

Università degli Studi Milano-Bicocca



Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione; curriculum benessere della persona, salute e comunicazione interculturale.

XXVIII ciclo

Pietro Celo

La scrittura come traduzione; proposta di un metodo per l'apprendimento della lettura e della scrittura in bambini sordi segnanti.

Tutor: Professoressa Ottavia Albanese

Coordinatrice del Dottorato: Professoressa Laura Formenti

Anno accademico 2014-2015

Indice	p. II
Indice delle figure, delle tabelle e dei grafici	p. V
Ringraziamenti	p. 1
Introduzione	p. 2
<i>Parte I Indagare l'apprendimento della lettura e della scrittura</i>	p. 6
Cap. 1 Le Lingue come traduzione del mondo	p. 7
1.1 Il mondo come punto di vista	p. 7
1.2 La relatività linguistica	p. 8
Cap. 2 Per una approccio traduttivo alla lettura e alla scrittura	p. 11
2.1 La traduzione intersemiotica	p. 11
2.2 Il linguaggio interiore	p. 14
2.3 Metafora, traduzione e scrittura	p. 15
2.4 Metafora e Lingua dei Segni	p. 19
2.5 Traduzione e traducibilità delle metafore	p. 21
2.6 Interlingue	p. 24
2.7 Intramorfismo	p. 25

Cap. 3 Lettura e scrittura e sordità	p. 27
3.1 La Lingua dei Segni Italiana e la scrittura	p. 27
3.2 La dattilologia	p. 36
3.3 Il metodo bimodale e l'uso dell'Italiano Segnato Esatto	p. 40
3.4 La Logogenia® e i "dialoghi per iscritto"	p. 40
3.5 Il metodo di Sue Livingston	p. 42
3.6 La didattica intramorfica	p. 43
Appendice al capitolo 3	p. 51
Progetto Bilingue di Cossato 2014-15	
<i>Parte II La ricerca</i>	p. 60
Cap. 4 Studio 1 Studio di caso: leggere e scrivere in Italia	p. 61
4.1 Protocollo di ricerca: analisi sociolinguistica	p. 61
4.2 Scopi della ricerca	p. 64
4.3 Partecipanti	p. 64
4.4 Prove	p. 73
4.5 Procedura e somministrazione delle prove	p. 74
4.6 Il sistema di analisi e decodifica	p. 74
4.7 I risultati	p. 81
4.8 I risultati complessivi	p.120
4.9 Progressione delle prove	p.126
Appendice al capitolo 4	p.129
Tavola 1: modulo del consenso informato	
Tavola 2: esempio di scheda raccolta dati	
Tavola 3: scheda raccolta dati	
Cap. 5 Studio 2 Appunti per una ricerca sulla lettura e scrittura in Burkina Faso	p.132
5.1 Analisi sociolinguistica	p.132
5.2 Scopi della ricerca	p.140

5.3 Bambini partecipanti	p.141
5.4 Prove	p.146
5.5 Procedura e somministrazione delle prove	p.148
5.6 Il sistema di analisi e decodifica	p.149
5.7 I risultati	p.150
5.8 Discussione dei risultati e conclusione	p.160
Appendice al capitolo 5	p.162
Tavola 1: tabella delle date di nascita	
Tavola 2: diagnosi e residenza	
Tavola 3: schema del test di lettura e scrittura	
Tavola 4: scheda di rilevazione	
Tavola 5: esempi dell'evoluzione della lettura e scrittura di alcuni bambini	
Tavola 6: tabella riassuntiva dei risultati quantitative del test di lettura e scrittura	
Tavola 7: esempi di disegni di se stessi, del nucleo familiare di alcuni bambini	
Cap. 6 Discussione metodologica e prospettive per una ricerca: il metodo intramorfico	p.176
Bibliografia	p.184

Indice delle figure, delle tabelle e dei grafici

Figura 2.1 MANGIARE in LIS portando il cibo alla bocca	p. 13
Figura 2.2 esempi, tratti dalla presente ricerca, di scrittura del verbo “mangiare” nella frase “il gatto mangia il pesce”	p. 14
Figura 2.3 esempio, tratto dalla presente ricerca, di scrittura del bambino 12	p. 14
Figura 2.4 Segno LIS per UOMO-MASCHIO	p. 19
Figura 2.5 CARTA in ASL	p. 20
Figura 2.8 CARTA/FOGLIO in LIS	p.20
Figura 3.1 Frontespizio della Mimographie	p. 29
Figura 3.2 Tavole dei simboli utilizzati da Bebien nella sua Mimographie	p. 30
Figura 3.3 Successione di simboli rappresentanti la trascrizione di un segno	p. 31
Figura 3.4 Esempio di annotazione con HamNoSys	p.31
Figura 3.5 Esempio di annotazione M-H model	p. 32
Figura 3.6 Esempio di figura con annotazione del Dizionario di E. Radutzky	p. 33
Figura 3.7 Esempio di annotazione proposto da Valeri	p. 33
Figura 3.8 Esempio di trascrizione con SLIPA	p. 34
Figura 3.8 Esempio di scrittura con Signwriting	p. 35
Figura 3.9 Esempio di Tavola da “De temporum Ratione”, di Beda il Venerabile	p. 36
Figura 3.10 Frontespizio e prima tavola di Reduccion de las Letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” di Juan Pablo Bonet	p. 37

Figura 3.11 La dattilologia italiana di Assarotti	p. 38
Figura 3.12 La dattilologia italiana moderna	p. 38
Figura 3.13 La dattilologia fonologica bimanuale	p. 39
Figura 3.14 Esempio di A in dattilologia	p. 45
Figura 3.15 Esempio del segno: MAMMA	p. 46
Figura 3.16 Esempio di contestualizzazione della figura del “lupo”	p. 46
Figura 3.17 Pulsante	p. 48
Figura 4.1. PRCR2: schede 1,2,3 e 5	p. 75
Figura 4.2. PRCR2: scheda 6	p. 76
Figura 4.3. PRCR2: schede 9 e 10	p. 76
Figura 4.4 PRCR2: scheda 15	p. 77
Figura 4.5 PRCR2: schede 17 e 18	p. 77
Figura 4.6 Esempi di Domande di comprensione della prova MT intermedia	p. 78
Figura 4.7 Prova MT finale per la Scuola Primaria Classe 1°	p. 79
Figura 4.8 Sequenza di 4 vignette ordinate utilizzate come spunto narrativo	p. 80
Figura 4.9 Disegno della bambina 1 riferito al test dell’Omino di Goodenough	p. 81
Figura 4.10 Sovrapposizione del metodo intramorfico “A in auto” alla la classica figura “A come ape”	p. 83
Figura 4.11 Scrittura della bambina 1	p. 84
Figura 4.12 Disegno della bambina 2 riferito al test dell’Omino di Goodenough	p. 84
Figura 4.13 Scrittura della bambina 2	p. 86
Figura 4.14 Disegno del bambino 3 riferito al test dell’Omino di Goodenough	p. 87
Figura 4.15 Scrittura della bambino 3	p. 89
Figura 4.16 Disegno del bambino 4 riferito al test dell’Omino di Goodenough	p. 89
Figura 4.17 Scrittura della bambino 4	p. 91
Figura 4.18 Disegni e grafie sul quaderno del bambino 4 riferite al metodo Intramorfico	p. 92
Figura 4.19 Disegno del bambino 5 riferito al test dell’Omino di Goodenough	p. 92

Figura 4.20 Scrittura del bambino 5	p. 94
Figura 4.21 Disegno del bambino 6 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p. 95
Figura 4.22 Scrittura della bambina 6	p. 97
Figura 4.23 Disegno della bambina 7 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p. 97
Figura 4.24 Scrittura della bambina 7	p. 99
Figura 4.25 Disegno della bambina 8 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.100
Figura 4.26 Scrittura della bambina 8	p.102
Figura 4.27 Disegno della bambina 9 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.102
Figura 4.28 Scrittura della bambina 9	p.104
Figura 4.29 Disegno del bambino 10 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.105
Figura 4.30 Scrittura della bambino 10	p.107
Figura 4.31 Disegno del bambino 11 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.107
Figura 4.32 Scrittura della bambino 11	p.109
Figura 4.33 Disegno del bambino 12 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.110
Figura 4.34 Scrittura della bambino 12	p.112
Figura 4.35 Disegno del bambino 13 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.112
Figura 4.36 Scrittura della bambino 13	p.114
Figura 4.37 Disegno del bambino 14 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.115
Figura 4.38 Scrittura della bambino 14	p.117
Figura 4.39 Disegno del bambino 15 riferito al test dell'Omino di Goodenough	p.117
Figura 4.40 Scrittura della bambino 15	p.119
Figura 5.0 Immagine dei partecipanti alla ricerca e del contesto: Centre Effatà L. Pavoni, Ouagadougou.	P.133
Figura 5.1 Libretto di Segni ASL per i genitori	p.135
Figura 5.2 Alcuni Segni locali nella Lingua dei Segni del Burkina Faso tratte dal dizionario di Kafando	p.136
Figura 5.3 Copertina del dizionario di Abel Kafando	p.136
Figura 5.4 i Segni di PAPA' e MAMMA	p.136

Figura 5.5 I Segni per CAVALLO e CANE	p.137
Figura 5.6 I Segni per NONNA e NONNO	p.137
Figura 5.7 I Segni per BIBLIOTECA e RISTORANTE	p.137
Figura 5.8 Il segno di CONTADINO	p.138
Figura 5.9 Il segno di PASTO	p.138
Figura 5.10 Segni per ZIO e ZIA nel dizionario di Kafando	p.138
Figura 5.11 Numeri nella Lingua dei Segni del Burkina Faso nel dizionario di Kafando	p.139
Figura 5.12 Copertina del libro Gants Rouges	p.140
Figura 5.13 Copertine dei due testi delle classi CP1 e CP2	p.146
Figura 5.14 Esempi di lezioni tratta dal libro “Lire au Burkina”	p.147
Figura 5.15 Esempi di immagine e di parola scritta utilizzate nel test	p.148
Figura 5.16 Situazione di somministrazione del test	p.148
Tabella 4.1 Età e genere dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 65
Tabella 4.2 Situazione familiare dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 68
Tabella 4.3 Grado di sordità e protesizzazione	p. 68
Tabella 4.4 Comunicazione e supporto scolastico	p. 71
Tabella 4.5 Supporto intramorfico	p. 72
Tabella 4.6. Riproduzione della Tabella 2.3 Fasce di prestazione Scuola Primaria Classe 1°	p. 78
Tabella 4.7. Prove MT per la Scuola Primaria Classe 1°	p. 78
Tabella 4.8 Riproduzione dei criteri di superamento della prove MT della Scuola Primaria Classe 1°	p. 80
Tabella 4.9 risultati complessivi dei test di intelligenza	p.120
Tabella 4.10 Riepilogo risultati del test PRCR 2	p.121
Tabella 4.11 Risultati qualitativi del test PRCR 2	p.122
Tabella 4.12 Riepilogo risultati delle Prove MT intermedia	p.123
Tabella 4.13 Riepilogo risultati delle prove MT finale	p.125

Tabella 4.14 Riepilogo risultati della prova di scrittura per tutti i bambini	p.126
Tabella 4.15 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini	p.127
Tabella 4.16 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini con supporto intramorfico	p.127
Tabella 4.17 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini senza supporto intramorfico	p.127
Tabella 4.18 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini con supporto intramorfico	p.128
Tabella 5.1: analisi della popolazione per sesso e condizione	p.141
Tabella 5.2: analisi della popolazione per domicilio e condizione	p.142
Tabella 5.3: distribuzione della popolazione per età	p.142
Tabella 5.4: distribuzione della popolazione per condizione e classe	p.143
Tabella 5.5 situazione clinica dei bambini	p.145
Tabella 5.6 Riepilogo dei risultati del test CPM di Raven	p.151
Tabella 5.7 Tabella riassuntiva delle variazioni di lettura e scrittura (quantitativo)	p.153
Grafico 4.0 Distribuzione per genere dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 65
Grafico 4.1 Distribuzione per età dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 66
Grafico 4.2 Rapporto tra genitori sordi e udenti dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 66
Grafico 4.3 Cittadinanza dei genitori dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 67
Grafico 4.4 Situazione della protesizzazione dei bambini coinvolti nella Ricerca	p. 69
Grafico 4.5 Uso della Lingua dei Segni Italiana da parte dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 70
Grafico 4.6 Livelli di competenza dell'Italiano da parte dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 70
Grafico 4.7 Diversi tipi di assistenza alla comunicazione dei bambini coinvolti nella ricerca	p. 72
Grafico 4.8 Rapporto tra la competenza in LIS e il supporto intramorfico	

nei bambini coinvolti nella ricerca	p. 73
Grafico 4.9 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 1	p. 82
Grafico 4.10 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 1	p. 83
Grafico 4.11 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 2	p. 85
Grafico 4.12 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 2	p. 86
Grafico 4.13 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 3	p. 87
Grafico 4.14 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 3	p. 88
Grafico 4.15 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 4	p. 90
Grafico 4.16 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 4	p. 91
Grafico 4.17 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 5	p. 93
Grafico 4.18 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 5	p. 94
Grafico 4.19 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 6	p. 95
Grafico 4.20 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 6	p. 96
Grafico 4.21 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 7	p. 98
Grafico 4.22 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 7	p. 99
Grafico 4.23 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 8	p.100
Grafico 4.24 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 8	p.101
Grafico 4.25 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 9	p.103

Grafico 4.26 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 9	p.104
Grafico 4.27 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 10	p.105
Grafico 4.28 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 10	p.106
Grafico 4.29 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 11	p.108
Grafico 4.30 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 11	p.109
Grafico 4.31 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 12	p.110
Grafico 4.32 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 12	p.111
Grafico 4.33 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 13	p.113
Grafico 4.34 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 13	p.114
Grafico 4.35 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 14	p.115
Grafico 4.36 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 14	p.116
Grafico 4.37 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 15	p.118
Grafico 4.38 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 15	p.119
Grafico 4.39 Riepilogo risultati qualitativi del test PRCR2 dei bambini coinvolti nella ricerca	p.122
Grafico 4.40 Riepilogo risultati qualitativi delle prove MT intermedie dei bambini coinvolti nella ricerca	p.124
Grafico 4.41 Riepilogo risultati qualitativi delle prove MT finali dei bambini coinvolti nella ricerca	p.125
Grafico 5.1 Risultati prove qualitative di Lettura	p.152
Grafico 5.2 Risultati prove quantitative di Scrittura	p.152
Grafico 5.3 Evoluzione qualitativa delle abilità di scrittura	p.154

Grafico 5.4 Evoluzione qualitativa delle abilità di lettura	p.155
Grafico 5.5 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini sordi	p.156
Grafico 5.6 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini della classe prima CP1	p.156
Grafico 5.7 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1	p.157
Grafico 5.8 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1	p.158
Grafico 5.9 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini della classe prima CP1	p.159
Grafico 5.10 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1	p.159

**A nostro figlio Teodoro, a
me vicino in questi anni di
dottorato; per sempre.**

Ringraziamenti

Come sempre accade, quando vivi con passione una parte della tua vita, e la fatica del Dottorato di Ricerca lo è stata, ti rendi conto che da solo non avresti potuto farcela; così semplicemente voglio ringraziare Nicole Vian, collega di Dottorato e nella vita moglie, per le lunghe discussioni a cena e in automobile circa la natura dell'intramorfismo e le sue applicazioni, per la pazienza con la quale mi ha ascoltato. In Italia ringraziare i bambini coinvolti nel progetto, le loro famiglie e le scuole che mi hanno ospitato: il Dott. Cuzzocrea e le suore dello Smaldone a Salerno, l'Istituto dei Sordi di Torino e il Prof. Enrico Dolza, la dott.ssa Cristina La Stella dell'Istituto J. Barozzi di Milano, Il Dott. Lucio Vinetti e la Dott.ssa Raffaella Chiabò della Scuola Audiofonetica di Mompiano a Brescia.

In Africa dovrei ringraziare tutti, ma proprio tutti i bambini del "Centre Effatà L. Pavoni" di Ougagadougou, Padre Flavio Paoli e le insegnanti, gli educatori della Scuola. La Congregazione dei Figli di Maria Immacolata-Pavoniani nella persona del superiore provinciale Battista Magoni. Il Rotary Club di Gattinara per il sostegno alle mie/nostre idee, l'Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti (OPPI) di Milano.

Da ultimo il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università Bicocca di Milano, il Professor Alessandro Pepe ed in particolare la Professoressa Ottavia Albanese per i suoi preziosi consigli, lo spirito positivo con cui ha condiviso, talvolta sorretto, questa mia ricerca; a lei devo l'essere qui ora ad occuparmi di Lingua dei Segni e sordità a livello accademico, a lei devo il rigore e la serietà della ricerca effettuata sul campo.

Si sa che i genitori, ad una certa età, guardano da lontano i propri figli quando essi sono ormai nel pieno della vita, spesso li accompagnano con affetto restando dietro le quinte; mia madre e mio padre meritano un ringraziamento speciale per avermi insegnato, senza volerlo, la Lingua dei Segni e avermi mostrato come vivere la vita, con consapevolezza.

Introduzione

L'apprendimento della lettura e della scrittura da parte delle persone sorde, dei bambini sordi, è certamente uno di quei campi dove la concretezza educativa, il fare pedagogico, si scontrano con serie difficoltà di elaborazione teorica e di applicazione didattica.

Lo studio delle problematiche legate all'apprendimento della lettura e della scrittura da parte dei bambini sordi che utilizzano come mezzo di comunicazione la Lingua dei Segni Italiana (LIS) è il cuore della nostra indagine, un argomento diremmo "olistico" che sfugge a rigidi criteri di indagine e che necessita di elaborazioni speciali dedicate ad alunni "fuori dalla norma" (R. Yin 2005 p.9), elaborazioni che tengano conto dell'unicità e della complessità del tema e dell'essere umano che è oggetto e soggetto della nostra ricerca.

La nostra riflessione nasce dalla prassi (G. Mialaret 1986), dai fatti e dall'azione sperimentale, ed è finalizzata ad una miglior conoscenza di un problema educativo, che storicamente ha interessato l'educazione dei bambini sordi: il rapporto tra parola, Segni e scrittura, tra alfabeto dattilologico e scrittura, tra una Lingua tridimensionale cinematica, topografica e la bidimensionalità, linearità della scrittura¹.

Insegnanti curricolari e di sostegno si sono spesso cimentati con questa pratica educativa, l'insegnamento della lettura e della scrittura, già di per sé difficile e che, se rivolta agli alunni sordi, assume connotati di grande complessità per l'interazione di variabili qualitativamente molto diverse tra loro e che attengono alla singolarità/individualità dei bambini sordi, agli aspetti linguistici, all'ambito familiare e sociale, alla struttura e all'organizzazione scolastica. Una azione educativa concreta che non dà risultati certi e scontati, che varia così come variano le caratteristiche complesse dell'interazione educativa tra docente e discente, tra maestro e bambino sordo.

In un simile contesto l'approccio sperimentale solo quantitativo non ci è sembrato scontato; il reperimento di dati si scontrava con l'esiguità del campione (e d'altronde i bambini non sono "un campione"), sullo scarso controllo dell'ambiente sperimentale, sul numero abnorme di variabili non controllate delle interazioni, sulla necessità di riduzione statistica di dati che trascurerebbe, per sua natura, una serie di fattori importanti che inevitabilmente divengono "errori sperimentali" (R. Yin 2005, p. 14); piuttosto agire una integrazione degli approcci quantitativi e qualitativi, scelti a seconda dei problemi che si debbono

¹ A tale proposito si veda Debè 2014 circa le opinioni di Giulio Tarra, educatore dei sordomuti, che tra molti, già verso la metà dell'800, poneva da un punto di vista oralistico il problema della scrittura legata alla "mimica" e alla riabilitazione alla parola dei bambini sordi.

affrontare nella ricerca, al tipo di ipotesi formulata, alle risorse e al tempo concretamente disponibile, questo ci è sembrato più funzionale alla nostra ricerca. La scelta dello studio di caso multiplo ci è parsa soddisfare maggiormente quelle necessità di spiegare, laddove è possibile, una azione educativa integrata in un contesto personale e sociale, rispettosa della specificità di una Lingua e di una identità, quella dei bambini sordi segnanti, flessibile circa le premesse teoriche nel suo approccio alla pratica quotidiana dell'insegnamento/apprendimento; questo studio vorrebbe coniugare un'azione e un discorso pedagogico in un campo concreto, olistico ed eco-sistemico, che risponda alle necessità educative prima di tutto, agli spazi strutturali, culturali e didattici (F. Frabboni 1999, p.46).

Nel 2013 è stata elaborata una prospettiva didattica ed educativa denominata "intramorfismo"², che nasce dalla consuetudine degli autori di tale teoria al lavoro pedagogico coi bambini sordi, all'insegnamento della lettura e della scrittura specie dei bambini sordi segnanti, alla "fatica" della programmazione, dell'azione in classe, dell'inclusione di queste specificità nella scuola di tutti. Rispetto a questa prospettiva è stata elaborata la presente ricerca, non come analisi particolareggiata del fenomeno ma come analisi generalizzante rispetto alla teoria, come azione di verifica dei presupposti teorici dove alcune evidenze consentono di validare o meno la teoria stessa (R.Yin 2005. pp.19 e 42).

Il filo conduttore che ha guidato il ricercatore parte lontano nel tempo e si intreccia, come tutte le questioni complesse, con numerose riflessioni, azioni, nel tentativo scoprire la traccia di un percorso che ci porti verso le conclusioni logiche e coerenti della presente ricerca. Innanzi tutto una idea umanistica del rapporto tra le lingue e il mondo, tra i sistemi di comunicazione e l'ambiente, le reciproche influenze, le interdipendenze tra noi stessi, ciò che ci circonda e le lingue che utilizziamo per esprimere ciò. Una prospettiva universalistica, per certi versi anti-innatista dove una Lingua è prodotto di un "popolo", di una comunità, di un gruppo, è frutto di una convenzione e di una consuetudine sociale (Von Humboldt 1767-1835). Siamo agli albori della relatività linguistica, dell'ipotesi di Sapir-Whorf che afferma che lo sviluppo cognitivo di ciascun essere umano è influenzato dalla Lingua che parla. Nella sua forma più estrema, questa ipotesi assume che il modo di esprimersi determini il modo di pensare. Questi pochi cenni tracciano il percorso del primo Capitolo della nostra ricerca; abbiamo voluto mostrare una relazione complessa e sistemica tra il modo di essere, di stare al mondo, quello che abbiamo definita altre volte "destino ontologico"³ dell'individuo e la sua lingua, la sua modalità di comunicazione. Alla luce di questo possiamo dire che nascere sordi o diventare sordi in età prelinguale⁴ vuol dire avere esperienza del mondo da una prospettiva maggiormente visiva, cinestesica che esclude in parte la sonorità del quotidiano a partire dalla relazione primaria tra genitore e bambino; una esperienza che si traduce a volte in una modalità di comunicazione altrettanto visiva e tridimensionale che è la Lingua dei segni, che sono le lingue dei Segni delle comunità delle persone sorde.

Da questo prima parte è già chiaro che il punto di vista teorico di questa ricerca risulta l'idea del processo di trasformazione da un sistema simbolico ad un altro, di una traduzione che parte dal concreto mondo e che giunge alle lingue storicamente date attraverso l'azione dell'uomo. Il secondo capitolo esplora infatti alcuni aspetti dell'espressione orale e scritta come traduzione intersemiotica, multimodale e intramaterica; una analisi che coglie, attraverso Jakobson per esempio, i connotati della traduzione nelle sue varie

² La ricerca mostrerà il significato profondo di questo modello e le sue connessioni teorico-pratiche con il problema della lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti (P.Celo, N. Vian 2013).

³ V. Buonomo, P. Celo 2009.

⁴ Si considera sordo prelinguale il bambino che è diventato sordo prima dell'acquisizione del linguaggio, prima dei tre anni di età anche se la legge prevede prima dei 12 anni (L.381/1970).

sfaccettature e che ben si adatta alla nostra idea di scrittura come traduzione del mondo. Vygotskij afferma che tutte le possibili traduzioni appartengono all'atto traduttivo. Intendiamo qui che il bambino che scrive è traduttore di pensieri, di forme, di contenuti e lo è anche se la sua traduzione è, come vedremo intramaterica. Ci è sembrato importante un accenno alla metafora come forma eccellente di significazione, nel senso della pervasività che essa ha nel ragionamento e nell'espressione umana così come ce la descrivono Lakoff e Johnson; metafore che non possono essere comprese senza esperienza del reale e variano da cultura a cultura e, diremmo noi, da esperienze diverse della realtà. Con Ricoeur affrontiamo la metafora come un caso estremo di traduzione, di trasferimento di un insieme significativo che va risignificato in un'altra dimensione di vita e che inevitabilmente la altera, una "interpretazione" costante del mondo che è viva e attiva. Analogamente discutiamo degli aspetti metaforici e visivi delle lingue segnate, della loro iconicità (Cuxac) e dei problemi di traducibilità delle metafore vive e di quelle morte (congelate). Il problema della traducibilità (trasformazione semiotica e materica) non è solo legato alla forma del sistema simbolico, e in questo senso la scrittura è in generale forma nuova produttrice di senso nuovo, ma anche, come diremo, una nuova autodefinizione culturale.

La teoria della acquisizione delle seconde lingue di Selinker ci ha offerto numerosi spunti per razionalizzare il passaggio intersemiotico e intramaterico di cui abbiamo detto; la scrittura di un'altra lingua, nel caso dei sordi, diventa una azione di passaggio da una Lingua nativa ad un target, diviene un processo di trasformazione e della forma e del contenuto; l'interlingua viene presa a paradigma dell'acquisizione della lettura e della scrittura da parte dei bambini sordi segnanti. Da ultimo un approfondimento sulla teoria intramorfica, sul metodo di traduzione delle forme e dei contenuti di un codice, attraverso il cambiamento del sistema simbolico, attraverso il cambiamento della materia di cui sono fatti questi sistemi, all'interno di processo dinamico di diverse forme di interlingua.

Un terzo capitolo prende in esame, in maniera schematica, alcuni approcci all'insegnamento della lettura e della scrittura per i bambini sordi segnanti, mostrando i sistemi simbolici (Lingua dei Segni Italiana, Italiano Segnato esatto, dattilologia) e i tentativi di trasformazione, traslitterazione degli stessi compresi quelli di scrittura della Lingua dei Segni Italiana; i metodi di educazione alla lettura e alla scrittura espressamente dedicati ai bambini sordi (bimodale, logogenico, quello di Sue Livingston) e da ultimo la didattica intramorfica che è il cuore di questo lavoro.

Tracciato il percorso di riflessione teorica, abbiamo sentito la necessità di uno studio pilota che mostri in forma schematica⁵ la complessità delle problematiche di una ricerca sulla lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti. Uno studio pilota condotto in Africa, nel "Centre Effatà L. Pavoni" di Ouagadougou in Burkina Faso dove la situazione, per alcuni versi estrema, è stata formativa per il ricercatore, dove i metodi, gli strumenti le procedure sono state testate; dove era possibile raccogliere, anche se in modo meno strutturato, alcuni dei risultati ai quali la ricerca mira.

Nella situazione italiana, abbiamo scelto di applicare la metodologia dello studio di caso multiplo a bambini sordi segnanti frequentanti situazioni scolastiche bilingui (Italiano/Lingua dei Segni Italiana) o dove comunque la Lingua dei Segni fosse significativa per gli apprendimenti curricolari. Il caso multiplo prende in esame i bambini ripetendo in maniera logica l'intervento di ricerca su ciascuno con una previsione di

⁵ La relazione in forma di appunti è tipica di un progetto pilota che anticipi e inquadri le problematiche discusse nella ricerca generale (Yin 2005 p.106).

risultati analoghi o contrastanti; è la struttura teorica, come vedremo, che permette la generalizzazione analitica e la conclusione della ricerca (R. Yin 2005 p.79)⁶.

La strategia di ricerca prende le mosse dalla consapevolezza che l'acquisizione della competenza di lettura e scrittura da parte dei bambini sordi segnanti è un fatto, evento, fenomeno sul quale il ricercatore ha un basso controllo delle variabili e sul quale la letteratura si esprime con grande varietà di posizioni. La formulazione dell'ipotesi di ricerca è stata resa forse più nitida dalla disamina del materiale già validato sull'argomento, una domanda dove il "come" ha un valore predominante: come scrivono e leggono i bambini sordi, come comprenderne i meccanismi di acquisizione delle competenze di lettura e scrittura, come migliorare conoscenze e abilità dei bambini? Lo studio di caso risponde contestualmente a queste domande proprio dove i confini fra fenomeno e contesto non sono evidenti, dove le variabili, come detto, sono numerose e le fonti di prova eterogenee, dove la scelta del punto di vista teorico supporta la discussione finale (R. Yin 2005 p. 44 e 45). In questo senso la duttilità della strategia, tra dati osservativi, somministrazione di test normativi, aspetti qualitativi e quantitativi non ha reso semplice la ricerca, anzi, come dice Yin (2005 p. 49), più ardua.

⁶ Si veda la fig. 2.5 a p. 79 di R. Yin 2005

Parte I

Indagare l'apprendimento della lettura e della scrittura

Capitolo 1

Le Lingue come traduzione del mondo

1.1 Il mondo come punto di vista

La parte più teorica della nostra riflessione parte da molto lontano, da Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)⁷, parte dalla parola che manifesta l'oggetto, la parola che è l'oggetto stesso. Può sembrare fuori luogo qui un accenno alla filosofia della linguaggio, ad un afflato universalistico, ad un recupero dell'ideale compiuto della Humanitas che Von Humboldt seppe perfettamente incarnare sia nei suoi scritti politici, filosofici e linguistici. Il filo conduttore del nostro pensiero si radica in poche affermazioni che hanno origine nel pensiero di Humboldt, nel suo ruolo di linguista e letterato.

Tra gli scritti linguistici, alcuni a livello della teorizzazione, altri verificati attraverso documenti, il suo capolavoro è senza dubbio il saggio postumo *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1836; trad. it. *La diversità delle lingue*). Può essere vantaggioso utilizzare il tropo del prisma per cercare di chiarire l'opinione di Humboldt sulla diversità delle lingue umane e la loro funzione che non è quella di rappresentare, esprimere e comunicare idee e concetti già esistenti nella nostra mente, ma produrre nuovi concetti essendo la Lingua "organo formativo del pensiero", in una relazione di reciproca dipendenza col pensiero stesso. Le lingue, la cui diversità non è riducibile a una differenza di "suoni e segni" sono come prismi che riflettono la realtà, le diverse «visioni del mondo» (*Weltansichten*). Ogni Lingua rappresenta un punto di vista nella visione del mondo, contiene la trama di concetti e di forme di rappresentazione della realtà. Parlare una lingua, usarla come veicolo di comunicazione, abitarla come Lingua madre significa pensare in quella lingua. "Ogni Lingua traccia attorno al popolo a cui appartiene un cerchio dal quale è possibile uscire solo passando nel cerchio di un'altra lingua".⁸

⁷ Filosofo, linguista e personalità politica tedesca fu amico del poeta Schiller, impegnato politicamente su diversi fronti, intraprese una carriera diplomatica d'eccellenza. Fondatore dell'Università che ora porta il suo nome dove insegnarono maestri insigni quali Savigny, Schleiermacher, Fichte, da lui incaricati, Humboldt fu uno dei maestri della filosofia del linguaggio, insieme a Vico e Herder.

⁸ Citato in Vidali. P., Boniolo, G. 2002. "Ogni Lingua traccia intorno al popolo cui appartiene un cerchio da cui è possibile uscire solo passando, nel medesimo istante, nel cerchio di un'altra lingua. L'apprendimento di una Lingua straniera dovrebbe essere pertanto l'acquisizione di una nuova prospettiva nella visione del mondo fino allora vigente

Humboldt, attraverso una analisi linguistica oggettiva e strutturale, è erede di quell'impostazione romantica che da Herder in poi identificava il linguaggio come prodotto di un popolo, e quindi come manifestazione del vissuto e della cultura di quel determinato popolo. In questo senso si può parlare di prisma, ogni popolo ha un proprio linguaggio e quindi una propria visione del mondo.⁹

L'attenzione alla particolare struttura delle lingue, alla creazione individuale e sociale (nazionale direbbe Humboldt) degli idiomi, all'idea che le singole lingue, come i singoli popoli, siano punti di vista parziali dello sviluppo umano, dell'unica forza che lo attraversa e lo anima, pone la novità che queste, in quanto significanti del mondo, sarebbero delle sinonimie che racchiudono nei loro sotto-insiemi la loro peculiare visione. I rapporti tra le lingue sono da considerare come sistemi dialogici in continua evoluzione e le lingue non sono più prodotti stabili nel loro essere. Apprendere una nuova Lingua significa allora acquisire un nuovo punto di vista sul mondo che risulta tuttavia alterato dal punto di vista acquisito precedentemente.

