

DISABILITÀ UDITIVA (SORDITÀ)

DEFINIZIONE

La sordità nelle molteplici forme ed entità, più o meno gravi, è dovuta a un *deficit uditivo* dell'VIII nervo cranico o degli organi deputati alla ricezione-comprensione degli stimoli sonori provenienti dal mondo esterno. Comporta una vasta gamma di difficoltà - disfunzionalità (dis-abilità) nelle attività, nelle performance, nelle competenze linguistico-espressivo-comunicative, soprattutto a livello verbale (orale) e nella vita di relazione della persona sorda. In base all'efficacia o all'inadeguatezza delle risposte ambientali e contestuali (barriere, ostacoli, ausili e agenti facilitatori...), la disabilità uditiva può trasformarsi in una vera e propria situazione di emarginazione-isolamento socio-culturale e, quindi, in un parziale o totale svantaggio rispetto ai funzionali livelli di competenza linguistica idonei a favorire pieni processi di partecipazione e di inclusione scolastica e sociale dell'audioleso. La sordità, quindi, rappresenta un fenomeno complesso e di difficile definizione in quanto è necessario indicarne, in modo preciso, le peculiari caratteristiche: il *grado* e la *tipologia* di perdita uditiva, le *cause*, l'*età di insorgenza*, l'eventuale presenza di *turbe*

associate... Le tradizionali concezioni diagnostiche di stampo medico-riabilitativo e le più moderne prospettive antropologiche, socio-culturali ed educative vanno oltre le diminuzioni e alterazioni delle prestazioni uditive, per riflettere maggiormente non tanto sugli elementi patologici riferiti a tale minorazione, ma sulle buone prassi educativo-didattiche da adottare per riconoscere e garantire il miglior sviluppo della personalità del sordo e un buon livello di qualità esistenziale nella comunità di appartenenza. Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) ben oltre il 5% della popolazione mondiale manifesta una perdita uditiva superiore ai 40 decibel, con notevoli ricadute sulla quantità e sulla qualità del gradiente di comunicazione e di partecipazione sociale e culturale. Per sordità s'intende, quindi, una riduzione dell'udito che può essere *lieve*, *media*, *grave* o *profonda* in riferimento ai parametri indicati dal *Bureau International d'Audiophonologie*. Le sordità si distinguono in *ereditarie* e *acquisite*, e queste ultime si articolano in forme pre-natali, perinatali e post-natali. Oltre al grado di sordità, quindi, diviene di fondamentale importanza l'età di insorgenza della minorazione uditiva: si definiscono *prelinguali* le sordità insorte prima dei 18 mesi; *perilinguali* quelle acquisite tra i 18 e i 36 mesi e *postlinguali*

quelle insorte dopo i 36 mesi. Se il deficit uditivo (la sordità) può essere facilmente descritto e quantificato, le condizioni di “handicap comunicativo” legate all’assenza parziale o totale del linguaggio orale, al disagio del vissuto esistenziale, alla qualità delle risposte ambientali, alle possibilità di educazione-rieducazione, non possono essere generalizzabili in quanto assumono una natura complessa che esige la progettazione di risposte personalizzate e contestualizzate. Fin dall’antichità la persona sorda è stata denominata ed “etichettata” in vari modi, spesso contaminati da ignoranza e pregiudizi in merito, tra i più significativi ricordiamo i termini *áphonos*, *eneós*, sordomuto, audioleso, minorato dell’udito, sordastro, ipoacusico, privo di udito, anacusico, non udente.

