora hanno provato l'esistenza di vantaggi derivanti dall'uso della LIS per quanto riguarda ulteriori deficit linguistici, sia con compromissioni cognitive e comportamentali (Rinaldi et.al., 2016) che in assenza di esse (Scursatone e Bertolone, 2016). Infine la LIS si è dimostrata adatta anche ad altre situazioni e quadri clinici, come quelli di afasia congenita o acquisita (Scurria, 2012), di ritardo cognitivo (Fiengo, 2014) e di soggetti con sindrome di Down (Raccanello, 2016).

Gli effetti positivi dell'uso della LIS in questi contesti sono molteplici e differenti a seconda del quadro clinico e della situazione ambientale e sociale in cui si trova ciascun individuo. Tuttavia si può dire che, in linea generale, questo tipo di approccio consente alla maggior parte dei soggetti di superare i comportamenti problematici derivanti dalla mancata capacità di espressione e permette di ridurre la comparsa di momenti frustranti o ansiogeni (Valotton, 2011), potenziando invece strumenti fondamentali quali auto-

---

<sup>22</sup> <https://www.iosepossokomunico.it/la-lingua-dei-segni/>

stima, autonomia personale e sviluppo della propria identità (Branchini, Cardinaletti, 2016).

### 3.5 LIS come CAA

In condizioni normali ogni bambino acquisisce e sviluppa le sue competenze in un contesto multisensoriale che gli consente di ricevere, dall'esterno, input attraverso tutti i sensi. Le informazioni che arrivano al piccolo sono dunque complete ed in grado di permettergli di crescere, esprimersi e maturare nel migliore dei modi.

Proprio per questo, anche per quanto riguarda l'istruzione, utilizzare un metodo educativo basato unicamente sulla monosensorialità non risulta essere una buona scelta, anzi, si può affermare che, soprattutto all'interno del contesto scolastico, sarebbe auspicabile adottare un approccio multisensoriale e multimodale con l'obiettivo di attivare tutti i canali a disposizione del bambino, garantendogli così di avere successo nell'apprendimento, oltre che nella sua capacità espressiva, in breve tempo (Shams, Seitz, 2008).

Moltissime sono le attività che possono essere proposte agli alunni per cercare di stimolarli e di farli avvicinare ad un processo acquisitivo e comunicativo dinamico, coinvolgente e non noioso ma, volendosi concentrare maggiormente sull'aiuto che può essere fornito dalle varie lingue per sostenere lo sviluppo della capacità espressiva di ogni bambino, sicuramente quelle dei segni sono tra le più adatte.

Infatti, usare una lingua dei segni in classe, associandola a quella vocale, permette di includere tutte quelle dimensioni sensoriali<sup>23</sup> spesso dimenticate dagli insegnanti che si limitano ad approcciarsi in modo tradizionale alla didattica.

Nel caso dell'Italia, utilizzare la LIS assieme all'italiano quando si fa lezione, può rivelarsi una strategia di notevole supporto non solo per gli eventuali alunni sordi ma per tutti gli allievi presenti: le lingue dei segni si sono infatti dimostrate in grado di migliorare le competenze sia linguistiche che cognitive dei bambini in quanto supportano la memorizzazione e permettono una maggiore attivazione anche delle aree cerebrali non deputate al linguaggio (Daniels, 2001).

È quindi innegabile che le lingue come la LIS rappresentino un valido strumento per il supporto e lo sviluppo del cervello, della comunicazione e delle relazioni in generale.

---

<sup>23</sup> Il coinvolgimento dei vari sensi in ambito educativo rappresenta, secondo ricercatori e specialisti, la chiave dell'apprendimento (Piaget, 1959, Montessori, 1967).

Per questo, esse possono essere utilizzate anche come forma di comunicazione aumentativa alternativa (CAA) la quale, per definizione, include qualsiasi dispositivo, immagine, parola, simbolo o gesto in grado di compensare le problematiche comunicative dal punto di vista sia espressivo che ricettivo (Cafiero, 2009). L'aggettivo "aumentativa" viene utilizzato in quanto la CAA si pone come obiettivo il potenziamento della comunicazione di un soggetto attraverso strumenti che siano in grado di aiutare ed aumentare le sue potenzialità espressive; l'attributo "alternativa" invece viene impiegato poiché la CAA utilizza strumenti e codici alternativi al linguaggio vocale che sono in grado di sostituire la comunicazione attraverso la lingua parlata (De Lange, 2012).

Usare la LIS come CAA significa sfruttare il canale visivo gestuale per supportare lo sviluppo della comunicazione da parte di soggetti che, per vari motivi, non si trovano a loro agio con l'italiano<sup>24</sup>. In questi casi, ai bambini possono essere proposti sia segni singoli (i quali possono essere modificati o semplificati nell'esecuzione per venir in contro alle esigenze del bambino stesso), solitamente prodotti in contemporanea alle parole corrispondenti pronunciate a voce (tecnica conosciuta con il nome di italiano segnato (IS)<sup>25</sup>), sia combinazioni di segni che si pongono come obiettivo la realizzazione di frasi semplici.

Si può affermare che utilizzare i segni come CAA risulti essere vantaggioso rispetto ad altre forme di CAA (es.: tabelle o software di comunicazione) in quanto rappresentano un sistema pratico e immediatamente disponibile dato che le mani possono diventare uno strumento comunicativo utilizzabile in qualsiasi momento, senza che ci sia la necessità di possedere ulteriori supporti o dispositivi (Giuliano, Quartana, 2018). In più, non va dimenticato il fatto che i segni, se introdotti in età utile, sono in grado di aiutare la persona ad assecondare la sua produzione gestuale, spesso già attivata spontaneamente da chi ha problemi comunicativi, garantendo un codice condivisibile e riutilizzabile, eventualmente anche in associazione con la lingua vocale, senza interferire con la grammatica o la sintassi di quest'ultima.

---

<sup>24</sup> Solitamente la LIS viene utilizzata come forma di CAA quando si ha a che fare con persone udenti che presentano deficit nella comunicazione orale, soggetti con problematiche legate alla sfera emotivo-comportamentale con o senza compromissioni a livello cognitivo, bambini con sindrome di Down, soggetti autistici, bambini con deficit dello sviluppo e bambini con disabilità fisiche (Bolognini, Giotto, 2016).

<sup>25</sup> Italiano segnato (IS): "sistema gestuale che utilizza il lessico della LIS ma segue la struttura sintattica della lingua vocale" (Caselli, Maragna, Volterra, 2006:199). A differenza della LIS, l'IS non è una lingua.

Un altro punto importante riguarda il fatto che, se la modalità visivo-gestuale viene accolta positivamente dal soggetto a cui è stata proposta e i primi segni vengono acquisiti, con il tempo si potrà procedere con la costruzione di frasi sempre più complesse e ciò permetterà al bambino di avvicinarsi all'uso della LIS come una vera e propria L2.

Nel caso in cui questo avvenga, il soggetto avrebbe la possibilità di diventare un bilingue bimodale. Questo tipo di bilinguismo offre vantaggi maggiori rispetto a quelli che si possono ottenere invece con la forma unimodale: infatti, per fare un esempio, si può dire che LIS e italiano siano due lingue che possono essere prodotte insieme, simultaneamente, attraverso il cosiddetto *code-blending*, senza che ci sia la necessità di sceglierne una soltanto (Emmorrey et al., 2008).

Per concludere, può essere affermato che utilizzare una lingua dei segni in classe è un vantaggio in quanto è in grado di compensare le difficoltà che possono esserci da un punto di vista cognitivo, linguistico o articolatorio e, così facendo, favorisce il superamento di comportamenti aggressivi od oppositivi tipici di chi non riesce a comunicare come vorrebbe (Pallavicino, 2016). Inoltre, come già accennato nel paragrafo precedente, le lingue dei segni riescono a far sviluppare la capacità d'attenzione e di accrescere l'autostima, un ostacolo molto comune particolarmente tra i soggetti più svantaggiati (Daniels, 2011; Mirenda, Erickson, 2000; Scagnelli, 2016).

Per quanto riguarda l'uso dei segni come CAA, va ricordato che essi sono vantaggiosi rispetto agli altri tipi di CAA in quanto non richiedono la presenza di supporti o dispositivi come immagini, tabelle, computer, ecc. ma sfruttano unicamente i movimenti e le configurazioni delle mani, sempre a disposizione in qualsiasi momento.



## *Capitolo 4*

### **IL CASO DI F., EMARGINATA PER NON SAPER COMUNICARE**

In questo capitolo verrà descritto, analizzato e discusso uno studio di caso basato su una bambina straniera con disabilità intellettiva e difficoltà comunicative frequentante la classe seconda di una scuola primaria. Ci si soffermerà in particolar modo sulle attività create ad hoc e proposte alla suddetta bambina durante un percorso educativo che si poneva come obiettivo principale quello di aiutarla nell'apprendimento dell'italiano e delle principali norme di convivenza a scuola.

Inoltre, sarà indagato il prezioso supporto offerto dal lessico della LIS, utilizzato come CAA, per quanto riguarda la memorizzazione da parte della bambina di vocaboli italiani divisi per macroargomenti.

#### **4.1 Descrizione di F.**

F. è una bambina bengalese di 7 anni con ritardo cognitivo e difficoltà linguistiche già diagnosticati da alcuni medici del suo paese d'origine. Nonostante ciò, visto il mancato riconoscimento della documentazione da parte dell'ULSS e del nostro sistema scolastico, da quando si è trasferita in Italia a fine 2020, F. è stata costretta a frequentare le lezioni senza il supporto di un insegnante di sostegno: l'aiuto di quest'ultimo non poteva infatti essere richiesto dato che la bambina non era in possesso di un'adeguata certificazione di disabilità.

Sebbene i genitori di F. fossero stati messi fin da subito al corrente della situazione, essi hanno dimostrato di non essere troppo preoccupati né interessati a seguire le indicazioni delle insegnanti e a far esaminare nuovamente la loro figlia con lo scopo di ottenere la certificazione, sottovalutando un problema che avrebbe dovuto invece essere tempestivamente risolto.

La ragione per cui la famiglia di F. sia così restia a sottoporre la bambina a nuove visite medico-specialistiche si origina probabilmente dal fatto che, in Bangladesh, difficoltà come quelle che possiede F. rappresentino un grosso problema, soprattutto dal punto di vista culturale, dato che sono percepite come motivo di vergogna per i genitori, i quali solitamente cercano di isolare e tenere nascosta la propria prole pur di evitare di incorrere in situazioni imbarazzanti o scomode.

Stando a quanto riportato da diverse ONG<sup>26</sup> che operano sul territorio bengalese, le persone affette da disabilità vengono infatti identificate con l'appellativo "maledetto da Dio" e, nonostante ci siano alcune campagne di sensibilizzazione promosse sia da autorità pubbliche locali che da associazioni private, non è difficile capire che pregiudizio, superstizione ed ignoranza siano ancora oggi dominanti fra la popolazione di questo Paese. Proprio a causa dei pregiudizi e della paura provata nei confronti della disabilità, è inoltre credenza comune il fatto che quest'ultima sia causata da forze soprannaturali e sia quindi sempre e comunque incurabile. Ecco perché può succedere che le famiglie decidano di rivolgersi a figure religiose o tradizionali (come guaritori, fachiri, ecc.) per chiedere aiuto, piuttosto che affidarsi ai medici e alla scienza<sup>27</sup>.

Anche nel caso di F., almeno inizialmente, sembra si sia verificata una situazione simile. Infatti, stando a quanto raccontato dalla famiglia alle insegnanti della scuola italiana che la bambina frequenta oggi, pare che il motivo per cui F. abbia passato i primi anni della sua vita isolata in casa, senza avere contatti con i coetanei e senza frequentare la scuola, sia da attribuire proprio ai consigli di un guaritore, il quale aveva suggerito di non far uscire la bambina finché non si fosse dimostrata capace di vivere nel mondo e di interagire adeguatamente con le persone.

Questa situazione è stata, con grande plausibilità, il motivo per cui la mente di F. ha sviluppato ulteriori limiti, oltre a quelli che la bambina già possedeva alla nascita: non avendo contatti con altri esseri umani interessati ad interagire con lei, F. è stata infatti impossibilitata a sviluppare la sua facoltà di linguaggio, crescendo dunque priva di capacità comunicative.

Solo in un secondo momento, vedendo che la situazione non accennava a migliorare, i genitori della bambina avrebbero deciso di farla visitare da un medico competente, il quale avrebbe formulato la diagnosi di ritardo cognitivo e difficoltà linguistiche.

Ancora oggi F. non padroneggia nessuna lingua (né la lingua madre, ossia il bengalese, né l'inglese basilare che conoscono i suoi genitori, né l'italiano che dovrebbe essere la sua L2 in quanto residente in Italia) e quando cerca di esprimersi il massimo che rie-

---

<sup>26</sup> Alcune delle principali ONG che si occupano di disabilità in Bangladesh sono la ONG Banchte Shekha e la Rishilpi International ONLUS.

<sup>27</sup> [https://www.condivisionefraipopoli.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65:maledetto&catid=52&lang=it&Itemid=326](https://www.condivisionefraipopoli.org/index.php?option=com_content&view=article&id=65:maledetto&catid=52&lang=it&Itemid=326)

sce a produrre sono parole singole, imparate grazie ad un duro lavoro di imitazione/ripetizione, e altri suoni o versi pressoché incomprensibili.

L'aver grossi limiti dal punto di vista comunicativo ha causato a F. non pochi problemi in ambito scolastico: fin dal suo primo giorno in classe, la bambina ha infatti riscontrato grandi difficoltà nell'interagire sia con i compagni che con le insegnanti e, non riuscendo ad esprimere i suoi bisogni, ha spesso reagito con aggressività, a volte addirittura colpendo i coetanei, lanciando gli oggetti che aveva sul banco o iniziando a gridare senza un motivo apparente. Le docenti che hanno assistito agli scatti d'ira appena descritti, soprattutto quando si accorgevano che la rabbia di F. finiva col ripercuotersi sugli altri alunni presenti, sono sempre intervenute rimproverando la bambina per il suo comportamento, spesso mettendola in castigo o comunque allontanandola, per quanto possibile, dal resto dei compagni.