Interessante, per la nostra ricerca, il pensiero circa la traduzione del nostro autore. Tradurre significa importare un punto di vista, un orizzonte e un paesaggio diverso dal proprio; quindi non solo le parole ma una diversa visione del mondo che può essere compresa attraverso lo straniamento del lettore. Le parole infatti, quelle che vogliono designare nelle diverse lingue gli stessi concetti non sono mai veri e propri sinonimi ma possiamo solo, per così dire, indicare il posto che esse occupano nel campo di cui fanno parte (Vidali. P., Boniolo, G. 2002).

1.2 La relatività linguistica

Strettamente legato, a nostro parere, alla filosofia di Humboldt è l'ipotesi della relatività linguistica, la cosiddetta Sapir-Whorf Hypothesis (Edward Sapir 1884-1939); essa afferma che lo sviluppo cognitivo di ciascun essere umano è influenzato dalla Lingua che parla cioè che le lingue che gli individui utilizzano, costituiscono un sistema di riferimento e influiscono sul pensiero e sul comportamento umani. La relatività linguistica cerca di spiegare come le lingue possano costituire, nella loro diversità, degli schemi di riferimento che contribuiscono a costituire la "visione del mondo", ma anche la "azione-nel-mondo", dei loro utenti (Pallotti, G. 1998).

La relatività linguistica è data dagli effetti della diversità delle lingue sulle attività umane e, nella sua forma più estrema, questa ipotesi assume che il modo di esprimersi determini il modo di pensare; ogni Lingua sembra rappresentare una visione unica del mondo, una prospettiva univoca che imprigiona il pensiero, che impedisce attraverso la Lingua madre la formazione di nuove categorie e divisioni, che struttura in un'unica maniera percezioni e pensieri e che, da ultimo, "excludes the possibility of successful translation" (Schogt 1986 p.1108). Se la diversità delle lingue conduce le persone ad avere diversi sistemi di riferimento per il loro pensiero e le loro azioni, risulta improbabile che in lingue diverse si possano trovare espressioni che indichino la stessa cosa, la stessa idea; l'unico modo di tradurre e di farsi capire è, da madrelingua, condividere il sistema di riferimento linguistico dell'altro da sé, essere bilingui o plurilingui, dominare culture ed esperienze del mondo diverse; diremmo che bisogna replicarsi ogni volta come monolingui.

... Solo perché in una Lingua straniera si trasporta sempre, in misura maggiore o minore, la propria visione del mondo, anzi la visione della propria lingua, si ha la sensazione di non aver raggiunto un risultato pieno e assoluto. (Humboldt 1836; tr. it. p. 47)

⁹ Vedi la voce Humboldt, Karl Wilhelm von nell'Enciclopedia Treccani.

Detto così sembra impresa quasi impossibile anche solo il comunicare con gli altri se non partecipando (filosoficamente) alla stessa facoltà del linguaggio che è comune agli esseri umani (Pallotti G. 1998 p. 4) in una sorta di paradosso tra lingue storicamente date e facoltà generale del linguaggio, tra individualità e generalità, tra ciò che è particolare e ciò che è comune.

In Worfh la ricerca degli universali e la relatività linguistica coesistono parallelamente, alcuni fenomeni linguistici universalmente riconosciuti incontrano discontinuità in alcune lingue non indoeuropee e suggeriscono che il “linguaggio non costituisce solo un mezzo di espressione per pensieri preformati, ma che esso stesso dà forma alle idee, è il programma e la guida dell’attività mentale dell’individuo ...Il mondo si presenta come un flusso caleidoscopico di impressioni che deve essere organizzato dalle nostre menti, il che vuol dire che deve essere organizzato in larga misura dal sistema linguistico delle nostre menti. Sezioniamo la natura, la organizziamo in concetti e le diamo determinati significati, in larga misura perché siamo partecipi di un accordo per organizzarla in questo modo, un accordo che vige in tutta la nostra comunità linguistica ed è codificato nelle configurazioni della nostra lingua. L’accordo è naturalmente implicito e non formulato, ma i suoi termini sono assolutamente tassativi; non possiamo parlare affatto se non accettiamo l’organizzazione e la classificazione dei dati che questo accordo stipula”. Questo fatto è molto importante per la scienza moderna, perché significa che nessun individuo è libero di descrivere la natura con assoluta imparzialità, ma è costretto a certi modi di interpretazione, anche quando si ritiene completamente libero. La persona più libera [most nearly free] da questo punto di vista sarebbe un linguista che avesse familiarità con moltissimi sistemi linguistici assai differenti. Ma ancora nessun linguista è in questa posizione. Siamo così indotti a un nuovo principio di relatività, secondo cui diversi osservatori non sono condotti dagli stessi fatti fisici alla stessa immagine dell’universo, a meno che i loro retroterra linguistici non siano simili, o non possano essere in qualche modo tarati” (Whorf 1956; tr. it. pp. 169-170).

La ricerca degli universali linguistici sembra il programma per il superamento delle incomprensioni tra individui di diverse lingue e per la traducibilità tra le lingue stesse, così come la ricerca di similitudini translinguistiche e l’elaborazione di strategie per la taratura dei sistemi linguistici in modo da renderli mutualmente accessibili. E’ un programma di ricerca in linguistica comparata e teoria della traduzione (Pallotti, G. 1998 p. 10).

La relatività linguistica non ci chiude nello spazio angusto dell’incomunicabilità, ma ci rende consapevoli delle difficoltà traduttive, delle cautele che dobbiamo prendere nel passaggio traduttivo; tradurre una parola, una lingua, è tradurre anche il mondo al quale quella parola fa riferimento, vuol dire approssimarsi ad una certa visione del mondo, facendo ricorso a concetti che sono “abbastanza simili” ad essa. Le nostre “immagini dell’universo”, linguisticamente condizionate, in linea con il “principio di relatività linguistica” sono diverse, ma sotto certi aspetti sono anche “simili” e “possono essere in qualche modo tarate” (Pallotti, G. 1998 p. 11). Whorf ci dice che non siamo tutti uguali e che una Lingua vale l’altra, ma che possiamo tradurre le visioni altrui senza incorporarle nella nostra, senza omologarle, accordandoci senza sopraffare, tarando pazientemente i nostri retroterra linguistici al fine di comprendere in maniera più ricca la realtà. Come in Humboldt è solo attraverso lo straniamento linguistico (consistente nell’analisi, comprensione, e quindi traduzione, di altre lingue) e la moltiplicazione delle prospettive che si coglie l’unitarietà del genere umano.

Il relativismo linguistico ha ispirato negli anni giudizi non sempre positivi per la sua presunta scarsa scientificità, la relatività linguistica merita invece una considerazione più importante per la sistematicità e

rigorosità delle elaborazioni successive al pensiero whorfiano¹⁰; George Lakoff (1987) analizza per esempio le diverse forme di relatività rilevanti per la discussione di come le lingue costituiscano dei sistemi di riferimento più o meno traducibili; tra queste forme analizzeremo in seguito quello della metafora nella quale si può declinare la nozione di equivalenza tra parole o concetti.¹¹

Gli strumenti rigorosi “per il confronto dei sistemi concettuali delineati dai lessici delle diverse lingue” (Wierzbicka 1993 p.39) non sono disponibili; anche identificando, come fa la Wierzbicka, pochissimi “primitivi semantici” indefinibili ed equivalenti in tutte le lingue, ben si comprende che i lessici di lingue diverse suggeriscono veramente diversi universi concettuali e che non tutto ciò che può essere detto in una Lingua può essere detto (senza aggiunte o sottrazioni) in un'altra; ma non è possibile escludere che interpretando (e non traducendo) da una Lingua all'altra si possa salvare il *sensò* di ciò che vogliamo esprimere, i concetti umani fondamentali di cui tutti siamo linguisticamente portatori (Pallotti, G. 1998).

¹⁰ John Lucy e Anna Wierzbicka per esempio.

¹¹ Vedi cap. 2 del presente lavoro.

Capitolo 2

Per una approccio traduttivo alla lettura e alla scrittura

2.1 La traduzione intersemiotica

Ci sembra importante riflettere sulla traduzione, in particolare su quella intersemiotica, che è base della nostra discussione sull'acquisizione della scrittura e della lettura come forma di traduzione intramaterica e transmodale; questo vale sempre per questa abilità, ma in particolare modo e con risvolti peculiari, nell'acquisizione della lettura e scrittura da parte dei bambini sordi segnanti¹².

Quando il bambino sordo segnante scrive o legge compie un atto traduttivo, affronta un passaggio da un testo segnato che è nel suo pensiero e nella sua espressione, ad un testo in Italiano scritto (scrittura) o viceversa (lettura); in questo passaggio emerge con chiarezza che la Lingua dei Segni è diversa nella sua struttura rispetto alle lingue vocali e alla loro scrittura. Una Lingua visiva nell'espressione, paradossalmente orale nella trasmissione; una Lingua flessibile, talvolta soggettiva, non sempre afferrabile nei suoi contorni. Una Lingua fatta di immagini e di movimenti che dovrebbero evocare parole scritte nella mente del traduttore, il bambino sordo segnante, dalla Lingua dei Segni verso l'Italiano scritto; un bambino che deve mettere per iscritto un mondo fatto di Segni e movimenti, che deve mettere in Segni un mondo di grafemi e simboli, che deve compiere un salto materico e semiotico e talvolta agire un faticoso equilibrio sulla fune dell'azzardo traduttivo e interpretativo¹³.

Il bambino sordo segnante, nel difficile processo di traduzione verso la lettura e la scrittura dell'Italiano, non ha consapevolezza di maneggiare strutture diverse e culture diverse, si sente costretto a cambiare il proprio modo di vedere il mondo, di essere nel mondo. Cambiare se stesso fino a quando la profondità del proprio essere lo richiama alla sua specificità, al suo destino ontologico, al suo essere, fare, vivere nel mondo così com'è¹⁴. I bambino sordo segnante che si avvicina alla lettura e alla scrittura non ha a che fare solo con due lingue ma con due mondi differenti che si incontrano e si allontanano in questo atto di traduzione: il mondo che è dei suoni e delle parole scritte che dai suoni derivano, e un mondo dove l'esperienza è data dalla vista, che costruisce e significa il mondo stesso, dove l'esprimersi è fatto di luce, di

¹² Facciamo riferimento ai bambini, di solito sordi, che utilizzano la Lingua dei Segni come mezzo principale per la comunicazione, la loro prima lingua.

¹³ Celo P. 2015. Introduzione.

¹⁴ Ibidem. La discussione sul diverso destino ontologico delle persone sorde e in generale di tutti noi la troviamo in Buonomo e Celo 2009 e in Gitti 2013 da opposte angolature.

movimento, di spazio. Il bambino si accorge della differenza e spesso solo si avventura in questa terra di mezzo cercando un *sensu* che è il senso del suo tradurre.

La nostra annotazione va allo status delle lingue segnate e sulla loro scrivibilità, ma di questo diremo nel prossimo capitolo, lingue dove la scrittura dei Segni è agli albori, dove pure la trascrizione non è pienamente realizzata¹⁵. Il passaggio tra Lingua dei Segni Italiana e scrittura in Italiano ci sembra un classico caso di traduzione intersemiotica.

Analizziamo questo tipo di traduzione, quella che il bambino compie nell'atto dello scrivere, sulla scorta delle riflessioni del linguista Jakobson (1966 a).

All'interno di uno schema tripartito troviamo:

-parafrasi all'interno di uno stesso codice linguistico

-traduzione interlinguistica, tra lingue diverse

-traduzione intersemiotica fra lingue vocali e linguaggi non verbali (quali musica, balletto, film, ecc.).

Si pone qui, nell'atto dello scrivere, il problema del trasferimento di significati tra sistemi simbolici non solo diversi nella forma ma anche nella materia dell'espressione. In Italia la traduzione intersemiotica è già stata risignificata da Valeria Buonomo nel testo "L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana" (2009) riferendola alla traduzione fra lingue vocali e lingue segnate, e con specifico riferimento alla prassi interpretariale (Buonomo V., Celo P. 2011). Questa riflessione, con me condivisa, ridisegna il modello jakobsoniano in un nuovo schema quadripartito dove la traduzione (ma anche l'interpretazione) in Lingua dei Segni si pone a cavallo tra la traduzione interlinguistica e quella intersemiotica avendo le lingue dei Segni caratteristiche linguistiche semioticamente e matericamente differenti dalle lingue vocali.

In altre parole, a partire dalla distinzione jakobsoniana tra le forme di traduzione e alla sua proposta di una terza forma di traduzione, quella intersemiotica appunto, è stata introdotta per la prima volta (Buonomo V., Celo P. 2009) la peculiarità di una traduzione fra lingue vocali e lingue segnate a duplice natura: parzialmente interlinguistica e altamente intersemiotica, una quarta via della traduzione, un ibrido che si pone a metà tra sistemi linguistici e materici differenti tra loro.

Una analisi attenta sottolinea che se finora la traduzione intersemiotica, da parte degli studiosi di semiotica e di teoria del linguaggio, è stata presa in considerazione nella relazione fra un sistema di Segni linguistici e un altro di Segni invece non-linguistici, merita forse una certa attenzione questa dimensione intersemiotica nel caso di un processo traduttivo fra due sistemi semiotici entrambi linguistici, sì, ma dove il mutamento continuo del canale sensoriale ci obbliga ad una trasformazione tra ciò che nasce come lineare e sequenziale (discreto) in una forma cinematica e multimodale (continua) e viceversa. Questa duplice natura della trasformazione trova la sua origine già nella corrispettiva duplice natura della Lingua segnata: lineare e sequenziale, e dunque discreta, al pari di ogni altro sistema linguistico che pertenga all'organo dell'udito, ma al medesimo tempo cinematica e multimodale, e dunque continua, al pari di ogni altro sistema semiotico che pertenga all'organo della vista (Buonomo V. e Celo P. 2009, p.50).

La traduzione intersemiotica è l'unica forma possibile di traduzione fra lingue che non condividono lo stesso piano dell'espressione¹⁶, lo stesso "canale dell'espressione" per intenderci: quello vocale e dello scritto, e dunque lineare, per l'una (l'Italiano nel nostro caso), e quello manuale-orale, e dunque sì lineare ma anche multimodale e continuo, per l'altra (la Lingua dei Segni Italiana nel nostro caso).

La particolare forma di traduzione intersemiotica non è né una semplice operazione di transcodifica, una sorta di translitterazione dove il testo in partenza viene frammentato in unità minime grafiche e riproposto

¹⁵ Vedi i sistemi notazionali o di scrittura quali il Sign Writing, cfr. a questo proposito Celo P. e Mantovan L. 2013. pp. 94-101.

¹⁶ Nel senso di Hjelmslev L. 1968.

con diversa modalità come succede con la dattilologia o con il Braille; non è neanche una traduzione meramente interlinguistica, dove cioè sono a confronto lingue che, condividendo lo stesso piano dell'espressione, lo stesso canale sensoriale di relazione col mondo (il canale dell'udito e della voce), in qualche modo condividono un analogo processo di significazione (psico-linguistico, ovvero cognitivo) rendendo altamente possibile una loro traducibilità. Si tratta invece di:

- una forma d'azione transculturale complessa, ovvero una traduzione sempre in bilico fra due modi completamente diversi di stare al mondo dal punto di vista ontologico (essere sordo non è come essere udente, e viceversa);

- una forma d'azione dinamica complessa, ovvero una traduzione sempre in bilico fra l'esigenza di fedeltà al testo di partenza e la necessità di trasformazione di questo in un'altra forma espressiva, ovvero in un altro piano dell'espressione, in un altro canale sensoriale di relazione col mondo che, a secondo sia uditivo-vocale o visivo-manuale, sviluppa un sistema cognitivo e psicologico del tutto differente dall'altro.

Dunque, quando ci confrontiamo con la traduzione-trasformazione tra testi vocali, e per di più scritti, siamo di fronte a semiotiche totalmente separate a livello del piano dell'espressione (le parole scritte da un lato e quelle visive dall'altro, per intenderci) mentre, sul piano del contenuto (il significato, appunto), la sfida di una traducibilità possibile rimane aperta (Buonomo e Celo 2009).

Per esemplificare, è soprattutto sul piano dell'espressione e della forma che la traduzione intersemiotica si trova spesso a dover operare scelte azzardate¹⁷. Le diverse forme del verbo mangiare in LIS ad esempio



Figure 2.1 MANGIARE in LIS portando il cibo alla bocca

sono legate visivamente e iconicamente al modo, all'agente e al subente del verbo; troviamo mangiare come "portare cibo alla bocca" (Figura 2.1), ma anche mangiare con incorporazione dello strumento o del cibo (per esempio: "MANGIARO ALLO SPIEDO", "MANGIARE PIZZA" o "MANGIARE PANINO"); in casi come questo il bambino sordo azzarda una struttura morfologica in Italiano che è traduzione di ciò che pensa in Lingua dei segni. Nel nostro caso abbiamo elaborato la somministrazione, ai bambini sordi della nostra ricerca, di una serie di immagini di un gatto che sbrana un pesce, ad esempio, (vedi cap. 4 Figura 4.6), l'azione e il concetto vengono espressi da Segni specifici o talvolta di un classificatore manuale¹⁸, corrisponde, con diversi gradi di imprecisione ortografica, il verbo mangiare, più comprensivo e generico¹⁹.

¹⁷ Cfr Buonomo V. e Celo P. 2009 sui cosiddetti "azzardi interpretariali".

¹⁸ Per una comprensione dei "classificatori" nella Lingua dei Segni Italianasi veda tra gli altri Mazzoni L. 2008.

¹⁹ Vedi il complesso delle produzioni scritte dei bambini sordi coinvolti nella ricerca (cap. 4 del presente lavoro).



Figura 2.2 esempi, tratti dalla presente ricerca, di scrittura del verbo “mangiare” nella frase “il gatto mangia il pesce”

Esemplificando ancora, sul piano sempre della forma, le diverse strutture sintattiche, pensate in Lingua dei Segni e poi agite nella scrittura dell’Italiano mostrano a livello sintattico diversi gradi di interlingua, diversi tentativi di avvicinamento al target dell’Italiano standard.

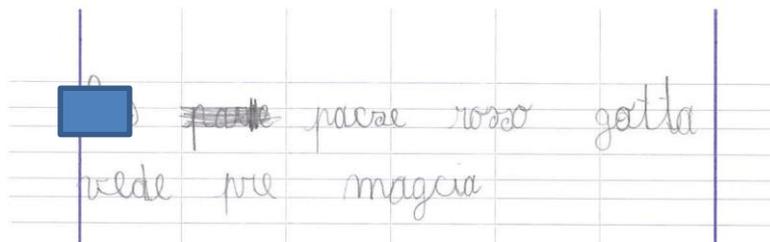


Figura 2.3 Esempio, tratto dalla presente ricerca, di scrittura del bambino 12

Evidentemente il piano dell’espressione e quello del contenuto, pur sembrando separati, non vivono e non possono vivere separatamente, ma sono legati da una “reciproca solidarietà” (Hjemslev L. 1968), ovvero da rapporti di interrelazione e di interdipendenza²⁰.

Il bambino sordo segnante si trova ad affrontare tutto questo portando con sé un bagaglio personale di conoscenze ed esperienze, di limiti e sensibilità; il bambino scrive, cioè traduce la Lingua dei Segni con la quale pensa e ragiona, muovendosi tra territori linguistici, culturali, semiotici, materici, diversi; più avanti vedremo che la nostra analisi si spinge oltre se possibile, si addentra nei territori dove non solo la scrittura come traduzione verso e dalle lingue segnate viene definita intersemiotica ma di più intramorfica e alla fine del processo intramaterica. La scrittura e la lettura del bambino sordo segnante assume una necessità manipolatoria: la necessità di tradurre e di tradursi quando si scrive e quando si legge.

2.2 Il linguaggio interiore

Raccogliamo le opinioni di Bruno Osimo²¹ per chiarire che Jakobson non parla di tre diversi tipi di traduzione reciprocamente esclusivi ma che egli intendesse legarsi alla teoria di Vygotskij circa il discorso interno per affermare che tutte le tipologie traduttive sono nell’atto traduttivo.

La teoria del discorso interno di Vygotskij afferma che quando pensiamo, il codice che usiamo non è verbale, discreto, ma abbreviato, frammentato, continuo. E’ un codice che ha senso per il pensante, autoreferenziale, generalmente scevro da equivoci e fraintendimenti. Il discorso interno è un insieme di parole, di visioni, di suoni evocati dalla memoria, di immagini mnestiche dove la sintassi è “frammentarietà

²⁰ Celo P. 2015.

²¹ Osimo B. in Celo 2015

apparente, discontinuità, del discorso interno rispetto a quello esterno". C'è una tendenza assolutamente originale all'abbreviazione della frase e della proposizione, nel senso che conserva il predicato e le parti della proposizione che gli sono legate a spese dell'omissione del soggetto e delle parole che gli sono legate. Questa tendenza alla predicatività della sintassi del discorso interno si manifesta con una regolarità perfetta cosicché alla fine, ricorrendo al metodo della interpolazione, dovremmo supporre che la predicatività pura e assoluta è la forma sintattica fondamentale del discorso interno" (Vygotskij 1990 pp.363- 365).

Ai fini della nostra discussione pare interessante l'idea rivoluzionaria della traduzione che discende dal concetto del discorso interno; per noi infatti il problema della costruzione della lettura e della scrittura, è un tutt'uno con l'atto traduttivo originale, un processo unico che contiene le tre tipologie traduttive jakobsoniane nei seguenti passaggi:

prototesto (discreto, verbale o segnato)

→comprensione del prototesto (continuo, mentale)

→raffronto con altri testi simili (intralinguistico)

→elaborazione di una strategia traduttiva (mentale, continuo)

→produzione del metatesto (discreto, verbale o segnato).²²

Nel passaggio traduttivo dal prototesto al metatesto utilizziamo tutte le tipologie individuate da Jakobson, cioè scrivendo e leggendo ci muoviamo tra il discorso esterno a quello interno, tra un codice discreto a quello continuo del pensiero e poi di nuovo verso un codice discreto, operiamo una traduzione intralinguistica e, nel caso della scrittura e della lettura di un bambino sordo segnante, anche interlinguistica e intersemiotica. Abbiamo risignificato il concetto affermando che la scrittura è trasformazione di ciò che nasce come cinematico e multimodale (continua) (la Lingua dei segni) e diventa lineare e sequenziale (discreto) (l'italiano scritto); viceversa la lettura, ciò che ha forma lineare e sequenziale (discreta) (Italiano scritto) diventa cinematico e multimodale (continuo) (la Lingua dei segni). Già da queste parole si vede quanti passaggi abbia in comune lo schema di Jakobson con il concetto di traduzione in Lingua dei Segni, con l'interlingua di Selinker, con l'approccio intramorfico che suggeriamo. Il modello resta valido anche nel caso dell'apprendimento della lettura e della scrittura da parte del bambino sordo.

2.3 Metafora, traduzione e scrittura

Cogliendo la definizione della metafora (Cacciari C. 2005)²³ come "sostituzione di un termine e/o di un significato con un altro termine e/o significato, che è connesso al precedente da un vincolo di somiglianza o similarità", possiamo dire che anche la scrittura e la lettura sono, almeno in parte, generatori di strumenti conoscitivi così come le metafore (Eco U. 1987).

Seguendo il percorso tracciato nel primo capitolo della presente ricerca vediamo che, secondo la teoria di Lakoff e Johnson (2004), "La metafora è diffusa ovunque nel linguaggio quotidiano, ma anche nel pensiero

²² Cfr. con Osimo B. in Celo P. 2015

²³ Parte di questo paragrafo è stato elaborato con me da Vian N. ed è stato pubblicato in Celo P. 2015.

e nell'azione". Infatti secondo questi due studiosi noi parliamo utilizzando metafore perché i pensieri nel nostro sistema concettuale sono organizzati in modo metaforico: quindi parliamo con metafore perché concettualizziamo con metafore.

Lakoff e Johnson partono dall'assunto che non esista una differenza reale fra sistema semantico verbale e sistema concettuale, tra Lingua e cognizione. Il sistema concettuale è alla base della nostra conoscenza del mondo e, come conseguenza, del modo in cui interagiamo con esso. I concetti categorizzano la realtà. Questi concetti e ragionamenti, rappresentano il modo in cui elaboriamo la realtà, quello che sappiamo di noi e del nostro mondo. In base ad essi costruiamo delle ipotesi e creiamo dei modelli di comportamento per la nostra vita.

Il linguaggio verbale, ma anche quello dei segni, diremmo noi, è il canale principale attraverso il quale questo sistema concettuale si manifesta. I sostantivi esprimono le categorie in cui classifichiamo gli oggetti del mondo, le congiunzioni rappresentano i tipi di nessi logici che noi utilizziamo nel ragionamento. L'idea di Lakoff e Johnson è quella di studiare il modo in cui i concetti sono strutturati, al loro interno e fra di loro, attraverso la loro manifestazione nel linguaggio verbale; dal momento che la comunicazione è basata sullo stesso sistema concettuale che regola il nostro pensiero e la nostra azione, il linguaggio costituisce un'importante fonte per determinare come è fatto questo sistema. Essi scrivono che: "Noi non siamo consapevoli del nostro sistema concettuale; nella maggior parte delle piccole azioni che quotidianamente compiamo, noi semplicemente pensiamo e agiamo in modo più o meno automatico, seguendo certe linee di comportamento". La difficoltà risiede proprio nel definire cosa siano queste linee (Lakoff e Johnson 2002).

I nostri autori sostengono che i nostri discorsi siano intessuti di metafore, molto di più di quanto si possa pensare. Non si tratta, però, delle metafore poetiche, facilmente riconoscibili. Sono, invece, delle metafore più sottili e al tempo stesso molto più superficiali e ordinarie dato che le utilizziamo continuamente. Il fatto è che gli stessi concetti hanno un'organizzazione metaforica.

Per esempio, se in una discussione utilizziamo la metafora della "guerra", cioè che la "discussione sia una guerra", tutto il lessico referente a questa situazione sarà declinato all'interno quella metafora generale: si finirà per "vincere" o "perdere" una discussione, il nostro interlocutore sarà un "nemico", per cui si "attaccheranno" le sue "posizioni" e si "difenderanno" le proprie, facendo piani e utilizzando strategie. Molte delle cose che si fanno durante una discussione sono in parte strutturate sulla parola e sul concetto di "guerra": attacco, difesa, contrattacco, ecc. "La discussione è una guerra" è una di quelle metafore con cui strutturiamo le azioni che noi compiamo quando discutiamo, essa è parzialmente strutturata, compresa, eseguita e categorizzata in termini di guerra. Il concetto è strutturato metaforicamente, l'attività è strutturata metaforicamente. Come conseguenza il linguaggio stesso è strutturato metaforicamente.

Se questo è vero, osserviamo che nella nostra cultura questo è il modo consueto di avere una discussione, ne parliamo in quel modo perché concepiamo la discussione in quel modo, e ci comportiamo secondo le concezioni che abbiamo di essa e delle cose del mondo²⁴.

L'ipotesi di Lakoff e Johnson si basa allora proprio sull'idea che i nostri sistemi concettuali siano organizzati in maniera metaforica. Le metafore quindi non possono essere comprese senza esperienza del reale e

²⁴ Polidoro P. 2002.

variano da cultura a cultura. La struttura metaforica del nostro pensare si riflette sul nostro linguaggio, quindi parliamo metaforicamente perché il nostro modo di pensare è metaforico, e non il contrario, come la tradizione del relativismo linguistico (di Whorf e Sapir, fra gli altri) aveva sostenuto, mondi diversi e metafore (pensieri) diverse per differenti lingue. Abbiamo ritenuto importante la posizione di Lakoff e Johnson, apparentemente opposta a quella del relativismo linguistico ma ad essa strettamente connessa, come le facce di una stessa medaglia (metaforicamente appunto) che è lo sviluppo del linguaggio nella nostra specie.

La nostra speculazione ha come punto focale la teoria della traduzione e l'estensione di questa all'apprendimento della lettura e della scrittura come forma più alta di passaggio traduttivo laddove la metafora innerva la Lingua di significati e sensi spesso intraducibili. Da questo punto di vista, non si discosta dalla nostra riflessione Ricoeur quando afferma che la metafora non sia una aristotelica capacità intellettuale di cogliere somiglianze, ma una parte costitutiva del linguaggio. Prendendo spunto da questa sua riflessione (Ricoeur 2010): "Al problema posto all'atto del tradurre si offrono due vie d'accesso: assumere il termine traduzione nel senso stretto di trasferimento di un messaggio verbale dall'una all'altra lingua, oppure intenderlo nel senso più ampio, come sinonimo di interpretazione di ogni insieme significativo all'interno della stessa comunità linguistica"; evidenzieremo la questione del "*sensu*" di questo insieme significativo.

Secondo Ricoeur vi è differenza tra Segni e simboli linguistici:

1. segni linguistici: hanno funzione nel linguaggio comunicativo
2. simboli linguistici: è il caso delle metafore, sono simboli con un senso figurato resi accessibili grazie al loro proprio senso manifesto. La loro accessibilità avviene solo e quando si coglie il senso e soprattutto l'intenzionalità che li muove.

L'analisi di Ricoeur sostiene che la metafora metta in scena nello stesso tempo due idee e che nasca dall'interazione reale e profonda delle stesse. Questa interazione è un'intesa di significati (Black Max 1983), ed è un nuovo senso tra due termini che l'approccio di tipo logico pone distanti tra loro. Quando diciamo "la discussione è una guerra", percepiamo una somiglianza che diventerà un nuovo senso, ed è solo chi legge o chi ascolta che è in grado di svelare questa categoria nascosta, in un atto di creatività conoscitiva e linguistica. Per Ricoeur è quindi fondamentale, per riconoscere la metafora all'interno di una discussione, che il lettore riconosca "il carattere libero del tropo-figura" (Black Max, 1983, pp. 85-86). Questo principio ci fa differenziare la metafora viva dalla metafora morta; la catacresi è una forma particolare e significativa di quest'ultima. La catacresi è per così dire un abuso di figura, che viene appreso attraverso l'uso della propria Lingua madre, inconsciamente, e che entra in scena per ogni volta che la denominazione ad hoc del nominato ci manca, e facciamo dunque ricorso alla estrapolazione di una denominazione che viene da altro uso linguistico, come ad esempio: le gambe del tavolo o il collo della bottiglia. Questo tipo di metafore ad uso quotidiano hanno un tasso di creatività linguistica praticamente nullo. Quindi quando una produzione metaforica diviene un uso linguistico consolidato essa diventa metafora morta.

Le metafore vive sono come eventi significanti, la cui valenza è resa cioè riconoscibile in primis dalla forza o eminenza del veicolo significativo mentre le metafore morte non possiedono la stessa valenza. La metafora viva non viene generata mai da sola, ma è collegata e rimanda ad una rete fitta di sottometafore che derivano dalle interpretazioni di chi legge o di chi ascolta, tese ad una completa comprensione della metafora radicale ovvero viva. E' come se la metafora viva e radicale fosse un fil rouge che attraversa il nostro sistema simbolico lungo l'arco della nostra vita, che è parte del nostro stesso bagaglio linguistico-

culturale. Possiamo forse dire che la metaforicità implica uno sforzo creativo del linguaggio e una tensione dello stesso per generare poi un'idea creativa della realtà?

L'interpretazione delle metafore ha una componente tensiva se riesce a mantenere questa sospensione temporanea della realtà verso la non realtà così da generare quindi metafore vive. Se l'interpretazione perde questa tensione e si sporca del linguaggio comune, si generano metafore morte, che non hanno niente di nuovo da dire, o per lo meno hanno una bassa salienza metaforica che non sviluppa una nuova conoscenza. La metafora viva, se ci basassimo solo sul significato letterale, non sarebbe riconosciuta come tale, siamo noi che attraverso un procedimento creativo, diamo un senso nuovo alla parola, e con questo nuovo senso siamo in grado di produrre una conoscenza inedita. Il lettore libera la metafora dalla sua irricognoscibilità, ricrea un *sensò*: questo è il lavoro dell'interpretazione, infatti per Ricoeur P. (2010, pp. 51-74): "La metafora non esiste in se stessa, ma in un'interpretazione".