I sordi preverbalmente manifestano le maggiori difficoltà, subendo una oggettiva e profonda compromissione dello sviluppo del linguaggio e della competenza linguistica, anche se nessuna categoria o etichetta può realmente comprendere la complessità delle condizioni di vita del sordo. Un altro pregiudizio ampiamente diffuso ma, ormai, superato è legato al fatto che la sordità porti inevitabilmente al mutismo: la legge n. 95/2006 pone fine all’uso improprio del termine *sordomuto* per sostituirlo con la più adeguata locuzione di “persona sor-

da”: i sordi manifestano difficoltà a gestire i suoni in uscita per il mancato feedback con l’organo uditivo, a cui si aggiunge la perdita di importanti informazioni sonore ritenute decisive per l’adeguato sviluppo del linguaggio, anche perché l’apparato fono-articolatorio è, nella maggior parte dei casi, integro.

LO SFONDO CULTURALE

Compiere un breve e sintetico excursus storico sull’educazione del sordo è operazione necessaria per capirne l’incontestabile attualità dei suoi contenuti. Nell’Antico Testamento e nelle leggi ebraiche compaiono le prime interpretazioni della persona sorda indebitamente reputata come “ritardata” e incapace di assumersi responsabilità e, quindi, relegata a condizioni di emarginazione sociale e culturale. Nonostante la presenza della persona sorda sia attestata sin dai tempi degli antichi greci e romani, il fenomeno della sordità è stato per lungo tempo sconosciuto e mal interpretato: le difficoltà relative alla comprensione e alla espressione della lingua verbale venivano erroneamente confuse con l’esistenza di problemi cognitivi, a causa dell’esistenza di una molteplicità di pregiudizi giuridici, culturali, psicologici e religiosi nei confronti del sordo. Nella civiltà greco-romana Erodoto, Senofonte e Aristotele utilizzano i termini “invalido”, “minorato”, “ottuso” o “idiota”

per definire il soggetto con deficit uditivo. In questa iniziale fase storica prevale l'errata concezione di associare la sordità con il mutismo, unita all'idea che i sordi siano incapaci non solo di comunicare ma, soprattutto, di pensare. Il *Corpus iuris civilis* giustiniano equipara i sordi ai minorati psichici e rispecchia le tesi aristoteliche secondo le quali la relazione tra sordità e mutismo è "simpatetica", non causale e la "loquela" è propria e tipica caratteristica dell'uomo. L'emarginazione del sordo è rafforzata dal pregiudizio religioso contenuto nella espressione di San Paolo «Fides ex auditu» (*Lettera ai Romani*), che testimonia l'impossibilità per l'audioleso di accedere al mistero della Fede. Nel Medioevo l'atteggiamento culturale che prevale considera i sordi ai margini della vita sociale, civile e comunitaria: si deve solo alla cultura rinascimentale la convinzione che sia possibile educare i sordi alla parola, al gesto, all'importanza di valorizzare la globalità delle potenzialità espressivo-comunicative dell'audioleso. P. Ponce e, sul piano scientifico, G. Cardano (1501-1576) furono i primi a sostenere il pionieristico principio della *vicarietà sensoriale* individuando l'uso della vista come supporto imprescindibile per colmare le difficoltà legate al deficit uditivo. Secondo questa prospettiva, la parola articolata o udita può e deve essere

associata alla visione. In tale ottica i sordi, per la prima volta, possono affermare i loro pensieri sia con le parole che con i gesti. P. Ponce fu il primo a sperimentare, verso la metà del 1500, una forma di alfabeto manuale in cui ad ogni lettera corrispondeva una particolare configurazione della mano e a credere fortemente all'importanza del metodo orale basato sull'uso della scrittura e della lettura, sull'insegnamento della lingua vocale con l'ausilio dell'alfabeto manuale e della labiolettura. Nel 1620, G. P. Bonet d'Aragona, legittima il valore della compensazione sensoriale scrivendo il primo testo ufficiale sulla metodologia dell'educazione del sordo alla parola, ribadendo che la percezione visiva, sostituendo le anomalie uditive, aiuta il sordo ad imparare a parlare sillabando foneticamente e morfologicamente le parole. La prima opera scientifica dell'età moderna a sostegno del metodo orale è il *Surdus loquens* di C. Aman (1669-1724), un vero e proprio volume dedicato all'istruzione dei sordi che, di fatto, sancisce la fine del pregiudizio che equipara la persona sorda a quella affetta da deficit mentale-psichico. Le correnti empiristiche di quel tempo portano nuove conoscenze scientifiche e C. Aman è il primo ad organizzare un vero e proprio metodo di rieducazione del linguaggio verbale finalizzato all'apprendimento della