Nonostante l'atteggiamento adottato dalle insegnanti risulti essere comprensibile, soprattutto se si considera il fatto che non avevano a disposizione nessun tipo di supporto vista la completa mancanza della figura del docente di sostegno, va sottolineato che esso si sia rivelato essere deleterio a lungo andare, in quanto ha fatto in modo che F. venisse ancor di più emarginata e non considerata in particolar modo dai compagni di classe, i quali avevano iniziato a vederla e ad etichettarla come una bambina cattiva, incapace, strana, da cui stare alla larga.

Anche il fatto che F. non avesse mai giocato con persone della sua età non l'ha aiutata ad integrarsi una volta arrivata nella scuola italiana: la sua incapacità di rapportarsi con gli altri, di stare in compagnia e di instaurare un dialogo o una conversazione in modo convenzionale ha fatto sì che per lei fosse molto difficile inserirsi nel gruppo classe e fare amicizia, tanto che, stando alle parole della madre, quando F. rientrava a casa da scuola era spesso nervosa e lasciava intuire quanto poco le piacesse stare in aula.

Quando mi è stata offerta la possibilità di svolgere un tirocinio di 150 ore nella classe di F., come prima cosa ho cercato di pensare a quale potesse essere il modo più adatto per avvicinarmi a lei, al resto della classe e alle insegnanti: il mio obiettivo è sempre stato quello di provare ad offrire supporto in particolar modo nei momenti di dialogo e di discussione, cercando di far capire, soprattutto ai bambini, che una strategia di comunicazione può essere trovata, anche quando sembra difficile o addirittura impossibile.

Mi sono poi concentrata su F. e sulle sue difficoltà: ho tentato di aiutare la bambina a sviluppare le sue abilità linguistiche e comunicative introducendo nel suo percorso alcuni segni appartenenti alla LIS (cfr. paragrafo 4.2), per far in modo che potesse esprimere, anche se in modo molto basilare, i suoi pensieri e i suoi bisogni con l'aiuto delle mani usate in combinazione con l'italiano.

In seguito ho creato, in accordo con le docenti curricolari, un progetto che prevedeva il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli alunni della classe di F. ad un corso base di LIS, per far in modo che la bambina e i suoi compagni potessero finalmente provare ad interagire fra loro (cfr. paragrafo 4.4).

#### **4.2 Programma ed attività svolte con F.**

Prima di iniziare a lavorare con F., ho avuto la possibilità di confrontarmi con le docenti di classe, le quali mi hanno illustrato i loro punti di vista sulla bambina, così come le loro preoccupazioni: le insegnanti mi hanno fatto capire fin da subito che lavorare con F. era sinonimo di grande difficoltà per loro in quanto la bambina sembrava non essere in grado di comunicare efficacemente in alcun modo. Le docenti hanno inoltre affermato che, dovendo seguire anche il resto degli alunni presenti in classe, non risultava semplice aiutare F. ed assicurarsi che stesse al passo con il programma. In più, hanno sottolineato che, nonostante non fosse certificata ufficialmente, la disabilità intellettiva della bambina era evidente e non faceva altro che peggiorare la situazione, andando a creare momenti di smarrimento e perplessità in tutti coloro che la circondavano, dato che nessuno sapeva come interagire con lei.

Quando ho chiesto alle insegnanti di F. a che livello si trovasse la bambina da un punto di vista didattico, mi hanno riferito che presentava serie lacune in tutte le materie e che ciò era aggravato dal fatto che non conoscesse l'italiano, ad eccezione di poche semplici parole. Ho dunque capito che sarebbe stato opportuno creare un programma ad hoc per F. con l'obiettivo di farla progredire, soprattutto linguisticamente.

Per cercare di comprendere meglio da dove iniziare ed in che modo progettare il mio intervento, ho preparato un piccolo test per verificare le effettive competenze della bambina: esso consisteva nel far vedere a F. una serie di immagini, divise per macroargomenti, con lo scopo di stabilire se conoscesse o meno il termine italiano relativo a ciò che mostravano le figure. I macroargomenti su cui mi sono concentrata sono i seguenti:

- gli animali
- le forme
- i colori
- gli oggetti della scuola

Dai risultati ottenuti (cfr. paragrafo 4.3) è emerso che F. non fosse in grado di pronunciare la maggior parte dei vocaboli italiani corrispondenti a ciò che era raffigurato nelle immagini, dimostrando di avere una scarsissima competenza a livello lessicale.

Per questo motivo, d'accordo con le insegnanti di classe, ho deciso di preparare per lei una serie di esercizi che mirassero al potenziamento e all'ampliamento del suo repertorio lessicale, almeno per quanto riguardava i macroargomenti citati precedentemente.

In più, per offrire alla bambina un ulteriore supporto, ho deciso che, per iniziare, le avrei proposto delle attività che si sarebbero concentrate sul ripasso dei numeri e dell'alfabeto, conoscenze basilari e necessarie per una studentessa di scuola primaria.

Per incentivare lo sviluppo dell'integrazione con i compagni di classe, ho cercato di rimanere in aula con F. e gli altri alunni per la maggior parte del tempo. Tuttavia, per poter seguire meglio la bambina e per permetterle di svolgere gli esercizi preparati per lei in totale tranquillità, ho preferito utilizzare due ore al giorno per lavorare individualmente con F. in un'altra aula.

#### **4.2.1 I numeri**

Come già detto in precedenza, per iniziare a lavorare con F. si è pensato che un ripasso dei numeri potesse essere adatto visto che, secondo le insegnanti di classe, la bambina preferiva le lezioni di matematica a quelle di italiano, nonostante presentasse evidenti difficoltà in entrambe le materie.

D'accordo con le docenti, si è dunque deciso di proporre a F. alcuni esercizi che avrebbero cercato di consolidare e far progredire le sue conoscenze almeno per quanto riguardava i numeri da 0 a 20.

L'obiettivo finale sarebbe stato quello di provare a far svolgere alla bambina qualche semplice operazione per verificare se avesse compreso il concetto di quantità, oltre ad assicurarsi che fosse in grado di contare fino a 20 in autonomia.

Le attività preparate e presentate a F. nel corso della prima settimana di lavoro sono state molteplici. Qui di seguito verranno approfondite le più significative.

### **Attività 1**

Come prima attività a F. è stata proposta una scheda sulla quale erano riportati i vari numeri da 0 a 10 con lo scopo di verificare se la bambina li conoscesse o meno.

Dopo averle lasciato del tempo per osservarla, a F. è stato chiesto di dire, in italiano, i numeri che le venivano man mano indicati. Siccome la bambina dimostrava di essere in difficoltà, si è deciso di aiutarla, pertanto le sono stati ripetuti, sia a voce che tramite il supporto dei segni corrispondenti in LIS, le varie cifre da 0 a 10 con l'intento di fargliele ripassare.

Dopo diverse reiterazioni, F. si era dimostrata più sicura per quanto riguardava l'identificazione dei numeri sopraccitati, riuscendo a rispondere con più facilità ogni volta che le veniva chiesto di nominare una determinata cifra presente sulla scheda. In più, il coinvolgimento delle dita delle mani sembrava averla aiutata e supportata durante lo svolgimento dell'esercizio, permettendole di rimanere più concentrata. Tuttavia va sottolineato che, in particolar modo all'inizio, la bambina aveva dimostrato di possedere molte incertezze.

### **Attività 2**

Per assicurarsi del fatto che F. avesse interiorizzato le cifre almeno da 0 a 10, si è deciso di provare a farla lavorare con i numeri tattili, uno strumento molto utile per aiutare chi lo usa non solo a riconoscere le varie cifre ma anche a comprendere meglio come fare nel momento in cui ci sia bisogno di scriverle.

I numeri tattili che sono stati utilizzati (fig. 8) erano realizzati in plastica rigida colorata e presentavano delle parti in rilievo, simili a puntini e piccole frecce che, se toccate, erano in grado di indicare la giusta direzione da seguire, con il dito o con la matita, per disegnare una determinata cifra. Supponendo di iniziare con il dito, se il numero fosse stato tracciato correttamente, le piccole frecce in rilievo presenti su di esso sarebbero risultate lisce al tatto; al contrario, se la direzione seguita fosse stata scorretta, le frecce

sarebbero apparse molto più ruvide rendendo chiaro l'errore. Il punto da cui partire per tracciare la cifra in questione era invece segnalato da un puntino.



Fig. 8 I numeri tattili

Dopo aver mostrato a F. i numeri tattili, si è deciso di lasciarle qualche minuto perché familiarizzasse con essi. Nonostante non le fosse ancora stato chiesto nulla, si è potuto notare che, una volta terminato di osservarli, la bambina aveva cominciato spontaneamente a provare ad ordinare le varie cifre dalla minore alla maggiore e, seppur con qualche piccola incertezza, era riuscita nel suo intento.

Una volta riordinati i numeri, a F. è stato chiesto di nominarli a voce alta mentre le venivano mostrati, contemporaneamente, i segni in LIS. Questo esercizio è stato ripetuto più volte durante le quali è stato possibile accorgersi che la bambina, oltre ad ascoltare ciò che le veniva detto in italiano, stesse osservando con particolare interesse le configurazioni e i movimenti delle mani che le venivano via via proposti. Si è dunque provato a mettere momentaneamente da parte i numeri tattili per focalizzare l'attenzione di F. solamente sulla voce e sulle dita delle mani.

In seguito, è stato chiesto alla bambina di scrivere sul suo quaderno le cifre che le venivano mostrate tramite i segni in LIS ed il supporto della voce. L'attività è stata svolta correttamente ed è emerso in modo chiaro quanto l'uso delle varie configurazioni manuali, prodotte simultaneamente alle parole, aiutasse F. nella comprensione e nello svolgimento dell'esercizio che, anche in questo caso, era relativo ai numeri.

### Attività 3

Come ulteriore attività si è deciso di proporre a F. una scheda che presentava vari esercizi: il primo prevedeva di contare gli oggetti disegnati all'interno di alcuni sacchi e di

collegare poi con una freccia il numero corrispondente, scritto in cifra, con il sacco corretto; il secondo presentava una linea dei numeri (da 0 a 9) incompleta mentre il terzo richiedeva di collegare con una freccia le varie cifre, scritte in ordine sparso, al posto corretto su un'altra linea.

Per quanto riguarda la prima attività, oltre a supportare la bambina durante il conteggio dei vari oggetti presenti dentro i sacchi e il collegamento di quest'ultimi con il numero corrispondente (esercizio durante il quale non sono emerse particolari difficoltà), si è provveduto a nominare gli oggetti sopracitati per cercare di ampliare il repertorio lessicale di F. e per permetterle di riferirsi ad essi non solo attraverso l'indicazione del disegno che aveva davanti ma anche con un nome vero e proprio.

Dopo numerose ripetizioni, la bambina era sembrata in grado di pronunciare i vari termini. Tuttavia, la sua pareva essere più una memorizzazione temporanea, dovuta alle molteplici reiterazioni, piuttosto che un reale apprendimento delle parole.

Con riferimento al secondo e al terzo esercizio invece, può essere detto che la bambina fosse riuscita a completare, quasi in totale autonomia, le due linee dei numeri (da 0 a 9). Grazie a queste attività di conteggio, collegamento e riordino si è potuta avere la conferma del fatto che F. avesse acquisito i numeri, almeno per quanto riguardava quelli che andavano da 0 a 10. Avendo appurato ciò è stato quindi possibile procedere con esercizi via via più complessi.

#### **Attività 4**

Appurato il fatto che F. fosse in grado di contare fino a 10, si è deciso di provare a focalizzare maggiormente la sua attenzione sul concetto di quantità inteso come pluralità di elementi. Alla bambina è stata dunque proposta una tabella con due colonne e varie righe: la prima colonna mostrava diversi numeri, scritti uno sotto l'altro, mentre la seconda presentava dello spazio vuoto. L'obiettivo consisteva nel far ritagliare ed incollare a F. tanti pezzetti di cartoncino colorato quanti ne erano richiesti dai numeri presenti nella prima colonna: in questo modo, ad esercizio finito, la bambina avrebbe ottenuto una tabella con cifra e quantità corrispondente, una affianco all'altra.

Nonostante l'impegno di F. fosse evidente, la difficoltà che la bambina presentava al momento di dover ritagliare qualcosa la innervosiva molto. Per questo, arrivato il mo-



mento di preparare i pezzetti di cartoncino, si è preferito aiutarla e guidarla in ciò che doveva fare. Per quanto riguarda invece l'esercizio vero e proprio, ossia il conteggio dei pezzetti di cartoncino e l'incollo della quantità esatta di fianco alla cifra corrispondente, F. non aveva riscontrato particolari problematiche.

Si è allora approfittato per far fare alla bambina un veloce ripasso dei numeri da 0 a 10 utilizzando sia la voce che i segni in LIS. Poi le è stata proposta un'altra attività con l'obiettivo di aiutarla a comprendere come risolvere semplici addizioni ad una cifra.

Per svolgere questo esercizio e per supportare F. nel momento del calcolo, sono stati utilizzati dei vasetti e dei tappi di plastica. Sono stati disposti tre vasetti vuoti in fila su un banco e sono poi stati aggiunti, tra di essi, i simboli matematici + e =. Davanti ai primi due vasetti sono stati in seguito posizionati due dei numeri tattili già usati in precedenza, i quali sarebbero serviti per capire quanti tappi di plastica inserire in ciascun vasetto (fig. 9). Dunque, il contenuto dei primi due vasetti avrebbe rappresentato gli addendi da sommare, mentre l'ultimo vasetto, inizialmente vuoto, avrebbe contenuto il risultato finale composto dalla somma di tutti i tappi presenti nei vasetti (fig. 10).