Se ogni aspetto del linguaggio, fin dal primo approccio dell'uomo al mondo, è quindi impregnato profondamente di sensi metaforici (Lakoff e Johnson, 2002, pp.143-147), possiamo asserire che ogni ragionamento in quanto è espresso in questo tipo di linguaggio, è coinvolto nell'elaborazione e nella comprensione di tali simboli linguistici e cognitivi, ogni conoscenza altro non sarebbe che il risultato di una continua metaforizzazione.

Ecco che la metafora assume un valore onto-filogenetico e si sviluppa persino nella strutturazione della logica calcolante e non solo in quella della logica poetica; noi parliamo, ma pensiamo, viviamo e concettualizziamo metaforicamente, cioè trasformiamo una cosa nei termini di un'altra: traduciamo.

Più profondamente, allora, "Imparare a parlare significa imparare a tradurre. Quando il bambino chiede alla madre il significato di questa o quella parola, ciò che realmente chiede è che traduca nel suo linguaggio il termine sconosciuto" (Paz O. 1995). Ogni bambino deve operare una traduzione letterale della Lingua del contesto familiare che deve diventare una Lingua sociale, quindi egli si accorge che la sua Lingua familiare, quella che ha appreso cioè nel setting della famiglia, in un setting differente dovrà essere trasformata in base al nuovo contesto (Quine 1960); si potrebbe così ipotizzare che le metafore costruiscano in noi gli strumenti cognitivi compensativi per costruirci mappe di significati della realtà, senza le quali non avremmo conoscenza né empirica né materica.

Nel 1977 Winner e Gardner²⁵ dimostrarono che le metafore sono pensate ed elaborate nell'emisfero destro del cervello, quello coinvolto in attività non-linguistiche, ed essendo queste la trasformazione delle esperienze corporee in una rete di idee interiori, sono ciò che rende possibile la codifica di un'esperienza tangibile in una formula associativa, quindi forse la struttura del pensiero astratto è metaforica, anche quando la mente non è direttamente impegnata a vedere e sentire, viene impiegata la metafora come raffigurazione mentale.

Ecco perché il linguaggio del bambino è un continuo formarsi di piccole metafore: è una fase filogenetica nella quale la fantasia, proprio perché supera sempre il ragionamento, forse genera conoscenze nuove.

In fase successiva il bambino, avendo consolidato un'enciclopedia cognitiva a sfondo metaforico, accede al ragionamento inferenziale e diventa capace di conoscere in modo astratto. In questo senso la metafora rende possibile il modellamento dell'esperienza che l'uomo ha del mondo in chiave simbolica.

²⁵ Cfr., Danesi M. 2004.

I processi conoscitivi del mondo avvengono fin dall'inizio della nostra esperienza sensibile in modo metaforico, e sempre più spesso l'uomo si trova in un perpetuo tradurre dal sensibile al conoscitivo, per via dell'esperienza metaforica e all'interno di un'esperienza metaforica in una traduzione interna allo stesso campo metaforico, che potremmo definire intrametaforica.

Per tradurre è necessario in primo luogo comprendere e per farlo occorre saper riferire le continue metafore a una rete di esperienze sensibili, esplicandola a sua volta in una rete di concettualizzazioni conoscitive. In quest'ultima fase entrano in gioco aspetti nuovi della conoscenza come la differenza linguistica e culturale.

2.4 Metafora e Lingua dei segni

Quando un interprete o un traduttore si trova a dover tradurre una metafora, in o dalla Lingua dei Segni, gli si presentano nuove difficoltà: la differenza linguistica, quella materica e quella culturale. Nel caso della traduzione in Lingua dei Segni anche una difficoltà esistenziale e ontologica alla quale, nonostante i nostri sforzi linguistico-culturali, non è possibile porre rimedio.

Fino ad ora abbiamo asserito che le metafore non riguardano solo aspetti linguistici, ma soprattutto procedimenti cognitivi complessi e modi di concettualizzare la realtà che ci circonda. In LIS il processo della costruzione delle metafore è, come ci suggerisce Amorini (2008, p.118), uguale a quello delle lingue vocali, con la differenza che: "esso dipende molto dalla visualizzazione degli oggetti rappresentati, cosicché la forma dei Segni varia in relazione all'uso delle scelte lessicali e a quello dello spazio".

La LIS infatti si fonda grammaticalmente anche utilizzando strutture che Cuxac (2007) definisce "Strutture di Grande Iconicità" e che ricordano i classificatori e l'impersonamento che la linguistica sulle lingue dei Segni ha già analizzato nel corso degli ultimi venti anni²⁶.

Cuxac afferma che nelle lingue dei Segni vi siano "segni standard" nei quali l'iconicità è "degenerata", diremmo che sono metafore morte, come ad esempio il segno in ASL (American Sign Language) CASA o in LIS (Lingua dei Segni Italiana) UOMO, dove nel primo caso la valenza iconica delle azioni mangiare e dormire in uno stesso luogo si sono fuse in un unico segno, nel quale non riconosciamo più la metafora sottostante; nel secondo caso per una variazione fonologica del luogo di articolazione del segno, non riconosciamo più il valore metaforico dell'uomo come "portatore del cappello" (vedi Figura 2.1).



Figura 2.4 Segno LIS per UOMO-MASCHIO²⁷

²⁶ Vedi Bertone C. 2012.

Ci dice Cristilli (2008) citando gli studi di Boyes Bream (2001), che “la realtà rappresentata è sempre frutto di una sua interpretazione ed articolazione che si rivela nella pertinentizzazione di alcune sue componenti e nella loro trasformazione su un piano formale e simbolico: cioè le metafore visive”.

In LIS i Segni standard possono essere equiparati a metafore morte di Ricoeur, perché i segnanti, nella produzione di tali segni, non processano cognitivamente il significato sottostante: chi segna ad esempio CARTA in LIS o in ASL²⁸ non riconosce più l’ utilizzo di un classificatore di superficie che indichi qualcosa di piatto in ASL (Figura 2.2), né di afferramento che indichi qualcosa di leggerissimo in LIS (figura 2.3).



Figura 2.5 CARTA in ASL



Figura 2.6 CARTA/FOGLIO in LIS

Un discorso a parte deve essere affrontato per quanto concerne le metafore vive ovvero le strutture di grande iconicità.

Cuxac distingue tre tipi di Strutture di Grandi Iconicità²⁹:

1. trasferimenti di taglia e di forma (TF)
2. trasferimenti di situazione (TS)
3. trasferimenti di persona (TP)

ed è in queste tre strutture che noi ritroviamo quelle che abbiamo finora chiamato metafore vive.

²⁷ Questa figura, come le seguenti, rappresentano immagini statiche di Segni in movimento. Si tratta quindi di un “fermo immagine” puramente esplicativo, non ha la pretesa di essere un esempio né grammaticale, né di Lingua reale. Sono tratte da Celo P. 2015.

²⁸ Cfr., Volterra V.1987.

²⁹ Cfr. Pizzuto E. e al. 2008.

Il segnante che impersona un gatto segnerà adattando il proprio corpo alla propria e contestuale visualizzazione di un gatto: utilizzerà la direzione dello sguardo, le espressioni facciali, classificatori particolari per le zampe e le orecchie, mostrerà l'andatura del gatto in questione, metaforizzando se stesso in funzione del concetto di quel gatto specifico.

E' una metafora viva anche perché ogni segnante segnerà in modi differenti il gatto, seguendo la propria idea di gatto; le proprie esperienze, le proprie emozioni e nel contempo perché lo stesso segnante è legato alla propria produzione in quello specifico momento e per quella specifica visualizzazione del concetto di gatto, tale visualizzazione potrebbe non essere collegata ad una prossima produzione. Tale libertà di produzione sottostà, nonostante quanto appena detto, a regole specifiche della Lingua segnata, altrimenti la produzione del sordo in questione non sarebbe intellegibile ad altri ma solo a se stesso.

Ora possiamo asserire che la LIS è una Lingua con un'alta valenza iconica e di conseguenza metaforica e che quindi, ogni volta che segniamo, processiamo consapevolmente ed inconsapevolmente strutture metaforiche vive e/o morte, che si uniscono a creare significati complessi, così come nelle lingue vocali.

Quando abbiamo accennato alla difficoltà di traduzione nelle e dalle lingue segnate intendevamo proprio la diversa qualità linguistica della Lingua dei Segni, il suo essere visiva, legata ad un modo proprio delle persone sorde di vedere il mondo e di viverlo, uno stare ontologicamente in modo differente producendo metafore lontane dalla comprensione di chi sente.

Evidentemente il problema traduttivo dalle lingue segnate a quelle vocali porta all'estremo la nostra riflessione sul processo di trasformazione da una Lingua all'altra, da una Lingua alla scrittura di un'altra, dal mondo metaforico visivo ed iconico delle lingue segnate a quello altrettanto metaforico ma acustico ed arbitrario delle lingue vocali.

2.5 traduzione e traducibilità delle metafore

Infatti il problema della traducibilità delle lingue, argomento caro alle scienze traduttologiche, assume un valore più profondo che forse il pensiero di Lotman e il concetto di semiosfera può aiutarci a dirimere. Nel volume *La Semiosfera (1985)*, il linguista estone si occupa in particolare del passaggio comunicativo tra codici continui e codici discreti. Ma quella che superficialmente potrebbe essere considerata una situazione di intraducibilità o, come abbiamo detto, di traduzione intersemiotica, è vista da Lotman in modo assai diverso. "Secondo la teoria della semiotica della cultura di Lotman, il presupposto per l'esistenza di una cultura è la presenza di (almeno) due codici reciprocamente intraducibili-senza-residuo. Questo vale sia fuori di noi (per esempio all'interno di un gruppo) sia dentro di noi (per esempio nel ragionamento). I due codici mentale (non verbale continuo) e verbale (lessicale discreto) possono essere un buon esempio, infatti il passaggio tra l'uno e l'altro rende qualsiasi comunicazione verbale umana – traduzione compresa – non un tentativo di riproduzione o equivalenza (destinato inesorabilmente a fallire) ma il dire qualcosa di diverso, qualcosa di più e qualcosa di meno: una produzione di senso (con residuo) e non una riproduzione di senso"³⁰.

In questo senso anche la scrittura è in generale una produzione di senso nuovo, di trasformazione semiotica, materica e quelli che nella teoria presemiotica erano considerati momenti d'intraducibilità, possono essere ora visti (Agar M. 1996) da noi come punti d'arricchimento della cultura e del messaggio: la

³⁰ Osimo B. in Celo P. 2015

necessità di valicare l'ostacolo della difficoltà di scrittura produce nuovo senso – e nuova autodefinizione culturale³¹. Una traduzione non può essere elusa dal contesto culturale di chi crea il testo.

Lurij Lotman utilizza il concetto di semiosfera per discernere il rapporto tra significato e significante³². Questi due elementi, secondo l'autore, sono assimilabili al concetto di biosfera, la quale può essere scomposta fino ad arrivare a micro particelle, e quindi la semiosfera va dai micro-sistemi (individuo, singole specie viventi, o anche specifiche forme testuali), sino al macro-sistema, che per definizione non può però essere descritto come tale, ma che Lotman individua nella Cultura in quanto forma di significazione che attraversa gli svariati micro-sistemi.

Questa relazione costante tra micro e macro genera in ogni forma testuale sia una traccia di una memoria collettiva e culturale, sia l'innovazione del pensiero dell'autore. I testi di un individuo andrebbero quindi sempre considerati in base all'assunto che ogni individuo faccia parte della semiosfera e che quindi la sua propria creatività sia permeata da una memoria di altri, della collettività.

Il bambino sordo segnante non ha uno strumento di scrittura, di traduzione scritta della propria semiosfera, la comunità delle persone sorde non ha ancora prodotto una scrittura della Lingua dei segni³³, quindi traduce ciò che pensa o dice in Lingua dei Segni cercando di spogliarlo da tutti i significati sottesi ed impliciti, e accingendosi ad affrontare ciò che in semiotica viene descritto con il termine di dinamica proprio-altrui.

Il bambino sordo segnante che impara a scrivere e a leggere dovrebbe essere in grado di riconoscere la differenza tra cultura esterna al proprio sistema da tradurre e la sua cultura interna e operare tra due differenti scelte:

1. includere l'altrui nel proprio;
2. avocarsi dell'altrui.

La prima scelta è la più complessa perché il compito da svolgere è quello di accogliere elementi estranei di una cultura, e lasciarli come sono, facendoli circolare con il loro significato culturale iniziale, consapevole che spesso tali elementi o concetti non possono essere incasellati in significati in lui già esistenti. Scrivendo in un Italiano non standard che è quello che spesso leggiamo nei bambini sordi segnanti

La seconda ipotesi è un passaggio di significati tra culture, l'elemento della cultura estranea viene ricevuto ed accettato perché amalgamato, adattato e direi omologato alle caselle di significato disponibili della cultura ricevente, che a questo punto non lo riconoscerà più come estraneo. Accogliere l'Italiano, le regole della scrittura e della cultura dell'Italiano scrivendo correttamente in una Lingua che non appartiene al bambino sordo segnante sia grammaticalmente che culturalmente e ontologicamente.

L'inclusione dell'altrui nel proprio è il passaggio più rispettoso perché fornisce dignità alle diversità culturali e a un loro confronto, mentre appropriarsi dell'altrui forse lo è di meno, favorendo infatti il continuo esistere del proprio sistema minimizzando il confronto tra culture.

³¹ Cfr. con Osimo B. in Celso P. 2015

³² Cfr. Osimo B. 2007, p. 42.

³³ Ne parleremo diffusamente nel cap. 3 della presente ricerca

Le due differenti possibilità di scelta che si presentano al bambino nell'atto di leggere e scrivere, cioè nell'atto traduttivo, la prima scelta si può definire naturalizzante, mentre la seconda estraniante in un contesto traduttivo come quello della lettura e della scrittura.

Il problema concreto di una traduzione/interpretazione delle metafore è la capacità del bambino sordo segnante di discernere le metafore vive da quelle morte, in modo da operare una scelta culturalmente e linguisticamente consapevole nell'atto del leggere e dello scrivere: le metafore morte non riescono ad avere una vita propria una volta attraversato il ponte linguistico-culturale e perdono il loro essere metafore, per entrare nella dimensione dell'essere significato. Nel caso di un bambino che voglia leggere in modo naturalizzante il concetto (metafora morta) "questo film è una pizza", egli dovrà comprendere il significato sotteso dell'enunciato, svestendolo del suo significato metaforico e attraversare il ponte con un enunciato di significato manifesto: questo film è particolarmente noioso, monotono o soporifero. E' pur vero che la pellicola avvolta e pronta per la proiezione si chiama, in gergo, appunto pizza.

Il bambino sordo segnante, nell'atto dello scrivere o del leggere, si trova a dover affrontare quindi un duplice problema perché deve essere in grado di riconoscere la metafora viva nella sua lingua, elaborarne il significato proprio, e infine riprodurla scrivendola salvandone l'aspetto metaforico, in modo da operare una traduzione naturalizzante. Viceversa nell'atto della lettura la metafora viva dell'Italiano diviene senso nella Lingua dei segni.

In questo fluire di significanti e di significati tra semiosfere e biosfere, l'aspetto della differenza culturale è significativo. Il nuovo messaggio porterà con sé ineludibilmente dei forti elementi di duplicità culturale, che daranno origine a un mescolamento delle tendenze culturali e linguistiche. Questo fenomeno assomiglia molto a quello che in linguistica è propriamente detto creolizzazione³⁴ del testo, che sta a significare che il nuovo messaggio ha in sé la sovrapposizione di entrambe le culture. Il bambino che scrive e che legge ha creato un processo di creolizzazione tra i due messaggi, ma il nuovo messaggio non rispetta totalmente il criterio di fedeltà.

Possiamo parlare di un azzardo, dove per azzardo si intende una prova d'interpretazione di un senso (Buonomo V., Celo P. 2009)? Probabilmente il bambino sordo segnante è interprete o traduttore, proprio a causa della sua natura e del suo differente destino ontologico, è portato per natura a favorire il mondo della sua semiosfera, della sua Lingua dei Segni, facendo una scelta più orientata verso la propria lingua. Nel suo percepire e comprendere la metafora, egli ha davanti a sé una Lingua scritta bidimensionale che egli intende includere in sé attraverso gli occhi e trasformarla in una Lingua aerea, leggera, silenziosa, ricca di immagini e di forte impatto comunicativo, e viceversa nella scrittura la Lingua dei Segni si riformula in Lingua scritta, si dematerializza, perde la sua forma visiva e brandisce la forma grafica.

Quest'ultimo processo cognitivo e linguistico va a toccare l'importante aspetto della differenza delle due biosfere: la biosfera dei sordi e la biosfera degli udenti, e induce a una riflessione profonda sui dissimili destini ontologici (Buonomo V., Celo P. 2009, p.20) di questi due agenti. Se è vero che nello scrivere e nel leggere l'atto dell'includere l'altrui nel proprio resta una scelta possibile, questa scelta origina una domanda sociologica, culturale e linguistica: l'altro, infatti, è vissuto come un altro me possibile (ibidem) un altro a me riconducibile e al quale io mi apro.

³⁴ Cfr. Popovič A. 2006.

Se voglio scrivere dalla LIS all'Italiano e viceversa leggere dall'Italiano alla LIS il processo viene caricato anche della questione dell'inevitabile differenza biologica dei partecipanti a questa unione. Il bambino sordo segnante avvia un processo di comprensione di se stesso attraverso l'altro e questo processo è il punto di ancoraggio del ponte che egli costruisce quale mediatore dei due differenti destini ontologici (Buonomo V., Celo P. 2009). Questa biunivoca e ininterrotta accettazione dell'altro in sé comporta una reciprocità di comprensione affettiva, culturale e non ultima linguistica, che ha come fondamento il riconoscimento implicito ed esplicito di sé nell'altro e dell'altro in se stessi.

Il riconoscimento e la definizione del sé da parte bambino sordo non può e non giunge mai all'unificazione di uno scambio perfetto, poiché parte da un destino ontologico differente, ineludibile, inevitabile: la scrittura così fatta è per un mondo di udenti e i bambini sordi non potranno mai vivere l'esperienza dell'udire e viceversa chi sente non è e mai potrà essere sordo. L'insegnante, a questo proposito, rimane comunque la figura attenta, e l'unica, a congiungere la semiosfera e la biosfera in una comunicazione dove il messaggio è in grado di passare, superando gli ostacoli della sua differenza di materia dell'espressione, senza però porre fine al differente destino ontologico che vi soggiace, accogliendolo e preservandolo.

Il dato empirico della professione insegnante, se agita da una persona udente (e quasi sempre lo è), tende a relegare in un angolo la Lingua più debole, quella che è continuamente influenzata dalla maggioranza parlante e udente, quella che non ha un codice di scrittura, quella che fatica a crearsi una propria soggettiva esistenza: la LIS. Il processo di creolizzazione risulta spesso inficiato dalla prepotenza della Lingua vocale, che si sovrappone e, a volte, opprime la LIS.

L'avvicinarsi da parte dell'insegnante con onestà intellettuale a questo nuovo territorio di mezzo pur avendo come obiettivo l'apprendimento di un Italiano standard per il bambino sordo segnante non può trascurare che il continuo sforzo, la fatica intellettuale e materiale, è la vera essenza della professione e che un buon apprendimento della lettura e della scrittura non sempre è raggiungibile. L'insegnante, ad oggi, si accontenta forse della tensione linguistica verso ciò che in potenza potrebbe essere.

2.6 Interlingue

Lo studio dell'acquisizione delle seconde lingue ci ha offerto spunti e suggestioni per meglio analizzare il passaggio tra una Lingua ed un'altra, per analizzare un flusso dinamico tra la Lingua dei Segni e l'Italiano scritto e letto, un territorio tra le lingue che il bambino deve esplorare per acquisire un nuovo codice. Non si tratta di una linea di congiunzione tra idiomi ma di un processo di cambiamento, di avvicinamento che parte dalla Lingua nativa per giungere alla Lingua target.

Studiare gli errori dello studente, analizzare le imperfezioni linguistiche confrontando le acquisizioni nella seconda Lingua con le strutture della prima lingua, concretamente paragonare le strutture delle lingue attraverso il filtro della Lingua madre non pare essere funzionale all'apprendimento della seconda lingua; gli errori persistono e la semplice esposizione al codice non è sufficiente.

Abbiamo mutuato dal concetto di interlingua (Selinker 72), cioè il passaggio da Lingua nativa a Lingua target per l'acquisizione delle lingue straniere, la suggestione di un territorio fluido tra la Lingua di entrata e quella di uscita, uno spazio mentale che è traduttivo e interpretativo, dove la trasformazione si attua non per apprendere ma per interpretare, per cambiare la materia stessa di cui le lingue (vocali e segnate) sono fatte. Questo spazio, questo territorio è un'interlingua, cioè un Lingua vera e propria che viene sviluppata da chi sta imparando una seconda lingua, ma non l'ha ancora pienamente acquisita.

Quella di Selinker è solo una suggestione, i dati pertinenti che l'insegnante analizza sono gli errori commessi nella Lingua bersaglio, sono la fossilizzazione di alcune strutture nel processo di avvicinamento al target; questo però non chiarisce come si generalizzano le regole acquisite, come sia possibile imparare una seconda Lingua senza accedere a nuovi significati. Sembra un processo per adulti, più che altro, un cambiamento consapevole e meccanico.

Di questa idea ci interessa l'aspetto dinamico della traduzione, l'idea della trasformazione, del passaggio tra fasi che è coerente con l'impostazione intramorfica della nostra ricerca. La ricerca successiva, quella di Nemser e di Corder meglio di altri enfatizza l'idea dell'interlingua come insieme di sistemi approssimativi, (Namser 1971) o dei dialetti transizionali (Corder 1971) che lo studente maneggia nel tentativo di raggiungimento della Lingua bersaglio. Sono fasi, tappe di un processo che non raggiunge quasi mai il suo obiettivo, fasi che hanno una loro grammaticalità, un loro senso linguistico nel vernacolo interlinguistico.

2.7 Intramorfismo

Se Selinker è uno spunto, forse da parte degli insegnanti invece questa suggestione è diventata regola: l'analizzare gli errori fossilizzati dei bambini sordi è spesso compito che i docenti si danno restando avulsi dalla relazione linguistica col bambino, dall'uso pragmatico che di una Lingua si fa in un determinato contesto. Si riconosce il passaggio tra lingue ma non si sa cosa farsene, si insiste sulla correzione dell'errore e il risultato è spesso analizzato in confronto con lo standard della Lingua bersaglio senza conoscere la Lingua di partenza, la Lingua madre.

Il metodo intramorfico sostiene invece che è proprio l'abitare la terra di mezzo, manipolare il processo dinamico di cambiamento in un determinato contesto e per uno scopo, usarlo per la trasformazione linguistica è l'essenza dell'insegnamento e dell'apprendimento della lettura e della scrittura dell'Italiano visto come seconda Lingua per il bambino sordo. Il suffisso "intra" ben suggerisce l'idea che la traduzione di ciò che si vuole significare avvenga "dentro", all'interno della "forma" simbolica superficiale; intra-morfico appunto. Attraverso il cambiamento della forma stessa del simbolo percorriamo i passaggi traduttivi dalla Lingua in entrata verso quella in uscita; trasformiamo la differente forma e matericità dei sistemi simbolici, da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei Segni, dall'altra quello lineare e sequenziale delle lingue vocali. Un processo graduale di cambiamento non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti.

Altri codici, altri metodi e altri tentativi hanno accompagnato negli anni questo processo trasformativo; il Metodo Bimodale (Beronesi S., Massoni P., Ossella T. 1990), introdotto in Italia negli anni '80 del secolo scorso, pensato per favorire l'acquisizione dell'Italiano scritto, che prevede l'utilizzo dell'Italiano Segnato Esatto³⁵ come strumento per l'apprendimento della sintassi dell'Italiano scritto e in parte per la correttezza ortografica delle parole. Su un piano diverso la Dattilologia³⁶, una translitterazione dei grafemi dell'Italiano in una forma visiva, una scrittura nell'aria dell'Italiano appunto che permette un rapido passaggio dalla materia aerea a quella grafica e viceversa. Un approccio visivo legato alle immagini degli oggetti e delle idee, a quella che alcuni chiamano "visualizzazione", a volte alla drammatizzazione, al mimo o alla

³⁵ Per Italiano Segnato Esatto (ISE) intendiamo la sovrapposizione di due modalità comunicative: quella orale dell'Italiano e i Segni della Lingua dei Segni Italiana con l'uso della dattilologia per tutti quegli elementi dell'Italiano (connettivi, preposizioni, desinenze) che non hanno un corrispettivo in LIS (Beronesi, S., Massoni, P., Ossella, T. 1990).

³⁶ Dattilologia: translitterazione dei grafemi di una Lingua scritta in una forma visiva-aerea fatta con la forma (configurazione) della mano o delle mani. Il cosiddetto "alfabeto muto".

pantomima e tutto quello che la sensibilità e la professionalità degli interpreti/traduttori, ma anche degli insegnanti, ispira³⁷.

Abbiamo detto che l'approccio intramorfico e intramaterico suggerisce che esista una continuità ideale tra questi strumenti e questi codici; che ci sia un passaggio morfico e alla fine materico nel sistema di espressione tra la Lingua dei Segni, l'Italiano Segnato Esatto, talvolta la Dattilologia e l'Italiano parlato e scritto; un filo conduttore che va dal segno in LIS dell'oggetto o dell'azione o del pensiero che si vuole esprimere alla parola o al simbolo grafico della stesso oggetto-azione-pensiero e viceversa. Il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva, dell'immagine mentale che utilizzando la Lingua dei Segni è fatta di sembianze che le parole non riescono a tradurre direttamente perché su un piano d'espressione diverso; la conoscenza di tale processo di cambiamento morfico e materico dell'espressione stabilizza la parte metacognitiva dell'agire traduttivo³⁸.

Per dimostrare la bontà della nostra riflessione ripercorriamo il testo di Dennis Cokely³⁹ del 2003 che per la prima volta in Italia ha posto il problema della interpretazione in e dalla Lingua dei Segni; quello che a noi interessa finalmente sottolineare è l'aspetto dinamico dell'elaborazione di Cokely, la proposta di un meccanismo cognitivo che ben si allinea con la nostra di una lettura intramorfica del processo interpretativo ma anche del processo di avvicinamento alla lettura e alla scrittura. Abbiamo rielaborato lo schema dei passaggi interpretativi di Cokely nel seguente modo:

1 Pensare o/e articolare il messaggio in LIS

2 Trasformazione in Italiano segnato

3 Produzione in Italiano scritto

1 Ricezione del messaggio in Italiano scritto (lettura)

2 Trasformazione in Italiano non convenzionale

3 Pensare o/e articolare il messaggio in LIS

Se è vero che nella formazione degli interpreti di Lingua dei Segni si segue uno schema intramorfico di costruzione e rinforzo di alcune passaggi del processo traduttivo, con esercizi mirati a diverse fasi del processo stesso, in una sequenzialità che porta da una Lingua all'altra, da un sistema di simboli ad un altro, da una materia dell'espressione all'altra così anche per l'insegnamento della lettura e della scrittura lo schema è simile. D'altro canto la consapevolezza degli interpreti circa i miscues⁴⁰ che rallentano e a volte impediscono l'elaborazione del processo è spesso banalmente indicata come interpretazione "troppo vicina alla Lingua in entrata", come ci si trovasse coattamente in mezzo al guado, in una interlingua che deve essere Lingua nuova ma che ancora non si attua. La consapevolezza di questo meccanismo è alimento metacognitivo per il bambino sordo segnante per una migliore apprendimento della lettura e della scrittura così come lo è per il docente nell'insegnamento di questa competenza.

³⁷ Vedi di nuovo gli azzardi interpretativi di Buonomo V. e Celo P. 2009.

³⁸ I primi accenni ad una prospettiva intramorfica si possono cogliere nel lavoro di Celo P. e Vian N. 2013.

³⁹ Il volume di D. Cokely 2003 per primo in Italia e in Italiano propone riflessioni sull'interpretazione nelle Lingue Segnate.

⁴⁰ Intendiamo per "miscues" un risultato interpretativo che non è andato a buon segno, non un vero e proprio errore ma una anomalia nella traduzione, una aggiunta, una omissione o una sostituzione.

Capitolo 3

Letture e scrittura e sordità

3.1 La Lingua dei Segni Italiana e la scrittura

La Lingua dei Segni Italiana è un codice significativo di comunicazione della specie umana⁴¹, un codice fondato su aspetti topografici (Liddell S.K. 2003), cinematici e talvolta sinestesici. L'approccio che vogliamo prediligere è quello sociolinguistico dove per Lingua intendiamo con Volterra (1987) un sistema di simboli arbitrari governato da regole grammaticali che i membri di una stessa comunità condividono e usano per agire dei significati consensuali, per conservare e tramandarsi cultura, per esprimere le emozioni del proprio vissuto. In questo senso la Lingua dei Segni Italiana (LIS) è una Lingua vera, è un codice primario storicamente dato. Possiede inoltre tutti i requisiti morfosintattici per essere considerata a pieno titolo una Lingua vera e propria: invecchia e si rinnova, manifesta tendenze all'omologazione di strutture complesse in semplici, si standardizza alla ricerca di Segni comuni per tutte le regioni del Paese, ma nel contempo si particolarizza nelle zone più provinciali o in ristrette cerchie di segnanti, si specializza in linguaggi tecnici e si confronta con le lingue dei Segni di altri paesi. Tutto ciò la rende una Lingua viva in continua evoluzione.⁴²

L'analisi sulla grammaticalità della Lingua dei Segni trova il suo esordio, almeno in Italia, in alcuni volumi degli anni '80 del secolo scorso: dal lavoro pionieristico compiuto da Montanini Manfredi (1979), Ricci Bitti (1983) e Volterra (1981), passando attraverso le riflessioni e la sistematizzazione che la stessa Virginia Volterra compì con il volume "La Lingua Italiana dei Segni" (1987), ai più recenti approfondimenti sui classificatori (Mazzoni 2012) e sull'interpretazione in Lingua dei Segni (Buonomo V. e Celo P. 2009). Più recentemente la ricerca si è spostata sugli aspetti propri delle lingue segnate attenuando il confronto con quelle vocali; ne è nato un nuovo punto di vista, una attenzione all'iconicità di queste lingue⁴³ che si fondano grammaticalmente anche utilizzando strutture lontane da quelle delle lingue vocali: i

⁴¹ Resta affascinante la discussione intorno all'uso della Lingua dei Segni da parte di primati superiori e di quanto questa sia precursore di una espressione vocale delle lingue dell'essere umano a livello ontogenetico e filogenetico (M.C. Corballis, 2002).

⁴² Questa definizione da me elaborata in Teruggi L.A. 1992.

⁴³ Molto si è discusso sugli aspetti legati all'iconicità-arbitrarietà del segno nelle lingue segnate a partire, in Italia dal lavoro di Elena Radutzky (1992).

“classificatori” per esempio⁴⁴, le proforme e l’impersonamento, l’uso grammaticale dello spazio⁴⁵ e recentemente l’analisi di strutture che Cuxac (2007) definisce “Strutture di Grande Iconicità” e che ricordano appunto i classificatori e l’impersonamento che la linguistica sulle lingue dei Segni ha già analizzato nel corso degli ultimi venti anni.

Abbiamo ritenuto importante soffermarci nel capitolo 2 di questo lavoro sugli aspetti metaforici e sull’iconicità delle lingue segnate che hanno pertinenza con le capacità visive delle persone sorde e con il rapporto tra rappresentazione della realtà e processi mentali di denominazione di tale realtà. Il rimando iconico permette di comprendere largamente il mondo che ci circonda così codificato piuttosto che i suoni generalmente più arbitrari. Questa riflessione è funzionale al rapporto tra Lingua dei Segni e scrittura della stessa. Che rapporto c’è tra le lingue dei Segni e le forme di rappresentazione scritta? È possibile “scrivere i segni” o comunque fissarli per iscritto? Cosa è stato finora proposto e attuato?

La Lingua dei Segni Italiana, come tutte le altre lingue dei Segni e come tante altre lingue segnate o vocali non possiede una forma ufficializzata di rappresentazione scritta. Moltissime sono ancora sul nostro pianeta le lingue che dispongono unicamente della forma orale sebbene la scrittura costituisca una tra le prime conquiste dell’umanità (IV millennio a.C.). In questi casi la comunicazione risulta limitata all’interazione faccia a faccia: gli interlocutori devono essere piuttosto vicini ed il messaggio non permane nel tempo ma si dissolve. D’altra parte, fissare per iscritto una Lingua rende possibile una comunicazione al di là dei limiti di spazio e di tempo: infatti, un messaggio scritto può raggiungere luoghi anche molto distanti e permane nel tempo⁴⁶. Le lingue più utilizzate hanno un doppio canale: scritto e orale.