parola e fondato su tre necessarie condizioni: *neurologica, intellettuale e sociale*. Importante è il contributo offerto da J.R. Pereire (1715-1780) considerato il precursore dell'attuale dattilologia: il suo metodo, studiato anche da E. Séguin si basava sull'alfabeto manuale modificato composto da grafemi e fonemi. Se gli anni antecedenti al 1700 si ricordano per il riconoscimento dell'educabilità del sordo, nel XVIII e nel XIX si verifica una sostanziale inversione di tendenza e il problema dell'educazione-rieducazione dell'audioleso dall'ambito privato diventa pubblico: inizia la vera e propria fase del dibattito scientifico metodologico. L'Abbé C.-M. de l'Épée fonda nel 1771 la prima scuola pubblica per sordi, garantendo loro pieno diritto all'istruzione non solo con l'intento di aiutare la persona sorda a comunicare, ma di favorire un buon livello di inclusione sociale e culturale. Secondo de l'Épée, che elaborò la lingua dei segni convenzionale, il gesto metodico rappresenta lo strumento naturale d'espressione del sordo. La sua opera ebbe una straordinaria risonanza, non solo in Francia ma anche in America e in altri Paesi con il supporto dell'abate R.A. Sicard. La seconda scuola pubblica per istruire i sordi nacque a Lipsia nel 1778 ad opera di S. Heinicke che, prendendo spunto dagli studi effettuati da J.P. Bonet, J. Wallis e

C. Aman si fece promotore del *metodo orale* dando avvio alla famosa *querelle* tra i sostenitori del metodo orale e gestuale. Nel momento in cui l'educazione degli audiolesi diviene una questione di carattere pubblica si presenta in modo immediato il problema della scelta del metodo di insegnamento a causa dell'esistente contrasto tra le due diverse impostazioni. Nel 1805 la Danimarca non si limitò solo ad aprire scuole per sordomuti, ma fu il primo Paese a decretare con un'apposita legge il diritto dei sordomuti ad avere un'istruzione elementare (con G. Pffingsten, H. Hansen e P. Castberg, sostenitori del *metodo misto*). Dopo la scuola di Parigi se ne aprono in Europa numerose altre, a testimonianza dell'attenzione che le società del tempo pongono verso l'educazione dei sordi: in Olanda nel 1789 D. Guyot inaugurò la prima scuola per sordi adottando il metodo mimico, mentre D. Hirsch, successivamente, ne fondò una diurna di stampo oralista. In Italia, per merito del sacerdote T. Silvestri, discepolo di de l'Épée, venne istituita a Roma una scuola nel 1784. Successivamente se ne aprirono altre, importanti, a Genova, a Milano, a Bologna, a Napoli, a Lecce, a Livorno, Pisa e Siena, dove operò T. Pendola (1800-1883), uno dei maggiori studiosi italiani dell'educazione degli audiolesi. Pendola, che fondò l'im-