Fig. 9 Vasetti e tappi di plastica con numeri tattili

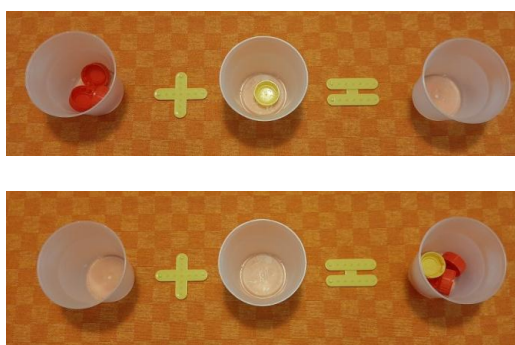


Fig. 10 Addendi e risultato finale con i tappi

Quando F. aveva visto tutto questo materiale posizionato sul banco, aveva dimostrato subito grande eccitazione. Si è quindi provveduto a mostrarle come svolgere l'esercizio: prima di tutto, è stata scritta l'operazione che si voleva svolgesse sul suo quaderno, poi le è stato fatto vedere che i numeri tattili disposti in corrispondenza dei primi due vasetti erano gli stessi dell'addizione scritta sul quaderno ed infine sono stati contati ed inseriti i tappi necessari al posto giusto, lasciando vuoto solo il vasetto del risultato. Dopo essersi assicurati che la bambina stesse prestando attenzione al procedimento, è stato possibile proseguire svuotando il contenuto dei primi due vasetti e riversando il tutto

nell'ultimo. A quel punto, è stato preso il vasetto corrispondente al risultato finale e, tirandoli fuori uno ad uno, sono stati contati i tappi al suo interno ottenendo il risultato dell'addizione.

Dopo aver mostrato a F. tutto il procedimento varie volte, anche cambiando le cifre in gioco, si è cercato di fare in modo che fosse lei stessa a contare ed inserire i tappi nei diversi vasetti per arrivare poi al risultato dell'operazione. Inizialmente la bambina era molto attratta dai materiali che aveva davanti, in particolar modo dai diversi tappi di plastica che aveva provato a contare e a dividere per colore, ignorando il vero esercizio che le era stato chiesto di fare. In seguito però, con un po' di supporto, aveva cercato di svolgere l'attività in modo corretto, dimostrando di aver compreso il procedimento da seguire.

Una volta interiorizzato il meccanismo, F. era stata in grado di svolgere le operazioni più velocemente, sempre tramite l'utilizzo dei tappi, dei vasetti di plastica e dei numeri tattili posizionati in corrispondenza di quest'ultimi.

Per provare a rendere l'intero procedimento ancora più rapido e dinamico, si è deciso di sostituire i numeri tattili con la LIS: si è quindi provveduto a mostrare alla bambina l'operazione che si voleva eseguisse tramite i segni, prodotti simultaneamente alle parole corrispondenti pronunciate a voce. In questo modo, tutto si è potuto svolgere in maniera più celere e naturale, senza il bisogno di andare a recuperare ogni volta il numero tattile necessario.

Grazie ai risultati ottenuti tramite questo esercizio può essere affermato che F. sia riuscita a trovare con successo il risultato delle varie addizioni proposte. Tuttavia va sottolineato che la bambina abbia avuto bisogno di costante supporto, dunque non può essere detto con certezza che sia effettivamente in grado di svolgere i calcoli in autonomia.

## **Attività 5**

Vista l'ormai assodata familiarità di F. con i numeri da 0 a 10, si è deciso di provare a presentare alla bambina alcune attività che includessero anche cifre più alte (da 11 a 20).

Per iniziare, sono stati utilizzati i numeri tattili per comporre le cifre da 11 a 20: si è fatto notare a F. che questa volta ogni numero era composto da due cifre e che era necessa-

rio fare molta attenzione alla posizione di quest'ultime. In seguito, dopo aver disposto i numeri necessari sul banco, si è provveduto ad indicarli uno per uno e ad identificare l'intera cifra sia con la voce che con il segno corrispondente in LIS. Questa volta, per F. era stato facile capire che ciò che doveva fare era ripetere i numeri, infatti non aveva atteso nessuna richiesta ma aveva iniziato spontaneamente a replicare le varie cifre in italiano. Nonostante la bambina sembrasse non prestare troppa attenzione ai segni in LIS che le venivano mostrati, si è potuto notare che, se trovava difficoltà nella pronuncia di un determinato numero, provava a produrre con le mani la configurazione corrispondente. Inoltre, come già osservato in precedenza, è stato possibile avere la conferma del fatto che l'uso dei segni la agevolasse anche in comprensione: infatti, se dopo aver pronunciato un determinato numero in italiano le veniva mostrato il segno in LIS, F. riusciva a capire molto più velocemente di che numero si trattasse ed era così in grado di identificarlo facilmente anche attraverso i numeri tattili o la cifra in forma scritta.

Dopo aver ripetuto più volte i numeri fino al 20, a F. è stata proposta una scheda con un esercizio che richiedeva di unire i vari puntini affiancati da cifre, con l'obiettivo di formare una figura da colorare. La bambina era riuscita a svolgere l'attività senza riscontrare grossi problemi anche se, in particolar modo una volta arrivata alle cifre più alte, era successo che saltasse qualche numero.

Per consolidare la capacità di F. a contare e ad interagire con i numeri fino a 20, le sono dunque state presentate ulteriori schede che mostravano la divisione delle cifre in decine (da) e unità (u). Tuttavia, esse sono risultate eccessivamente complicate per la bambina che, nonostante il supporto offertole, faceva intendere di non essere ancora pronta per affrontare un'attività di questo tipo.

Grazie ai vari esercizi svolti con il supporto dei diversi materiali e delle strategie descritte finora può essere affermato che F. sia riuscita a consolidare e ampliare, per quanto possibile, le sue conoscenze in ambito logico matematico. L'introduzione della LIS e delle configurazioni manuali corrispondenti ai numeri è stata particolarmente rilevante in quanto ha aiutato la bambina nella comprensione e nello svolgimento delle attività, permettendole di superare, almeno in parte, gli ostacoli linguistici causati principalmente dalla scarsa competenza in italiano.

#### 4.2.2 Le lettere

Dopo aver fatto ripassare a F. i numeri, si è deciso di provvedere a focalizzare la sua attenzione anche sulle lettere dell'alfabeto: la conoscenza di quest'ultime rappresenta infatti un indispensabile punto di partenza per ogni studente che voglia essere in grado di sviluppare al meglio le proprie abilità di lettura e scrittura.

Le attività create e presentate alla bambina sono state varie. Qui di seguito verranno analizzate le più rilevanti.

##### Attività 1

Prima di iniziare a lavorare con l'alfabeto, si è pensato fosse meglio verificare se F. conoscesse già qualche lettera o se fosse invece necessario partire da zero. Per fare ciò, sono state utilizzate delle cards, ovvero dei cartoncini rettangolari sui quali erano riportate, in stampatello maiuscolo, le varie lettere dalla A alla Z. Dopo aver disposto le cards in ordine su un banco, si è provveduto a far ascoltare a F. la pronuncia delle varie lettere mentre quest'ultime le venivano contemporaneamente indicate con il dito. Per la bambina non è quindi stato difficile capire l'esercizio, infatti, non appena sentito l'alfabeto, aveva iniziato subito a ripeterlo autonomamente, dimostrando di conoscerlo.

Una cosa che si è potuta notare è stata che la bambina pronunciava in inglese le lettere straniere J, K, W, X e Y: questo è probabilmente dovuto al fatto che, soprattutto da quando sono arrivati in Italia, i genitori di F. hanno cercato di insegnarle quel poco inglese conosciuto, sperando che potesse tornarle utile a scuola. Nonostante la lingua non sia mai stata effettivamente acquisita, ciò spiega il motivo per cui la bambina, oltre ad alcune lettere dell'alfabeto, conosca anche qualche vocabolo in inglese<sup>28</sup>.

Dopo aver fatto ripetere a F. un paio di volte le varie lettere in italiano, si è deciso di mescolare le cards e di chiedere alla bambina di provare a riordinarle: a parte qualche piccola difficoltà iniziale, F. era riuscita a svolgere l'esercizio senza particolari problemi. È stato dunque possibile provare a dettare alla bambina alcune lettere con lo scopo di fargliele scrivere sul quaderno. Nonostante F. sembrasse non fare troppa fatica, è emerso che succedeva ne scambiava alcune. Ciò accadeva in particolar modo con le lettere A ed E, M e N, B e P.

---

<sup>28</sup> Come dimostrato durante il test iniziale, la bambina conosce i termini "pink", "purple" e "brown" corrispondenti ai colori "rosa", "viola" e "marrone".

Per aiutare la bambina a distinguere meglio non solo queste ma tutte le lettere, si è deciso di introdurre la dattilologia della LIS (cfr. paragrafo 3.1.1). A F. sono state quindi mostrate le varie configurazioni corrispondenti alle lettere dell'alfabeto mentre queste venivano pronunciate in contemporanea anche a voce. In questo modo, si è cercato di far abituare la bambina ad associare i suoni che sentiva con i segni che le venivano proposti in LIS.

Dopo diverse ripetizioni, è stato chiaro quanto F. fosse agevolata avendo come input i segni, oltre all'italiano: erano soprattutto le configurazioni più iconiche (e quindi più simili alla lettera in forma scritta) quelle che la aiutavano nella comprensione, ma anche le altre erano in grado di fornirle un importante supporto nella discriminazione tra i suoni prodotti con la voce.

In seguito, alla bambina è stata proposta una scheda riepilogativa la quale, oltre alle varie lettere scritte in ordine, presentava, in corrispondenza, anche delle parole che iniziavano con ogni lettera. Queste parole erano a loro volta affiancate da un disegno esplicativo.

## **Attività 2**

Dopo aver fatto ripassare a F. l'alfabeto ed aver avuto la certezza che fosse almeno in grado di riconoscere le lettere, si è deciso di focalizzare la sua attenzione sulle vocali: utilizzando la plastilina, è stato possibile costruire le cinque lettere A, E, I, O e U ed incoraggiare la bambina a fare lo stesso. Modellare la plastilina con le mani e posizionare i vari pezzi al posto giusto per formare le vocali, si è dimostrata un'attività molto utile in quanto ha aiutato F. a memorizzare ancor di più queste lettere e a familiarizzare con la loro forma.

In seguito, per supportare ulteriormente la bambina nella lettura e nella scrittura delle vocali, le sono state presentate cinque schede (una per ogni vocale). Ogni scheda prevedeva esercizi sia di lettura che di scrittura di parole che iniziavano con una determinata vocale. Questi esercizi erano sempre accompagnati da figure che facilitavano la comprensione aiutando a capire quale fosse il vocabolo richiesto per completare l'attività.

Durante lo svolgimento del lavoro, si è cercato di supportare F. con la dattilologia della LIS. In questo caso l'uso della dattilologia, utilizzata assieme alla voce, è stato utile in

particolar modo per superare la confusione che la bambina presentava rispetto la distinzione tra le due vocali A ed E: grazie alle diverse configurazioni, è stato infatti possibile aiutare F. a comprendere meglio quando usare l'una o l'altra, facendola uscire dalla convinzione che fosse indifferente.

Terminate le schede sulle vocali, per ripassare anche le restanti lettere con il supporto della LIS, alla bambina è stata mostrata una tabella contenente tutto l'alfabeto, sia in lettere che in dattilologia. Nella tabella ogni lettera era scritta all'interno di una casella sulla quale era stato incollato anche un pezzo di velcro. Quest'ultimo serviva per poter attaccare il disegno del segno in dattilologia corrispondente a quella determinata lettera. Per facilitare il processo di abbinamento lettera - segno in dattilologia, la casella di una certa lettera e il cartoncino contenente il disegno del segno in dattilologia corrispondente a quella lettera erano stati colorati con lo stesso colore (fig. 11).



Fig. 11 Tabella alfabeto – dattilologia LIS

Grazie supporto offertole e all'aiuto dei colori, F. era riuscita a svolgere l'esercizio e ad abbinare correttamente lettere e disegni dei segni della dattilologia. Tuttavia va sottolineato che, per quanto riguarda la dattilologia, la bambina aveva riscontrato parecchia difficoltà nel momento in cui era lei a provare produrre manualmente le varie configurazioni. Per questo può essere affermato che la dattilologia le offra supporto soprattutto per quanto riguarda la comprensione di lettere o parole italiane espresse tramite i segni (ovvero quando qualcuno segna e lei osserva), ma non molto in produzione. In ogni ca-

so, il progresso più significativo riguarda il fatto che, grazie alla dattilologia, F. abbia avuto dei miglioramenti per quanto riguarda la distinzione delle varie lettere e sia riuscita a diminuire gli errori che compiva durante la scrittura di quest'ultime sotto dettatura.

### **Attività 3**

Per quanto riguarda invece il ripasso specifico delle consonanti, a F. è stata proposta un'ulteriore scheda con delle parole incomplete affiancate dai disegni corrispondenti. Dopo aver osservato le immagini e aver capito che cosa raffigurassero, l'esercizio prevedeva di inserire le lettere mancanti all'interno della relativa parola incompleta.