Solo recentemente, negli ultimi decenni, è stato possibile fissare su pellicola o su supporto magnetico i Segni che le persone sorde usano, è stato possibile registrarli e fissarli, ancora più recentemente sono stati digitalizzati e conservati; si tratta più che altro di una registrazione dell’oralità di questi segni⁴⁷ così come avvenne per prime le registrazioni sonore della voce umana a cavallo tra l’Ottocento e il Novecento.

Questo aspetto, che ha a che fare evidentemente con la matericità del sistema di simboli⁴⁸, ci suggerisce di non confondere scrittura e “trascrizione”. Quest’ultima non è indirizzata tanto alla comunità di segnanti quanto ai ricercatori che si occupano di linguistica. La trascrizione dei Segni offre una rappresentazione quanto più fedele possibile della lingua. Quindi lo scopo non è più la comunicazione in sé, bensì l’analisi linguistica. I ricercatori possono trascrivere i Segni per creare raccolte di dati, per confermare alcune teorie linguistiche, per condividere con i colleghi i risultati ottenuti. La “scrittura” è invece uno strumento che permette di comunicare e trasmettere messaggi. Inoltre, consente di registrare in parte il pensiero umano e quindi di arricchirsi culturalmente. L’adozione di un sistema ufficiale di scrittura potrebbe comportare molti risvolti nell’ottica delle lingue dei segni. Queste, innanzitutto, otterrebbero un nuovo status e maggiore risalto. In chiave socio-culturale, i segnanti potrebbero godere di nuovi contesti comunicativi, registrare il proprio pensiero e la propria espressione, conservare aspetti culturali della propria comunità e della propria Lingua nel tempo. La possibilità di scrivere i Segni andrebbe poi a rendere più completa l’educazione bilingue degli alunni sordi offrendo loro più modalità per costruire un proprio bagaglio di conoscenze. Infine, dal punto di vista linguistico, la scrittura dovrebbe contribuire a diffondere Segni in uso

⁴⁴ Mazzone L. 2012.

⁴⁵ Bertone C., Cardinaletti A. 2009, ma già Scott K. Liddell in Valli e Lucas 1992.

⁴⁶ Celo P. e Mantovan L. 2013.

⁴⁷ Si perdoni il gioco di parole ma la Lingua dei Segni ha caratteristiche orali di trasmissione e conservazione e la videoregistrazione sottolinea le caratteristiche del “segnato” che sono lontani da una traduzione scritta del parlato.

⁴⁸ Sulla diversa materia di cui le lingue segnate e quelle vocali sono fatte si veda Buonomo V. e Celo P. , 2009.

in aree diverse e dovrebbe così stimolare il processo di standardizzazione della lingua.

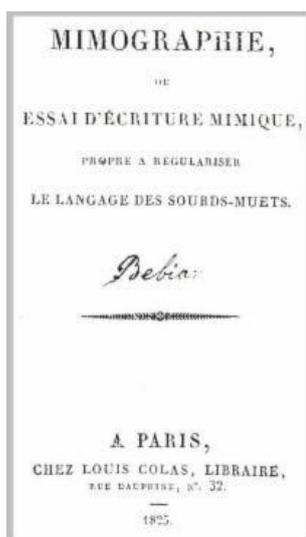
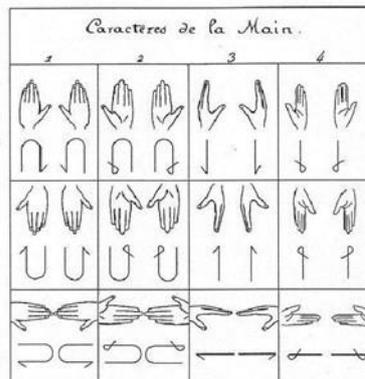


Figura 3.1 Frontespizio della Mimographie

Le proposte sinora fatte per scrivere e trascrivere i Segni sono molte ed eterogenee: nel 1825 Roch-Ambroise Bébien, un insegnante francese specializzato nella didattica rivolta ad alunni sordi, pubblica la "Mimographie". E' la raccolta di circa 200 Segni della Langue des Signes Française con le relative tavole di disegni, ogni segno viene composto grazie ai simboli contenuti in tavole di disegni delle parti del corpo (vedi le tavole della figura 3.2). Si tratta di un'opera importante poiché rappresenta il primo tentativo documentato di disegnare in modo sistematico i Segni utilizzati dai sordi francesi, ma di più di normalizzare la Lingua dei Segni rendendola scritta come già, per altri versi, aveva fatto l'Abate Charles-Michel de l'Épée⁴⁹, rendendola simile nella struttura al Francese parlato.



⁴⁹ E' noto il tentativo riuscito dell'Abate Charles-Michel de l'Épée di introdurre i Segni metodici nella Lingua dei Segni utilizzata dai sordi parigini, Cfr. Porcari Li Destri e Volterra V. 1995.



La Mimographie

A		q	Exclamation - Attention
B	↓	↑	Non défini
c	↓	↪	Gaieté - Tristesse
D	↓	↑	Plaisir - Déplaisir
			Grand plaisir - Grand déplaisir
			Extrême plaisir - Extrême déplaisir
E	↘	↙	Attraction - Répulsion
F	↘		Compassion
G	↘	↙	Modestie - Orgueil
H	↓		Non défini
I	?	!	Interrogation - Affirmation
J	↘	↑	Non défini
K	↘	↙	Non défini

Planche n° 2, agrandissement et transcription des « Points physiologiques »

Caractères indicatifs du mouvement. P.I.

Mouvement	A <i>Amplex</i>	B <i>Curvob.</i>	C <i>Circulaires, Obliques</i>	D <i>Obliques</i>	
De gauche à droite					De gauche à droite et en arrière
De droite à gauche					De droite à gauche et en arrière
De bas en haut					De bas en haut des deux côtés
De haut en bas					De haut en bas et à gauche
En avant					De haut en bas et à droite
En arrière					En avant et en bas
					et en haut
					et en bas
Mouvements de contraction					Mouvements ondulés
d'extension					serpenteaux
propres (a)					de progression en arrière
					de tremblement

Planche n° 1, agrandissement de la moitié supérieure

Figura 3.2 Tavole dei simboli utilizzati da Bebién nella sua Mimographie

Le prime ricerche sulla grammatica delle lingue dei Segni risalgono agli anni '60 del 1900 quando il linguista americano William Stokoe dimostra, attraverso la pubblicazione del primo dizionario di American Sign Language⁵⁰, non solo che l'ASL è una vera Lingua ma ha una sua grammatica; ogni segno non è un gesto, una struttura monolitica, bensì è scomponibile in unità minime così come lo sono le parole. Ad ognuna di queste unità minime, che Stokoe chiama cheremi⁵¹, associa un simbolo grafico: così nasce il suo celebre sistema di notazione, che conta 12 possibili luoghi di articolazione dei Segni sul corpo o davanti al segnante, 19 configurazioni manuali (la forma che la mano assume nell'esecuzione del segno) e 24 tipi di movimento delle mani. I simboli selezionati da Stokoe si dispongono secondo un preciso ordine (luogo, configurazione movimento) in modo lineare, da sinistra verso destra, e si rifanno all'alfabeto manuale (la dattilologia) e al sistema numerico dell'American Sign Language.

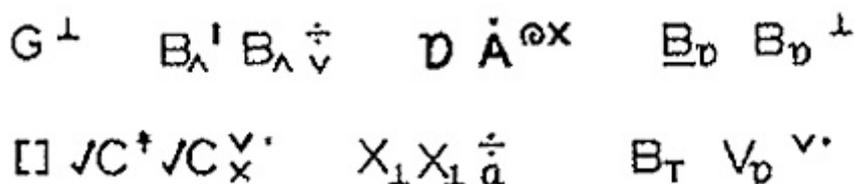


Figura 3.3 Successione di simboli rappresentanti la trascrizione di un segn

Anche con il sistema HamNoSys (Hamburg Sign Language Notation System)⁵² si parla di trascrizione fonologica dei Segni della Lingua dei segni, è un sistema tedesco che viene messo a punto negli anni '80 all'Università di Amburgo con l'obiettivo di rivedere e ampliare la proposta di Stokoe. Pur mantenendo la disposizione lineare, gli autori decidono di creare ex novo più di 200 simboli iconici. Inoltre, mettono in particolare evidenza l'aspetto dinamico del segno poiché illustrano dapprima la posizione iniziale della mano e in seconda battuta il tipo di movimento che caratterizza il segno stesso. Rispetto al modello di riferimento, l'aggiunta del parametro dell'orientamento e delle componenti non manuali costituisce una novità ripresa poi da tutti gli altri sistemi di notazione. A discapito la complessità del metodo e il numero molto alto di simboli.



Figura 3.4 Esempio di annotazione con HamNoSys

⁵⁰ Stokoe W.C. 1960, 1965.

⁵¹ L'invenzione dei cheremi (dal greco χέρι) da parte di Stokoe è legata alla linguistica tradizionale, un parallelo con i fonemi delle lingue vocali che sono unità minime loro costitutive.

⁵² Hanke T. 2005.

I linguisti americani Liddell e Johnson,⁵³ qualche anno più tardi, elaborano il Movement-Hold Model, un sistema che permette di trascrivere in modo dinamico la sequenzialità dei Segni superando la staticità del sistema notazionale di Stokoe. Il loro metodo, che tiene conto della dinamicità nel tempo dell'esecuzione del segno, si presenta come una tabella. La struttura è segmentale, è data da momenti in cui le mani sono in movimento e/o da momenti di pausa ovvero di arresti nell'esecuzione del segno stesso incrociati con i classici parametri fonologici di Stokoe: la posizione della mano in sé (la sua configurazione, il punto di contatto, il fronte e l'orientamento), la configurazione, il luogo.

	M	H	ASPETTI SEGMENTALI
CONFIGURAZIONE	1	1	FASCIO ARTICOLATORIO
PUNTO DI CONTATTO	PETTO PROSSIMALE	PETTO CONTATTO	
FRONTE	INDICE VERSO IL SEGNAnte	INDICE VERSO IL SEGNAnte	
ORIENTAMENTO	PALMO VERSO DESTRA	PALMO VERSO DESTRA	

Figura 3.5 Esempio di annotazione M-H model

Circa la scrittura o meglio la trascrizione dei Segni della Lingua dei Segni Italiana, un importante risultato lo produce Elena Radutzky con un interessante adattamento del sistema notazionale di Stokoe. Il "Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei segni" del 1992, dove vengono raccolti oltre 2.500 significati con relativi disegni, traduzioni in Italiano e trascrizioni è il testo in cui l'autrice americana, protagonista per anni della formazione sulla Lingua dei Segni e sull'interpretazione in Italia⁵⁴, propone un sistema di simboli adatti alle convenzioni linguistiche della LIS (56 configurazioni, 16 luoghi, 48 movimenti e 20 posizioni manuali). La struttura rimane lineare sebbene sia articolata in tre diversi livelli: uno principale per configurazione e luogo di articolazione, uno inferiore per la posizione delle mani ed uno superiore per il movimento

⁵³ Scott K. Liddell e Robert E. Johnson professori alla Gallaudet University di Washington si occuparono delle basi fonologiche della Lingua dei Segni proponendone una analisi innovativa. Vedi Liddell e Johnson in Valli e Lucas 1992.

⁵⁴ Presidente per lungo tempo della Mason Perkins Deafness Fund ha per prima introdotto in Italia la formazione degli interpreti LIS portando nel nostro paese esperienze e personaggi di altissimo livello. Vedi Buonomo e Celso 2009.



Figura 3.6 Esempio di figura con annotazione del Dizionario di E. Radutzky

Il Berkeley Transcription System⁵⁵ (BTS) è frutto del lavoro di un gruppo di ricercatori californiani sulla produzione in Segni di un gruppo di bambini sordi. La trascrizione, di tipo lineare, mira all'analisi del discorso e si concentra soprattutto su aspetti morfosintattici, semantici e pragmatici. Per questo motivo non vengono date informazioni sulla struttura interna dei singoli segni. Inoltre, si ricorre anche all'uso di parole della Lingua parlata per assicurarsi che il significato del segno sia chiaro.

Un'altra proposta italiana è quella di Vincenzo Valeri, professore de "L'Orientale" di Napoli. Nel saggio "Per una scrittura della Lingua dei Segni Italiana", edito nel 2004, l'autore presenta le convenzioni del suo metodo di scrittura. Il set di simboli utilizzato è del tutto simile a quello del modello di Radutzky sebbene venga apportata qualche piccola modifica. La vera novità è costituita non tanto dai caratteri in sé, piuttosto dalla loro particolare disposizione: ogni segno viene rappresentato da un'unità grafica (così come accade per gli ideogrammi cinesi). La parte più interna viene occupata dalla configurazione, quella intermedia da orientamento e movimento, quella più esterna dal luogo.

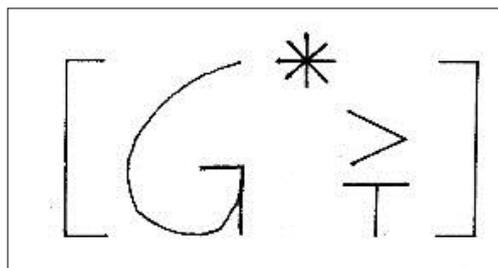


Figura 3.7 Esempio di annotazione proposto da Valeri

Risale allo stesso anno il sistema di trascrizione ideato dal professore statunitense David J. Peterson⁵⁶, lo

⁵⁵ Vedi Morgan, G., Woll, B. 2002 e MacWhinney, B. 2014.

⁵⁶ Proveniente dalla Berkeley University è stato definito "inventore di lingue" ha prodotto il Dothraki e il Valyrian per la serie Game of Thrones (dal 2009).

SLIPA (alfabeto fonetico internazionale delle lingue dei segni) che altro non è se non una versione dell'IPA⁵⁷ per le lingue dei segni. L'autore di questo metodo in parte prende spunto da simboli utilizzati in altre proposte, in parte introduce qualche cambiamento (tra cui i diacritici giustapposti alle lettere). La particolarità che caratterizza principalmente lo SLIPA è la sua compatibilità con i moderni strumenti informatici. Infatti, la struttura risulta lineare e quindi facilmente processabile dai computer ed i caratteri ASCII sono facilmente reperibili in una comune tastiera.

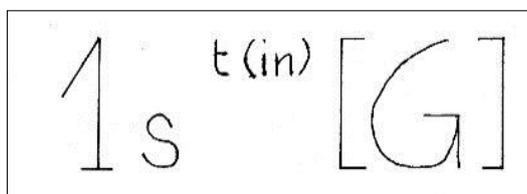


Figura 3.8 Esempio di trascrizione con SLIPA

La stragrande maggioranza dei ricercatori, degli studenti, dei sordi stessi che utilizzano la Lingua dei Segni glossano il testo in LIS trasponendolo in Italiano scritto attraverso delle parole (scritte in maiuscolo), delle vere e proprie “etichette linguistiche”. Questo, tuttavia, non è un vero sistema di trascrizione perché, di fatto, si sostituisce un segno con una parola di una Lingua parlata. Si tratta, piuttosto, di un atto di traduzione dal momento in cui si vuole rappresentare una certa Lingua per mezzo di una Lingua altra. Ciò non dà la possibilità al lettore di risalire ai Segni veri e propri e si pone, a nostro parere, nell’ottica intramorfica⁵⁸ di cui parleremo.

Nel 1974 nasce in Danimarca il sistema di scrittura: SignWriting⁵⁹. La sua ideatrice, Valerie Sutton, in gioventù era una ballerina interessata a registrare movimenti e passi della danza (Dancewriting). Il suo metodo di scrittura subisce numerosi cambiamenti negli anni sino a trovare una discreta applicazione in campo editoriale, didattico e culturale. I circa 600 simboli del Signwriting, che rappresentano iconicamente sia le componenti manuali sia le componenti non manuali dei segni, vengono disposti in modo tale da formare unità grafiche. Questo tipo di struttura, accostabile agli ideogrammi cinesi, consente al lettore di procedere per unità di significato e quindi da un segno all'altro.

Attualmente questo sembra essere il sistema di scrittura più diffuso e utilizzato nel mondo proprio per la sua quasi immediata comprensione⁶⁰. Interessante il lavoro del Sign Language Laboratory presso l’ISTC CNR di Roma che sperimenta con successo la scrittura di testi in Lingua dei Segni italiana. Nell’esempio una

⁵⁷ IPA sta per alfabeto fonetico internazionale.

⁵⁸ Vedi paragrafo 3.6 del presente capitolo.

⁵⁹ Di Renzo e al. 2006, 2008.

⁶⁰ Vedi AA.VV. 2011, Garcia, B., Sallandre M.A. 2013.

sequenza di Segni tratta da un breve racconto di Paolo Rossini al workshop “Sign Writing in Italy” nel 2011 a Roma presso l’ISCT-CNR.

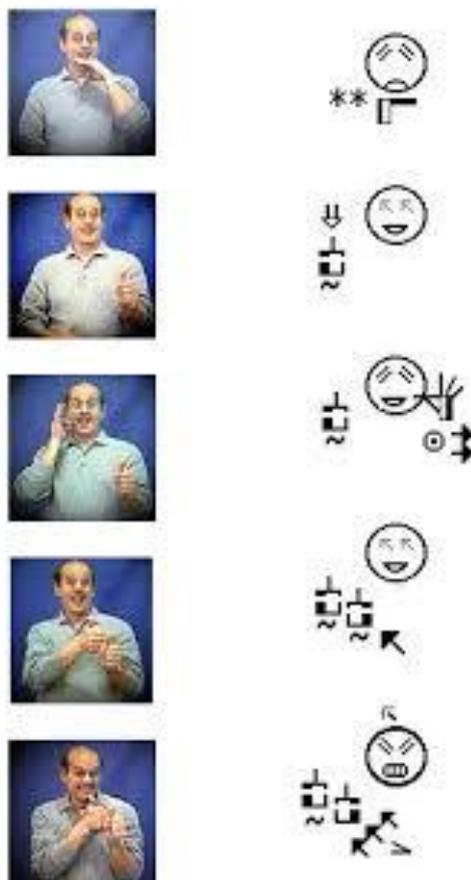


Figura 3.8 Esempio di scrittura con Signwriting

Per rappresentare adeguatamente le frasi segnate occorre render conto anche di quei fenomeni che alterano i Segni (come l'accordo verbale e le flessioni aspettuali) e delle componenti non manuali (tra cui le espressioni facciali, i movimenti della testa, la direzione dello sguardo e la postura). Queste ultime agiscono sia a livello lessicale sia a livello frasale. Alcuni dei metodi prima menzionati non ne tengono conto. Ciò significa inevitabilmente perdere una serie di informazioni linguistiche molto importanti. Inoltre, un approccio multilineare o bidimensionale è forse da preferire alla struttura lineare poiché le lingue dei Segni contemplano la possibilità di articolare i Segni anche in modo simultaneo, utilizzando entrambe le mani. Infine, occorre sottolineare che nessuno dei metodi presentati considera in particolare le Componenti Orali Prestare, ovvero la labializzazione⁶¹. La scrittura e la trascrizione di questa componente potrebbe permettere di disambiguare quei Segni che condividono la stessa componente manuale e chiarire il significato di alcuni neologismi, un sistema insomma che rappresenta i Segni iconicamente e in una veste ideografica.⁶²

⁶¹ Le componenti orali della LIS sono state classificate già da Volterra 1987.

⁶² Celso P. e Mantovan L. 2013.

3.2 La dattilologia

Il termine “dattilologia” deriva dall’unione di due parole greche: “δατύλος” e “λόγος”, e sta ad indicare una forma di comunicazione visivo-gestuale mediante la rappresentazione manuale delle lettere dell’alfabeto. Più precisamente abbiamo definito la dattilologia come la translitterazione dei grafemi di una Lingua in una forma visivo gestuale⁶³.

L’alfabeto manuale ha origini che si perdono nei tempi, il più antico che si conosca è quello descritto in un trattato di cronologia risalente al 725 d. C., il “De temporum Ratione”, di Beda il Venerabile, (672-735 d.C.), monaco inglese benedettino⁶⁴, un trattato in cui numeri e lettere vengono descritti attraverso posizioni delle dita e delle mani con un significato convenzionale e per nulla iconico.⁶⁵ Elena Radutzky, curatrice del più importante dizionario della Lingua dei Segni Italiana finora pubblicato, ci suggerisce che l’attenzione dei benedettini alla comunicazione manuale sia legato all’imposizione del silenzio da parte di San Benedetto ai suoi monaci e che questo fosse successo a Napoli suppone che ciò possa essere luogo in cui la popolazione udente comunica maggiormente per gesti.⁶⁶ Per aggirare questa rigida regola ai monaci era permesso di comunicare attraverso i segni, tanto che in ogni monastero si era sviluppata una serie di Segni locali.

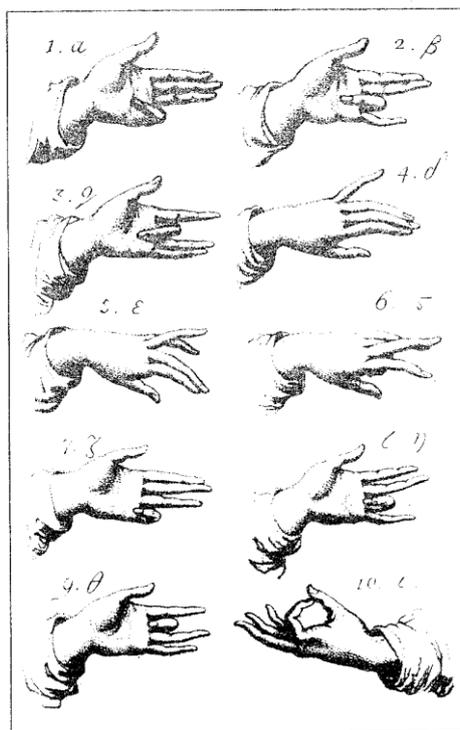


Figura 3.9 Esempio di Tavola da “De temporum Ratione”, di Beda il Venerabile

⁶³ Celo P. 2015

⁶⁴ G. Ricci G. 1982. p. 15.

⁶⁵ Busà, G. 2006.

⁶⁶ Radutzky E. 1992.

I primi testi sull'educazione delle persone sorde affrontano quasi esclusivamente il problema della translitterazione delle lettere dell'alfabeto scritto per insegnare ai sordi a scrivere e a leggere; si ha notizia di un testo inesistente di Pedro Ponce de Leon (1508-1584)⁶⁷, ma certamente il primo testo che si occupa, in senso moderno, dell'alfabeto fatto con le mani è la "Reduccion de las Letras y arte para enseñar a hablar a los mudos" di Juan Pablo Bonet (1560-1633). Un libro, forse un plagio dell'opera di Ponce de Leon⁶⁸, che attraverso il sistema dattilologico cerca di rendere visibile la scrittura e in ultima analisi l'oralità al fine di insegnare ai sordi la comunicazione.

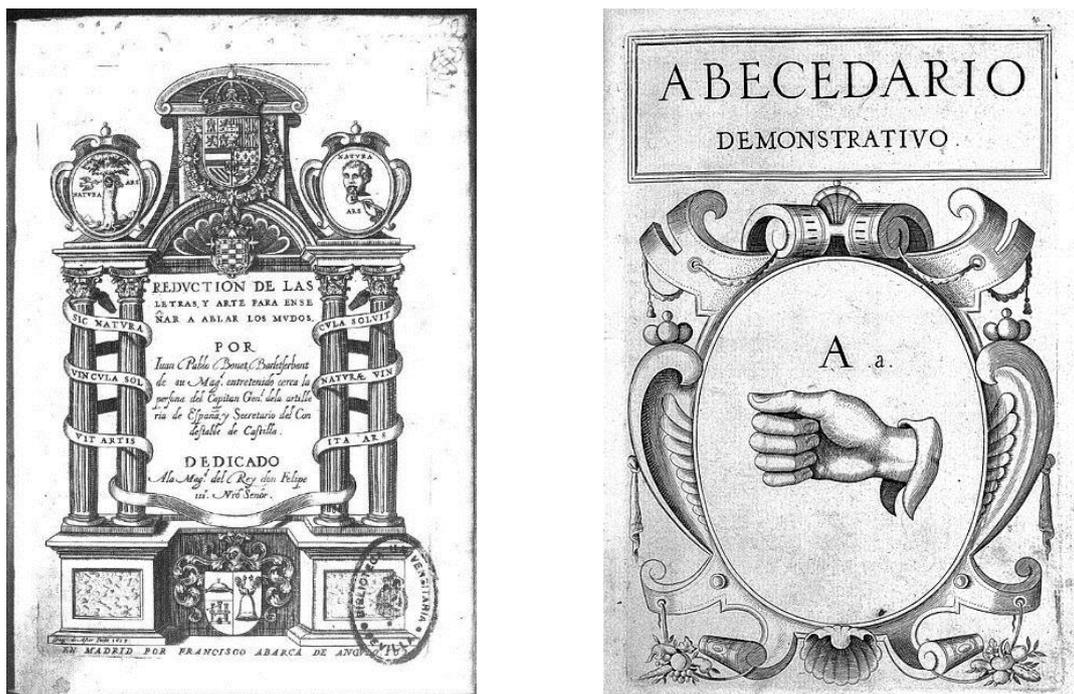


Figura 3.10 Frontespizio e prima tavola di

"Reduccion de las Letras y arte para enseñar a hablar a los mudos" di Juan Pablo Bonet

I sordi italiani attendono di avere un "loro" alfabeto dattilologico (1802) grazie al genovese P. Ottavio Assarotti (1753-1829), un alfabeto in parte manuale e in parte corporeo⁶⁹ che forse è stato modello per i bambini udenti di qualunque scuola⁷⁰ che da sempre, forse, si tramandano questo alfabeto⁷¹.

⁶⁷ A Ponce de Leon viene attribuito il primato di educatore dei sordi attraverso un libro mai ritrovato e intitolato *Doctrina para los mudos-sordos*. Siamo in Spagna nel XVI secolo.

⁶⁸ Vastissima letteratura su questo "plagio", si veda E. Radutzky 1992.

⁶⁹ Vedi Volterra V. 1987.

⁷⁰ Già il Pendola, parlando dell'alfabeto dattilologico di Assarotti dichiarava che era diffuso e conosciuto quasi da tutto il popolo. [...] dunque gli Istitutori prendendo dal popolo questo alfabeto, lo hanno applicato all'insegnamento dei sordomuti». Pendola, 1842, pp. 3-4.

⁷¹ Vedi Massoni e Maragna 2004, p.27. Interessante il dibattito di primogenitura tra sordi e udenti circa l'invenzione dell'alfabeto muto corporeo; l'origine forse napoletana dei Segni (E. Radutzky 1992) fa propendere per una invenzione



Alfabeto manuale di Padre Assarotti

Figura 3.11 La dattilologia Italiana di Assarotti

La consuetudine alla lettura labiale da parte dei sordi italiani educati con una impostazione generalmente oralista ha messo da parte per lungo tempo l'uso della dattilologia; anche l'introduzione da parte dell'Ente Nazionale Sordomuti, negli anni '70 del Novecento, dell'alfabeto manuale internazionale (mutuato da quello americano) non ha giovato alla pratica della dattilologia che viene riscoperta solo recentemente in coincidenza con il progredire della ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana⁷². Sono stati introdotti alcuni cambiamenti nella forma delle lettere, S e T per esempio, e il risultato è questo:



Figura 3.12 La dattilologia italiana moderna

di educatori udenti. D'altro canto la dattilologia è scrittura nell'aria, legata quindi al "mondo udente" delle lingue parlate e scritte.

⁷² Come è noto le ricerche italiane sulla Lingua dei Segni sono della fine degli anni '70 grazie a Montanini Manfredi (1979), Ricci Bitti (1983) e al gruppo di ricerca dell'Istituto di psicologia del CNR di Roma (ora ISTC-CNR)

Interessante in Italia l'esperienza della Dattilologia fonologica bimanuale portata avanti all'Istituto Smaldone di Salerno, una forma di alfabeto legato ai suoni delle parole, ai fonemi dell'Italiano tradotti manualmente e che si realizza attraverso le seguenti regole, così come sono descritte da Cuzzocrea:

1. Si esegue con due mani e si può sincronizzare con il parlato;
2. Con la mano destra si producono tutte le consonanti e tutte le vocali non precedute da consonante;
3. Con la mano sinistra si realizzano soltanto le vocali precedute da consonante;
4. Le due mani sono posizionate sotto il mento in simultanea e ravvicinate tra di loro per far rientrare anche le labbra nel campo visivo dei bambini;
5. Durante la produzione dei gruppi consonantici e delle vocali non precedute da consonante, la mano sinistra scompare dal campo visivo dei bambini;
6. Le consonanti doppie sono prodotte con un duplice movimento ritmico della mano destra.

In definitiva, soltanto le sillabe libere costituite da un attacco composto da una sola consonante e dal nucleo composto da una sola vocale si generano con le due mani posizionate simultaneamente all'attenzione del bambino.

La Dattilologia fonologica bimanuale non è uno strumento di comunicazione sociale, ma soltanto come un canale attraverso il quale far transitare il linguaggio verbale necessario alla realizzazione della competenza linguistica in Italiano parlato. La Dattilologia fonologica bimanuale è stata sempre prodotta associandola alla verbalizzazione con qualche occasionale mancanza di comprensione di parole prevalentemente di tipo polisillabico. Per contrastare questo inconveniente, dovuto forse a problemi di ritenzione mnemonica, sono stati ideati e realizzati alcuni software che consentono di mantenere fissa nel tempo la sequenza delle sillabe segnate in Dattilologia fonologica bimanuale e la loro completa ed autonoma manipolazione da parte degli stessi bambini. L'uso integrato di questi software nella trasmissione delle informazioni linguistiche ha risolto radicalmente la problematica evidenziata ed ha consentito di creare dei dialoghi linguistici con il linguaggio verbale associato alla Dattilologia fonologica bimanuale e di anticipare i processi di conversione della Lingua verbale nella scrittura (Cuzzocrea R. 2009)

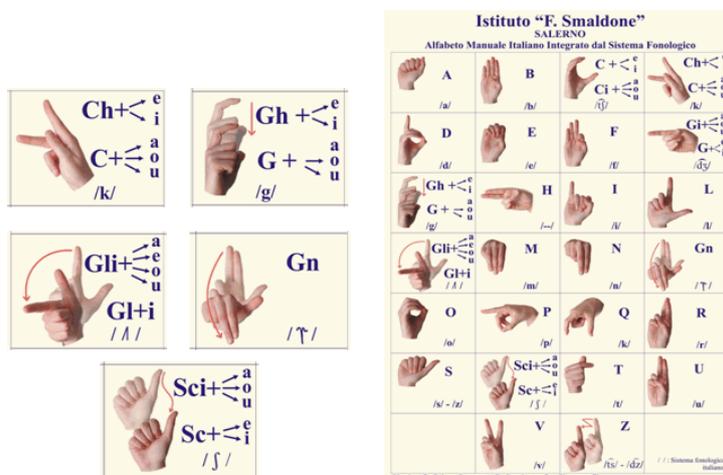


Figura 3.13 La dattilologia fonologica bimanuale

3.3 Il metodo bimodale e l'uso dell'Italiano Segnato Esatto

Il metodo bimodale o misto⁷³ consiste nella esposizione del bambino sordo ad un'unica lingua, l'Italiano, trasmessa però contemporaneamente in due modalità: Segni e parole. Le parole sono dette verbalmente e i Segni seguono l'ordine delle parole e la struttura dell'Italiano. Si tratta di una duplice modalità di comunicazione legata ad un'unica Lingua e lo strumento utilizzato viene definito Italiano Segnato. Ad ogni singola parola viene "sovrapposto" un segno e laddove non vi sia un segno (nel caso delle preposizioni, dei connettivi ecc.) si utilizza in maniera precisa (esatta) la dattilologia. Si potrebbe dire che si parla con il bambino sordo dando un supporto gestuale a quello che viene detto verbalmente. L'Italiano Segnato Esatto (ISE) utilizza anche degli evidenziatori, cioè dei Segni creati per esprimere avverbi di luogo, desinenze verbali, alcuni suffissi; in questo senso l'esempio è molto antico ed è legato all'educazione dei sordi che l'abate de l'Épée aveva sviluppato nel XVII secolo attraverso l'uso dei Segni metodici, Segni appunto che avevano funzioni grammaticali all'interno della grammatica del francese segnato.