portante rivista «L'educazione dei sordomuti», abbandonò gradualmente il metodo dei segni, per abbracciare quello orale, sostenendolo nella fondamentale tappa storica rappresentata dal Congresso di Milano (1880), che sancì il suo *primato* rispetto al metodo gestuale. Questo in Europa fu bandito dal corpus teorico, mentre negli Stati Uniti le due modalità, *orale* e *gestuale*, continuarono a convivere, trovando feconda integrazione, come dimostrano le esperienze effettuate negli istituti per sordi diretti da W. Thornton, T.W. Gallaudet e L. Clerc, nel corso del XIX secolo. Il primo ausilio protesico è rappresentato dal cornetto acustico, citato da A. Kircher, filosofo tedesco del XVII secolo; fino alla metà inoltrata del 1800, di fatto risulta l'unico mezzo "tecnologico" utilizzato per migliorare le prestazioni uditive. Dopo la fine della Grande Guerra, negli anni Cinquanta nascono gli ausili acustici retroauricolari e, grazie alla successiva invenzione del transistor, nel 1952 si realizza la protesi ad occhiale. In Italia nel 1967 si attuano i primi *dépistage* neonatali utilissimi per l'intervento precoce e all'inizio degli anni '70 nascono il primo apparecchio endoauricolare, i circuiti integrati e i microfoni direzionali. La tecnologia si fa negli anni sempre più sofisticata, fino ai sistemi digitali dei nostri giorni. Nella seconda metà del

'900 la tendenza dominante negli istituti italiani per sordi si ridimensiona, provocando una dicotomia tra contesto educativo-istituzionale, ove resiste il primato dell'oralismo e un movimento in controtendenza a favore della lingua dei segni. Negli anni '70 inizia il processo di de-istituzionalizzazione, col graduale inserimento dei disabili uditivi nella scuola statale: nasce la cultura dell'integrazione, che permette di impostare una politica rieducativa concertata tra scuole e servizi socio-sanitari, pur mantenendo l'esistenza di alcuni istituti per sordomuti, come l'ENS e altri enti a tutela dei diritti dei sordi. Il soggetto con deficit uditivo grave non può utilizzare solo il linguaggio orale: ciò non significa che non debba pervenire al linguaggio verbale, ma che l'acquisizione della competenza linguistica dovrà essere accompagnata dall'uso del gesto. In tal senso, a partire dai primi anni '80, V. Volterra si adopera per legittimare l'importanza della *competenza bilingue*, che consente l'efficace apprendimento dei due metodi (orale e gestuale). Ogni metodologia è valida se rispetta la persona e i suoi bisogni, come dimostrano le attuali ricerche che riconoscono il valore e l'efficacia del *bilinguismo* e dell'*approccio bimodale* e la scelta di un approccio multiprospettico e comunicativo globale, il cui fine ultimo, ancora oggi predomi-

nante, è rivolto all'acquisizione del metodo orale.

Le più recenti ricerche degli esperti di settore analizzano i vantaggi connessi alla scelta dell'implementazione cocleare, soprattutto grazie alla maggiore diffusione dello screening uditivo neonatale, che consente di identificare il deficit uditivo fin dalle prime settimane di vita e di ottenere buoni risultati, non solo con il processo di protesizzazione acustica, ma con la più radicale, anche se non sempre risolutiva, opzione riabilitativa rappresentata dall'impianto cocleare. L'"orecchio bionico", tuttavia, permette alla persona con sordità profonda di percepire gli stimoli sonori provenienti dal mondo circostante, anche se la comprensione dei significati non è legata alla sola capacità di decodificare il significante, in quanto è frutto dell'integrazione della pluralità di input di natura sensoriale, neurologica e cognitiva: con l'impianto cocleare l'orecchio inizia a udire ma, senza un adeguato percorso di rieducazione logoterapica, il bambino con deficit uditivo non riesce a partecipare pienamente e ad accedere alle comuni attività, relazioni, comunicazioni esistenti nei micro e macro contesti sociali di appartenenza, raggiungendo difficilmente un adeguato livello di