Data la scarsa competenza di F. in italiano, non è stato facile per lei nominare tutto ciò che era presente nei disegni. Inoltre, in questo caso, le possibili lettere da inserire erano molte di più rispetto a quando aveva lavorato con le vocali. La bambina ha quindi avuto bisogno di supporto per svolgere l'attività e completare le parole in forma scritta. Si è dunque deciso di aiutarla facendole ascoltare i termini italiani corrispondenti a ciò che era rappresentato nei vari disegni. In seguito, le sono state dettate le lettere necessarie per comporre la parola in questione. Ciò che si è potuto notare è stato che, se oltre a dire le varie lettere a voce, esse le venivano mostrate anche tramite i segni della dattilologia, F. riusciva a comprendere e a completare per iscritto la parola con più facilità, evitando di fare errori o di scambiare le lettere più simili. Anche in questo caso, quindi, il supporto offerto dalla LIS è risultato utile ai fini dello svolgimento dell'esercizio.

Considerando le attività incentrate sull'alfabeto appena descritte, può essere affermato che, nonostante le evidenti difficoltà di F. in italiano, con il giusto supporto la bambina sia stata in grado di riconoscere, scrivere e anche riprodurre a voce la maggior parte delle lettere. L'aiuto offerto in particolar modo dalla dattilologia della LIS si è dimostrato utile soprattutto in comprensione ed ha permesso a F. di capire che anche se alcune lettere possono sembrare simili, non sono per questo interscambiabili.

#### **4.2.3 Gli animali**

Dopo aver fatto ripassare a F. i numeri e le lettere dell'alfabeto, si è deciso di spostare l'attenzione sul lessico, iniziando ad approfondire i vari macroargomenti precedenti.

temente stabiliti. Il primo ad essere preso in considerazione è stato quello relativo al mondo animale: alla bambina sono dunque stati presentati esercizi e materiali di diverso tipo con l'obiettivo di farle ampliare il suo repertorio lessicale, evitando però di annoiarla o di farle svolgere lavori troppo impegnativi.

Alcune delle attività proposte a F. sono state le seguenti.

### **Attività 1**

Per introdurre il lessico sugli animali, a F. è stato fatto vedere ed ascoltare un video intitolato "Nella vecchia fattoria". Oltre ad avere in sottofondo il famoso motivetto per bambini, il video era particolarmente interessante in quanto mostrava graficamente i vari animali ogni volta che i nomi di quest'ultimi venivano pronunciati all'interno della canzone. In più, sullo schermo comparivano anche le parole onomatopoeiche relative al verso che ognuno di loro produceva. In questo modo, oltre ad esporre la bambina alle parole, alla melodia e ai vari suoni presenti nella canzone, è stato possibile farle avere fin da subito un riscontro visivo, sia per quanto riguardava il tipo di animale che veniva nominato, sia per le onomatopoeie relative ai versi.

In seguito, per cercare di fissare meglio nella memoria della bambina ciò che aveva appena imparato grazie al video e alla canzone, è stato fatto in modo che provasse a ripetere i vocaboli riguardanti gli animali con l'aiuto di una scheda: anche in questo caso, oltre ai disegni di, nello specifico, cane, gatto, asino, mucca, cavallo, gallina, pulcino e pecora erano presenti, all'interno di apposite nuvolette, le parole onomatopoeiche rappresentanti i vari versi degli animali.

Grazie alle sue conoscenze pregresse, F. sapeva già i termini "cane" e "gatto", infatti non aveva riscontrato nessuna difficoltà nell'individuare i disegni di quest'ultimi né nel pronunciare correttamente i loro nomi. Dimostrava invece di fare più fatica a ricordare vocaboli come "asino", "mucca", "cavallo", "gallina", "pulcino" e "pecora", mai affrontati fino a quel momento. Si è dunque provato ad associare queste parole con i relativi segni in LIS e, mentre questi venivano prodotti, si è cercato di incoraggiare la bambina ad imitare le configurazioni e i movimenti che vedeva dato che, stando a quanto visto finora, il coinvolgimento delle mani nelle varie attività si era sempre dimostrato utile e



positivo per lei. Così facendo, dopo diversi tentativi, F. era riuscita a ripetere i vocaboli relativi agli animali sopraccitati sia in LIS che in italiano.

In questo caso, dunque, l'utilizzo dei segni in combinazione con la voce si è dimostrato particolarmente vantaggioso per il ripasso e la memorizzazione del lessico. Inoltre, ha senza dubbio fatto in modo che la bambina si sentisse completamente coinvolta durante lo svolgimento dell'attività.

## **Attività 2**

Per arricchire ulteriormente il repertorio lessicale di F., si è deciso di proporle un nuovo video che mostrava, sottoforma di cartone animato, sia alcuni animali acquatici che alcuni animali selvatici. In questo caso il video è risultato utile in quanto, ogni volta che compariva il disegno di un determinato animale, sullo schermo si poteva leggere anche la parola italiana usata per identificarlo. Il termine veniva poi pronunciato dalla voce narrante e poteva dunque essere ascoltato.

Dopo averle fatto visionare il filmato appena descritto, alla bambina sono state presentate alcune flashcards, ovvero delle carte con l'immagine di un animale su un lato e la parola italiana corrispondente sull'altro, con l'obiettivo di farle ripassare e memorizzare i vocaboli appena visti. Siccome gli animali presenti nel video erano molti, si è deciso di sceglierne soltanto alcuni per svolgere l'esercizio con le flashcards. Quelli presi in considerazione sono stati il leone, l'elefante, la giraffa e la scimmia per quanto riguardava gli animali selvatici, mentre sono stati selezionati il pesce, la foca, il delfino e la balena per quelli acquatici.

Nonostante all'inizio le fosse servito del supporto per capire come eseguire l'esercizio, F. aveva poi cercato di ripetere in italiano tutte le parole in questione aiutandosi anche con i disegni presenti sulle flashcards e, dopo diversi tentativi, sembrava aver acquisito i vari termini. Tuttavia, durante lo svolgimento dell'attività, la bambina aveva dimostrato di doversi sforzare molto per ricordarli e riprodurli a voce.

### **Attività 3**

Come ultima attività per questo macroargomento, a F. è stata presentata una scheda con disegnati tutti gli animali presi in considerazione negli esercizi precedenti. Ogni disegno era affiancato dalla parola italiana corrispondente, la quale risultava essere incompleta: alcune lettere, infatti, non comparivano, rendendo necessaria l'aggiunta di quest'ultime tramite scrittura manuale.

Come prima cosa, si è lasciato che la bambina osservasse bene le figure presenti sulla scheda. Dopodiché le è stato chiesto di nominare i vari animali che vedeva: mentre non ci sono state grosse difficoltà per quanto riguardava il riconoscimento e la produzione, sia in LIS che in italiano, dei nomi relativi agli animali della fattoria, è stato possibile notare che F. facesse più fatica a ricordare e pronunciare quelli degli animali selvatici e acquatici. Va inoltre sottolineato che, nel momento in cui si è cercato di farle scrivere le lettere mancanti all'interno delle parole incomplete, la bambina aveva dimostrato di necessitare di costante supporto il quale le è stato offerto sia tramite la voce, sia attraverso la dattilologia in LIS: solo nel momento in cui le venivano dettate esplicitamente le varie lettere, F. riusciva a scriverle e a completare le parole come richiesto dall'esercizio. Per questo motivo, non può quindi essere affermato che la bambina fosse in grado di svolgere autonomamente l'attività.

Grazie agli esercizi appena descritti, F. è riuscita ad ampliare le sue conoscenze relative al lessico del mondo animale. Nonostante ci siano stati dei progressi, va sottolineato che la bambina è stata in grado di memorizzare soltanto alcuni dei vocaboli proposti durante le attività (ovvero quelli relativi agli animali della fattoria), riscontrando invece maggiori difficoltà con gli altri (animali selvatici e acquatici) (cfr. paragrafo 4.3).

#### **4.2.4 Forme e colori**

Dato che, in accordo con le docenti di classe, era stato deciso che uno degli ulteriori argomenti da far approfondire a F. avrebbe riguardato le principali figure geometriche piane, dopo il lessico sugli animali, ci si è concentrati su quello relativo alle forme. Per rendere il tutto più dinamico, allo studio di quest'ultime è stato abbinato quello dei colo-

ri: in questo caso, l'obiettivo sarebbe consistito nel cercare di far capire alla bambina come combinare le varie tinte per ottenere nuove sfumature.

Come per gli argomenti precedenti, le attività proposte per aiutare F. ad ampliare le sue conoscenze sono state molteplici. Qui verranno riportate le più significative.

### **Attività 1**

Per presentare a F. il primo nuovo argomento che avrebbe dovuto affrontare, le sono stati mostrati dei cartoncini di diverse dimensioni, precedentemente ritagliati a forma di quadrato, triangolo, rettangolo e cerchio. Alla bambina è stato lasciato del tempo perché li prendesse in mano e li osservasse, prima che essi venissero disposti su un banco davanti a lei. A F. sono poi stati fatti ascoltare, in italiano, i nomi delle varie forme che i cartoncini rappresentavano mentre quest'ultime venivano indicate, una alla volta, con il dito.

In seguito, è stato preso uno dei cartoncini a forma di quadrato e, dopo averlo appoggiato sul quaderno di F., si è fatto in modo che la bambina ne tracciasse il contorno con la matita. Conclusa questa operazione (che ha richiesto qualche tentativo prima di riuscire in quanto per F. non era stato facile disegnare la sagoma), la bambina è stata aiutata a scrivere, di fianco alla figura appena delineata, la parola italiana corrispondente. Successivamente, lo stesso procedimento è stato svolto anche per i cartoncini a forma di triangolo, rettangolo e cerchio.

Per aiutare F. a ripassare i nomi delle figure sopracitate, le è stata poi fatta ascoltare una filastrocca: ogni volta che veniva pronunciato il nome di una forma, alla bambina veniva mostrato il cartoncino corrispondente con lo scopo assicurarsi che capisse a quale figura geometrica piana ci si stesse riferendo.

Infine, a F. è stato chiesto di provare a ripetere i vocaboli relativi alle varie forme viste. Per rendere più intuitivo l'esercizio, sono stati usati di nuovo i cartoncini: ogni volta che ne veniva alzato uno con una determinata forma, la bambina doveva cercarne un altro di uguale e dire il nome della figura geometrica piana che rappresentava.

Per quanto riguarda la ricerca dei cartoncini, F. non ha riscontrato grosse difficoltà, dimostrando di saper riconoscere e distinguere quadrato, cerchio, triangolo e rettangolo.

Più complicata è stata invece la ripetizione dei termini in italiano, probabilmente non ancora memorizzati dalla bambina.

## Attività 2

Per proseguire con il ripasso delle forme geometriche piane a F. è stata proposta una scheda in cui erano presenti dei disegni da colorare. Tutti i disegni erano composti da quadrati, cerchi, triangoli e rettangoli: lo scopo dell'esercizio era quello di individuare le forme uguali all'interno di ogni disegno e colorarle con lo stesso colore (es.: tutti i quadrati di verde, i cerchi di rosso, ecc.). La bambina era riuscita a svolgere il lavoro con facilità, ma era stato possibile notare che facesse ancora fatica a pronunciare i nomi delle forme in italiano.

Per provare ad agevolare la sua memoria, si è cercato di offrirle un ulteriore rinforzo mostrandole i segni in LIS relativi alle varie figure geometriche piane, mentre le venivano ripetuti, contemporaneamente, i loro nomi a voce. Dopo aver osservato le configurazioni e i movimenti un paio di volte, F. aveva provato a copiare i segni con le sue mani. Tuttavia, siccome essi sembravano essere troppo complicati<sup>29</sup> per lei, si è deciso di modificarli, adattandoli alle capacità della bambina e rendendoli il più iconici possibile (fig. 12).

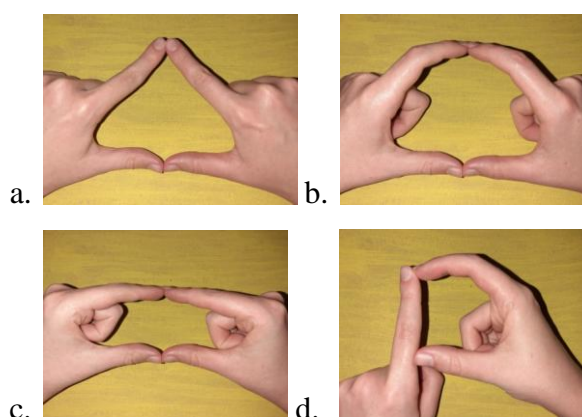


Fig. 12 I segni adattati delle forme triangolo (a), cerchio (b), rettangolo (c) e quadrato (d)

<sup>29</sup> La bambina aveva dimostrato di possedere difficoltà sia nel produrre i segni in LIS relativi alle forme (probabile problema di motricità fine), sia nel riuscire a memorizzarli e ad associarli alla figura geometrica piana corretta. Per questo si è optato per la creazione di segni più iconici e più semplici da realizzare.

Grazie al coinvolgimento delle mani, F. era stata in grado di rispondere quando, dopo averle indicato una determinata figura geometrica piana presente sulla scheda, le veniva chiesto quale forma rappresentasse. Per quanto riguarda la produzione a voce, la bambina era riuscita ad approssimare i vari termini in italiano, anche se aveva continuato a possedere qualche difficoltà di pronuncia soprattutto con le parole “triangolo” e “rettangolo”.

### **Attività 3**

Passando al macroargomento riguardante i colori, per F. sono state preparate diverse schede: una di queste presentava un disegno da colorare seguendo le indicazioni riportate all'interno della figura stessa. Ogni parte dell'immagine in questione era infatti contrassegnata da un numero, il quale corrispondeva al colore che doveva essere utilizzato per colorare quell'area.