Già Volterra (1987) aveva sottolineato almeno due limiti importanti del metodo bimodale, da una parte la necessità che l'insegnante o l'educatore che utilizza il metodo bimodale conosca bene la Lingua dei segni, bene a tal punto da compensare le diversità di vocabolario, di struttura morfosintattica delle due lingue verso la Lingua dei Segni ma anche verso l'Italiano; compensare a livello semantico la vasta gamma di modi di dire, di frasi fatte tipiche dell'Italiano orale, gli aspetti pragmatici e d'uso delle due lingue. Chi utilizza il metodo bimodale deve saper tradurre, interpretare dall'Italiano alla Lingua dei Segni non solo le "parole" ma il mondo acustico dall'Italiano verso un mondo matericamente diverso come quello visivo della Lingua dei segni⁷⁴. D'altra parte l'uso dell'Italiano Segnato Esatto non è l'uso di una vera e propria lingua, è una sorta di creolo, di pidgin che in qualche modo viene costruito e condiviso in situazioni specifiche di apprendimento, si bada più a veicolare in maniera affettivamente più naturale i contenuti e forme dell'Italiano. Grazie all'uso dei Segni il bambino ha la possibilità di fare richieste complesse, di trasmettere emozioni e stati d'animo, di comunicare esperienze, in sintesi di avere una comunicazione adeguata alla sua età. (P. Massoni, S. Maragna, 2004).

3.4 La Logogenia e i "dialoghi per iscritto"

La Logogenia[®] è una disciplina della Linguistica che studia l'acquisizione dell'Italiano a partire dai dati dello sviluppo linguistico dei bambini, le loro capacità linguistiche vengono attivate entro un periodo limitato da un "attivatore" esterno. Il modello è evidentemente chomskyano e attiene alla Grammatica generativa⁷⁵. Nel caso dei bambini sordi l'attivazione è carente perché carente è la capacità di ricevere stimoli acustici mentre gli stimoli visivi, per esempio la scrittura, sono ricevuti integralmente quindi il bambino sordo può sapere l'Italiano almeno letto e scritto con la stessa competenza di un bambino udente e soprattutto in base ad un analogo processo di acquisizione. Il processo è innato e le regole di competenza linguistica, attivate con un input qualitativamente e quantitativamente adeguato, sono poi applicate dai

⁷³ La Didattica Bimodale venne proposta in Italia negli anni Novanta, su modello anglofono, che utilizzava da tempo metodologie di sovrapposizione tra codici comunicativi: per esempio l'Inglese Segnato Esatto. (Beronesi S., Massoni P., Ossella T. 1990)

⁷⁴ Nel nostro caso, vengono declinate con più puntualità le modalità comunicative dell'Italiano Segnato nella prospettiva di una didattica intramorfica.

⁷⁵ Ho conosciuto a Venezia, presso il Dipartimento Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari, la fondatrice della Logogenia[®] Bruna Radelli, convinta generativista.

bambini in “classe” grazie alle lezioni di grammatica dei loro insegnanti. In questo senso la scrittura dell’Italiano sono lo stimolo adeguato a sviluppare la facoltà innata del linguaggio⁷⁶.

Nel processo di acquisizione del linguaggio, la sintassi occupa un ruolo importante in quanto nucleo di una lingua; oltre la semantica, oltre la fonologia, che spesso sono elementi di una Lingua che mettono in difficoltà i bambini sordi, la sintassi può risultare invece fondamentale per l’apprendimento di una lingua⁷⁷ ma ha bisogno di un proprio attivatore specifico che deve arrivare al bambino all’interno di una specifica finestra temporale. Come ci dice Franchi⁷⁸ “le informazioni sintattiche vengono trasmesse dalla Lingua attraverso opposizioni, che possono essere opposizioni nell’ordine della frase o nella forma delle parole”. Per riconoscere i significati sintattici è necessario riconoscere queste opposizioni che vengono mostrate ai sordi attraverso coppie di frasi che differiscono per un solo elemento, in modo da focalizzare la loro attenzione su quell’ elemento e permettere loro di intuire l’ importanza, senza necessità di spiegazioni che a questo stadio di acquisizione della Lingua sono inutili se non dannose. Il logogenista propone un input che fornisce informazioni sintattiche dell’Italiano attraverso l’Italiano stesso nella sua forma scritta (quindi visiva). Apprendere l’Italiano attraverso l’Italiano scritto senza la mediazione delle parole o dei segni, la scrittura con la scrittura, la scrittura per la scrittura. Non si tratta, è utile ribadirlo, di un’istruzione che favorisce l’apprendimento di regole, ma una esposizione a informazioni sintattiche selezionate che permettono al bambino sordo, del tutto inconsciamente e autonomamente, di scoprire dall’interno i meccanismi di funzionamento della sintassi dell’Italiano.

L’intervento logogenico sembra essere adatto a bambini che hanno già qualche rudimento di scrittura e di lettura e si attua principalmente attraverso la realizzazione di un dialogo scritto attraverso cui proporre strutture sintattiche di varia complessità, sempre evidenziate attraverso coppie minime. Alcuni aspetti del metodo sono importanti e vanno tenuti presenti: la globalità della struttura sintattica della proposta al bambino sordo, non la parcellizzazione della frase ad elementi isolati come spesso si usa nell’educazione dei sordi alla letto-scrittura; il metodo Logogenia[®] elaborato dalla linguista Bruna Radelli (1934-2009), permette a bambini/ragazzi sordi acquisire la conoscenza della Lingua italiana scritta migliorandone la comprensione e facilitando l’autonomia nel suo utilizzo nei diversi contesti di vita. Lo strumento operativo della Logogenia[®] è la Cooperativa Logogenia Onlus che promuove la ricerca, l’applicazione, la diffusione e la formazione sulla Logogenia[®].

A proposito di dialoghi per iscritto, in una prospettiva diversa come quella socio costruttivista, vale la pena citare l’esperienza della Scuola bilingue di Cossato⁷⁹ dove, in un ambito di educazione bilingue, viene posta una particolare attenzione allo sviluppo della competenza di lettura e scrittura dai bambini sordi. Si tratta di un progetto ventennale di inclusione di bambini sordi nella scuola pubblica che utilizza una modalità educativa bilingue Italiano-Lingua dei Segni Italiana non solo per i sordi ma anche per i compagni udenti coinvolti nelle classi del progetto. In particolare a noi interessano quelle che Teruggi (2003, p.129) definisce: “pratiche sociali di lettura e di scrittura”, il modo funzionale e significativo di apprendere questa abilità in un contesto bilingue. La spontaneità della costruzione del testo, un testo pensato e costruito

⁷⁶ Franchi E. 2000.

⁷⁷ E’ noto il dibattito che la stessa Radelli stimolò sui tanto discussi casi dei bambini lupu, i quali, esposti alla tardivamente ad una lingua, arrivavano a dominarne la fonologia e il vocabolario, ma non la sintassi di una lingua. Si veda a tale proposito Itard, J. M. G. 1801.

⁷⁸ Franchi E. 2000.

⁷⁹ Vedi in Appendice a questo capitolo il Progetto dell’Istituto comprensivo di Cossato ex direzione Didattica di Cossato Capoluogo

talvolta anche in Lingua dei Segni, sul quale si ritorna discutendone il senso, la funzione, gli errori lessicali o strutturali, è la base di partenza dalla quale il bambino sordo può sviluppare una competenza sociale di questa pratica. Alcuni punti sembrano ineludibili in questo approccio costruttivista: la funzionalità della lettura e della scrittura, il loro essere abilità reali e necessarie, condivise e finalizzate; la spontaneità della scrittura e della lettura coadiuvata dall'anticipazione del testo (pre-testo) a cui segue una riflessione linguistica a partire dai problemi che i bambini stessi affrontano nel produrre ed interpretare i testi; la condivisione col gruppo dei pari, la discussione e lo scambio di senso del testo che si va a costruire o a decifrare (Teruggi 2003). Silvia Ceria e Cristina Cantono (Teruggi 2003, p. 183 e ss.) chiariscono il percorso che dal pre-testo spontaneo, spesso un disegno, si snoda attraverso momenti di definizione globale dell'argomento, di ricerca di una coerenza delle informazioni prodotte; attraverso domande logiche e riferimenti alla punteggiatura. Si giunge alla scrittura condivisa o spontanea e alla revisione dello scritto che è l'ultimo passaggio verso la costruzione del testo. L'uso della Lingua dei Segni come medium linguistico e culturale, il confronto tra strutture dell'Italiano e della Lingua dei Segni attuato dagli insegnanti in collaborazione con i docenti di Lingua dei Segni e gli interpreti, permette efficacemente di strutturare e sedimentare alcune competenze in Italiano, permette consapevolezza metacognitiva.

Il dialogo scritto, o come dicono gli autori (Teruggi 2003, p.206 e ss.), il "parlarsi scrivendo" ha origine logogenica e con la Logogenia® condivide lo scopo del mostrare visivamente aspetti della Lingua italiana che non possono giungere attraverso l'esposizione acustica; a Cossato questo approccio è stato lungamente utilizzato con la mediazione della Lingua dei Segni e in contesti sociali motivanti con lo scopo di riflettere con gli alunni sordi circa i loro errori, di ipotizzarne le cause, di approfondire il confronto tra strutture intralinguistiche e interlinguistiche. Giochi, rebus, modi di dire e proverbi, filastrocche e fumetti sono alcuni materiali utilizzati per poi analizzarli attraverso gli strumenti della spiegazione, della riformulazione, della contestualizzazione in situazioni diverse dall'originale, della scomposizione morfologica. Come spesso succede il dialogare riflettendo o meglio "il riflettere dialogando" sulle lingue che si utilizzano ci permette di giungere ad una profonda consapevolezza degli strumenti e delle condizioni sociali in cui queste lingue si utilizzano; una consapevolezza bilingue e diremmo anche biculturale che è il pregio del progetto di Cossato.

3.5 Il metodo di Sue Livingston

Con qualche aderenza rispetto al metodo che abbiamo illustrato si pone quello proposto da Sue Livingston (1997); l'impostazione della condivisione della lettura del testo (shared reading), pratica educativa utilizzata per suggerire e invogliare la lettura nei bambini, risulta faticosa per i bambini sordi e spesso poco efficace. La proposta è quella di una trasformazione⁸⁰ del testo scritto in Lingua dei segni, una condivisione delle connessioni tra testo scritto e segni, un approccio condiviso appunto, in Lingua dei segni, del testo scritto. L'impostazione è socio costruttivista dove l'insegnante assume un ruolo di guida, di incoraggiamento⁸¹, di rinforzo positivo ai progressi del bambino; assume la necessità del bambino sordo di farsi comprendere perché la scrittura è, come la lettura, pratica condivisa anche, nel caso dei bambini più grandi, nel gruppo dei pari⁸². L'insegnante competente in Lingua dei Segni è la figura centrale nell'apprendimento della lettura per i bambini sordi, gestisce le "interlingue", ovvero tutti i passaggi tra un testo e un altro testo, tra

⁸⁰ Sue Livingston (1997) propone 8 punti importanti per un approccio alla lettura adatto ai bambini sordi segnanti. (Trovato 2014), parlando di trasformazione, sembra avvicinarsi al concetto di traduzione sviluppato col metodo intramorfico (vedi).

⁸¹ Anche in Teruggi 2001 vediamo lo stesso approccio alla correzione dei testi.

⁸² Trovato 2014. P.75.

scrittura e Lingua dei Segni e viceversa⁸³, non improvvisa una interpretazione del testo scritto ma lo “traduce” in modo che non sia semplificato ma che contenga tutte le informazioni del testo di partenza. La struttura narrativa viene replicata in un’altra modalità in modo che il bambino sia consapevole della successione degli eventi, della coerenza del testo. A questo proposito non utilizza una modalità bimodale di lettura ad alta voce accompagnata dai segni, ma utilizza una propria interpretazione in segni, usa la dattilologia quando serve, esplicita coi Segni i contenuti del testo, ripete spesso, chiede feedback, mostra le peculiarità, fa leva sulle conoscenze enciclopediche del bambino sordo, usa immagini e il riconoscimento delle parole da parte dei bambini è globale⁸⁴.

3.6 La didattica intramorfica

Se il problema dell’educazione alla letto-scrittura dei bambini sordi segnanti è stato spesso affrontato da una prospettiva omologante circa le lingue della maggioranza udente in contesti propriamente formali e scolastici, la proposta di Livingston ci porta invece su terreni più vicini alla nostra impostazione. Anche noi ci siamo chiesti quale fosse il metodo migliore per insegnare ad un bambino sordo a leggere e a scrivere provando a declinare gli obiettivi generali del *comunicare, conoscere ed esprimersi* anche nei confronti di un bambino che ha difficoltà all’ascolto e che utilizza la Lingua dei Segni⁸⁵ come strumento naturale e diretto per comunicare. Abbiamo fatto, anche in questa ricerca, riferimento agli studi di traduttologia e glottodidattica che affrontano le sfide dell’apprendimento linguistico nelle società complesse⁸⁶, in particolare alle intuizioni di Jakobson (1959)⁸⁷ circa la traduzione intersemiotica che si coniuga con la teoria dell’apprendimento delle seconde lingue, al concetto di interlingua come passaggio dalla Lingua nativa alla Lingua target (Selinker, 1972)⁸⁸. Dal punto di vista didattico invece lo spunto va alla prassi consolidata di educazione alla lettura e alla scrittura con metodi che abbiamo visto e che hanno ottenuto buoni risultati per l’apprendimento formale⁸⁹ da parte dei bambini sordi. Tra i diversi metodi l’attenzione si concentra sul Metodo Bimodale⁹⁰, introdotto in Italia negli anni ’80 del secolo scorso, che

⁸³ Qui a maggior ragione troviamo cenni alla trasformazione semiotica e materica dei sistemi simbolici così come teorizzato dalla didattica intramorfica.

⁸⁴ Trovato 2013.p 63 e ss.

⁸⁵ Le ricerche sulla Lingua dei Segni (LIS) risalgono al 1980 circa, con i lavori pionieristici del gruppo dell’Istituto di Psicologia del CNR di Roma. A tale proposito si veda, tra gli altri, Volterra V. 1987.

⁸⁶ Da una parte le problematiche legate alla traduzione intersemiotica (Lackoff and Johnson 2004 e Lotman J 1985), dall’altra l’impostazione complessa che vede il plurilinguismo come risorsa nella società contemporanea (Balboni P.E. 2002, ma anche Grosjean F. 2008).

⁸⁷ In particolare il riferimento è alla triplice ripartizione: “Noi distinguiamo tre modi di interpretazione di un segno linguistico, secondo che lo si traduca in altri Segni della stessa lingua, in un’altra lingua, o in un sistema di simboli non linguistici. Queste tre forme di traduzione debbono essere designate in maniera diversa: 1)la traduzione *endolinguistica* o riformulazione consiste nell’interpretazione dei Segni linguistici per mezzo di altri Segni della stessa lingua; 2)la traduzione *interlinguistica* o traduzione propriamente detta consiste nell’interpretazione dei Segni linguistici per mezzo di un’altra lingua; 3)la traduzione *intersemiotica* o trasmutazione consiste nell’interpretazione dei Segni linguistici per mezzo di sistemi di Segni non linguistici.” (Jakobson R. 1966 b).

⁸⁸ L’ “interlanguage” sembra appropriato per spiegare, almeno in parte, la dinamicità del passaggio tra Lingua nativa e Lingua target; il discente utilizzerà diverse strategie (per esempio: language transfert, ipergeneralizzazione, semplificazione) per creare stadi differenti di interlingua nell’avvicinarsi ad una Lingua nuova. Il concetto dell’artificialità di alcuni stadi dell’interlingua è compatibile con l’impostazione intramorfica degli autori.

⁸⁹ Gli apprendimenti della Lingua vocale e della letto-scrittura da parte dei bambini sordi sono spesso legati a contesti formali; raramente il bambino sordo ha la possibilità di essere immerso in un ambiente linguistico spontaneo dal punto di vista acustico (evidentemente) ma anche da quello grafico della scrittura. L’associazione fonema-grafema gli è spesso estranea.

⁹⁰ Beronesi S., Massoni P., Ossella T. 1990.

prevede l'utilizzo dell'Italiano Segnato Esatto⁹¹ come strumento per l'apprendimento della sintassi dell'Italiano scritto e in parte per la correttezza ortografica delle parole. Su un piano diverso la Dattilologia⁹²: una translitterazione dei grafemi dell'Italiano in una forma visiva, una scrittura aerea dell'Italiano appunto che permette un rapido passaggio dalla materia aerea a quella grafica. Un approccio visivo legato alle immagini degli oggetti e delle idee utilizzate per l'apprendimento, lo sviluppo di mappe concettuali circa alcuni argomenti; a volte la drammatizzazione, il mimo o la pantomima e tutto quello che la sensibilità e la professionalità pedagogica, didattica ed educativa degli insegnanti suggeriva. Metodi e strumenti differenti, tra loro contigui, talvolta sovrapposti che concorrono spesso, in una sorta di *total communication*⁹³ all'apprendimento della lettura e della scrittura.

Un libro⁹⁴ per l'avviamento alla lettura e alla scrittura dell'Italiano dedicata a bambini sordi e udenti che frequentino il primo e secondo anno di scuola primaria applica la metodologia "intramorfica" e formalizza l'apprendimento della letto-scrittura di bambini che usino la Lingua dei Segni Italiana (LIS). Pur essendo consapevoli gli autori che nessuno strumento didattico è assolutamente efficiente pur se calibrato ai diversi bisogni formativi di ciascun bambino, il progetto nasce dalla volontà degli autori stessi di dare agli insegnanti uno strumento snello ed efficace che si pone nell'ambito di quella che viene definita "didattica intramorfica". L'avviamento alla letto-scrittura attraverso la differente forma e matericità dei sistemi simbolici: da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei Segni, dall'altra quello bidimensionale grafico della scrittura. Un processo graduale di trasformazione non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti. La didattica intramorfica⁹⁵ suggerisce che ci sia un passaggio materico nel sistema di espressione tra l'oggetto disegnato, la Lingua dei Segni, l'Italiano Segnato Esatto, la Dattilologia sillabica e i grafemi dell'Italiano; un filo conduttore che va dall'icona dell'oggetto o dell'azione o del pensiero che si vuole esprimere al simbolo grafico dello stesso oggetto-azione-pensiero. La didattica intramorfica suggerisce dunque che esista una continuità ideale tra questi strumenti e questi metodi. Il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva, dell'immagine mentale che nei bambini sordi è fatta soprattutto di sembianze⁹⁶ che non riescono a tradurre perché spesso impossibilitati ad esprimersi nella Lingua vocale⁹⁷. Il processo di cambiamento materico dell'espressione stabilizza la comprensione e la formazione delle immagini mentali e ottiene lo scopo di rendere scritte queste sembianze; contiene emotivamente il bambino che si riconosce in questo passaggio materico, pone fiducia nella graduale trasformazione dell'espressione partendo da un piano linguistico visivo, la Lingua dei Segni, naturalmente a lui vicino, per approdare alla distanza della scrittura dell'Italiano vocale. La coerenza e la gradualità del cambiamento favorisce l'apprendimento nella misura in cui il bambino si fida, così come inconsciamente fa, del proprio mondo visivo e delle conoscenze che da questa modalità ha tratto.

⁹¹ Abbiamo già visto che per Italiano Segnato Esatto intendiamo la sovrapposizione di due modalità comunicative: quella orale dell'Italiano e i Segni della Lingua dei Segni Italiana con l'aggiunta della dattilologia per tutti quegli elementi dell'Italiano (connettivi, preposizioni, desinenze) che non hanno un corrispettivo in LIS.

⁹² Anche per la Dattilologia abbiamo definito: translitterazione dei grafemi di una Lingua scritta in una forma visiva-aerea fatta con la forma della mano o delle mani. L'alfabeto muto.

⁹³ Si fa qui riferimento, senza dividerne gli scopi educativi, alla Total Communication proposta negli anni Settanta per la prima volta da Roy Holcomb, e successivamente da Lowenbraun, Appelman e Callahan,(1980) vedi.

⁹⁴ L'Editore Ancora, Milano nel 2013 e 2014 ha pubblicato Guanti Rossi1, Guanti Rossi 2; Guanti Rossi Letture e Lo Zoo di Andrea. Un'importante appendice della collana è Gants Rouges, il testo con una traduzione in Lingua francese e Lingua dei Segni del Burkina Faso, che ha richiesto anche un adeguamento culturale dei temi proposti. Vedi.

⁹⁵ Vedi P.Celo 2013

⁹⁶ Viene qui ripreso il concetto di linguaggio interiore di Vigotsky (1982).

⁹⁷ Per Vigotsky il linguaggio esterno è l'oggettivazione e materializzazione del pensiero, dotato di suono (Vigostky 1990, 347). Nel caso del bambino sordo diremmo che è dotato di forme e movimenti linguistici.

L'approccio di un apprendimento globale della letto-scrittura si concretizza nella scelta di presentare tutti e tre i caratteri grafici in ogni singola lezione che è composta da una frase globale presentata nelle tre modalità di scrittura⁹⁸:

- stampato maiuscolo perché tutte le lettere sono separate tra loro e occupano lo stesso spazio grafico sulla riga del quaderno ed è più facile per il bambino utilizzare questo spazio;
- stampatello minuscolo che è il carattere della stampa sia cartaceo che digitale (nonostante alcune ambiguità grafiche);
- corsivo che è il carattere di continuità con le produzioni spontanee del bambino.

In contesti di apprendimento formale della letto-scrittura la programmazione didattica è legata al mondo conoscitivo del bambino, alle sue esperienze e alla sua quotidianità. Empiricamente viene dato senso grafico all'esperienza acustica fornendo un quadro di aspettative circa la traducibilità intersemiotica fra sistemi di simboli: da una parte i suoni e dall'altra i grafemi della Lingua vocale a cui si riferiscono⁹⁹. La didattica intramorfica, in assenza di suoni, teorizza che i Segni linguistici della LIS vengano scelti per coerenza di forma della mano, di configurazione¹⁰⁰, con i simboli manuali alfabetici della Dattilologia. Questo crea un filo conduttore che permette al bambino sordo di riconoscere nei Segni eseguiti la forma della lettera dell'alfabeto che sta imparando a scrivere graficamente; di nuovo un passaggio sotteso tra una forma e una materia simbolica diversa. Un po' come imparare una Lingua straniera cercando nell'Italiano quelle parole che contengano i suoni di quella lingua, con la differenza che, nel caso della didattica intramorfica, la somiglianza deve fare un salto semiotico e materico importante: dalla Lingua dei Segni alla scrittura. Come si è affrontato in precedenza, di solito, l'apprendimento della letto-scrittura in classe prima della scuola primaria¹⁰¹, avviene con un riferimento acustico, ad esempio con: A come ALBERO, B come BALENA. La didattica intramorfica invece prevede un collegamento visivo, legato alla forma della mano nella Dattilologia.

La A è A in *Auto* ma anche in *mAmMA* perché la forma manuale della lettera A è la stessa nei Segni AUTO e MAMMA.



Figura 3.14 Esempio di A in dattilologia

⁹⁸ Qui di seguito l'esempio dei tre caratteri dell'unità di apprendimento 1 di Guanti Rossi 1:

LA MAMMA LAVA L' AUTO

La mamma lava l' auto

La mamma lava l' auto

⁹⁹ Tutti i metodi di letto-scrittura, specie quelli sintetici, abbinano fonema a grafema (Montessori M. 1908, Altieri Biagi M.L. 1980, Mialaret G. 1996) Anche alcuni metodi sintetico-analitici si rifanno alla logica fonemica (Germano G. 1986, Ferrero E., Teberoski F., 1992)

¹⁰⁰ Per configurazione si intende la forma che la mano assume nell'esecuzione del segno, è uno dei parametri formazionali cherologici delle Lingue dei Segni. (Volterra V., 1987)

¹⁰¹ Tradizionalmente i metodi di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura sono divisi in: sintetici, analitici e analitico-sintetico. Più interessante qui l'approccio costruttivista. (Vigotskij L., 1990)



Figura 3.15 Esempio del segno: MAMMA¹⁰²

Lo stesso per la B: la forma della mano nella lettera B è la stessa per il segno BAMBINI, e così via. Il cambiamento della forma, o meglio, la didattica intramorfica, necessita di strumenti visivi e concettuali di contorno che rivestono comunque un ruolo importante. Ad esempio i disegni dei personaggi presentati nel testo applicativo sono stati creati non come singole immagini ma in un filo narrativo che racconta una giornata di questa famiglia: la mamma che lava l'auto e che accompagna i figli a scuola, il padre in motocicletta e il cane che scorrazza nel giardino della casa. La famiglia è lo sfondo integratore dei quattro volumi (uno in fase di pubblicazione) e i suoi personaggi sono stati disegnati per trasmettere i valori di una società contemporanea, aperta all'inclusione e all' integrazione. I due fratelli hanno il colore della pelle diverso, proprio per suggerire ai bambini un'idea di famiglia aperta all'altro e a nuove esperienze, dove nessuno è diverso. Potrebbero anche essere bambini sordi, in un'ottica di normalità delle differenze soggettive. Ogni immagine, specialmente quelle degli esercizi alla fine di ciascuna unità di apprendimento (U a), è contestualizzata, inserita nel suo ambiente semantico; la mela, ad esempio, è sul melo, il lupo nel bosco e l'uva sulla vigna. E' facilmente intuibile che la contestualizzazione e l'ambientazione servono ad offrire un senso vero, quasi funzionale all'immagine dell'oggetto che verrà segnata, digitata¹⁰³ e poi scritta.



Figura 3.16 Esempio di contestualizzazione della figura del "lupo"

Graficamente i personaggi hanno caratteristiche omogenee circa il colore e la forma del disegno; sia la famiglia sia le immagini funzionali alla lezione hanno lo stesso tratto distintivo, finanche gli stessi occhi, la stessa espressione coloristica. L'acquerellato dello sfondo ha un senso didascalico che attiene alla ripartizione tra lezione ed esercizi: lo sfondo arancione è stato scelto per la spiegazione e il verde per gli esercizi. Si tratta di un riconoscimento e di un contenimento emotivo. Il bambino si organizza e si rassicura rispetto alle fasi del lavoro e quindi dell'apprendimento, riconosce i passaggi attraverso il colore delle pagine. I libri contengono 2 DVD in Lingua dei Segni che traducono il testo del volume cartaceo. In alcuni punti del libro, l'icona (il pulsante) del disco segnala la traduzione nel supporto informatico. Le icone di tre diversi colori corrispondono alla Lingua dei Segni, all'Italiano Segnato Esatto, alla Dattilologia sillabica (la scrittura nell'aria è sillabata per favorire l'eventuale lettura vocale delle parole). Questo, così come le immagini funzionali e il colore dello sfondo delle pagine, permette ai bambini sordi segnanti che non hanno

¹⁰² Disegno tratto da Volterra V., 1981.

¹⁰³ Si utilizza il verbo "segnare" per definire l'azione del parlare con la Lingua dei Segni, e il verbo "digitare" per l'uso dattilologia.

un'insegnante di sostegno che conosca la Lingua dei Segni, un apprendimento consapevole dell'Italiano scritto e della sua grammatica. I sussidi didattico-operativi organizzano, alla fine di ogni U a, esercizi da svolgere direttamente sul testo e delle sezioni di ripasso e di verifica in itinere degli apprendimenti linguistici. Anche gli esercizi, tutte le disposizioni e le informazioni per una corretta comprensione e svolgimento del compito, sono tradotti nei DVD in Lingua dei Segni.

Un approfondimento grammaticale è parso necessario agli autori per costruire alcune competenze di base che non possono essere spontaneamente acquisite dal bambino sordo, si tratta di un ulteriore percorso di grammatica, lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfo che propone diverse unità di apprendimento che prevedono uno schema ripetitivo composto da un'immagine e da una breve narrazione che espliciti alcune caratteristiche del disegno. Nella didattica intramorfo la disposizione delle immagini, il colore e la forma del disegno chiariscono e riprendono i concetti della breve narrazione. Potremmo meglio dire che si tratta di una unità formata da una immagine e dalla sua didascalia. Ogni immagine e ogni testo forniscono gli strumenti per svolgere gli esercizi perché le competenze lessicali necessarie per lo svolgimento delle prove sono già contenute nel testo, ne riprendono le forme simboliche e grafiche. Gli esercizi sono sempre accompagnati da informazioni in Italiano e in LIS sulle modalità di esecuzione del compito stesso, seguendo lo schema dell'icona sul libro e del pulsante nel DVD.

Anche in questo sussidio operativo, ad un gruppo variabile di Unità di apprendimento, segue un ripasso generale degli argomenti grammaticali affrontati, in questa parte, vengono riprese alcune regole e alcune considerazioni grammaticali esposte nelle unità di apprendimento precedenti. Da ultimo il volume prevede tre unità di verifica e ripasso che abbracciano i tre campi di apprendimento affrontati: l'ortografia, la morfologia e la sintassi. Quest'ultima parte didattica vuole essere un ripasso e una verifica formativa dell'alunno e che è pertinente per tipologia di esercizi a quasi tutte quelle affrontate nelle unità di apprendimento. La totalità delle unità di apprendimento, pur nella loro variabile lunghezza, corrisponde al numero medio delle settimane di scolarità annuale. Si sono impostate le diverse unità di apprendimento seguendo lo sviluppo cronologico del tempo scolastico con il suo susseguirsi di ricorrenze e di appuntamenti, dal Natale alla Pasqua, da Halloween alle feste di fine anno scolastico alle 4 stagioni¹⁰⁴. Si sono inoltre intrecciate alla prassi della visione/lettura¹⁰⁵ e della scrittura le nozioni di grammatica; per esempio: aspetti ortografici dell'Italiano, genere e numero dei sostantivi, la frase minima e quella colore. Ogni unità di apprendimento declina una tipologia testuale nel testo d'apertura¹⁰⁶ e più d'una negli esercizi: si affrontano la narrazione, l'informazione, il fumetto, la filastrocca, la lettera e la descrizione. Queste informazioni metatestuali sono ritrovabili nel cartiglio¹⁰⁷ all'inizio di ogni unità di apprendimento. La difficoltà dell'apprendere è modulata in una progressione che riaggancia inizialmente alcune parole e alcune immagini del precedente volume e si stempera nei nuovi argomenti lasciando spazio all'inventiva e

¹⁰⁴ Nel secondo volume "Guanti Rossi 2", il metodo intramorfo riprende alcuni aspetti dell'approccio costruttivista, dove la parola scritta è un simbolo che rappresenta la realtà. (Vigotskij L., 1990, Pontecorvo C., 2009). La strategia di costruzione e creatività del linguaggio parlato (in questo caso segnato) sono trasferite a quelle dello scritto. Il bambino da senso alle parole, anticipandone il significato, che è legato al contesto del vissuto condiviso.

¹⁰⁵ Parallelamente alla competenza di lettura per i testi scritti abbiamo proposto (Celo P., Vian N., 2013) il termine "visione" come corrispettiva competenza per i testi segnati.

¹⁰⁶ Ogni singola unità d'apprendimento viene introdotta con un testo che è scritto in Italiano, tradotto nel dvd in Lingua dei Segni e che è corredato da una immagine esplicativa.

¹⁰⁷ Ogni unità di apprendimento è corredata da un cartiglio (una sorta di legenda) in alto a destra sia per la parte della visione/lettura sia per quella della scrittura che esplicherà all'insegnante in quale parte dell'unità si trova (i colori dello sfondo acquarellato lo definiscono per l'allievo), l'argomento grammaticale, la tipologia testuale del testo e degli esercizi.

alla novità delle situazioni. E' stata riservata una specifica attenzione ai contenuti di alcuni testi dove vengono affrontate tematiche quali la paura, l'amicizia, l'affetto, propedeutiche alle storie che verranno raccontate nel terzo volume della serie.

Come per il primo volume, anche nel secondo ogni unità ha le immagini dei pulsanti che fanno riferimento ai pulsanti del DVD allegato. Sotto ogni pulsante è esplicitato se si tratti di LIS o di ISE o di dattilologia (DT) laddove sia necessaria anche la digitazione del testo con l'alfabeto manuale. E' stato introdotto anche un pulsante con la stella che richiama l'attenzione dell'allievo, ma anche dell'insegnante, su una semplice e coerente nozione grammaticale che imposta l'esercizio e l'unità di apprendimento stessa, talvolta si tratta di una enunciazione altre di un approfondimento. Il DVD allegato ripropone in maniera visiva le pagine del libro, il bambino e l'insegnante ritroveranno i pulsanti disegnati nel libro che permetteranno di vedere/leggere il testo o l'informazione di consegna degli esercizi. Gli attori sono persone competenti nella Lingua dei Segni e nelle metodologie di comunicazione coi bambini sordi. La differenza di genere ma anche di stile narrativo degli attori permette una miglior identificazione del bambino nell'adulto segnante ed una varietà nell'acquisizione della Lingua dei Segni.