inclusione scolastica e sociale. Nel 2006, la *Convenzione internazionale delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* ha rivolto una "diversa" attenzione nei confronti della persona con deficit uditivo rivoluzionando il concetto di comunicazione tradizionalmente inteso e valorizzando l'insieme delle lingue parlate, dei segni e delle altre forme di espressione non verbali. A tale proposito, nel 2017 è stato elaborato un apposito disegno di legge (ddl n. 302) sul riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS) che legittima il fondamentale ruolo esercitato dalla LIS in ambito scolastico e sociale, oltre a prevedere la presenza dell'insegnante specializzato, dell'assistente alla comunicazione e di specifici ausili tecnologici in grado di assicurare funzionali condizioni di sostegno della persona sorda nei processi di comunicazione e di piena partecipazione alle dinamiche di apprendimento. La pedagogia e la didattica speciale inclusive valorizzano l'*intentio comunicativa* del sordo sfruttando tutte le possibilità espressivo-comunicative, la pluralità delle *lingue*: orale, gestuale, bimodale... abbracciando un'ottica multimodale e pluriprospectica, in quanto le più innovative ricerche scientifiche hanno dimostrato che, in pre-

senza di un deficit uditivo prelin-guale, non è certamente possibile basarsi su una *sola* ipotesi educativo-rieducativa (orale o gestuale?) nella complessa tematica dell'educazione inclusiva del sordo. L'uso combinato di parole, gesti, segni e linguaggi alternativi favorisce uno sviluppo linguistico-verbale ed espressivo-comunicativo superiore rispetto a quello raggiungibile con il solo ausilio del metodo orale o della LIS. La scelta metodologica va costruita sulla base di un progetto elaborato *ad personam*, calibrato sulle specifiche caratteristiche e potenzialità dell'audioleso, prevedendo la costruzione di una rete corale di interventi concordati e condivisi dai principali attori del processo inclusivo: il bambino sordo, i genitori, i docenti curricolari e specializzati, gli assistenti alla comunicazione e gli interpreti, gli operatori socio-sanitari, gli esperti dell'ente locale, che dovranno periodicamente elaborare un piano di lavoro capace di coniugare le diverse competenze chiamate in causa: da quelle squisitamente pedagogico-didattiche a quelle di natura medica e psicologica, per mettere a fuoco un idoneo progetto di educazione inclusiva del sordo. Le recenti sperimentazioni sulla scelta metodologica del *bilinguismo* realizzate nella scuola di Cossato

(provincia di Biella) confermano la tendenza, sempre più frequente, di adottare approcci multimodali, di *total communication*, che, di fatto, riescono a raccordare e a sintonizzare produttivamente *differenti prospettive metodologiche* in cui oralismo, lingua italiana dei segni, approccio bimodale, bilinguismo, metodo verbo-tonale, logogenia, percorso logoterapico post-impianto cocleare... testimoniano che il processo di inclusione del bambino sordo *si può e si deve* realizzare nelle scuole di *tutti*, non più speciali, solo per i sordi, ma per sordi e udenti insieme, superando la rigidità contenuta nell'antica *querelle* metodo orale-gestuale, spesso condizionante lo *status* di benessere dell'alunno sordo. A tale scopo, per garantire alle persone sorde gravi pari opportunità d'istruzione e qualità della vita, in modo che possano raggiungere nella scuola di *tutti* competenze e apprendimenti fondamentali, le modalità didattico-organizzative da valorizzare vedono crescere e lavorare insieme alunni sordi gravi con i normoudenti, utilizzando, sin dal nido, la LIS (con il supporto dell'interprete o dell'educatore sordo) o la presenza di insegnanti curricolari e specializzati qualificati nella Lingua dei Segni. L'educazione *bilingue* poggia su alcuni

punti essenziali, ovvero sulla diagnosi precoce e sull'esatta valutazione del deficit uditivo, sull'immediata protesizzazione e sulla relativa possibilità di implementazione cocleare, oppure sulla scelta educativa o rieducativa precoce effettuata dalla famiglia che decide se orientarsi sull'uso della Lingua dei segni o sul possibile intervento logopedico-riabilitativo, nel caso in cui il bambino sordo possieda un residuo uditivo che permette ai genitori di optare per il *metodo orale* o *bimodale*. Di fondamentale importanza è, infine, la collaborazione attiva della famiglia nel percorso rieducativo-riabilitativo riferito, soprattutto, allo strategico momento della scelta metodologica che può orientarsi o sull'utilizzazione della lingua dei segni, nel caso di soggetti sordi profondi e segnanti, o nel versante del metodo orale quando il deficit sensoriale acustico è di lieve o medio livello. Tuttavia, è utile ricordare come la frequentazione con altri coetanei audiolesi rappresenti una condizione imprescindibile atta a favorire l'armonico sviluppo della personalità del bambino sordo, senza peraltro perdere di vista che la finalità prioritaria della pedagogia speciale inclusiva non può che essere rappresentata dalla piena

partecipazione alla vita scolastica, sociale e comunitaria.