Viste le difficoltà di lettura di F., è stato necessario aiutarla a capire cosa fosse scritto sulla scheda. Tuttavia, si è potuto notare che, nonostante il supporto che stava ricevendo, la bambina non era in grado di prendere dalla scatola i pastelli necessari per svolgere l'esercizio, dimostrando di non aver ancora acquisito le parole italiane relative ai colori. Si è dunque deciso di disporre sul banco le varie matite colorate presenti nella scatola e di provare a far pronunciare a F. i nomi delle tinte che rappresentavano. Così facendo, è stato possibile appurare che la bambina conoscesse i termini inglesi “*pink*”, “*purple*” e “*brown*”, corrispondenti a “rosa”, “viola” e “marrone”, in quanto li aveva prodotti non appena si era accorta che le stavano per essere indicati i pastelli di quei colori.

Si è quindi cercato di far capire a F. che, nonostante le parole che stava utilizzando fossero corrette in inglese, era necessario che provasse a memorizzare anche i termini in italiano.

Dopo varie ripetizioni, la bambina era stata in grado di svolgere con più facilità l'esercizio presente sulla scheda, anche se aveva comunque avuto bisogno di supporto durante la scelta dei colori da utilizzare.

#### Attività 4

Per continuare a lavorare con i colori e cercare di far memorizzare a F. i termini italiani ad essi corrispondenti, si è deciso di provare ad usare le tempere: utilizzando quest'ultime si avrebbe avuto anche la possibilità di far capire alla bambina che esistono dei colori, cosiddetti primari, che se mescolati, sono in grado di dar vita a nuove tinte, chiamate colori secondari. Sono stati dunque preparati dei vasetti con all'interno le tempere gialla, rossa e blu, corrispondenti ai colori primari. Avendole a disposizione, si è poi deciso di considerare anche la tempera bianca e quella nera.

Dopo aver mostrato a F. i vasetti contenenti i 5 colori sopraccitati, le è stato chiesto di provare a ripetere i loro nomi in italiano. Siccome la bambina lasciava intendere di essere in difficoltà, si è cercato di offrirle un ulteriore supporto, facendole vedere anche i segni corrispondenti in LIS: come già affermato in precedenza, ogni volta che le parole pronunciate a voce venivano accompagnate con i vari segni, F. dimostrava interesse e sembrava essere molto più coinvolta nell'attività, ottenendo dei benefici anche per quanto riguardava la memorizzazione dei termini italiani.

Terminata la ripetizione dei nomi dei colori considerati, alla bambina è stato fatto vedere come mescolare le varie tinte per poterne ottenere di nuove: in questo modo, è stato possibile lavorare anche con verde, arancione, viola e grigio. Con un pennello, si è dunque fatta dipingere alla bambina una scheda che aveva come obiettivo quello di mostrare il risultato che si otteneva dopo aver messo assieme due determinati colori di partenza. In corrispondenza del colore secondario conseguito, doveva essere poi scritto il nome in italiano.

Una volta conclusa l'attività con le tempere, per ripassare ulteriormente i nomi di tutti i colori, si è proposto a F. di lavorare con la carta crespata, materiale disponibile in diverse tinte. Alla bambina è stato chiesto di ritagliare dei pezzettini di questa carta colorata con lo scopo di farglieli incollare su una nuova scheda che presentava già i nomi dei vari colori, scritti in italiano, vicino a dei piccoli riquadri vuoti. In questo modo, grazie ai ritagli di carta incollati al posto giusto, F. ha potuto creare una tabella con nomi e tinte corrispondenti che poteva tornarle utile in qualsiasi momento.

Quando, a fine esercizio, si è provato a far ripassare alla bambina i termini italiani relativi ai vari colori, è stato possibile notare che aveva memorizzato abbastanza bene quelli

corrispondenti ai colori primari (compresi bianco e nero) che ripeteva anche attraverso i segni in LIS, mentre faceva più difficoltà a ricordare gli altri.

Grazie alle attività incentrate su forme e colori, F. è riuscita ad ampliare le sue conoscenze e a progredire da un punto di vista linguistico, acquisendo nuovi termini italiani che prima sembrava non capire. Anche in questo caso, il coinvolgimento delle mani attraverso l'uso di alcuni segni appartenenti alla LIS si è rivelato molto utile in quanto ha supportato la bambina nella comprensione e nella memorizzazione di certi vocaboli.

#### **4.2.5 Gli oggetti della scuola**

L'ultimo macroargomento preso in considerazione è stato quello relativo al materiale scolastico e a ciò che si può trovare, in generale, in un'aula. Approfondire questo tipo di lessico si è rivelato fondamentale per aiutare F. ad identificare, in particolar modo, gli oggetti che si trovavano all'interno del suo astuccio, facendo sì che la bambina imparasse a riferirsi ad essi tramite il loro nome e non solamente attraverso l'indicazione con il dito.

Qui di seguito verranno riportate alcune delle attività svolte da F. per quanto riguarda questo argomento.

##### **Attività 1**

Visto che, per la maggior parte delle volte, quando F. doveva riferirsi ai vari materiali scolastici presenti nel suo astuccio non faceva altro che indicarli o prenderli direttamente in mano per mostrarli al suo interlocutore, si è deciso di vedere assieme a lei i vari vocaboli relativi a quest'ultimi. Per facilitare l'esercizio da svolgere, si è provveduto a svuotare l'astuccio della bambina e a disporre sul banco i diversi oggetti presenti al suo interno. Ne sono poi stati selezionati alcuni che, nello specifico, erano una matita, una gomma, una penna, una colla, una forbice e un temperino. Ad essi sono poi stati aggiunti l'astuccio stesso e il quaderno che F. usava più spesso. Finito di ordinare i materiali sopraccitati, è stato possibile provare a chiedere alla bambina di nominarli, uno per uno, mentre quest'ultimi gli venivano indicati con il dito. Nonostante fosse chiaro che F. conoscesse i vari oggetti, era riuscita a pronunciare correttamente solo le parole "mati-

ta” e “gomma”, dimostrando di non sapere come definire gli altri. La bambina è stata quindi aiutata e le sono state fatte ascoltare, più volte e ad alta voce, le parole relative ai materiali mancanti. In seguito, si è provato anche a proporre a F. i vari segni in LIS con l’obiettivo di supportarla nella memorizzazione dei vocaboli.

Successivamente, per cercare di capire se F. stesse iniziando ad acquisire i vari termini, le è stata proposta una scheda in cui c’erano disegnati gli oggetti scolastici precedentemente considerati: lo scopo dell’esercizio consisteva nel far in modo che la bambina riuscisse a nominarli tutti per poi iniziare a colorarli.

Nonostante qualche certezza iniziale, F. era riuscita ad identificare e nominare, sia in LIS che in italiano, la maggior parte dei materiali presenti sulla scheda, dimostrando di aver cominciato ad interiorizzare i termini.

## **Attività 2**

Per cercare di far familiarizzare F. anche con le varie parti dell’aula e della scuola in generale, le sono state presentate delle flashcards che proponevano, sottoforma di disegno e parola italiana corrispondente, i vocaboli “banco”, “sedia”, “lavagna”, “porta”, “finestra”, “cestino”, “classe” e “bagno”. In questo caso, la bambina aveva riconosciuto e pronunciato autonomamente i termini “bagno” e “classe”, probabilmente già acquisiti in precedenza grazie al supporto delle insegnanti curricolari. Non era però stata in grado di dire i nomi di ciò che veniva mostrato nelle restanti flashcards. Si è quindi deciso di aiutare F. e di fornirle i termini mancanti ma, dopo averle fatto ascoltare varie volte a voce tutti i vocaboli, si è optato per un’attività più dinamica: alla bambina sono stati fatti colorare e ritagliare dei cartellini che presentavano le scritte relative ai vocaboli della classe e della scuola appena visti, con l’obiettivo di farglieli attaccare direttamente sugli oggetti corrispondenti. In questo modo, F. avrebbe potuto avere sempre a disposizione i termini italiani necessari per riferirsi a ciò che la circondava.

Questo esercizio è stato molto apprezzato dalla bambina che l’ha svolto con grande entusiasmo e partecipazione, anche se ha dimostrato di aver bisogno d’aiuto per riuscire a collocare correttamente i cartellini.



### **Attività 3**

Dopo aver provato ad insegnare a F. i vocaboli relativi ai materiali scolastici e alle varie parti della classe, alla bambina è stato proposto un gioco interattivo, da svolgere con il supporto di un tablet, per capire se li avesse effettivamente appresi. Il gioco in questione si poneva come scopo quello di far abbinare ogni parola riguardante il mondo della scuola presente sullo schermo con il suo disegno corrispondente.

Dopo aver fatto fare alla bambina un paio di prove per far sì che prendesse confidenza con il tablet, è stato dato il via all'attività. Nonostante F. avesse ancora bisogno di supporto per leggere i vocaboli scritti in italiano, è stato possibile notare che, per quanto riguardava i materiali scolastici, una volta capita la parola riusciva ad identificare con facilità il disegno corrispondente, mentre maggiori problemi li riscontrava con i termini relativi alle componenti dell'aula.

Nonostante la bambina necessiti di essere costantemente supportata ed incoraggiata durante i vari esercizi, è innegabile il fatto che l'aver svolto tutte le attività descritte l'abbia aiutata a compiere dei progressi, in particolar modo per quanto riguarda l'ampliamento del suo repertorio lessicale. Infatti, grazie ai diversi esercizi proposti, F. è riuscita ad imparare nuovi vocaboli che, d'ora in poi, le consentiranno di esprimersi più chiaramente evitando la frustrazione provata da chi non riesce a capire e farsi capire.

#### **4.3 “Verifica” dell'apprendimento**

Come già anticipato nel paragrafo 4.2, prima di iniziare a lavorare F. è stata sottoposta ad un piccolo test per comprendere meglio quale fosse il suo livello linguistico e, in particolar modo, quanti vocaboli italiani conoscesse fra quelli che le venivano proposti attraverso delle immagini. Nello specifico, è stato preso in considerazione sul lessico relativo agli animali, alle figure geometriche piane, ai colori e agli oggetti della scuola (materiali scolastici e parti della classe).

Dopo aver mostrato alla bambina le immagini sopracitate e dopo averle chiesto di dire cosa fosse in esse raffigurato, è emerso che la quantità di termini italiani che conosceva era minima.

Nella tabella 1 sono riportati, più nel dettaglio, i dati raccolti attraverso il test, effettuato in data 18/10/2021.

Tabella 1: Risultati primo test sul lessico

MACROARGOMENTO	PAROLA	MEMORIZZATA	NON MEMORIZZATA
ANIMALI	CANE	X	
	GATTO	X	
	ASINO		X
	MUCCA		X
	CAVALLO		X
	PULCINO		X
	PECORA		X
	GALLINA		X
	LEONE		X
	ELEFANTE		X
	GIRAFFA		X
	SCIMMIA		X
	PESCE		X
	FOCA		X
	DELFINO		X
	BALENA		X
FORME	QUADRATO		X
	CERCHIO		X
	TRIANGOLO		X
	RETTANGOLO		X
COLORI	BLU		X
	ROSSO		X
	GIALLO		X
	BIANCO		X
	NERO		X
	ARANCIONE		X
	VERDE		X
	VIOLA		X (dice "purple")
	GRIGIO		X
	ROSA		X (dice "pink")
MARRONE		X (dice "brown")	
SCUOLA	MATITA	X	
	GOMMA	X	
	QUADERNO		X
	PENNA		X
	COLLA		X
	FORBICE		X
	TEMPERINO		X
	ASTUCCIO		X
	BANCO		X
	SEDIA		X
	LAVAGNA		X
	BAGNO	X	

	CLASSE	X	
	PORTA		X
	FINESTRA		X
	CESTINO		X

Come si può facilmente notare, nel momento del test, somministrato a F. sottoforma di gioco per non farle avvertire sensazioni di ansia o disagio, la bambina è stata in grado di identificare, pronunciando il termine italiano corrispondente, solo 6 tra i vari items (47 in totale) proposti attraverso le immagini. Le parole che è riuscita ad articolare sono infatti state “cane” e “gatto” per quanto riguarda il macroargomento degli animali, e “matita”, “gomma”, “bagno” e “classe” per quanto riguarda invece quello relativo alla scuola.

F. ha poi dimostrato di sapere le parole inglesi “*pink*”, “*purple*” e “*brown*” che le hanno comunque permesso di dare un nome a questi colori (rosa, viola e marrone), seppur in un'altra lingua.

In ogni caso, il lessico della bambina è risultato essere molto povero soprattutto se si considera il fatto che F. frequenta la scuola primaria e che risiede in Italia da circa un anno.

In accordo con le docenti di classe, si è dunque provveduto a stilare un programma e a creare delle attività ad hoc per F., con lo scopo di aiutare la bambina a progredire linguisticamente e ad ampliare il suo repertorio lessicale.

Dopo circa otto settimane durante le quali sono stati proposti a F. vari esercizi da svolgere in diverse modalità e con l'ausilio di molteplici strumenti (cfr. paragrafo 4.2), gli ultimi giorni disponibili sono stati dedicati ad un ripasso generale degli argomenti e dei vocaboli affrontati, con l'intento di capire se la bambina li avesse effettivamente memorizzati.

Infine, si è provveduto a somministrare di nuovo a F., sottoforma di gioco, il test con le immagini usato in precedenza.

Questo ulteriore test, svolto in data 22/12/2021, ha ottenuto i risultati riportati nella tabella 2.