Figura 3.17 Pulsante

Dopo aver proposto nel primo volume i tre caratteri grafici per l'apprendimento della letto-scrittura, in questo secondo manuale ci focalizziamo sull'uso dello stampatello minuscolo e talvolta del maiuscolo, considerandoli i caratteri più utilizzati nei libri e nella scrittura informatica. Rimangono di fondamentale importanza le illustrazioni che, proseguendo la storia della famiglia, ampliano la gamma dei personaggi e delle situazioni narrative includendo lo spazio e il tempo della scuola che, dopo quello familiare, è il primo confronto sociale del bambino. Il filo narrativo si sposta sul tempo scolastico, sulle gite e sulle attività nella classe, un tempo dove non manca un elemento magico e fantastico attribuito alla maestra¹⁰⁸ ma vicino alla fantasia del bambino.

Entrambi gli applicativi ci raccontano di una potenziale, particolare ma straordinaria esperienza di reciprocal teaching¹⁰⁹ tra l'allievo sordo segnante e l'insegnante, spesso udente e non segnante. Lo scambio e la collaborazione nell'imparare reciprocamente uno l'Italiano scritto e letto e l'altro la Lingua dei Segni fonda il rapporto e la reciproca fiducia; mette l'allievo su un piano meno asimmetrico rispetto all'insegnante, gli permette di condividere un sapere di cui è depositario vedendone i frutti nella comunicazione del docente verso di lui e viceversa. La condivisione pratica dello strumento, la fatica dell'apprendere che è certamente del bambino sordo per l'Italiano ma lo è anche dell'insegnante per la LIS rompe lo schema docente/discente fossilizzato da tempo in certe pratiche didattiche¹¹⁰.

¹⁰⁸ Alla maestra Manu sono stati attribuiti poteri magici, introducendo un elemento fantastico che ritroviamo poi nell'unità didattica 15 (Celo P., Vian N. 2014 a pag. 65).

¹⁰⁹ Concetto sviluppato nel 1986 da Palinxar e Brown. E' una tecnica per aiutare gli insegnanti a riequilibrare la simmetria tra abilità di decodifica e capacità di comprensione. E' una forma di dialogo tra insegnanti e studenti, che riguarda la lettura di parti di testo per comprenderne il significato.

¹¹⁰ Si intende qui l'insegnamento con lezioni frontali o il rapporto strettamente uno a uno (up and down) insegnante di sostegno/alunno.

Da ultimo la visione delle notazioni alla grammatica dell'Italiano in Lingua dei Segni (il pulsante con la stella) permette al bambino sordo una nuova e raramente sperimentata consapevolezza dell'apprendimento di questa seconda lingua, gli permette di vedere e riflettere sulle differenze tra LIS e Italiano. Anche la consegna per gli esercizi, tradotta in Lingua dei Segni garantisce pieno accesso alla strutturazione delle conoscenze. Il libro di letture è il terzo della collana, in questo volumetto 15 raccontini sono tradotti in Lingua dei Segni in DVD. La lettura è uno strumento cognitivo: leggere apre la mente e fornisce non solo informazioni, ma anche emozioni e leggendo si impara anche a scrivere in modo corretto. Leggere è un piacere, è tuffarsi in mondi raggiungibili solo dalla fantasia¹¹¹. Per il bambino sordo leggere è fatica, è decodifica, è trovare costantemente un ostacolo morfico e materico tra le due lingue. Gran parte del vocabolario posseduto da un bambino udente in seconda elementare non è patrimonio di un bambino sordo, perchè non ha mai udito nella sua vita certe parole, ma anche perché le parole, per essere interiorizzate, vanno legate ad un contesto, vanno ripetute, riascoltate, vissute¹¹². Banalmente il bambino sordo non può farlo perchè non sente. Per assurdo chi ha più bisogno di leggere non ha gli strumenti adatti per farlo. Il volume di letture si propone l'obiettivo di produrre storie, poesie e filastrocche in Lingua dei Segni e in Italiano, con la tensione ancora più grande di risultare uno strumento accattivante, che fornisca ai bambini sordi il piacere delle letture, non solo scolastica. Si sono scelti testi adatti ai bambini, con l'intento di stimolare la loro curiosità, infondendo fiducia e comprensione. Si tratta di creare un mondo che sia fantasioso e coinvolgente. La lettura di testi di vari argomenti e tipologie diventa uno degli strumenti più adatti per lo sviluppo autonomo e soggettivo della fantasia e della conoscenza del bambino, perché il meraviglioso e il magico, essendo mezzi dell'intelletto infantile, sono spontanei nel mondo del bambino e se aiutati dall'informazione diventano strumenti formidabili di crescita intellettuale. Si ritiene che le competenze da acquisire siano, come già detto, condurre i bambini sordi alla scoperta della lettura come piacere, con una impostazione metodologica intramorfica, di Lingua scritta e traduzione in DVD in Lingua dei Segni, e avviare i bambini sordi alla scoperta di varie tipologie testuali come il racconto breve, la filastrocca, la poesia, sviluppando la capacità di comprensione, di sentimenti ed emozioni. Queste capacità infatti, senza l'ausilio del testo tradotto in LIS, risultano gravemente compromesse, se non assenti, perché il bambino sordo impegna le sue capacità cognitive nella traduzione di ciò che legge, ottenendo talvolta una comprensione parziale del contenuto. Fornire una sorta di testo a fronte in quella che è la sua Lingua madre, elimina gli sforzi traduttivi e di comprensione¹¹³, per sviluppare tutte quelle competenze emotive e logiche che la lettura produce.

Un ultimo aspetto da non sottovalutare nel progetto, è la ricerca continua di un filo conduttore, tra i volumi: dove i personaggi della famiglia Guanti Rossi accompagnano la crescita cognitiva e gli apprendimenti del bambino. Il bambino sordo che conosce Omar, Emma, Ugo e Irene¹¹⁴, nel secondo volume li ritrova a scuola, con nuovi amici e con la maestra "magica", nel terzo volume scoprirà la curiosità di accadimenti, il valore dell'amicizia, della diversità; scoprirà anche filastrocche e piccole poesie. Lentamente le immagini dei personaggi che nel primo volume, e in parte nel secondo, risultavano

¹¹¹ Vastissima è la letteratura a proposito dell'importanza della lettura per i bambini e non solo. Si ricorda qui il decalogo di Pennac D., 2000.

¹¹² A questo proposito numerose sono le ricerche sulle competenze linguistiche e lessicali dei bambini sordi. (Ardito B., Caselli M.C., Tomaselli G., Vecchiotti A., 1998; Massoni P., Maragna S. 2001; Tommasuolo, 2006; Fellini L., Tommasuolo e., 2009)

¹¹³ Lo sforzo traduttivo/interpretativo è basato sulla necessità di una traduzione intersemiotica che il bambino sordo compie ogni qual volta dal sistema bidimensionale della scrittura si sposta a quello tridimensionale della Lingua dei Segni e viceversa. L'approccio intramorfico guida la trasformazione e la rende esplicita agli occhi del bambino.

¹¹⁴ Sono i nomi dei bambini e dei personaggi dei volumi Guanti Rossi.

indispensabili alla comprensione, si adagiano sullo sfondo, lasciando spazio alle parole scritte, seguendo i tempi e le competenze del bambino, ma non spariscono, lo accompagnano nella consapevolezza di non averne più così tanto bisogno come prima. L'apprendimento vede al centro il bambino, le sue necessità e i suoi tempi. I racconti sono etichettati a seconda della tipologia testuale e della difficoltà di approccio rispetto all'apprendimento dell'Italiano. La scala di difficoltà è alfabetica, liberamente ispirata alla certificazione europea delle competenze linguistiche¹¹⁵. Il livello A è quello elementare, il livello B quello intermedio e infine il livello C risulta essere il più avanzato. Al bambino viene data la possibilità di scegliere e di giudicare il livello di difficoltà e il gradimento del testo con tre diversi gradi di emozione rappresentati iconicamente da tre "emoticon": 😊 😐 😞. Lo sfondo acquarellato rispetta la scansione dei primi due volumi. La breve sezione delle domande alla fine di ogni racconto ha come macro obiettivo la verifica della comprensione del testo; espresse direttamente in Lingua dei Segni (nel DVD allegato) e in Italiano scritto, ricalca l'importanza del metodo intramorfico quale processo di trasformazione tra lingue che è postulato all'intero progetto.

Da ultimo "Lo Zoo di Andrea" raccoglie quasi tutti gli animali che i bambini incontreranno nel loro apprendimento della letto-scrittura nei vari sussidi operativi, secondo il metodo intramorfico. E' un libro didattico, ma anche ludico e affettivo, pensato per i bimbi più piccoli, all'ultimo anno di Scuola dell'Infanzia. Ad ogni disegno è abbinata la lettera in Lingua dei Segni (dattilologia). Ci sono anche pagine dedicate ai giochi e un simpatico poster dell'alfabeto in Lingua dei Segni.

Troppo spesso i bambini sordi non capiscono perché nessuno utilizzi mezzi adeguati alla loro comprensione, si ritiene che la Lingua dei Segni e il processo intramorfico siano strumenti veri di arricchimento cognitivo.

¹¹⁵ L'adattamento del quadro comune europeo per la conoscenza delle lingue Q cer alle delle Lingue dei Segni è in fase di elaborazione; vale la pena menzionare l'Avamprogetto della Federazione Svizzera dei Sordi (2011-2012), il progetto PRO sign (2013) e le linee guida dell'Università per Stranieri di Siena per l'insegnamento della LIS.

Appendice al capitolo 3

Progetto Bilingue di Cossato 2014-15

PREMESSA

A partire dall'a.s. 1994/95 presso la Scuola dell'Infanzia Statale di Cossato Centro è iniziato un progetto di bilinguismo "Lingua italiana- Lingua Italiana dei Segni (LIS)" per l'integrazione dei bambini sordi nella scuola comune; dall'a.s. 1997/98 il progetto è proseguito nella Scuola Primaria di Cossato Capoluogo e dal 2002/03 nella scuola Second. di I° gr. di Cossato e dal 2005/06 nelle scuole secondarie. di II°. gr della provincia di Biella; nel corrente anno scolastico le scuole superiori coinvolte risultano essere: l'Istituto di Istruzione Superiore del Cossatese e Vallestrona, e l'Istituto Professionale Servizi Alberghieri e Ristorazione "E. Zegna" di Trivero; dal settembre 1996 il Ministero della Pubblica Istruzione con D.M. 18/04/96 ha riconosciuto il progetto come sperimentazione ex art. 278 D.L.vo 297/94. Tali autorizzazioni sono state confermate per tutti gli anni scolastici successivi, fino al 1999/2000. Poi, per le nuove norme sull'autonomia, la sperimentazione non è più stata autorizzata dal superiore Ministero, né finanziata; dal settembre 2002 il progetto è gestito in rete dalle scuole coinvolte nello stesso; dal settembre 2007 il progetto è stato gestito dalla Direzione Didattica di Cossato per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° gr., e dall'I.T.I.S. di Biella per quanto riguarda tutte le scuole secondarie di 2° gr. coinvolte nel progetto; in data 01/09/2013 la Direzione Didattica di Cossato è confluita con la Scuola Media Statale "Leonardo da Vinci" di Cossato nel nuovo Istituto Comprensivo di Cossato, a seguito della determinazione n. 13.5136 del 28/12/2012 della Regione Piemonte relativa al Piano di revisione del dimensionamento delle istituzioni scolastiche statali del Piemonte per l'anno scolastico 2013/14. L'Istituto Comprensivo di Cossato è pertanto subentrato in tutti i rapporti in essere delle precedenti Istituzioni Scolastiche.

1. INTRODUZIONE L'obiettivo primario che la scuola si propone è quello delle pari opportunità, per i bambini sordi e udenti, di apprendimento e di acquisizione di conoscenze, abilità, competenze in rapporto all'autonomia, alla socializzazione e all'evoluzione cognitiva e psicomotoria; tale obiettivo può essere perseguito solamente offrendo ai bambini sordi un'informazione equivalente a quella offerta ai bambini udenti. La LIS permette il passaggio delle informazioni necessarie per raggiungere gli obiettivi sopra indicati. In questi vent'anni di esperienza, sia gli operatori sia i genitori sono concordi nel dire che: 1) compatibilmente con le differenze individuali, finora non vi è alcuna differenza significativa nei livelli cognitivi raggiunti agli allievi sordi e da quelli udenti; 2) gli allievi sordi risultano ben integrati nella scuola, hanno un buon livello di socializzazione sia fra di loro, sia con gli udenti; 3) le famiglie degli alunni, sordi e udenti, sono molto soddisfatte dell'iniziativa. Il bilinguismo favorisce l'integrazione degli alunni sordi con quelli udenti: infatti, comunicando con 2 lingue diverse, c'è la possibilità di un completo scambio di conoscenze. E' in pratica un doppio canale di informazioni che passa attraverso la LIS e la Lingua Italiana. Gli alunni sordi e gli alunni udenti imparano naturalmente e usano quotidianamente la LIS per comunicare fra loro, con l'aiuto dell'interprete o dell'insegnante di sostegno. Gli alunni sordi seguono le normali attività scolastiche, come i compagni udenti. Le attività con gli alunni sordi sono svolte privilegiando la comunicazione visiva, basandosi sulla cultura delle immagini che risulta fondamentale nello sviluppo del bambino. Per permettere l'apprendimento della Lingua scritta anche ai sordi, grazie a consulenze di esperti consigliati dal C.N.R., la scuola adotta la metodologia della "Lettoscrittura" sotto la guida della Dott.ssa Teruggi Lilia dell'Università "La Bicocca" di Milano. Il progetto è stato supportato dalla consulenza del C.N.R (Dott.ssa Virginia Volterra) e dal Mason Perkins Deafness Fund (Dott.ssa Elena Radutzky). Sono state svolte

attività di verifica e monitoraggio delle competenze raggiunte dai bambini sordi e udenti nella Lingua dei Segni (nel 2004/05 tale monitoraggio è stato svolto dall'équipe della dott.ssa Volterra del CNR di Roma) e attività di verifica e monitoraggio degli aspetti psicosociali e relazionali fra bambini sordi e udenti. La m/a Ceria, attualmente in pensione, docente di sostegno che si occupava degli interventi specifici di Lingua italiana scritta, continua a collaborare con il nostro Istituto, in forma volontaria, e si prende cura della revisione del testo scritto degli alunni sordi. Parecchie delegazioni di docenti, ricercatori, famiglie visitano ogni anno la scuola. In particolare i ricercatori giapponesi dimostrano particolare interesse per l'integrazione dei sordi nelle classi. Anche nel corrente anno scolastico il Dirigente è stato contattato dall'ambasciatore di Okinawa per una visita di studio. La metodologia utilizzata è ampiamente trattata nel capitolo: Approfondimenti metodologici.

2. ORGANIZZAZIONE Gli alunni sordi frequentano regolarmente la scuola per l'intero orario (8 ore giornaliere nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria; tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado; orario normale nella scuola superiore). Nella scuola dell'infanzia i bambini sordi formano, con altri bambini udenti, un gruppo omogeneo per età; con tale gruppo, oltre alle normali maestre, operano l'insegnante di sostegno/interprete e l'educatore sordo. I genitori dei bambini udenti delle sezioni sperimentali sono tutti totalmente favorevoli all'iniziativa. Il gruppo di bambini sordi e udenti (col supporto delle figure specializzate) partecipa ai normali "laboratori" previsti dall'organizzazione didattica della scuola e, per circa un'ora al giorno, al "laboratorio di LIS" (inteso come laboratorio di seconda Lingua per i bambini udenti e di Lingua naturale per i bambini sordi) con la guida dell'educatore sordo. Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado gli alunni sordi, insieme con i compagni udenti, seguono le normali lezioni con il supporto dell'interprete, dell'insegnante di sostegno e del docente LIS. In orari stabiliti, tutti gli alunni frequentano il "laboratorio di LIS" con la guida del docente LIS. Nella scuola superiore gli studenti sordi hanno, in media, il supporto dell'interprete per 65% di ore settimanali e l'insegnante di sostegno in base alle ore assegnate. Le attività sono programmate settimanalmente da tutti i docenti insieme con gli operatori esperti e gli interpreti.

3. FUNZIONE E RUOLO DEGLI OPERATORI Insegnanti Le insegnanti curricolari attuano le metodologie e l'organizzazione progettata nell'ambito della programmazione educativa e didattica e si dedicano prevalentemente all'intervento educativo e didattico rivolto a tutti i bambini, udenti e sordi. Le insegnanti hanno frequentato appositi corsi di LIS organizzati dalla scuola. Viene inoltre mantenuto un confronto con le logopediste e il gruppo di lavoro H sia sull'impostazione delle attività didattiche sia sulle difficoltà che la situazione comunicativa può porre. L'insegnante di sostegno svolge il ruolo di mediazione fra la comunicazione verbale del gruppo degli udenti e le esigenze dei bambini sordi, affiancando costantemente le figure dell'interprete e del docente LIS con il quale si occupa dei laboratori specifici per gli allievi sordi. Interpreti LIS Questa figura ha il compito prevalente di tradurre agli alunni sordi quanto viene detto dalle insegnanti e viceversa. L'interprete oltre a possedere una buona competenza nelle due lingue interessate al processo interpretativo, deve dominare gli aspetti culturali sia dell'italiano sia della LIS; dev'essere ossia capace di mediare la comunicazione attraverso le conoscenze che possiede circa le abilità visive e attentive dei sordi, stabilire relazioni educative mostrandosi come modello segnico tenendo conto che la LIS prodotta è una Lingua interpretativa che interpreta un italiano utilizzato per l'intervento didattico. Funge inoltre da supporto linguistico per le insegnanti curricolari e di sostegno. Fornisce agli adulti udenti un modello di corrette modalità di "total communication" in un ambiente misto di sordi e udenti. Educatore docente LIS Nella scuola dell'infanzia (educatore sordo) questa figura ha una triplice funzione: a) essere presente durante le attività didattiche della mattinata come adulto sordo che utilizza e propone a tutti i bambini, e in

particolare ai bambini sordi, la LIS. In questo modo i bambini sordi sono inseriti in un tipo di comunicazione per loro accessibile e possono ricevere tutte le informazioni riguardo le attività svolte. Gli altri bambini hanno la possibilità di riferirsi anche a questa Lingua per loro nuova. Precedentemente le insegnanti hanno comunicato all'operatore sordo i contenuti delle attività tramite la mediazione dell'insegnante di sostegno e dell'interprete, permettendogli di inserirsi positivamente nel contesto delle attività medesime. b) Curare il laboratorio di apprendimento della LIS frequentato dal gruppo misto (alunni sordi + udenti) c) Fungere da insegnante di LIS per le insegnanti nei corsi di aggiornamento e formazione. d) Fungere da insegnante di LIS per le insegnanti nei corsi di aggiornamento e formazione. Nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I° grado: a) Gestire il laboratorio di apprendimento della LIS frequentato dal gruppo misto (alunni sordi + udenti) b) Svolgere il ruolo di referente linguistico per gli insegnanti c) Svolgere il compito di insegnante di LIS per le insegnanti nei corsi di aggiornamento e formazione.

4. STORIA DEL PROGETTO L'idea del progetto di "Bilinguismo, Lingua Italiana– Lingua dei segni, per l'integrazione dei bambini sordi", attuato presso le scuole di Cossato nasce nel 1993 dalle logopediste di Biella, che da anni lavoravano nel campo della rieducazione dei bambini sordi e avevano osservato che l'inserimento tradizionale nella scuola aveva scarsi successi. Nell'anno scolastico successivo 1994/95 era prevista l'iscrizione alla scuola dell'infanzia di tre bambine sorde di tre anni, provenienti da vari paesi del territorio biellese e le Logopediste proponevano l'inserimento di questo gruppo di bambine insieme ad un gruppo di udenti per permettere, con la compresenza di due modalità linguistiche, l'acquisizione della Lingua dei Segni e della Lingua italiana e avviare un'esperienza di bilinguismo precoce. In prima istanza le Logopediste si sono rivolte ai Dirigenti delle scuole di Biella e non avendo ottenuto riscontri positivi, in un secondo tempo, grazie all'interessamento di un neuropsichiatra in servizio a presso l'ASL di Cossato, hanno chiesto al Dirigente della Direzione Didattica della stessa cittadina che, con spirito di innovazione, ha aderito alla sfida pedagogica proposta, accettando di iscrivere le tre bambine nella scuola dell'infanzia di Cossato centro. Per permettere il loro inserimento, bisognava creare le condizioni idonee: il Dirigente ha cercato presso le docenti del circolo alcune insegnanti disposte a trasferirsi e ad impegnarsi nella sperimentazione di nuove metodologie per l'inserimento dei bambini sordi nella scuola comune. Era indispensabile trovare un docente sordo, che fungesse da modello linguistico LIS, ed è stata proposta una persona adulta sorda che lavorava presso il comune di Biella; inoltre sono state individuate una tirocinante, figlia di sordi, che doveva occuparsi della traduzione (LIS/Italiano) e un'insegnante di sostegno con una buona esperienza nel campo della sordità. Con queste condizioni fondamentali, il progetto si è avviato nel settembre del 1994, con l'inserimento di quattro bambine (si era aggiunta una bambina proveniente dalla provincia di Torino). Nell'anno successivo si sono iscritti altri 3 bambini sordi provenienti dal territorio. Negli anni successivi il docente sordo ha ottenuto il trasferimento presso il Comune di Cossato, con la qualifica di educatore, ed è stato assegnato per l'intero orario alla Direzione Didattica e utilizzato come docente LIS presso la scuola dell'infanzia. Il Dirigente, consapevole delle difficoltà che si potevano incontrare nel proseguo dell'esperienza, ha promosso presso le insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria di Capoluogo corsi di formazione sulla Lingua dei segni, sulla cultura sorda e sull'insegnamento della Lingua italiana, tramite un approccio di tipo costruttivistico avvalendosi della collaborazione della dott.ssa L. Teruggi dell'Università Bicocca di Milano, per gli aspetti teorico - metodologici, e del dott. P. Celso per le competenze in Lingua dei Segni e per il coordinamento del gruppo di interpreti. Il progetto, inoltre, è stato "supportato a distanza" dalla consulenza del CNR di Roma e dalla Mason Perkins Deafness Fund.

Il progetto prevede la coesistenza, l'integrazione e l'inclusione di bambini sordi e udenti che, nella stessa sezione/classe utilizzano sia la Lingua dei Segni che la Lingua italiana. Tutti gli alunni seguono il laboratorio

di LIS che permette l'acquisizione della Lingua visivo-gestuale favorendo la comunicazione e l'interazione. Per garantire ai bambini sordi la comprensione dei contenuti curricolari ogni attività didattica viene costantemente tradotta dall'interprete. Sono inoltre previsti laboratori soltanto per i bambini sordi per l'approfondimento e la specificità del loro accesso alla Lingua italiana. La scuola compie dunque un grosso sforzo organizzativo e strutturale, allo scopo di prevenire e di impedire nei limiti del possibile che la minorazione sensoriale si traduca in handicap intellettuale per i bambini sordi. Nell'anno 1997-98 il primo gruppo di bambine viene iscritto alla scuola primaria, il coordinamento didattico/metodologico mirato agli interventi specifici per l'acquisizione della Lingua italiana è affidato ad un'insegnante di sostegno sorda che supporta anche la formazione delle insegnanti di sostegno, quello organizzativo gestionale ad un'insegnante della scuola dell'infanzia. Il progetto prosegue fino al corrente anno scolastico con l'inserimento di vari allievi provenienti non solo dal territorio biellese, ma anche da varie regioni d'Italia. Durante gli anni il Dirigente ha mantenuto contatti con le varie istituzioni: USP, la Provincia di Biella, il Comune di Cossato, la Regione Piemonte, la Fondazione Cassa di Risparmio, i Lions Club, ASL, i Comuni dal quale provengono gli alunni, l'ENS, l'associazione Vedo Voci, sia per le consulenze che per il supporto finanziario, molto oneroso. Nel 1999 la Direzione Didattica di Cossato ha avviato un corso di alta qualifica per insegnanti di sostegno. La Direzione Didattica di Cossato ha promosso due convegni il primo nel 1999 a livello nazionale: Una scuola, due lingue; il secondo (nell'anno 2003 - anno del disabile) di rilevanza internazionale, Segni - parole: percorsi di bilinguismo, in collaborazione con la provincia di Biella e altri Enti. La scuola ha aderito al Programma Europeo SOCRATES / COMENIUS in collaborazione con scuole europee che si occupano dell'istruzione ai bambini sordi. Il confronto con questi paesi ha permesso di capire quanto sia importante l'esperienza che si attua a Cossato. Infatti i nostri allievi sono ben inseriti nel contesto scolastico e sociale e nel mondo dello studio procedono con risultati individuali soddisfacenti in base alle loro potenzialità. Nell'anno 2000, grazie al contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, si è avviata la stesura di un libro sull'esperienza, a cui hanno partecipato i diversi protagonisti del progetto, il testo: Una scuola due lingue edito dalla F. Angeli e curato dalla dott.ssa Teruggi è stato pubblicato nell'anno 2003. Negli anni il progetto ha raggiunto obiettivi importanti, ma alla Scuola mancavano i finanziamenti per effettuare ricerche e monitorare i risultati ottenuti, così come veniva richiesto soprattutto in occasione di convegni o congressi di studio. Il comitato tecnico scientifico, composto da alcuni membri dell'équipe di lavoro e dal Dirigente, viste le richieste che pervenivano da diversi ricercatori universitari, ha promosso una serie di studi approfonditi riguardanti: l'integrazione, l'acquisizione della Lingua dei Segni e dell'Italiano e tutti gli aspetti che poteva essere utili al progetto stesso. Le ricerche effettuate sono: Livello di competenza in Lingua dei Segni degli alunni delle classi sperimentali. - Pietro Celso Il processo della concettualizzazione della Lingua scritta nei bambini sordi. Università Milano la Bicocca -Lilia Teruggi Educazione bilingue tra relazione e bisogni. -Maria Teresa Lerda e Stefano Ramella Benna La valutazione delle abilità linguistiche in bambini e ragazzi sordi in Lingua dei Segni nell'ambito de progetto di bilinguismo Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione CNR Roma - Elena Tomasuolo. Leggere in un contesto di bilinguismo Università Milano la Bicocca – Lilia Teruggi Vedere Parole e Immaginare Pensieri Università Dipartimento di psicologia di Pavia –Silvia Zocchi, Serena Lecce, in collaborazione con Francisco Pons (Oslo) Correlazioni fra memoria visuo-spaziale e capacità geometriche e di calcolo. Università Milano la Bicocca - Carlo Cecchetto, Paolo Mazzocchi. Metacognizione e teoria della mente nei bambini sordi segnanti Dipartimento di Psicologia dell'Università di Pavia - Ivana Di Martino Molti genitori di bambini sordi provenienti da varie regioni d'Italia, insegnanti, studenti, delegazioni nazionali e internazionali hanno visitato la scuola e, i commenti generali sono sempre stato molto positivi. Chi visita le classi si stupisce nel vedere bambini così ben integrati. Il bilinguismo, quando gli alunni hanno raggiunto un buon livello di competenze segniche e verbali, è spontaneo, i visitatori sono colpiti dalla normalità dei rapporti: la diversità, è fonte di ricchezza

per ognuno, sordi e udenti capiscono se l'interlocutore sa segnare o no, e si comportano di conseguenza. Il Dirigente, i consulenti, i docenti LIS e alcune insegnanti hanno partecipato a convegni o giornate di studio organizzate sul territorio nazionale e internazionale, promuovendo la diffusione del progetto; nel mese di febbraio 2010 il progetto è stato presentato dalla dott.ssa Teruggi ad un convegno universitario a Kyoto in Giappone. In precedenza, la docente ha tenuto seminari nelle seguenti sedi universitarie: Università di La Plata, Argentina aprile 2003 e febbraio 2009, Università di Almeria, Spagna luglio 2006, Università di Roma "La Sapienza" ottobre 2006, Università del Tennessee, Knoxville, USA gennaio 2007, Università Gallaudet, USA febbraio 2008. Nell'anno scolastico 2010 le prime ragazze iscritte nel '94 hanno affrontato l'esame di maturità, ottenendo buoni risultati, questo è stato un traguardo molto importante per il progetto, attualmente sono iscritte all'Università con buoni risultati; altri ragazzi in seguito hanno concluso l'iter scolastico. Negli anni si sono verificate anche situazioni problematiche, relative ad aspetti organizzativi o di apprendimento, ma il confronto tra gli operatori e lo stimolo profuso dal Dirigente, che ha sempre affermato che la missione della scuola è quella di offrire a "tutti" le "possibilità" per crescere e imparare in modo autonomo, nel rispetto delle differenze e delle potenzialità individuali, sono stati il punto di forza per il prosieguo dell'esperienza. Sicuramente il progetto attuato nella scuola di Cossato è un vanto per il territorio Biellese, ma i risultati non sarebbero stati così importanti senza la presenza di un team di lavoro stabile, che si è dedicato con passione e spirito di innovazione all'esperienza, e del Dirigente, elemento prezioso di chiarezza e di collegamento che ha saputo valorizzare le competenze degli operatori, insegnanti educatori, interpreti, esperti e fare in modo che il lavoro di ognuno fosse realmente utile. Inoltre, la pratica didattica attuata ha creato le condizioni idonee per dimostrare che la sfida iniziale "di ricercare situazioni efficaci di didattica per bambini sordi e udenti, e la trasmissione delle scelte pedagogiche significative" è stata raggiunta rendendo l'esperienza un'occasione unica di formazione non solo scolastica, ma anche culturale e sociale. Nell'anno scolastico 2009/10 il Dirigente che ha avviato il progetto, dottor Ermes Preto, è stato collocato in pensione e nei tre anni seguenti si sono avvicendati Dirigenti reggenti, anche l'insegnante di sostegno sorda della scuola primaria ha raggiunto il pensionamento, ma continua a collaborare in forma volontaria, seguendo gli interventi specifici di Lingua scritta nel Laboratorio "Revisione del testo" e la formazione del personale di sostegno di nuova nomina. Durante questi ultimi anni abbiamo affrontato difficoltà a livello economico/amministrativo che hanno portato a variazioni organizzative, che sono state attuate per sopperire alle carenze economiche derivanti dalla situazione di crisi generale (fondi inferiori alle necessità). Dall'anno scolastico 2012/13 il progetto è guidato da un nuovo Dirigente Scolastico, che, date le difficoltà economiche, sta cercando di creare nuove sinergie per il proseguo dell'esperienza.