LE RIFLESSIONI PEDAGOGICO SPECIALI

Nell'ottica dell'inclusione gli alunni sordi non necessitano di un programma differenziato "speciale" da svolgere in contesti formativi separati, ma vanno messi nelle condizioni di poter scegliere un metodo che consenta loro di svolgere le stesse attività curricolari utilizzando modi, tempi, sussidi e linguaggi funzionali alle loro specifiche condizioni anatomico-funzionali, rieducativo-riabilitative e storico-esistenziali. Differenziare, o meglio, personalizzare gli interventi in favore del bambino sordo richiede la diversificazione delle tradizionali modalità educativo-didattiche e organizzative: non può esistere un ► PEI (Piano Educativo Individualizzato) *standard* che valga per tutti i sordi, in quanto la persona con deficit uditivo è, comunque, entità unica, irripetibile nella sua *particolare* storia. Allo stato attuale non possiamo non ricordare la presenza di luci e ombre nei confronti della piena affermazione della prospettiva inclusiva in ambito scolastico ove ancora oggi l'alunno con deficit uditivo manifesta palesi difficoltà sia in ambito *cognitivo* che nella sfera *affettivo-relazionale*: isolamento, dimenticanze, aggressività, rifiuto di eseguire le consegne, ansia e demotivazione,

scarsa padronanza degli elementi morfosintattici, difficoltà nelle dinamiche conversazionali, carente comprensione dei contenuti dei libri di testo, difficoltà nel sostenere un'interrogazione orale, problemi lessicali e grammaticali, fono-articolatori, insufficiente produzione linguistico-verbale e scritta rispetto agli udenti... Di fatto, l'inclusione non organizzata dell'audioleso grave nella scuola comune testimonia elementi di problematicità da non sottovalutare, in quanto la "scuola di tutti" non è sempre capace di garantire interventi e modalità strategiche funzionali rispetto ai bisogni educativi speciali del sordo: non dispone a sufficienza di docenti specializzati preparati alla pluralità dei linguaggi e dei metodi rieducativi; non possiede o non investe in risorse umane, tecnico-professionali, tecnologico-informatiche atte a garantire un concreto supporto all'inclusione stessa; non prevede l'utilizzazione sistematica della LIS o di figure professionali come l'*assistente alla comunicazione* per elevare il livello di competenza linguistica del sordo. Per favorire il processo di inclusione del sordo nella scuola di *tutti* è necessario partire dall'idea che l'educazione è comunicazione: la qualità dell'integrazione dell'alunno sordo dipende in gran parte dalla capacità della scuola di

diventare autentica comunità inclusiva di sostegno ove sia possibile reperire aiuti e adeguate risposte per soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive del sordo stesso. Per tali ragioni è opportuno rivedere l'assetto didattico-organizzativo delle normali attività scolastiche partendo dall'idea che la scuola sia quel particolare contesto inclusivo caratterizzato da flessibilità, coralità e significatività delle relazioni comunicative in modo da agevolare i processi di apprendimento di *tutti* e di *ciascun* alunno adottando una didattica speciale inclusiva che potenzi la vasta gamma di modalità espressivo-comunicative del sordo, facendo leva, ad esempio, sul fondamentale ruolo esercitato dalla percezione visiva. Nella maggior parte dei casi la qualità dell'inclusione scolastica dell'audioleso non raggiunge ottimali risultati, perché l'alunno si trova "collocato" in un contesto comunicativo inadeguato, caratterizzato da schemi culturali e da specifiche categorie morfosintattiche e grammaticali che fanno sentire il bambino sordo isolato emotivamente e cognitivamente nel gruppo di appartenenza, mettendolo nella difficile condizione di non riuscire a comprendere in modo soddisfacente le richieste verbali e scritte dei docenti curricolari e specializzati. È stato dimostrato