Tabella 2: Risultati secondo test sul lessico

MACROARGOMENTO	PAROLA	MEMORIZZATA	NON MEMORIZZATA	INSEGNAMENTO
ANIMALI	CANE	X		
	GATTO	X		
	ASINO	X		SEGNO+VOCE
	MUCCA	X		SEGNO+VOCE
	CAVALLO		X	SEGNO+VOCE
	PULCINO	X		SEGNO+VOCE
	GALLINA	X		SEGNO+VOCE
	PECORA	X		SEGNO+VOCE
	LEONE	X		VOCE
	ELEFANTE		X	VOCE
	GIRAFFA		X	VOCE
	SCIMMIA		X	VOCE
	PESCE	X		VOCE
	FOCA	X		VOCE
	DELFINO		X	VOCE
BALENA		X	VOCE	
FORME	QUADRATO	X		SEGNO+VOCE
	CERCHIO	X		SEGNO+VOCE
	TRIANGOLO	X (approssimazione verbale)		SEGNO+VOCE
	RETTANGOLO	X (approssimazione verbale)		SEGNO+VOCE
COLORI	BLU	X		SEGNO+VOCE
	ROSSO	X		SEGNO+VOCE
	GIALLO	X		SEGNO+VOCE
	BIANCO	X		SEGNO+VOCE
	NERO	X		SEGNO+VOCE
	ARANCIONE		X	VOCE
	VERDE	X		VOCE
	VIOLA		X (dice "purple")	VOCE
	GRIGIO		X	VOCE
	ROSA		X (dice "pink")	VOCE
MARRONE		X (dice "brown")	VOCE	
SCUOLA	MATITA	X		
	GOMMA	X		
	QUADERNO	X		SEGNO+VOCE
	PENNA	X		SEGNO+VOCE
	COLLA	X		SEGNO+VOCE
	FORBICE	X		SEGNO+VOCE
	TEMPERINO		X	SEGNO+VOCE
	ASTUCCIO	X		SEGNO+VOCE
	BANCO	X		VOCE
	SEDIA	X		VOCE
	LAVAGNA		X	VOCE
	BAGNO	X		
	CLASSE	X		
	PORTA	X		VOCE
	FINESTRA		X	VOCE
CESTINO		X	VOCE	

Osservando la tabella appare chiaro che F. abbia compiuto dei progressi: infatti, dopo aver portato a termine il percorso educativo progettato per lei, la bambina è riuscita a dimostrare di aver acquisito 26 nuovi vocaboli e di essere in grado di pronunciarli in italiano in modo comprensibile.

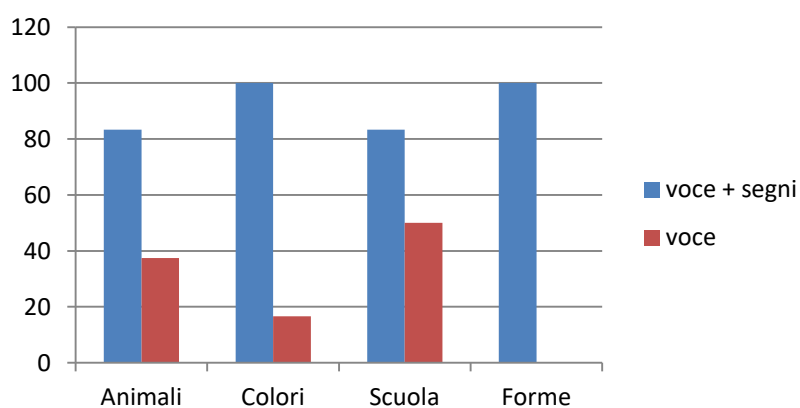
Analizzando più attentamente i dati raccolti, si può inoltre notare che F. abbia memorizzato con più facilità i termini che, durante le varie attività svolte nel corso del suo progetto educativo, le erano stati proposti non soltanto attraverso la voce (spesso accompagnata da schede, immagini o video), ma anche tramite il lessico della LIS, sfruttando la tecnica dell'italiano segnato (cfr. paragrafo 3.5).

La tabella mostra infatti che, durante il test finale, la maggior parte dei termini che la bambina è riuscita a ricordare fanno parte di quelli a cui è in grado di associare anche un segno.

Dunque, confrontando la quantità di termini che la bambina ha memorizzato attraverso il solo supporto dell'italiano e quelli che ha invece interiorizzato grazie alla combinazione italiano+segni, appare chiaro quanto abbia effettivamente inciso, in modo positivo, il supporto dei segni.

Se si osserva la rappresentazione grafica dei dati raccolti (cfr. istogramma nel grafico 1) risulta ancora più facile notare la differenza tra la quantità di vocaboli appresi da F. con e senza la presenza del rinforzo visivo-gestuale durante l'insegnamento.

Grafico 1



Come già detto, anche il grafico conferma il fatto che, per quanto riguarda i macroargomenti relativi ad animali, colori e scuola, i vocaboli che F. ha memorizzato con più

successo sono stati quelli che hanno avuto un rinforzo tramite il lessico della LIS. La bambina è riuscita ad immagazzinare anche qualche parola che le è stata insegnata esclusivamente tramite la voce (spesso accompagnata dal supporto di immagini o video), ma con risultati nettamente inferiori rispetto a quelli raggiunti con l'aiuto dei segni.

Volendosi concentrare invece sul macroargomento riguardante le forme, va sottolineato che, in questo caso, essendo solo quattro le figure geometriche piane prese in considerazione, i termini ad esse relativi sono stati tutti proposti a F. con la formula voce+segni, ricorrendo, tra l'altro, ad un adattamento dei segni originali per venire incontro alle esigenze e alle capacità articolatorie manuali della bambina. Nonostante ci sia stato il bisogno di questa semplificazione, il coinvolgimento delle mani ha comunque aiutato F. nella memorizzazione dei termini, rendendola in grado di identificare le varie forme sia attraverso i segni che tramite un'approssimazione verbale in italiano<sup>30</sup> la quale, seppur non perfetta, è comunque risultata più che comprensibile, soprattutto se associata al segno che la bambina produceva manualmente.

Osservando le produzioni di F. durante il test, è inoltre emerso che, in generale, ogni volta che le veniva mostrato un item imparato con il supporto dei segni, la bambina procedeva con l'identificazione di quest'ultimo prima attraverso il lessico della LIS e poi anche tramite la parola italiana, dimostrando quanto il supporto offerto da questa lingua visivo-gestuale le fosse utile. Infatti, raramente dopo essere riuscita a riprodurre un segno, F. aveva trovato difficoltà nel pronunciare a voce anche il termine italiano ad esso corrispondente: ciò era successo unicamente nel caso del lessico relativo alle forme geometriche piane per il quale, come già specificato, la bambina era stata in grado di approssimare i vocaboli in italiano, senza però riuscire a pronunciarli in modo totalmente corretto.

Il fatto che F. fosse facilitata nel pronunciare una parola a voce dopo averne prodotto il segno corrispondente in LIS indica che, con grande probabilità, il lessico della LIS abbia svolto, per la mente della bambina, una funzione di stimolo per la produzione verbale, aiutandola a progredire in italiano.

Può essere quindi affermato che i segni abbiano fornito un importante supporto a F. non soltanto nel momento della memorizzazione dei vari vocaboli, ma anche nell'istante in

---

<sup>30</sup> Soprattutto per quanto riguarda le parole "triangolo" e "rettangolo", F. ha avuto qualche difficoltà (probabilmente dovuta alla pronuncia più complicata) nel momento in cui ha dovuto articolare i termini sopracitati in italiano, senza riuscire a produrli in modo completamente corretto.

cui era comparsa la necessità di procedere con il recupero e la produzione a voce del lessico precedentemente immagazzinato.

Nel caso di F., dunque, il lessico della LIS è stato di fondamentale importanza per il rinforzo e l'ampliamento, in generale, del suo repertorio lessicale italiano.

#### **4.4 Corso base LIS nella classe di F.**

Consapevole del fatto di aver introdotto alcuni segni della LIS nel progetto educativo di F., un paio di settimane dopo l'inizio del mio tirocinio avevo proposto alle docenti curricolari di allargare l'insegnamento di questa lingua, a livello base, anche al resto degli alunni presenti nella classe della bambina. Il mio obiettivo era quello di far in modo che F. e i suoi compagni, i quali tendevano spesso ad escluderla a causa della sua scarsa conoscenza dell'italiano e dei suoi comportamenti non sempre adeguati, riuscissero a comunicare più facilmente, sfruttando l'uso della mani in combinazione con la voce.

Esporre l'intera classe ai segni avrebbe inoltre aiutato i bambini a capire che esistono tanti modi di interagire e di esprimere i propri bisogni, oltre a renderli più pazienti e tolleranti nei confronti del diverso. L'apprendimento di una lingua visivo-gestuale avrebbe poi potuto apportare numerosi vantaggi a tutti gli alunni, tra cui un miglioramento delle loro capacità d'attenzione, concentrazione e coordinazione motoria, come già spiegato nel paragrafo 3.4.

Dopo averci ragionato, le insegnanti avevano accettato la mia proposta e mi avevano concesso due ore a settimana per insegnare alla classe di F. la LIS. Saputo ciò, avevo dunque provveduto alla preparazione di schede e video che potessero supportare gli studenti nell'apprendimento di questa nuova lingua.

Per quanto riguardava gli argomenti, avevo deciso che mi sarei soffermata in particolar modo sull'insegnamento della dattilologia, per permettere ad ogni bambino di presentarsi segnando le lettere necessarie per comporre il proprio nome, sui saluti e su qualche verbo utile nel momento della ricreazione o del pranzo.

Ogni argomento sarebbe stato approfondito nel corso di 7 lezioni, svolte nei mesi di novembre e dicembre 2021, per un totale di circa 14 ore.

Già dopo i primi incontri, era stato facile per me notare che i bambini avessero iniziato a sfruttare ogni momento libero per provare a segnare tra di loro: soprattutto durante la merenda, risultava chiaro come gli alunni cercassero di comporre con le mani

parole o brevi frasi per comunicare sia restando in silenzio, sia con il supporto della voce.

Ciò aveva fatto in modo che F., la quale aveva già un po' di esperienza con il lessico della LIS, si sentisse più inclusa e che potesse essere facilitata nell'apprendimento di verbi come "mangiare", "bere" o "giocare" e di saluti come "buon giorno" o "buon pomeriggio", soprattutto nel momento in cui questi venivano prodotti dai suoi compagni sia tramite la LIS che l'italiano.

Una volta arrivati alla fine del percorso, il modo che i bambini avevano di relazionarsi con F. era totalmente cambiato rispetto all'inizio: grazie all'insegnamento di alcuni segni della LIS, gli alunni si erano resi conto del fatto che anche la loro compagna era in grado di comunicare e di esprimersi, l'unica differenza era che lei poteva aver bisogno di un po' più di tempo e dell'aiuto dei segni per memorizzare o riprodurre a voce un termine italiano che loro invece già conoscevano. Inoltre, avevano potuto verificare loro stessi che, nonostante ci volesse un po' di pazienza, un modo per interagire con F. poteva essere trovato, così come non era impossibile pensare di aiutarla a progredire in italiano.

Il fatto che la classe e le insegnanti stesse si dimostrassero più disponibili e tolleranti nei confronti di F. e delle sue difficoltà ha permesso alla bambina di affrontare più serenamente le giornate, riducendo i momenti di nervosismo e gli scatti d'ira. Questo miglioramento del suo comportamento ha inoltre consentito alle docenti curricolari di lavorare più tranquillamente e di coinvolgere F. in maggiori attività, facendola sentire parte del gruppo.

Anche in questo caso, quindi, nonostante il tempo a disposizione per le lezioni fosse stato poco, l'uso di alcuni segni della LIS ed il loro inserimento nel percorso educativo non solo di F. ma di tutta la sua classe, ha avuto risultati più che positivi, riuscendo a far sviluppare ai bambini empatia, rispetto e tolleranza, oltre a fornirgli un metodo di comunicazione alternativo a quello acustico-vocale che già conoscevano.

#### **4.5 Discussione**

Considerando i risultati ottenuti grazie allo svolgimento del programma creato ad hoc per F. e delle attività proposte a tutti gli alunni della sua classe, può essere affermato che



l'inserimento del lessico della LIS come supporto alla comunicazione verbale sia stato di grande aiuto per molteplici ragioni.

I vari segni appartenenti a questa lingua visivo-gestuale hanno innanzitutto permesso a F., bambina straniera con difficoltà intellettive e scarsa conoscenza dell'italiano, di capire con più facilità come eseguire i vari lavori che le venivano assegnati e che doveva portare a termine: il coinvolgimento di configurazioni particolarmente iconiche, di indicazioni manuali e dell'espressività facciale, prodotti contemporaneamente alle parole dette a voce, ha infatti sostenuto la bambina, fin dai primi momenti, nella comprensione di ordini e consegne, rendendole più chiari i procedimenti da seguire per svolgere correttamente i diversi esercizi.

In secondo luogo, può essere affermato che il lessico della LIS, usato in combinazione con l'italiano durante le varie attività, abbia supportato F. nella memorizzazione, oltre che nel recupero e nella successiva produzione verbale, di nuovi termini, rendendo possibile un ampliamento, seppur minimo, del suo vocabolario.

Per quanto riguarda invece gli alunni facenti parte della classe di F., l'aver appreso alcuni segni della LIS tramite un corso base della durata complessiva di circa 14 ore, ha permesso a quest'ultimi di sviluppare le loro abilità comunicative, rendendoli in grado di interagire più efficacemente con la loro compagna. Tutto ciò ha fatto inoltre in modo che gli alunni comprendessero che, nonostante le sue difficoltà, F. poteva comunque riuscire a comunicare e a progredire da un punto di vista linguistico. Grazie a questa nuova consapevolezza, i bambini si sono dimostrati più pazienti e tolleranti nei suoi confronti, arrivando ad includerla maggiormente nel gruppo classe e ponendo fine ai momenti di emarginazione.

Come già dimostrato da diversi studi portati a termine in precedenza (cfr. paragrafo 3.4) la LIS, così come anche le altre lingue dei segni del mondo, può dunque essere utile non solo nel caso in cui ci si trovi ad avere a che fare con persone affette da sordità, ma anche con individui che possiedono altri tipi di disabilità o difficoltà nell'esprimersi.

Inoltre, se usate come CAA, le lingue dei segni possono offrire un valido supporto per lo sviluppo della comunicazione verbale in bambini che, altrimenti, faticerebbero ad esprimersi attraverso la voce.