5. APPROFONDIMENTI METODOLOGICI Il progetto considera i sordi come una minoranza linguistica, con una propria Lingua e una propria cultura, e quindi in modo diverso rispetto al problema generale della disabilità L'esperienza e le ricerche su questa problematica ci dicono che la maggior parte dei bambini sordi, se non si interviene opportunamente e precocemente, rischia l'insufficienza mentale; d'altro canto molti inserimenti "tradizionali" (un sordo per classe senza l'interprete) hanno dato esiti deludenti. L'esperienza di Cossato è praticamente unica in Italia e, in un certo senso, nel mondo (all'estero non c'è una legislazione (Legge 517/77) che prevede l'inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni). Negli ultimi tempi sono molte le scuole che si sono interessate al nostro progetto e ci hanno chiesto di poter estendere il modello anche in altre regioni italiane. Il progetto prevede: - bambini sordi - compagni udenti che imparano la LIS con loro fin dai 3 anni di età - docenti di classe - docenti di sostegno - docente LIS - consulenti - stretta collaborazione con l'ASL- logopedia (rieducazione alla parola). Il progetto si pone come strategia quella di individuare metodi che possano risultare proficui sia per i sordi sia per gli udenti

6. MODELLI TEORICI In tutti gli ordini di scuola viene adottata una programmazione per progetti (superando il modello di programmazione tassonomica che prevede la definizione di finalità, obiettivi generali, obiettivi specifici, ed obiettivi operativi – cfr. modello di Titone) con l'elaborazione di mappe concettuali che consentono all'insegnante regista di predisporre opportuni ambienti di apprendimento in cui l'alunno (sordo e udente) possa ricavare molteplici esperienze e costruire i propri apprendimenti secondo le sue individuali caratteristiche. Il riferimento teorico è dato dalle ricerche del Gardner, che prevede più intelligenze multiple- ed un processo "reticolare" che segue la mente per costruire le proprie conoscenze e che non è prevedibile da parte del docente. Pertanto (cfr. il modello di Elio Damiano) la programmazione educativa- didattica, curata dal team docente, viene strutturata attraverso mappe concettuali, seguendo gli interessi e le conoscenze dei bambini, favorendo un processo reticolare secondo informazioni e relazioni messe in stretto collegamento tra di loro. Partendo dalla mappa concettuale elaborata dal team docente, con l'insieme delle tappe principali del progetto che si vuole sviluppare, si passa alla conversazione clinica con i bambini nella quale si indagano le conoscenze pregresse rispetto all'argomento trattato. In base alle risposte dei bambini, documentate attraverso protocolli di osservazione, si elaborano le diverse reti concettuali, generalmente per età, nelle quali si progettano le esperienze finalizzate alla sistemazione dei concetti. Durante lo svolgimento delle attività didattiche si raccolgono informazioni sia sugli interventi dei bambini sia sui diversi elaborati. Tutto ciò consente di svolgere una valutazione in itinere per consentire, se necessario, la riprogettazione di nuove situazioni. Le valutazioni avvengono attraverso i protocolli di osservazione (che diventano strumento per la verifica e la riprogettazione degli insegnanti) e la raccolta delle produzioni dei bambini (che diventano la documentazione del processo di apprendimento). Tale modello di programmazione prevede, comunque, per i sordi, alcuni macro-obiettivi: - reale inclusione - accesso completo all'italiano scritto Obiettivo primario del progetto è la REALE INCLUSIONE degli alunni sordi attraverso il completo accesso al curriculum, fermo restando che sordi e udenti hanno diritto ad affrontare il, "normale programma ministeriale" come tutti i bambini. I bambini sordi devono avere pari opportunità: - nella COMUNICAZIONE - nella COMPrensione dei contenuti - nella POSSIBILITA' DI INTERVENTO: - nell' essere presenti a ciò che li circonda (rafforzamento dell'identità); - nel CONTRIBUIRE ad un lavoro comune - nell' APPRENDIMENTO degli obiettivi curricolari. In questa fase del Progetto acquista particolare importanza L'APPRENDIMENTO DELLA Lingua SCRITTA, indispensabile porta di accesso per: - la FRUIZIONE; - la PRODUZIONE di cultura. Poiché per i sordi non è utilizzabile un modello basato sulla corrispondenza fonema- grafema, per l'apprendimento dell'Italiano scritto, sia per i sordi, sia per gli udenti, si fa riferimento alle ricerche delle studioso Ferreiro e Teberosky i cui studi sono noti come "Lettoscrittura" (la consulenza per questo aspetto viene fornita dalla dott.ssa Lilia Teruggi, docente di didattica della lettura e della scrittura e di didattica speciale presso l'Università degli Studi "Bicocca" di Milano). Tali studi hanno dimostrato come sia possibile imparare a leggere e scrivere in modo "naturale": così come il bambino udente impara a leggere, a scrivere con un'immersione precoce (una vera e propria "full immersion") nella Lingua scritta. In sintesi, tutti i bambini, fin dai tre anni, sono esposti alla Lingua scritta in contesti significativi e finalizzati. Per questo, sia per i sordi sia per gli udenti, l'insegnante, fin dai tre anni, predispone situazioni linguistiche significative e contestualizzate in cui i bambini possono utilizzare la Lingua scritta sia come lettura sia come scrittura (ad esempio, bisogna scrivere l'invito per una festa, il programma per un'attività, una lettura per i genitori, il menù della settimana, la scheda di un libro della biblioteca; bisogna leggere la lettera che è arrivata dai compagni dell'altra classe, una comunicazione giunta dalla Direzione, un libro della biblioteca, il messaggio degli...) Gradatamente i bambini passano dallo scarabocchio, alla differenziazione fra disegno e scrittura, alle prime scritture spontanee, fino alla scrittura convenzionale; nello stesso modo per la lettura partono dall'anticipazione del testo, sulla base delle illustrazioni o delle lettere alfabetiche conosciute, fino alla definizione della parola e alla sua comprensione

in base al contenuto. Generalmente tale progressivo processo di acquisizione dei meccanismi della scrittura avviene in lavori a piccoli gruppi in cui ogni bambino formula ipotesi che vengono attentamente vagliate dagli altri bambini, per arrivare ad una condivisione dell'interpretazione o della produzione del testo. Questo modello metodologico si rivela estremamente proficuo, in quanto ciascun bambino "è costretto" a verbalizzare (o a segnare) i propri ragionamenti, cioè a "raccontare" i propri procedimenti mentali. L'osservazione e la registrazione di tali conversazioni diventano uno strumento prezioso per l'insegnante, che verifica in itinere il processo di apprendimento dei singoli alunni. Per raggiungere questi obiettivi si attua il BILINGUISMO, attraverso la formazione del gruppo classe bilingue e la presenza di operatori segnanti (interprete + educatore esperto in LIS) quindi LIS come: - strumento di pensiero per i bambini sordi (cfr. teorie di Vygostsky – Pensiero e linguaggio – la Lingua è prima di tutto strumento di pensiero, cioè lo strumento che usa per elaborare concetti- se non c'è la Lingua non si sviluppa il pensiero- e ancora: Bruner afferma che c'è vero apprendimento quando l'individuo "si racconta", con la lingua, quello che ha imparato) - mezzo per favorire uno scambio completo di conoscenze e di relazioni fra sordi e udenti.

7. MODELLI ORGANIZZATIVI Oltre alla normale partecipazione alle lezioni comuni con supporto dell'interprete, per favorire l'apprendimento dei bambini sordi sono proposti: - laboratori di Lingua dei Segni (per l'apprendimento della LIS, tali laboratori sono organizzati per sordi e udenti, o solo per sordi - laboratori di confronto fra le due Lingua (Italiano/LIS) affinché i sordi diventino consapevoli delle peculiarità delle due lingue. Questo tipo di lavoro è fondamentale per i sordi, perché è alto il rischio che gli alunni sordi scrivano in italiano utilizzando la sintassi della LIS, molto diversa dall'italiano. - lavori di gruppo (soprattutto per lo scambio e la costruzione dei concetti in lingua, ma anche per le altre discipline - tutoraggio (modello già raccomandato per es. da Don Milani) in cui i bambini di età diverse "spiegano" ai compagni più piccoli alcuni concetti. Tale momento è particolarmente utile al bambino più grande che si vede costretto a "riflettere" sui suoi concetti e a renderli "abbordabili" ai più piccoli; è anche utile ai piccoli, che possono esprimere i loro dubbi senza timori di "valutazione" da parte dell'insegnante; è utilissimo per l'insegnante, che può verificare in itinere l'evoluzione dei processi mentali dei suoi alunni, fuori da situazioni di verifica tradizionale e di valutazione.

8. RIFLESSIONI EMERSE DALLA PRATICA QUOTIDIANA 1. DIFFERENZIAZIONE DEI CODICI LINGUISTICI: - VOCALE - LIS - durante la consegna e la spiegazione di un lavoro da svolgere l'interprete affianca l'insegnante e traduce; - durante una narrazione: - prima LIS da parte di uno dei due operatori segnanti; - poi vocale da parte dell'insegnante. - durante il tempo libero: comunicazione libera 2. CHIARA SEGNAZIONE DELL'INIZIO DI UN LAVORO COMUNE O DI UNA COMUNICAZIONE COLLETTIVA. 3- CHIARA CONSEGNA DEL LAVORO DA ESEGUIRE (possibilmente non solo a "parole", ma attraverso esempi mimati con il corpo, o rappresentati con il disegno; comunque con supporto visivo) E ACCERTARSI CHE TUTTI I BAMBINI SORDI L'ABBIANO COMPRESA. 4- NELLA SITUAZIONE DI DETTATO: - spiegazione in L.S. del testo globale (frase); - lettura vocale del testo globale (frase) - dettato vocale di ogni singola parola (richiesta di labiolettura) 5- NELLA SITUAZIONE DI LETTURA AD ALTA VOCE A TURNO DA PARTE DEI BAMBINI: - si legge una frase completa ciascuno. Chi legge si alza in piedi per segnalare lo stacco. OSSERVAZIONI: 1- Quando i bambini udenti segnano, non usano la voce. In particolare ci ha colpito che i bambini nuovi (cioè inseriti nel progetto bilingue solo all'ultimo anno della scuola dell'infanzia), pur essendo entrati in contatto con la LS da pochi mesi utilizzano una struttura frasale primitiva, ma corretta, senza abbinare la voce 2- Spesso invece i bambini sordi, quando si rivolgono ad un udente, tendono ad unire la voce ai segni, questo li porta ad utilizzare una struttura di italiano segnato. Ci sembra tuttavia che questo atteggiamento costituisca da parte loro una strategia per assicurarsi di venir compresi e un tentativo di adeguarsi meglio alle esigenze

dell'interlocutore. 3- Anche il contatto con la Lingua scritta, e quindi con la struttura della Lingua italiana, ha accentuato notevolmente nei bambini sordi la tendenza a privilegiare l'utilizzo dell'italiano segnato, nonostante di norma venga loro richiesto di differenziare i codici (o Lingua vocale o LIS es. un bambino che non ha ancora raggiunto lo stesso grado interesse per la lettoscrittura, utilizza una struttura LIS più corretta; altri fra loro non usano la voce, mentre vogliono usarla per leggere il loro testo libero ai compagni). Generalmente, in occasione di dialoghi semplici e colloquiali, i bambini sordi privilegiano la voce, per comunicazioni più complesse e più approfondite ricorrono alla LS

4- Riflettendo su queste manifestazioni ci sembra di dover tener conto: -dell'età dei bambini -del fatto che non hanno ricevuto la LIS come Lingua materna, -e del fatto che, il maggior numero di allievi sordi, sono esposti alla LIS soltanto nelle ore scolastiche e in momenti specifici di lavoro (più ascolto che produzione). In questo contesto appare naturale che essi stiano cercando di utilizzare ogni strumento a loro disposizione per raggiungere una comunicazione piena con compagni ed insegnanti. Pertanto riteniamo di doverli guidare con gradualità e naturalezza alla distinzione dei codici linguistici, senza forzature e senza interventi troppo rigidi, soprattutto nei momenti di comunicazione libera, per non bloccarne la spontaneità.

5- abbiamo anche osservato che l'esser quotidianamente esposti al doppio codice linguistico ha favorito nei bambini udenti lo sviluppo di una maggiore capacità di attenzione ed una precoce consapevolezza dei meccanismi della comunicazione. Per ciò che riguarda l'obiettivo di contribuire ad una conversazione, si è notato che i bambini sordi intervengono molto. Lingua DEI Segni E Lingua ORALE Tutti i bambini sordi frequentano periodicamente le sedute di logopedia. Poiché la scuola si impegna a insegnare la Lingua dei segni, la logopedia può dedicarsi completamente alla rieducazione della voce. La scuola non pretende che i bambini sordi imparino la lettura labiale, ma abbiamo potuto verificare che spontaneamente i bambini sordi, comunque esposti alle due lingue, imparano gradualmente a leggere sulle labbra e esprimersi con la voce. Parimenti, molti bambini udenti, avendo imparato la LIS dai tre anni di età, spontaneamente sono portati ad "ascoltare la spiegazione verbale dell'insegnante e a "verificare" subito dopo il messaggio osservando la traduzione dell'interprete (addirittura, soprattutto nella scuola media, è successo che alcuni udenti abbiano "corretto" l'interprete) Questo fa sì che sia i sordi sia gli udenti comprendano immediatamente se l'interlocutore sa segnare o sa parlare e che adottino il codice adatto. Questo fenomeno è stato definito dagli esperti come vero bilinguismo.

EFFETTI DEL BILINGUISMO SUGLI UDENTI Le ricerche compiute dagli esperti, le osservazioni e l'esperienza ci hanno dimostrato che l'utilizzo della LIS e l'esercizio intenzionale delle facoltà visive e motorie hanno mantenuto aperte, negli udenti, alcune funzioni mentali che negli altri bambini tendono svanire. In particolare, il controllo del movimento (i Segni non sono solo semplici gesti di rinforzo, ma movimenti che hanno un preciso significato concettuale e cognitivo) e il continuo esercizio del canale visivo hanno un enorme effetto sulla padronanza del proprio schema corporeo e su tutti gli aspetti collegati all'attenzione, influenzando in modo determinante su tutti i processi cognitivi del bambino. Infine risultano evidenti i vantaggi educativi generali che derivano da un simile modello di integrazione, sia sul piano della relazione sia sul piano dell'integrazione sociale nei riguardi del diverso.

9. RAPPORTI CON IL TERRITORIO, CON ALTRI ENTI E CON L'ESTERNO Il progetto e i risultati raggiunti sono stati pubblicizzati nel corso del convegno "Una Scuola - Due Lingue" organizzato dalla scuola e svoltosi a Biella il 20/02/1999 e in un secondo convegno organizzato dalla Provincia sul tema "Segni – parole: percorsi di bilinguismo" Esperienze educative a confronto sul tema dell'integrazione di bambini sordi e udenti in contesti bilingui: Lingua dei Segni e Lingua Italiana- 28 - 30 Novembre 2003 – Biella" Inoltre, il progetto è stato presentato in numerose altre occasioni (convegni, trasmissioni televisive, riviste, ecc.). Grazie ad un finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, nell'aprile 2003 la Scuola ha pubblicato un libro sul progetto: "UNA SCUOLA, DUE LINGUE – L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia e

Primaria di Cossato” edito dalla Franco Angeli Ed., Milano, nell’ambito della collana “Scienza della formazione”. Il libro è stato tradotto in Lingua croata dalla dott.ssa Sandra Bradaric nel 2012 e viene regolarmente utilizzato come testo di studio nelle università croate. I nostri docenti ed operatori partecipano a convegni e corsi sui problemi relativi all’integrazione dei bambini sordi. Nel 1999 la scuola è stata sede di un corso di alta qualificazione per docenti di sostegno interessati all’insegnamento ai bambini sordi tramite l’uso della LIS. Inoltre sono mantenuti stretti rapporti con: - A.S.L.: incontri con le logopediste e con i medici che hanno in carico i bambini sordi. - C.N.R.: in particolare con lo staff della dott.ssa Volterra, uno dei massimi esponenti dei ricercatori sul tema della sordità; nel corso del 2004/05 lo staff del CNR ha avviato una ricerca sulle competenze linguistiche in LIS dei bambini interessati dal progetto. - Esperti: in particolare la dott.ssa Lilia Teruggi (docente di linguistica presso l’Università Bicocca di Milano), il dott. Pietro Celso (già docente di Lingua dei Segni presso l’Università “Ca’ Foscari” di Venezia e Università Bicocca di Milano e Università degli studi di Bologna, autore di alcuni testi in materia), la dott.ssa M. Teresa Lerda (logopedista e psicologa). - Associazioni Genitori: in particolare l’Associazione “Vedo Voci” che raccoglie molti dei genitori dei nostri bambini sordi. - E.N.S. (Ente Nazionale Sordi) sia a livello provinciale che nazionale - Università (Torino e Milano) che si appoggiano alla scuola di Cossato per esperienze di tirocinio - Altre scuole, enti, associazioni, genitori, che chiedono di conoscere o di visitare la nostra scuola, oppure la partecipazione a convegni o seminari da loro organizzati.

Parte II

La ricerca

Capitolo 4

Studio di caso multiplo: leggere e scrivere in Italia

4.1 Protocollo di ricerca: analisi sociolinguistica

La ricerca prende le mosse dai bambini sordi segnanti, unità primaria di analisi secondo R. Yin¹¹⁶, inseriti in alcuni istituti scolastici in Italia specializzati nell'educazione dei bambini sordi o che nel Piano di Offerta Formativo hanno inserito metodologie e/o prassi educative per i bambini sordi. Le scuole che hanno permesso la raccolta dei dati e la presente ricerca sono:

Scuola Primaria Statale "N. Amstrong" presso il Circolo Didattico Duca d'Aosta a Torino

Scuola Primaria Statale "Mazzarello" a Torino

Scuola Audiofonetica dell'Istituto Canossiano di Mompiano a Brescia

Scuola Primaria "G. Romano" dell'Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi a Milano

Scuola Primaria Paritaria dell'Istituto Smaldone a Salerno

Si tratta di Istituti di diversa dislocazione sul territorio nazionale ed anche di diversa concezione e scelta educativa; gli Istituti sono anche differenziati per l'aspetto legale: l'Audiofonetica di Mompiano e lo Smaldone di Salerno sono scuole paritarie parificate mentre le altre sono scuole statali.

In ordine all'inquadramento dell'ambiente sociale ed educativo possiamo dire che in Italia la percentuale di sordi, così come dato dalle ricerche promosse dall'UNICEF e dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, è di 1/1000¹¹⁷. "I valori di prevalenza valutati in studi effettuati da numerosi autori nei Paesi sviluppati, compresa l'Italia, indicano, per la sordità neurosensoriale grave, un valore compreso fra 0,4% e 2%. Uno su 1000 presenta alla nascita un'ipoacusia sufficientemente grave (almeno 35-40 dB HL) da interferire con lo

¹¹⁶ Lo studio di caso si può occupare di singoli individui, di strutture o istituzioni, di fenomeni o fatti; essendo l'essere umano comune denominatore degli studi di tipo sociale è l'individuo l'unità primaria sulla quale il ricercatore appunta la sua attenzione; il nostro è uno studio di caso multiplo, dove l'indagine è ricorsiva e i bambini non sono unità campione. Vedi R. Yin 2005.

¹¹⁷ Tra i numerosi testi di riferimento citiamo i Quaderni del Ministero della Salute n. 16, 2012, p. 87.

sviluppo del linguaggio parlato e 4/10.000 sono affetti da ipoacusia profonda. In complesso, in Italia ogni mese nascono fra i 50 e i 100 bambini sordi (600- 1200 per anno). Sempre in Italia, 5-10 nati ogni 100 rientrano nelle categorie a rischio, 25.000 sono i bambini sotto i 10 anni che presentano disturbi della comunicazione per deficit uditivi di vario grado e 7-8000 i bambini che ogni anno necessitano di sostegno scolastico a causa della sordità”.

In una situazione come questa l’educazione del bambino sordo mostra diverse tipologie di intervento. Mi sembra importante qui contestualizzare le scelte educative che troviamo nelle differenti scuole da noi analizzate con un occhio di attenzione all’uso della Lingua dei Segni.

Nelle due scuole paritarie che ci hanno ospitato il contesto comunicativo è quello di una impostazione oralista con il supporto dei segni, una sorta di comunicazione totale dove la parola parlata e ascoltata grazie all’uso della protesi o dell’impianto cocleare è prevalente. In questi contesti si usa l’Italiano Segnato (IS) con rinforzo della lettura labiale e della dattilologia per la lettura e la scrittura. Interessante l’inserimento all’Istituto Smaldone di Salerno¹¹⁸ di sedute logopediche individuali o di classe quasi quotidiane e alla Scuola Audiofonetica dell’Istituto Canossiano¹¹⁹ di Brescia di numerosi laboratori: tridimensionale, spazio-temporale, vibrosinestesicoritmico, di linguistica operativa (Scattorelli, F. e Taraschi, M. 2014), dove la multidisciplinarietà rinforza la produzione e la comprensione orale e l’avvicinamento del bambino sordo ai contenuti scolastici. Inoltre alla Scuola Audiofonetica è attivo un laboratorio di applicazione della Logogenia a favore principalmente dei bambini sordi per stimolare l’acquisizione della Lingua italiana scritta.

Diverso l’approccio di una comunicazione bilingue attuato presso la Scuola Primaria “G. Romano” dell’Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi a Milano. Il “Progetto di didattica inclusiva per l’inserimento scolastico di allievi con sordità (ex Vivilis)”¹²⁰ descrive con molta chiarezza come il “bilinguismo (lingua Italiana e Lingua dei Segni Italiana) funga da ponte fra due mondi, quello dei sordi e quello degli udenti, realizzando un arricchimento esperienziale e socio/culturale per le generazioni più giovani e garantendo pari opportunità di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica al bambino/ragazzo sordo”¹²¹. I bambini sono inseriti in normali classi di frequenza con l’affiancamento dell’insegnante di sostegno e dell’assistente alla comunicazione competente in Lingua dei Segni. I bambini svolgono normalmente la loro vita scolastica con l’interpretazione da parte degli assistenti di ciò che viene detto, in aula e fuori, dai docenti, dai compagni e dal personale della scuola; una mediazione comunicativa ed un adattamento anche dei materiali proposti ai bambini sordi¹²². Il Progetto di Milano si avvale di numerosi laboratori: musicoterapia, terapeutica artistica, di apprendimento della LIS e consulenza logogenica.

I casi delle due scuole torinesi sono invece emblematici della “normalità” di integrazione o inserimento del bambino sordo nella scuola pubblica. Il contesto comunicativo dei bambini sordi inseriti nella scuola di tutti è quello di usare la modalità comunicativa più adatta o preferita dalla famiglia (quindi Lingua dei Segni o

¹¹⁸ Del fondatore San Filippo Smaldone (1848-1923) si dice prediligesse il metodo gestuale o della mimica nell’educazione dei sordi, cfr. Corrado P. 2008.

¹¹⁹ Dal 1 settembre 2013 la Fondazione Bresciana per l’Educazione Mons. Giuseppe Cavalleri è subentrata all’Istituto Canossiano nella gestione della Scuola Audiofonetica.

¹²⁰ Vedi il Progetto dell’Istituto scolastico all’interno del Piano di Offerta Formativa 2014 ma anche La Villa M. e Talamo G. 2013.

¹²¹ Progetto di didattica inclusiva per l’inserimento scolastico di allievi con sordità (ex Vivilis) nel POF dell’Istituto J. Barozzi di Milano, p. 3.

¹²² Ibidem pp.7-8

Italiano vocale) con la presenza di “un’assistenza per l’autonomia e la comunicazione”¹²³ che si concretizza nella figura di un operatore (educatore sordo o udente, interprete scolastico LIS, assistente alla comunicazione) che per alcune ore settimanali affianca i docenti (curricolari o di sostegno) in classe nell’orario di lezione. L’intervento di questo personale ha come scopo la facilitazione della comunicazione e le metodologie utilizzate sono le più varie, legate all’età, al tipo di handicap, alla scelta metodologica della famiglia e degli operatori che hanno steso il Piano Educativo Individualizzato.

La descrizione degli interventi educativi per i bambini sordi e delle metodologie adottate rispecchia il secolare dibattito italiano circa i “metodi di educazione” dei sordi.

Da una parte l’Oralismo, attraverso un protocollo di intervento che tenga conto della diagnosi e protesizzazione precoce del bambino, della sua riabilitazione logopedica in tenerissima età con esclusione del contatto con la Lingua di Segni e la costruzione di una rete di aiuto alla parola formata da genitori, insegnanti ed educatori (Caselli M. C., Maragna S., Volterra V. 2006). Questa impostazione è legata ad una idea integrante del bambino sordo nella comunità degli udenti attraverso la parola parlata e la lettura labiale. D’altra parte anche l’uso della gestualità, della mimica, dei Segni sono stati nei secoli strumenti per l’educazione del bambino sordo; il metodo bimodale, a questo proposito, è un esempio di sovrapposizione tra la parola e i Segni in un’ottica oralistica, un metodo misto che coniuga modalità diverse di comunicazione. L’uso dell’Italiano Segnato esatto è strumento, come già abbiamo visto, per veicolare la struttura dell’Italiano attraverso i segni.

Da ultimo l’approccio bilingue all’educazione del bambino sordo, attraverso l’Italiano e la Lingua dei Segni come codici di pari dignità, è raramente perseguito in Italia; sono pochissime le scuole, i progetti dove si attua questo approccio che vede l’uso delle due lingue separatamente: il Progetto di Bilinguismo dell’Istituto comprensivo e degli Istituti superiori di Cossato e del Biellese, quello del Circolo Didattico 173 di Via Nomentana a Roma, presso l’ex Istituto dei Sordomuti, quello dell’Istituto comprensivo G. Santini di Noventa Padovana e quello dell’Istituto Comprensivo J. Barozzi di Milano.

La Lingua dei Segni Italiana ha una storia antica che possiamo datare, almeno ufficialmente per le notizie pervenute¹²⁴, verso la fine del 1700 con la creazione dei primi istituti per sordi in Italia. La grande varietà di sfumature e inflessioni dialettali, di variazioni diacroniche e sociolinguistiche (Canigiani E., Radutzky E., Mottinelli M. 2001; Pietrandrea P. 1995) è testimoniata dai numerosi dizionari pubblicati tra i quali vale la pena ricordare il primo, quello di A. Folchi (Angelini N., Borgioli R., Folchi A. e Mastromatteo M. 1991) e quello di Elena Radutzky (1992); altri dizionari regionali o tematici (Regione Marche 1996; Romeo O. 2004), adatti ai bambini (Epifano M. 2003) o meno arricchiscono il panorama a stampa. In formato digitale

¹²³ Vedi legge 104/93. Art 8, comma d: “...provvedimenti che rendano effettivi il diritto all’informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente “. Art. 9, 1: “...e comprende il servizio di interpretariato per i cittadini non udenti”. Art.13, 3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del presidente della repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l’obbligo per gli enti locali di fornire l’assistenza per l’autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l’assegnazione di docenti specializzati.

¹²⁴ Si dibatte in ambito scientifico sulla nascita delle lingue dei segni, da parte di alcuni autori si è propensi nel dire che laddove c’è una comunità di persone sorde, anche piccola, là nasce un sistema comunicativo di carattere mimico-gestuale (Bagnara C. e altri 2008); a proposito l’esempio della Lingua dei Segni del Nicaragua è chiaro (Polich L. 2005). Abbiamo qui solo accennato alla storia degli Istituti dei Sordi che, almeno all’inizio, coincide con quella dei Sordi e con la loro lingua.

(Bianchi L. 2003), oltre al dizionario on line “DIZLIS”, la creazione del sito web “Spread the sign”¹²⁵ permette una facile lettura dei Segni e un confronto anche internazionale tra il lessico delle lingue dei segni.

4.2 Scopi della ricerca

Gli obiettivi della presente ricerca sono quelli di indagare

-le variazioni diacroniche nelle competenze di lettura e di scrittura dei bambini sordi introducendo un supporto intramorfico.

-i livelli di competenze dei bambini sordi segnanti e non segnanti

4.3 Bambini partecipanti

Procedendo con il protocollo per uno studio di caso abbiamo compiuto dei sopralluoghi nelle scuole interessate dal progetto, abbiamo osservato la prassi educativa degli insegnanti coinvolte nella ricerca e i differenti metodi proposti ai bambini sordi, si è approfondita la ricerca analizzando singolarmente 15 bambini, tra il 6° e il 7° anno (vedi la tabella 4.1) di età e iscritti alle classi 1a della scuola primaria. Sono bambini sordi, tutti protesizzati o portatori di impianto cocleare, nessuno di loro è istituzionalizzato, tutti utilizzano attivamente o passivamente la Lingua dei Segni come strumento diretto per comunicare o per comprendere la comunicazione dei compagni, degli insegnanti o degli assistenti alla comunicazione. A tutte le famiglie dei bambini coinvolti nella ricerca è stato chiesto di aderire all’indagine (vedi Appendice 4/1) con un consenso informato in modo da procedere con la somministrazione dei test e con le osservazioni sul figlio; anche alla scuola è stata chiesta l’autorizzazione per l’accesso alla struttura e agli atti, per svolgere la ricerca nelle varie sedi scolastiche. E’ stata garantita una restituzione dei risultati sia alle scuole sia alle famiglie coinvolte. I dati sono stati raccolti in parte desumendoli dalle schede personali conservate presso le segreterie delle scuole, in parte dalla scheda “Informazioni sull’alunno” delle prove MT e in parte dalle informazioni dei genitori e degli insegnanti raccolte dal ricercatore. Il modello seguito, almeno in parte, è quello del questionario anamnestico (Arfè 2002), della Biografia Linguistica proposta per l’Italia dal progetto VOLIS del ISCT CNR di Roma¹²⁶, e della Scheda di Rilevazione di Celo P. e Vian N. (2013) (vedi Appendice 4/2). I dati sono stati registrati nell’ottobre 2013.

I criteri di scelta dei singoli casi sono i seguenti:

- 1) grado di sordità grave o profonda
- 2) assenza di disturbi o deficit associati alla sordità
- 3) conoscenza attiva o passiva della LIS
- 4) quoziente intellettivo nella norma.

¹²⁵ <http://www.dizlis.it/lis/> e <http://www.spreadthesign.com/it/>

¹²⁶ Vedi sito www.volis.cnr.it

Tutti e 15 i bambini sono stati ammessi alla ricerca avendo rispettato i criteri di scelta e in particolare avendo raggiunto nei test di determinazione del quoziente intellettivo un livello sufficiente per la somministrazione delle altre prove. Dei bambini che prendiamo in considerazione, 5 sono femmine e 10 maschi tutti iscritti al primo anno della scuola primaria, l'età è omogenea e calcolata in mesi (vedi di nuovo la tabella 4.1), tutti i bambini sono domiciliati sul territorio della scuola tranne pochi casi non significativi ai fini di questa ricerca.

N	Genere	data di n.	età in mesi	scuola
1	F	19.08.2008	74	TO Amstrong
2	F	28.10.2007	84	TO Mazzarello
3	M	24.10.2008	72	SA Smaldone
4	M	04.01.2009	70	SA Smaldone
5	M	17.07.1008	75	SA Smaldone
6	M	24.09.2008	73	SA Smaldone
7	F	13.03.2008	79	BS Mompiano
8	F	xxx	72	BS Mompiano
9	F	28.12.2008	68	BS Mompiano
10	M	26.07.2008	75	BS Mompiano
11	M	07.03.2008	79	BS Mompiano
12	M	30.10.2007	84	Mi Barozzi
13	M	04.04.2008	78	Mi Barozzi
14	M	10.05.2008	77	Mi Barozzi
15	M	30.10.2007	84	Mi Barozzi

Tabella 4.1 Età e genere dei bambini coinvolti nella ricerca

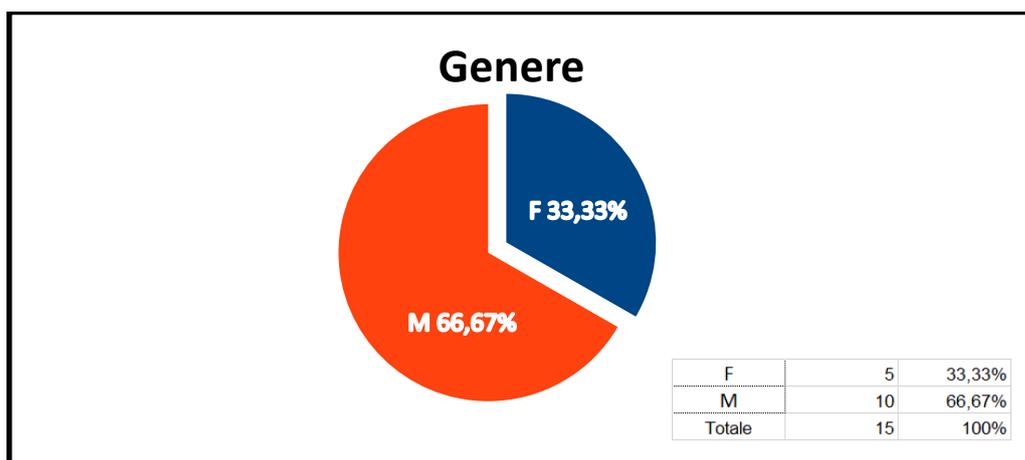
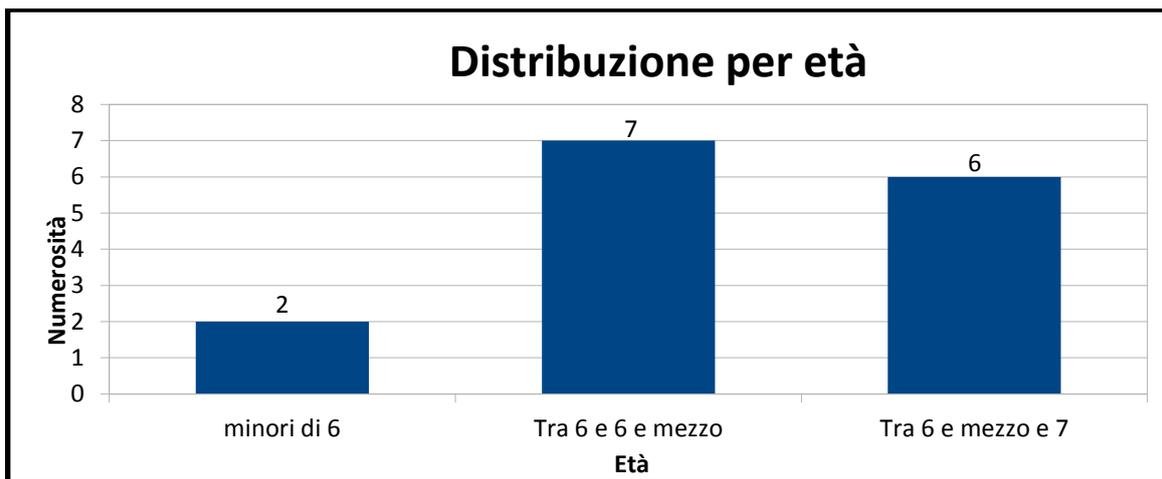


Grafico 4.0 Distribuzione per genere dei bambini coinvolti nella ricerca

Interessante risulta essere la distribuzione per età; tutti i bambini sono nella classe prima della Primaria, alcuni di loro hanno meno di 6 anni, sono i bambini che hanno anticipato l'inserimento alla Primaria. Tutti provengono da una frequenza della scuola materna.



età	numerosità
minori di 6	2
Tra 6 e 6 e mezzo	7
Tra 6 e mezzo e 7	6

Grafico 4.1 Distribuzione per età dei bambini coinvolti nella ricerca

I dati intorno alla situazione familiare ci sono sembrati importanti per meglio definire la situazione comunicativa e di apprendimento dei bambini inseriti nella nostra ricerca; dei 15 bambini 6 hanno genitori sordi, i quali utilizzano correntemente la Lingua dei Segni per comunicare tra loro e con i figli. Tutti questi adulti hanno una età compatibile con l'aver frequentato Istituti per sordi o scuole speciali che sono andate via via riducendo il loro numero di iscritti fino alla loro chiusura quasi totale negli anni '80 del secolo scorso.