che tutti i bambini sordi traggono ottimi vantaggi, per migliorare le specifiche competenze linguistico-comunicative, dal Piano Educativo Individualizzato, perché al suo interno regna un clima d'estrema flessibilità nell'organizzazione delle attività gestite in piccoli o medi gruppi di coetanei, con la possibilità di individualizzare e differenziare gli interventi; inoltre, le tematiche affrontate nelle quotidiane attività assumono spesso una natura trasversale e integrativa (obiettivi e contenuti interdisciplinari); infine, la flessibilità emerge anche nel sistematico uso di linguaggi verbali, iconici, musicali, mimico-gestuali...

Le limitazioni derivanti dall'uso di un solo canale percettivo rallentano il processo di comprensione del linguaggio e degli apprendimenti: per questo motivo è doveroso impostare gli itinerari didattici partendo dalle esperienze più concrete, agendo sul quoziente di motivazione personale e sugli interessi della persona sorda. In presenza di soggetti con sordità medio-grave, il PEI deve tenere nella debita considerazione alcune particolari esigenze per rendere il lavoro educativo significativo, ovvero la struttura del progetto non può prescindere da:

- l'adozione del bilinguismo (lingua italiana-Lingua dei Segni) in bambini sordi e udenti a par-

tire dalla Scuola dell'infanzia e per l'intero arco della scuola dell'obbligo;

- l'utilizzo sistematico della figura dell'interprete per mediare correttamente le comunicazioni e le relazioni;
- l'allestimento del laboratorio della lingua dei segni all'interno del comune contesto scolastico.

Per facilitare le dinamiche comunicative all'interno della sezione o della classe, superando i limiti della lezione frontale e della tradizionale collocazione degli alunni all'interno della classe, la sistemazione ottimale è quella a semicerchio perché permette all'audioleso di poter seguire sia l'insegnante sia i coetanei quando intervengono. Per non perdere "il filo del discorso" il docente dovrà avere l'accortezza di ripetere le parole pronunciate dagli altri alunni, senza dimenticarsi che per il sordo utilizzare la *lettura labiale* per molte ore è estremamente faticoso. A tale scopo, è opportuno ricorrere a un linguaggio il più possibile naturale, semplificando le spiegazioni, o le consegne date ai bambini, con l'ausilio di schemi, tabelle e riassunti, utili a limitare le difficoltà linguistiche e lessicali. Infine, per raggiungere l'obiettivo di un adeguato processo d'inclusione

scolastica dell'alunno sordo diviene di fondamentale importanza:

- aprire il contesto scolastico alla molteplicità delle esperienze formative realizzate nel territorio d'appartenenza;
- realizzare connessioni e raccordi didattico-curricolari tra la didattica speciale e quella curricolare valorizzando tematiche di natura trasversale-interdisciplinare;
- integrare gli interventi "speciali" dell'insegnante di sostegno con il lavoro svolto dalle insegnanti curricolari, dall'educatore-interprete della LIS, dall'assistente alla comunicazione, dagli operatori sociosanitari e dai familiari, legittimando la natura corale dell'inclusione stessa.