Per concludere, non va dimenticato nemmeno che le lingue dei segni sono in grado di favorire l'aumento di empatia e tolleranza nei confronti della diversità, aiutando chi ne è

esposto ad allargare i propri orizzonti e a prendere in considerazione più prospettive o punti di vista.

## **Conclusioni**

Con questo lavoro ho cercato di dimostrare quanto essere in grado di comunicare efficacemente con i propri simili sia fondamentale per ogni essere umano che voglia integrarsi e far parte della società. Dopo aver provato a dare una definizione di linguaggio, soffermandomi anche sulla spiegazione di come esso venga acquisito e si sviluppi nei bambini, mi sono concentrata su ciò che accade nelle persone con difficoltà, sottolineando il fatto che esistano diverse problematiche le quali, soprattutto se non affrontate nel modo corretto, possono creare non pochi ostacoli nel momento dell'interazione con questi individui, favorendone l'emarginazione.

Visto che la maggior parte delle difficoltà comunicative e dei disturbi del linguaggio, così come anche i diversi tipi di disabilità in generale, emergono ed iniziano a diventare un problema nel momento in cui un bambino comincia a frequentare gli istituti scolastici e a rapportarsi con gli altri, ho poi cercato di spiegare ed approfondire cosa significhi creare una scuola inclusiva, che non discrimini e che sia in grado di accogliere e supportare anche i soggetti più svantaggiati. In particolar modo, mi sono soffermata sulle figure professionali e sugli strumenti necessari per garantire la forma d'apprendimento migliore per ogni studente, favorendo il suo sviluppo e la sua maturazione.

In seguito mi sono soffermata sulla LIS e, dopo averne riassunto le principali caratteristiche, ho prestato particolare attenzione ai vantaggi che questa lingua può apportare a coloro che la imparano, indipendentemente dal fatto che si tratti di persone sorde o udenti, disabili o normodotate.

Infine, ho presentato lo studio di caso relativo ad una bambina straniera con disabilità intellettiva, F., la quale, anche a causa della sua scarsa conoscenza dell'italiano, non riusciva ad integrarsi e ad essere accettata dai compagni di classe. Grazie allo svolgimento (avvenuto tramite il supporto del lessico della LIS usato in combinazione con l'italiano) di alcune attività create ad hoc per lei e grazie al coinvolgimento dell'intera classe nell'apprendimento di certi segni appartenenti alla LIS, F. è riuscita ad ampliare il suo repertorio lessicale e a rapportarsi più facilmente con i compagni, uscendo dall'isolamento. I risultati ottenuti con questo lavoro hanno quindi confermato che la LIS, così come tutte le altre lingue segnate, può essere utilizzata non soltanto per il supporto di chi ha una disabilità uditiva, ma anche per quello di chi è affetto da altre problematiche, come il ritardo cognitivo. In più, i miglioramenti che si sono verificati

all'interno della classe di F. per quanto riguarda la sua inclusione nel gruppo, hanno dimostrato che usare la LIS (anche sottoforma di italiano segnato) a scuola può rivelarsi utile per aiutare bambini e ragazzi a sviluppare un senso di maggior accettazione, oltre che tolleranza, verso la diversità, andando a contrastare la nascita e la diffusione di stereotipi e pregiudizi, principali cause dell'emarginazione.

Per tutti i motivi finora descritti, posso quindi affermare che l'aver inserito il lessico della LIS nel programma educativo non solo di F. ma di tutta la sua classe sia stata una scelta adeguata, la quale ha permesso a tutti i bambini coinvolti di migliorare e progredire sotto molteplici aspetti. L'unica nota negativa riguarda il fatto che, non avendo avuto molte ore a disposizione, quando ho avviato gli alunni alla LIS non mi è stato possibile spiegargli nel dettaglio tutte le caratteristiche che questa lingua visivo-gestuale possiede, così come non ho potuto fargli approfondire la grammatica o i molteplici contesti in cui la LIS può essere utilizzata. Allo stesso modo, anche quando ho lavorato individualmente con F., mi sono dovuta limitare all'insegnamento, tramite l'ausilio dei segni, del solo lessico non avendo a disposizione ulteriore tempo per provare a supportare la bambina anche nello sviluppo della sintassi.

Per quanto riguarda quelli che potrebbero essere eventuali progetti futuri posso dire che, alla luce dei risultati ottenuti nello specifico grazie al percorso educativo svolto da F., se la bambina continuasse a ricevere un supporto tramite i segni, sarebbe con grande probabilità in grado di procedere più facilmente con la memorizzazione di ulteriori nuovi termini italiani e con il conseguente ampliamento del suo vocabolario. Inoltre, se i segni non venissero accantonati, una volta raggiunto un buon livello dal punto di vista lessicale, si potrebbe pensare di provare a far sviluppare alla bambina anche le sue competenze sintattiche: in particolar modo tramite l'italiano segnato esatto<sup>31</sup> sarebbe infatti possibile tentare di sostenere F. anche durante l'acquisizione della grammatica e delle strutture frasali dell'italiano. Tuttavia, va sottolineato che questo tipo di lavoro richiederebbe molto impegno e soprattutto molto tempo per riuscire a portare i suoi frutti, in quanto l'apprendimento della sintassi è senza dubbio più complesso rispetto a quello del lessico.

---

<sup>31</sup> Italiano segnato esatto (ISE): "sistema gestuale che, come l'italiano segnato (IS), utilizza il lessico della LIS e segue la struttura sintattica della lingua vocale. Diversamente dall'IS, questo codice utilizza la dattilologia o altri evidenziatori manuali per segnalare quelle parti grammaticali dell'italiano [...] per le quali non esiste un segno corrispondente" (Caselli, Maragna, Volterra, 2006:199).

Volendosi concentrare invece, più in generale, sull'insegnamento della LIS nelle scuole, se si continuasse a proporre questa lingua (eventualmente anche sottoforma di italiano segnato, in combinazione con l'italiano) all'interno delle varie classi, si potrebbero ridurre la maggior parte delle problematiche relative al linguaggio e all'espressività degli studenti, soprattutto in quei gruppi in cui sono presenti bambini stranieri o con diversi tipi di disabilità. In più, agli alunni esposti ai segni verrebbe data la possibilità di comprendere al meglio che tutti i sistemi di comunicazione sono validi e che nessuno di essi deve essere quindi sminuito o considerato inferiore. In questo modo, si potrebbero sensibilizzare maggiormente gli studenti al rispetto e all'accettazione della diversità in generale, andando a contrastare anche la nascita e la diffusione di pregiudizi o paure.

## Resumen en español

Este trabajo tiene como objetivo profundizar en un estudio basado en un caso de una niña bangladesí, recién llegada a Italia, que padece retraso cognitivo y dificultades sociales, así como de comunicación. La mencionada niña, que desde ahora llamaremos F., está matriculada en el segundo curso de una escuela primaria en la provincia de Venecia. Sin embargo, ella no recibe ningún tipo de seguimiento por parte de un maestro de apoyo debido a que su discapacidad aún no se ha certificado.

Por otro lado, cabe subrayar que, como carece de la competencia lingüística adecuada tanto en su L1 como en italiano, para ella no es tan fácil poder interactuar de manera efectiva con los demás e integrarse con sus compañeros: por eso, necesitaría urgentemente una forma apropiada de ayuda, la cual aún no dispone.

Esta tesis, por tanto, se centra en el intento de encontrar una manera de facilitar a F. en la comprensión y producción lingüística del italiano, con el objetivo de permitirle una mejor integración dentro de su clase.

Para facilitar y apoyar a la niña en el aprendizaje de la lengua y la memorización de palabras de uso cotidiano, se decidió proponerle algunas actividades para que las desarrollara también con la ayuda de una forma particular de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), la cual incluía el léxico de la lengua de signos italiana (LIS).

Sin embargo, antes de empezar a trabajar, para comprender cuál era su nivel lingüístico inicial, fue necesario someter a F. a un test que consistía en mostrarle una serie de imágenes, divididas en macrotemas, con el objetivo de descifrar si conocía o no el término italiano relativo a lo que se veía en las figuras. Los macrotemas elegidos fueron los relacionados con los animales, las formas geométricas planas, los colores y el campo semántico de la escuela (material escolar y partes del aula).

De los resultados obtenidos se evidenció que F. era incapaz de pronunciar la mayoría de palabras italianas correspondientes a lo representado en las imágenes, debido a su limitado vocabulario: de hecho, durante la prueba, la niña solamente pudo reconocer e identificar 6 de los 47 ítems propuestos (pronunciando el término italiano correspondiente). Las palabras que logró articular fueron, en efecto, “*cane*” y “*gatto*” (perro y gato) en relación con el macrotema de los animales, y “*matita*”, “*gomma*”, “*bagno*” y “*classe*” (lápiz, goma, baño y clase) en relación con el de la escuela.

Además, F. demostró conocer palabras inglesas como “*pink*”, “*purple*” y “*brown*” que le habían permitido dar un nombre a estos colores (rosa, morado y marrón), aunque en otro idioma.

En cualquier caso, el vocabulario de la niña había resultado ser muy pobre, sobre todo si se tiene en cuenta que asiste a la escuela primaria y que vive en Italia desde hace aproximadamente un año.

Como ya se dijo, comprobado el hecho de que la niña necesitara ayuda concreta, se le propusieron algunas actividades durante ocho semanas. En ese tiempo tuvo que realizar varios ejercicios con metodologías diversas y con el auxilio de múltiples herramientas incluida la LIS. Finalmente F. fue sometida de nuevo al mismo test especificado anteriormente.

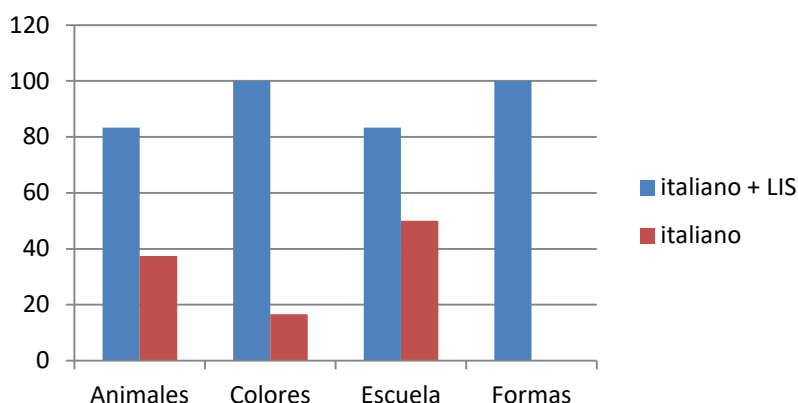
De los resultados obtenidos en esta segunda prueba, se noto que la niña había progresado: de hecho, una vez completado la propuesta educativa diseñada para ella, F. pudo demostrar que había adquirido 26 palabras nuevas y podía pronunciarlas en italiano de manera comprensible.

Además, al analizar más detenidamente los datos recopilados, fue posible percibir que la niña había memorizado con mayor facilidad los términos que, durante las diversas actividades de su proyecto educativo, le habían sido propuestos con el apoyo del léxico de la LIS y no sólo a través del uso de la voz. De hecho, durante el test final, la mayoría de los términos que F. pudo recordar formaban parte de aquellos que podía asociar a un signo.

Por lo tanto, al comparar la cantidad de términos que la niña había memorizado solo con la ayuda del italiano y los que había interiorizado gracias a la combinación: italiano+LIS, quedó claro el impacto positivo del apoyo de los signos.

Si se observa la representación gráfica de los datos recogidos (ver histograma en el gráfico 1) es aún más fácil distinguir la diferencia entre la cantidad de palabras aprendidas por F. con y sin presencia de refuerzo visual-gestual durante la enseñanza.

Gráfico 1:



Como ya se ha explicado, el gráfico también confirma que, en cuanto a los macrotemas relacionados con los animales, los colores y la escuela, las palabras que F. memorizó con más éxito fueron las que habían sido reforzadas a través del léxico de la LIS. La niña también logró aprender algunos términos enseñados exclusivamente mediante la voz (muchas veces acompañada por imágenes y vídeos), pero con resultados significativamente inferiores a los alcanzados con la ayuda de los signos.

Observando las producciones de F. durante la prueba, se constató también que, en general, cada vez que se le mostraba un ítem aprendido con el apoyo de los signos, la niña procedía a identificar este último, en primer lugar, a través de la LIS y posteriormente mediante la palabra italiana, demostrando cuán útil fue la ayuda ofrecida por esta lengua visual-gestual. Efectivamente, rara vez, después de haber logrado reproducir un signo, F. había tenido dificultades para pronunciar también el término italiano que le correspondía: esto solo había ocurrido en el caso del léxico respectivo a las formas geométricas planas para el que la niña había podido aproximar las palabras italianas, pero sin lograr pronunciarlas de manera totalmente correcta.

El hecho de que para F. fuese más fácil pronunciar una palabra con su voz después de haber producido el signo correspondiente en LIS revela que, con gran probabilidad, la LIS cumplió, para la mente de la niña, una función de estimulación de la producción verbal, ayudándola a progresar en italiano.

Por lo tanto, se puede afirmar que la LIS brindó un apoyo importante a F. no solo en el momento de memorizar las distintas palabras, sino también en el instante en que surgió



la necesidad de proceder a la recuperación y producción verbal del léxico previamente acumulado.

Entonces, para el caso de F., la LIS fue de vital importancia para reforzar y ampliar, en general, su repertorio léxico.

Para concluir, se puede decir que gracias a la realización (que se llevó a cabo con el apoyo de la LIS utilizada en combinación con el italiano) de algunas actividades ad hoc, F. pudo ampliar su repertorio léxico. Esto le permitió relacionarse más fácilmente con sus compañeros y docentes, superando el aislamiento.