LE RICADUTE DIDATTICHE E PRATICHE

Compiendo un sintetico bilancio critico sulla qualità del processo d'inclusione scolastica dell'alunno sordo è evidente che le difficoltà maggiori si riscontrino nella scuola secondaria di I e di II grado, a causa della più sistematica e rigida impostazione didattica; inoltre, è spesso carente la presenza di idonei strumenti tecnologico-informatici, degli interpreti della LIS, dei tutor prendi-appunti e degli assistenti alla comunicazione che, di fatto, giocano un fondamentale ruolo nel potenziamento dell'autonomia dell'audioleso nei processi di ap-

prendimento e di relazione a scuola. Per supplire alle problematiche che il sordo grave manifesta nella comprensione e nella produzione della lingua italiana, è necessario utilizzare lavagne e piattaforme multimediali (in Italia ricordiamo, tra gli altri, alcuni specifici software: LODE, TERENCE, Gli animali della savana, DELE, VOLIS), sistemi di sottotitolazione con supporto di immagini, particolari programmi informatici e telematici per facilitare l'apprendimento e la visualizzazione di testi tramite video-lettura, video-scrittura, col supporto di simboli, ipertesti, chat, e-mail... allo scopo di accompagnare il sordo nella difficile interpretazione dei messaggi comunicativi e di facilitarne l'accesso ai contenuti disciplinari della comune progettazione didattica. Diverse tecnologie per alunni audiolesi traducono le informazioni uditive in segnali visivi: si tratta di *software* e di *app* utilizzati come strumenti facilitatori, quali il *VoiceMeeting* (un sistema di sottotitolazione diretta), il *VoiceTranscribe* (per la trascrizione diretta), il *Dragon Naturally Speaking* (sistema per registrare e prendere appunti), il microfono *wireless* e il dizionario multimediale italiano LIS (DIZLIS). Le parole-chiave che orientano la didattica in prospettiva sempre più inclusiva e accessibile per l'alunno

sordo profondo e i suoi specifici bisogni formativi sono rappresentate dai principi della *vicarianza*, della *multimodalità* e della *multisensorialità*, che permettono di attivare processi di potenziamento e di differenziazione di natura compensativa all'interno di un contesto di scuola flessibile, dinamico e in costante adattamento. Nella maggior parte dei casi, la qualità dell'inclusione scolastica non raggiunge risultati ottimali perché l'alunno con deficit uditivo si trova collocato in un contesto comunicativo inadeguato, caratterizzato da schemi culturali e da specifiche categorie sintattico-grammaticali che lo fanno sentire cognitivamente ed emotivamente non "alla pari" con gli altri, ma immerso in un sistema scolastico e comunicativo "estraneo". Diversificando la proposta educativo-didattica e le consuete modalità organizzative, il sordo è, invece, in grado di partecipare alle attività curriculari, raggiungendo gli obiettivi previsti, percorrendo strade diverse, ma fra loro integrate. La progettazione di viene lo "strumento-principe" da privilegiare per calibrare e sintonizzare gli itinerari didattici sulle "evidenze" formative degli allievi sordi, utilizzando all'interno di una particolare, rivisitata teoria curricolare, il feedback come strumento di natura valutativo-formativa, capace

di garantire all'intera impostazione metodologico-didattica un ottimale livello di flessibilità delle esperienze, per riadattare e connettere sistematicamente il PEI dell'alunno sordo al più vasto progetto di vita.

Patrizia Gaspari

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2015), *Disabilità sensoriali a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Crispiani P. (2016) (ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa.
- Gaspari P. (2005), *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*, Anicia, Roma.
- Gitti G. (2013), *sordo o Sordo?*, FrancoAngeli, Milano.
- Maragna S. (2008), *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Hoepli, Milano.
- Maragna S. - Marziale B. (2008), *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Maragna S. - Roccaforte M. - Tomasuolo E. (2013), *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo. Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Rinaldi P. - Di Mascio T. - Knoors H. - Marschark M. (2015), *Insegnare agli studenti sordi. Aspetti cognitivi, linguistici, socioemotivi e scolastici*, il Mulino, Bologna.
- Teruggi L.A. (2003) (ed.), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cosato*, FrancoAngeli, Milano.
- Volterra V. (2004) (ed.), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, il Mulino, Bologna.