En particular, los resultados obtenidos con este trabajo confirmaron que la LIS, así como todas las demás lenguas signadas, pueden usarse no solo para el apoyo de las personas con discapacidad auditiva, sino también para quienes padecen otros problemas, como el retraso cognitivo y lingüístico. Además, en lo que respecta a cuáles podrían ser los proyectos futuros, se puede afirmar que, a la luz de los resultados obtenidos específicamente gracias a la trayectoria educativa realizada por F., si la niña siguiera recibiendo apoyo a través de la LIS, muy probablemente sería capaz proceder más fácilmente con la memorización de nuevas palabras italianas y con la consiguiente expansión de su repertorio léxico. Después, si no se dejara de lado la LIS, una vez alcanzado un buen nivel desde el punto de vista léxico, se podría plantear que F. desarrollase también sus habilidades sintácticas: en particular a través del italiano signado exacto<sup>32</sup> sería posible tratar de ayudar a la niña incluso durante la adquisición de las estructuras gramaticales del italiano. Sin embargo, cabe recalcar que este tipo de trabajo requeriría mucho esfuerzo y sobre todo mucho tiempo para poder dar frutos, ya que el aprendizaje de la sintaxis es sin dudas un proceso más complejo que el del léxico.

---

<sup>32</sup> Italiano signado exacto (ISE): “sistema gestual que, como el italiano signado (IS), utiliza el léxico de la LIS y sigue la estructura sintáctica de la lengua vocal. A diferencia del IS, este código usa el alfabeto manual u otros marcadores para indicar aquellas partes gramaticales del italiano [...] para las que no existe un signo correspondiente” (Caselli, Maragna, Volterra, 2006:199).

## Bibliografia

- Ajello R., Mazzoni L., Nicolai F. (1998). *Gesti linguistici: la labializzazione in LIS*. Quaderni della sezione di glottologia e linguistica, Università G. D'Annunzio, Chieti, pp. 5-45.
- Attili G., Ricci Bitti P. E. (1983). *I gesti e i segni*, ed. Bulzoni.
- Balboni P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse*. Marsilio, Venezia.
- Balboni P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio, Venezia.
- Balboni P. E., Caon F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio, Venezia.
- Battison R., Markowitz H. e Woodward J. (1975). *A good rule of thumb: Variable Phonology in American Sign Language*, in R. Shuy e R. Fasold (a cura di), *New Ways of Analyzing Variation in English*, Washington D. C., Georgetown University
- Bialystok E., Barac R. (2012). *Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control*. in "Cognition", 122[1], pp. 67-73.
- Bolognini E., Giotto M. (2016). *Una bambina "senza parole": la LIS come alternativa comunicativa in un caso di disprassia verbale*. in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), "La lingua dei segni nelle disabilità comunicative", Franco Angeli, Milano: 152-167.
- Branchini C., Cardinaletti A. (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Franco Angeli, Milano
- Brichese A. & Tonioli V. (2017). *Il mediatore interlinguistico ed interculturale e il facilitatore linguistico*. Marsilio.
- Broca P. (1861). *Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie (perte de la parole)*. Bull Soc Anthropol 6:330-357.
- Cafiero J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*, Erickson, Trento.
- Caon F., Battaglia S., & Brichese A. (2020). *Educazione interculturale in classe*. Pearson.

Cardinaletti A. (2018). *La lingua dei segni italiana a Ca'Foscari*. In Cardinaletti A., Cerasi L., Rigobon P. (2018), "Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari", edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Caselli M. C., Maragna S., Volterra V. (2006). *Linguaggio e sordità*. Il Mulino, Bologna.

Ceccatelli Gurrieri G. (2006). *Ripensare le identità, ripensare la mediazione*, in Luatti L. (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale*. FrancoAngeli, Milano.

Chesi C. (2006). *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*. Edizioni universitarie romane.

Chomsky N. (1959). *Recensione di B. F. Skinner Verbal Behavior*. in "Language" n° 35, pp. 21-66.

Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Chomsky N. (2006). *Language and Mind* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Corina D. P. (1989). *Recognition of affective and noncanonical linguistic facial expressions in hearing and deaf subjects*. in "Brain and Cognition", 9(2), 227-237.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

CTS-CTI Varese (2017-18). *Il docente per il sostegno. Ruolo e compiti nella scuola dell'inclusione*. Corso SOS sostegno.

Curtiss S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. Academic Press, New York.

Daniels M. (2001). *Dancing with Words. Signing for Hearing Children's Literacy*. Bergin & Garvey, Westport.

De Lange C. (2012). *Bambini con bisogni comunicativi complessi, Costruire libri e storie con la CAA*, Erikson.

Emmorey K., Mehta S., Grabowski T. J. (2007). *The neural correlates of sign versus word production*, in "Neuroimage" (38): 202-208.

Emmorey K., Borinstein H.B., Thompson R., Gollan T.H. (2008). *Bimodal bilingualism*, in *Bilingualism: Language and Cognition* 11(1): 43-61.

Escandell et al. (1996). *Invitación a la lingüística*. Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid.

Fiengo E. (2014). *LIS e pluridisabilità: Un caso clinico. L'uso della lingua dei segni per favorire l'apprendimento dell'italiano scritto in un ragazzo sordo con ritardo cognitivo*, (cap. 2.3). Tesi di laurea, Università Ca' Foscari di Venezia.

Gavioli L. (2009). *La mediazione linguistico-culturale. Una prospettiva interazionista*. Guerra Edizioni, Perugia.

Geraci C. (2012). *Language Policy and Planning: The case of Italian Sign Language*, in "Sign Language Studies", 12, 4, ed. Gallaudet University Press, Washington.

Giaccardi C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Il Mulino.

Gineste T. e Postel, J. (1980). *J.M.G. Itard et l'enfant connu sous le nom de "sauvage de l'Aveyron"*. in "Psychiatrie de l'enfant", Vol. 23, N° 1, pp. 251-307

Giuliano B., Quartana G. (2018). *La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa*. In "Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento", AitLa, Milano.

Gopnik M. e Crago M.B. (1991). *Familial aggregation of a developmental language disorder*. in "Cognition" n°39, pp.1-50.

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

Grupo Triángulo (2006). *Guía para la mediación intercultural. Marco – Proceso e Instrumento de Evolución*. Cuadernos de Mediación Intercultural, n. 1.

Guasti M. T. (2002). *Language acquisition*, The MIT Press, Cambridge.

Guasti M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio*. R. Cortina.

Jackendoff R. & Peruzzi, A. (1998). *Linguaggio e natura umana*. Il Mulino.

Jakobson R. (1966). *Saggi di linguistica generale*, ed. Feltrinelli, Milano.

La Grassa M. (2014). *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Aracne.

- Lenneberg E. H. (1971). *Fondamenti biologici del linguaggio*, Boringhieri, Torino.
- Leonard L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press, Cambridge, MA, USA.
- Maragna S. (2000). *La sordità - educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Ulrico Hoepli, Milano.
- Maragna S., Marziale B. (2012). *I diritti dei sordi - uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*, Franco Angeli, Milano.
- Marziale B., Volterra V. (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*, Carocci, Roma.
- Matera V. (2008). *Comunicazione e cultura*, Carocci, Roma.
- Mazzara B. M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino, Bologna.
- Mehler J. e Dupoux E. (1990). *Naître humain*. Odile Jacob, Paris. Traduzione italiana "Appena nato" (1992) Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Mignosi E. (2012). *Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica. Riflessioni e risultati di un'indagine nella città di Palermo*. In S. Fontana & E. Mignosi (a cura di), *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme* (pp. 73-105). Mimesis, Milano.
- Mirenda P., Erickson K. A. (2000). *Augmentative communication and literacy*, in Wetherby A. M., Priznang B. M. (Eds.), "Autism Spectrum Disorder: A transactional approach.", Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore: 333-369.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*
- Montessori M. (1967). *The discovery of the child*, Ballantine, New York.
- Neville H. J. (1989). *Neurobiology of Cognitive and Language Processing: Effects of Early Experience*, in *Brain Maturation and Behavioral Development*, a cura di K. Gibson e A.C. Petersen, Aldine Gruyter Press, Hawthorne, N.Y.
- NIDCD (2019). *Specific Language Impairment*. NIH Publication No. 11-7751.
- Oller D.K.(1980). *The Emergence of the sounds of speech in infancy*. In Yeni-Komshian, G., Kavanaugh, J., Ferguson, C. (a cura di), *Child Phonology* [pp.93-112].

OMS (2004). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson, Trento.

Ott M. (2000). “Prefazione alla sessione linguistica”, in Bagnara C. et al., *Viaggio nella città invisibile*, ed. Del Cerro, Tirrenia.

Pallavicino A. (2016). *Quando la LIS dà “voce” alle emozioni di un bambino con autismo*. in Branchini C., Cardinaletti A (a cura di), “La lingua dei segni nelle disabilità comunicative”, Franco Angeli, Milano: 64-71.

Pedron V., Quartana G. (2016). *LIS, giochi e fantasia: quando la comunicazione favorisce l'integrazione di bambini con autismo*. in Branchini C. - Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano: 142-151.

Piaget J. (1959). *The language and thought of the child* (3rd ed.), Roulledge & Kegan Paul, London.

Pinker S. (1997). *L'istinto del linguaggio*. Mondadori.

Poizner H., Klima E. S. e Bellugi U. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*, Cambridge, Mass. e London, The MIT Press.

Polsoni L. (2004-2005). *La comunicazione del bambino sordo*. op. cit., Il bambino con handicap uditivo, Università degli Studi dell'Aquila.

Raccanello J. (2016). *In-segnare la LIS. I segni come alternativa comunicativa nella Sindrome di Down*. in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano, pp. 107-117.

Radutzky E. (1992). *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni: oltre 2.500 significati*. Kappa.

Rinaldi P., De Grandis F., Garofalo P., Gobetti E., Lucioi T., Zollo S. (2016). *L'apprendimento delle competenze linguistiche nella sindrome di Landau Kleffner attraverso la lingua dei segni*. in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano, pp. 90-98.

Rymer R. (1988). *Signs of Fluency in The Sciences*, The New York Academy of Sciences.

Russo Cardona T., Volterra V. (2007). *Le lingue dei segni - storia e semiotica*, Carocci, Roma.

Sabbadini L., Michelazzo L. (2016). *La lingua dei segni come strumento per potenziare la comunicazione e la produzione verbale nelle disprassie verbali: sintesi di un approccio clinico metodologico per la terapia*. in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano, pp. 41-50.

Sacks O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Adelphi.

Scagnelli M. (2016). *Mi insegni a comunicare? I segni come strumento aumentato alternativo per potenziare la comunicazione in bambini con autismo e disabilità in età evolutiva: una prospettiva comportamentale*, in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), "La lingua dei segni nelle disabilità comunicative", Franco Angeli, Milano: 51-63.

Scurria M. C. (2012). *Parole intrappolate nella mente. Allenamento lessicale in una paziente afasica globale*. Tesi di laurea, Università Ca' Foscari di Venezia.

Scursatone L., Bertolone M. (2016). *La LIS nei DSA: le ricadute del suo insegnamento sull'autostima e sui meccanismi di auto-svalutazione*. in Branchini C., Cardinaletti A. (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, Milano, pp. 99-106.

Shams L., Seitz A. R. (2008). *Benefits of multisensory learning*, in *Trends in Cognitive Sciences* 2(11): 411-417.

Skinner B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Croft, New York.

Sorace A. (2010). *Un cervello, due lingue vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*. Università di Edimburgo.

Stokoe W. (1960). *Sign Language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*. In "Studies in Linguistics", Occasional Paper, 8.

Tallal P., Ross R. e Curtiss S. (1989). *Familial aggregation in specific language impairment*. in "Journal of Speech and Hearing Disorders" n° 54, pp.167-173.

Termine C., Ventriglia L. & Staffolani A. (2020). *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*. Carocci.

Teruggi L. A. (2003). *Una scuola, due lingue*. F. Angeli.

Tessaro F. (2018). *Pedagogia e didattica dell'inclusione. Lo studente con disabilità*. Università Ca' Foscari Venezia.

Vallotton C. (2011). *Babies open our minds to their minds: how “listening” to infant signs complements and extends our knowledge of infants and their development*; *Infant Mental Health Journal*, 32(2), pp. 115, 133.

Verdirosi M. L. (2004). *Luoghi*. in Volterra V., “La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi”, il Mulino, Bologna.

Vihman M. (1993). *Variable paths to early word production*. In *Journal of Phonetics* [21, pp. 61-82] Wiley: New York.

Wernicke C. (1874). *Der aphasische Symptomencomplex: eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Cohn.

Williams J., Darcy I., Newman S. (2015). *Fingerspelling and print processing similarities in deaf and hearing readers*, in “*Journal of Language and Literature*” 6(1): 56-65.

Woll B. (2022). *Chi impara una lingua dei segni ha una marcia in più*. In *Internazionale* n.° 1444, p. 96.

Zaidel E. (1977). *Unilateral auditory language comprehension on the Token Test following cerebral commissurotomy and hemispherectomy*. In “*Neuropsychologia*” n°15, pp.1-18.



**Sitografia** (consultata da gennaio a maggio 2022)

<https://www.treccani.it/vocabolario/normale/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/linguaggio/>

[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/afasia/>

<https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

<https://www.iosepossokomunico.it/la-lingua-dei-segni/>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/21/21A03181/sg>

<https://www.ens.it/notizie/148-primo-piano/9545-e-un-giorno-storico-la-repubblica-riconosce-la-lingua-dei-segni-italiana>

<https://www.abilitychannel.tv/la-lingua-dei-segni/>

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

[https://www.condivisionefraipopoli.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65:maledetto&catid=52&lang=it&Itemid=326](https://www.condivisionefraipopoli.org/index.php?option=com_content&view=article&id=65:maledetto&catid=52&lang=it&Itemid=326)