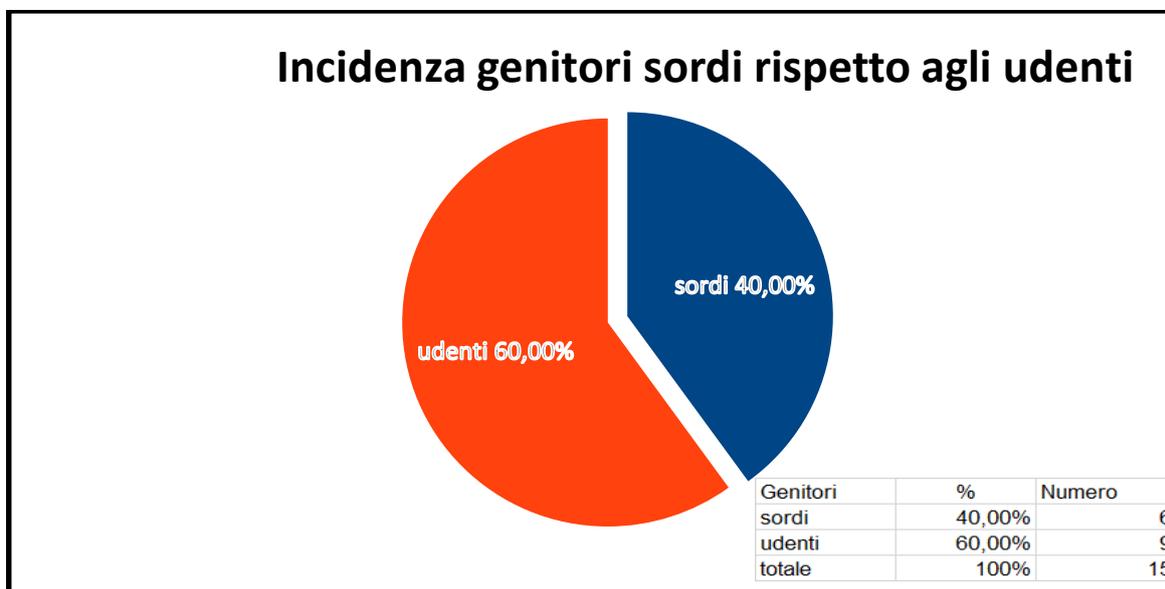


Grafico 4.2 Rapporto tra genitori sordi e udenti dei bambini coinvolti nella ricerca

Meno importanti risultano, a nostro avviso, le condizioni sociali e di scolarità dei genitori di livello medio se non basso, quanto invece la loro cittadinanza e la loro origine. Così come i loro genitori, alcuni bambini sono immigrati (i minori lo sono di seconda generazione); dei loro parenti, almeno uno dei due è straniero, spesso i genitori sordi. Ciò che diciamo è in linea con le recenti ricerche circa la presenza sul territorio nazionale di sordi stranieri giunti in Italia durante le ondate migratorie di questi anni. In particolare modo

negli Istituti paritari, ma non esclusivamente, si osserva la presenza di tanti bambini stranieri spesso figli di genitori sordi¹²⁷. Talvolta le competenze dei genitori in LIS ed in Italiano non sono buone (nel nostro caso abbiamo rilevato buone competenze in LIS) (Luciani S. 2014) e i bambini sordi comunicano in un ambiente plurilingue non ben definito. Anche i genitori udenti delle scuole paritarie sono talvolta stranieri e hanno iscritto i loro bambini in questi istituti immaginando una miglior garanzia di successo scolastico per i loro figli. Sono stati pubblicati alcuni manuali sull'educazione alla Lingua italiana per sordi stranieri (Bonanno S. 2012; Trovato S. 2013) e sono stati attivati numerosi corsi di Italiano per stranieri sordi (organizzati per lo più da associazioni), chiaro segnale del fenomeno qui riportato.

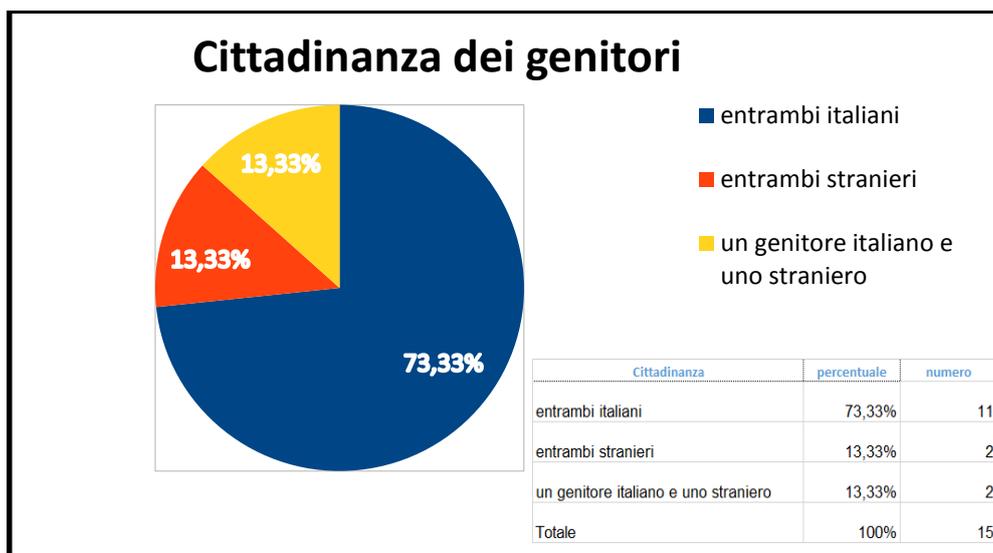


Grafico 4.3 Cittadinanza dei genitori dei bambini coinvolti nella ricerca

N.	Genere	Genitori	Professione	Titolo studio	Cittadinanza	Uso LIS genitori
1	F	sordi	M impiegata P operaio	M media P media	M ital P ital	buono
2	F	udenti	M docente P doc. univers.	M laurea P laurea	M ital P ital	no
3	M	udenti	M disoccupata P disoccupato	M P	M estero P estero	no
4	M	sordi	M infermiera P disoccupato	M media P media	M ital P ital	sì
5	M	udenti	M disoccupata P disoccupato	M P	M ital P ital	no
6	M	udenti	M disoccupata P disoccupato	M P	M estero P estero	sì
7	F	udenti	M casalinga P artigiano	M media P media	M ital P ital	no
8	F	udenti	M imprenditrice P imprenditore	M superiore P superiore	M ital P ital	no
9	F	udenti	M casalinga P operaio	M media P media	M ital P estero	no
10	M	udenti	M ingegnere P dirigit. Sanitar.	M laurea P laurea	M ital P ital	no
11	M	udenti	M autista P autista	M superiore P media	M ital P ital	no

¹²⁷ Si veda a proposito la recente ricerca dell'Università Bocconi circa la rete dei servizi per le persone con disabilità uditiva (Guggiati A. 2015).

12	M	sordi	M impiegata P	M superiore P media	M ital P ital	buono
13	M	sordi	M impiegata P barista	M superiore P media	M ital P ital	buono
14	M	sordi	M P	M media P media	M estero P ital	buono
15	M	sordi	M impiegata P	M superiore P media	M ital P ital	buono

Tabella 4.2 Situazione familiare dei bambini coinvolti nella ricerca

L'incidenza della condizione di sordità e protesizzazione è mostrata dalla Tabella 4.3: tutti i bambini selezionati hanno in origine una diagnosi di sordità bilaterale, grave (soglia tra i 70 e i 90 decibel) o profonda (uguale o superiore a 90 decibel)¹²⁸. Attualmente viene applicata una definizione quantitativa della sordità¹²⁹ in riferimento al grado di invalidità determinato, meno attenzione viene data all'aspetto qualitativo della percezione delle frequenze e della chiarezza uditiva.

N.	Genere	Diagnosi	Tipo di protesi
1	F	profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
2	F	profonda congenita bilaterale	Impianto cocleare bilaterale
3	M	media congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
4	M	profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
5	M	media congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
6	M	grave congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
7	F	medio grave bilaterale congenita	Protesi retro auricolari
8	F	grave profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
9	F	profonda congenita bilaterale	Impianto cocleare bilaterale
10	M	profonda bilaterale	Impianto cocleare bilaterale
11	M	grave congenita bilaterale	I.c. monolaterale e protesi r.a.
12	M	profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
13	M	profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
14	M	media congenita bilaterale	Protesi retro auricolari
15	M	profonda congenita bilaterale	Protesi retro auricolari

Tabella 4.3 Grado di sordità e protesizzazione

Tutti i bambini sono portatori di protesi retro auricolari che utilizzano, così come viene segnalato dagli assistenti o dagli insegnanti, non sempre con assiduità ed attenzione. E' noto che l'ambiente scolastico è particolarmente rumoroso, spesso gli ambienti sono ampi e alti e il suono rimbomba malamente; le protesi endoauricolari digitali hanno introdotto miglioramenti nella percezione sonora, riconducibili ad una programmabilità con migliore adattamento delle caratteristiche elettroacustiche alle differenti configurazioni audiometriche specie in caso di situazioni atipiche come quelle di ambienti comunitari. Si tratta di filtri che riconoscono e diminuiscono il rumore di fondo e di controllo del feedback e di

¹²⁸ Nel nostro paese viene utilizzata la classificazione del Bureau International d'Audiophonologie.

¹²⁹ Si veda la tabella del Decreto Ministeriale 5 febbraio 1992.

collegamenti inter-aurale wireless per un continuo e costante allineamento del modus operandi dei due apparecchi acustici.¹³⁰

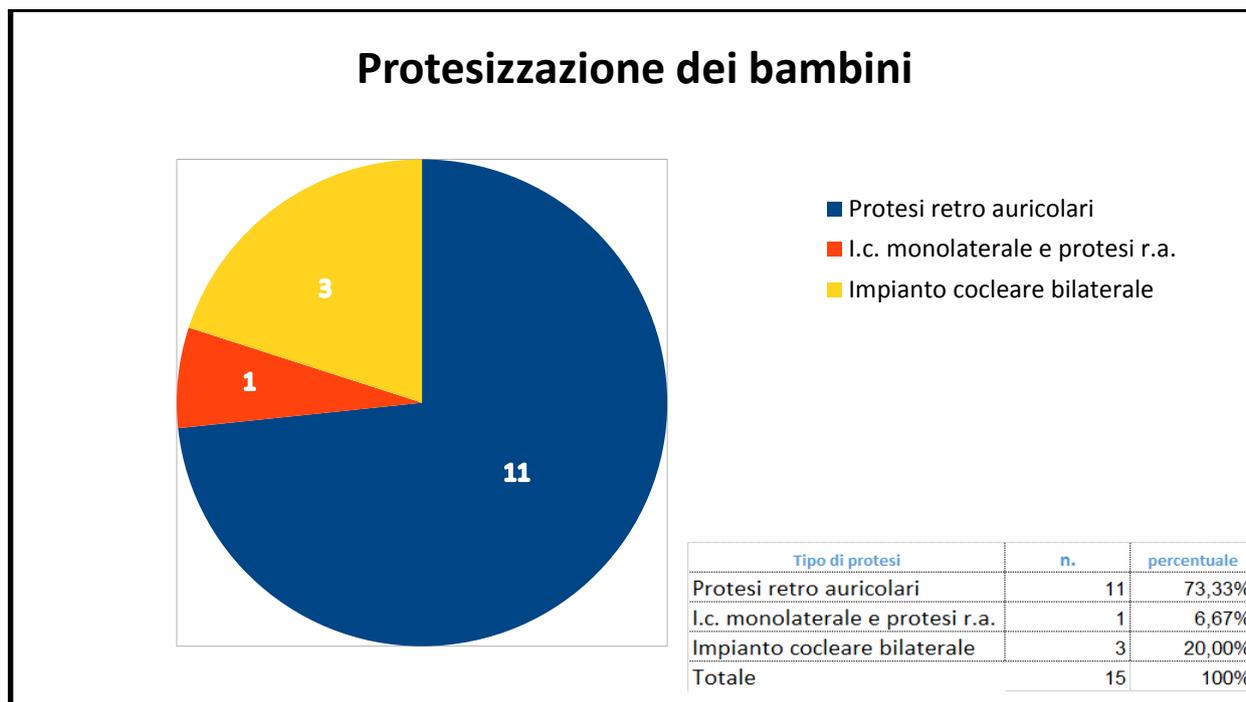


Grafico 4.4 Situazione della protesizzazione dei bambini coinvolti nella ricerca

Diversa è la situazione dei bambini portatori di impianto cocleare mono o bilaterale, (De Filippis A. 2002) un dispositivo che fornisce impulsi elettrici direttamente alle fibre del nervo acustico sostituendo quelle bioelettriche che non arrivano dalla coclea (cellule ciliate) danneggiata. Gli impulsi, una volta raggiunto il cervello, vengono interpretati come suoni. L'impianto cocleare è formato da una parte interna costituita dal ricevitore/stimolatore con il filo porta elettrodi ed una parte esterna costituita dall'elaboratore del linguaggio e la bobina. Questi bambini hanno un vero e proprio orecchio artificiale che sostituisce in toto le facoltà naturali danneggiate o assenti, sentono discretamente aiutandosi talvolta con la lettura labiale e spesso concentrandosi sulle labbra e sul volto dell'interlocutore¹³¹.

La discussione intorno a questo tipo di intervento e di impianto è grande sia in ambito scientifico che in quello sociale-antropologico; si va dalle problematiche legate all'operazione chirurgica e all'attivazione dell'impianto, alle opportunità che vengono date o tolte al bambino sordo circa il suo destino ontologico, il suo essere al mondo in una certa condizione naturale. Il dibattito è, in altre parole, tra il considerare i bambini sordi malati e guaribili, contro una opinione che li vuole invece portatori di una caratteristica loro propria naturale. L'impianto cocleare mette in luce questa contraddizione¹³².

I bambini sordi con l'impianto cocleare che sono stati coinvolti nella ricerca si comportano dal punto di vista comunicativo da udenti, ma essendo, la maggior parte, inseriti in ambito bimodale o bilingue comprendono almeno passivamente la Lingua dei Segni.

¹³⁰ Argomenti di ACTA otorhinolaryngologica italiana 2007; 1: pp.13-28

¹³¹ Anche i bambini inseriti nella ricerca mostrano tali comportamenti.

¹³² Si veda il recente Chiricò, D. 2014.

A questo proposito la competenza comunicativa in Lingua dei Segni di bambini sordi segnanti o con impianto cocleare è stata indagata in questi ultimi anni alla luce di due elementi importanti: la creazione da parte dell'ITSC CNR di Roma di un programma on-line di valutazione VOLIS dedicato ai bambini segnanti; il processo a livello europeo di creazione di una certificazione di competenze linguistiche per le lingue dei segni. Entrambi i processi sono in una fase di elaborazione ancora e i risultati non sono definitivi. Più direttamente abbiamo valutato, condividendo le nostre impressioni con le interpreti e gli assistenti alla comunicazione, i livelli di competenza in LIS dei bambini coinvolti nel progetto partendo da “nessuna” e modulandola in due semplici livelli: “bassa” e “buona competenza”.

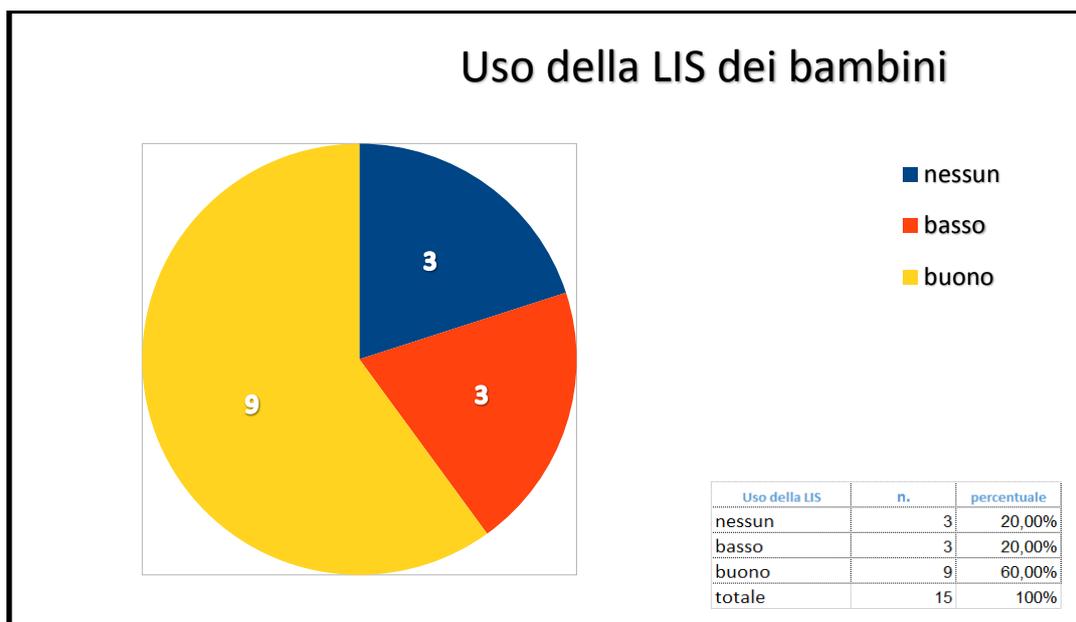


Grafico 4.5 Uso della Lingua dei Segni Italiana da parte dei bambini coinvolti nella ricerca

Per l'espressione in Italiano orale, analogamente, ci siamo confrontati con gli operatori e abbiamo stimato le competenze su una scala che vede un livello “basso”, “abbastanza buono”, “buono” e “discreto”.

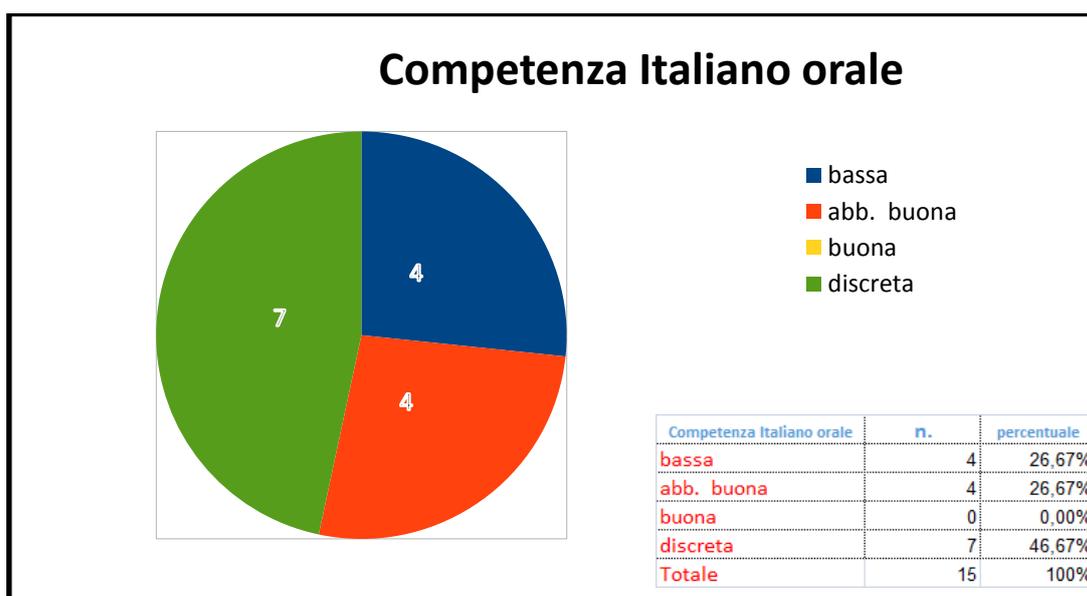


Grafico 4.7 Livelli di competenza dell'Italiano da parte dei bambini coinvolti nella ricerca

N.	Genere	Età della riabilitazione logopedica	Uso della LIS	Italiano orale	Assistenza alla comunicazione
1	F	11 mesi	buono	bassa	sì, interprete
2	F	8 mesi	nessun	discreta	sì, alla persona
3	M	36 mesi	buono	discreta	No, logopedia
4	M	36 mesi	basso	bassa	No, logopedia
5	M	36 mesi	buono	discreta	No, logopedia
6	M	36 mesi	buono	discreta	No, logopedia
7	F	54 mesi	nessun	discreta	sì
8	F	12 mesi	buono	bassa	sì
9	F	14 mesi	nessun	discreta	sì
10	M	24 mesi	basso	abb. buona	sì
11	M	18 mesi	basso	abb. buona	sì
12	M	36 mesi	buono	abb. buona	sì, assistente
13	M	36 mesi	buono	discreta	sì, interprete
14	M	36 mesi	buono	abb. buona	Sì, assistente
15	M	36 mesi	buono	bassa	sì, interprete

Competenza della LIS	Competenza Italiano orale
Nessuna	Bassa
Bassa	Abbastanza buona
Buona	Buona
	Discreta

Tabella 4.4 Comunicazione e supporto scolastico

Si evince dalla tabella che quasi la metà dei bambini (8) ha iniziato l'abilitazione logopedica a 36 mesi di età, evidentemente si tratta di una mancanza di informazione da parte degli operatori e talvolta dei genitori che non ricordano o non sanno. L'età dei 3 anni coincide con l'avvio alla Scuola Materna, per questo l'età è stata stimata dagli operatori. Da ultimo, tutti i bambini sono seguiti in vario modo da operatori, logopedisti, assistenti, interpreti, oltre che da insegnanti di sostegno. Questa situazione così varia, rispecchia la complessità di interventi e le scelte metodologiche educative che nelle varie scuole sono state compiute e che sono frutto di scelte filosofico-metodologiche proposte dalla comunità scientifica a livello nazionale. Intendiamo dire, per esempio, che la figura dell'assistente alla comunicazione o dell'interprete scolastico è associata direttamente alla legge 104/92 e alle disposizioni in materia di "assistenza alla persona e alla comunicazione" previste dal dispositivo legislativo. Tutti i bambini sono affiancati da una "assistenza" specializzata per un numero variabile di ore settimanali e con modalità differenti. Con una bambina abbiamo solo l'assistenza alla persona, una sorta di rinforzo educativo senza la Lingua dei Segni; per altri bambini abbiamo un intervento logopedico costante all'interno della scuola che copre parte dell'orario scolastico (l'insegnante usa però un metodo bimodale); per altri ancora abbiamo una sorta di interpretazione in Lingua dei Segni (fatta dall'interprete con titolo o dall'assistente alla comunicazione) in alcuni momenti della settimana; per finire abbiamo anche una assistenza "ad personam" che parla e segna (diremmo "bimodale?") e che collabora educativamente al programma scolastico.

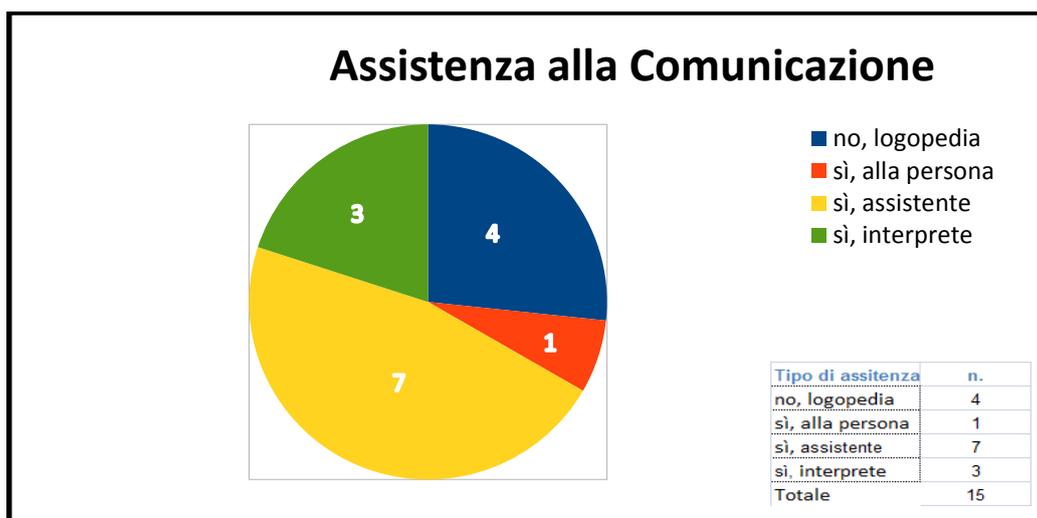


Grafico 4.7 Diversi tipi di assistenza alla comunicazione dei bambini coinvolti nella ricerca

Di tutti i bambini alcuni sono stati scelti per avere, durante l'anno scolastico, un sostegno/supporto intramorfico attraverso l'uso del sussidio operativo Guanti Rossi 1¹³³ adatto per compiere i primi passi nell'acquisizione della lettura e della scrittura con la metodologia intramorfica. Le insegnanti hanno seguito un breve corso di addestramento e di approfondimento sull'argomento e sul metodo, hanno appreso delle fasi della ricerca, delle problematiche teoriche, delle strategie e tecniche del caso¹³⁴. Hanno potuto, con i bambini sordi selezionati, supportare settimanalmente (1 volta alla settimana per 90 minuti) l'acquisizione dei grafemi dell'Italiano. I bambini con questo tipo di supporto sono stati selezionati in base alle buone competenze in Lingua dei Segni del bambino e alle difficoltà, indicate dagli insegnanti e dagli assistenti, circa l'approccio alla lettura e scrittura.

N.	Genere	Supporto intramorfico	Uso della LIS
2	F	no	nessuna
3	M	no	buona
7	F	no	nessuna
9	F	no	nessuna
10	M	no	bassa
11	M	no	bassa
12	M	no	buona
14	M	no	buona
5	M	no	buona
6	M	sì	buona
1	F	sì	buona
4	M	sì	bassa
8	F	sì	buona
13	M	sì	buona
15	M	sì	buona

Tabella 4.5 Supporto intramorfico

¹³³ Celso, P. e Vian, N. 2013

¹³⁴ R. Yin (2005 p. 91) suggerisce la possibilità di un corso di addestramento dei collaboratori del ricercatore specie se lo studio di caso prevede, come questo, casi multipli in diversi siti (p.90).

Quindi alcuni bambini che hanno beneficiato del sostegno intramorfico (6 bambini) ed altri, che ha svolto lo stesso programma scolastico, nello stesso ambiente, con gli stessi insegnanti non hanno beneficiato di questo supporto (9 bambini).

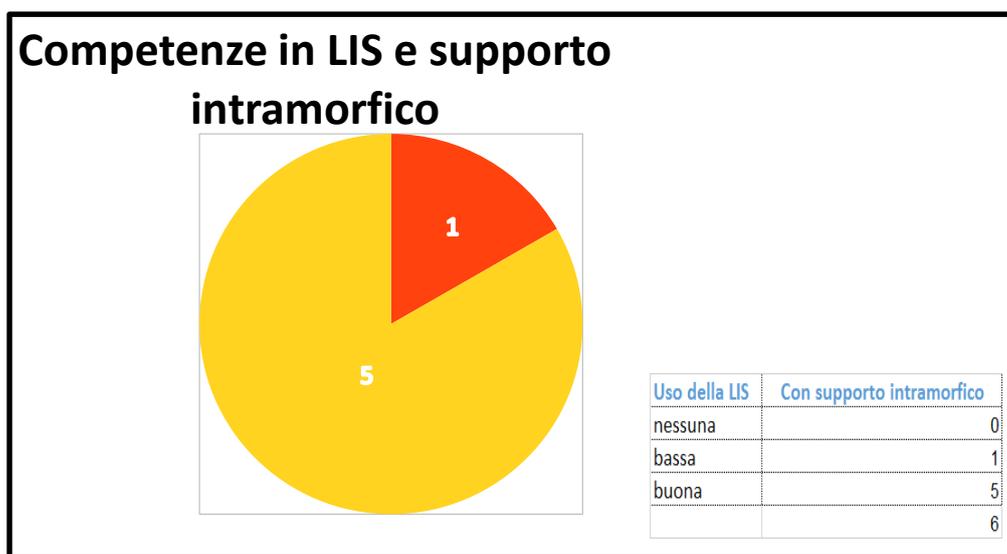


Grafico 4.8 Rapporto tra la competenza in LIS e il supporto intramorfico nei bambini coinvolti nella ricerca

L'esiguità del numero dei bambini è dovuta ai parametri stringenti della ricerca che vogliono soggetti sordi della classe 1° della scuola primaria, segnanti, normodotati intellettualmente, e alla indisponibilità di alcuni Istituti o genitori a sottoporre i loro bambini alla ricerca. D'altronde la tipologia di ricerca effettuata è centrata sul caso singolo e non prevede un alto numero di partecipanti.

4.4 Prove

La raccolta delle prove è avvenuta da fonti eterogenee: documenti, risultati dei test, osservazione diretta; questi dati e queste evidenze sono state fatte convergere nell'indagine, le prove sono state "triangolate" nella prospettiva teorica e metodologica della ricerca, una prospettiva sia cronologica che logico-comparativa (R. Yin 2005 pp.123, 170).

Della raccolta documentale abbiamo detto; circa i risultati dei test tutti i bambini individualmente sono stati sottoposti alle matrici progressive colorate CPM di Raven (1996) per testarne le competenze cognitive; abbiamo approfondito la valutazione cognitiva dei bambini somministrando il test dell'Omino di Goodenough (Bandinelli, A.C. e Mane, S. 2004.). Della totalità dei bambini nessun soggetto è stato escluso avendo tutti un quoziente intellettivo sufficiente per affrontare i successivi test.

La valutazione delle competenze nella lettura e nella scrittura ha incontrato la difficoltà del reperimento di un test adeguato alla condizione di sordità dei bambini; in letteratura, rispetto a bambini sordi segnanti, sono da segnalare i lavori di adattamento e traduzione svolti a Roma, presso l'ISTC CNR di Roma dalla Dott.ssa Tomasuolo (2006) di alcuni test significativi per l'analisi dello sviluppo del linguaggio ma non adatti all'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura nel primo anno di scuola primaria.

Abbiamo quindi scelto di somministrare ai bambini:

Test PRCR2 (Cornoldi 1992, 2004)

Prove MT per la scuola Primaria (Cornoldi 2009)

Raccolta di scrittura semi-spontanea su serie di vignette¹³⁵

Si è scelto di usare le prove standard utilizzate per indagare le competenze di lettura e scrittura della popolazione tipica. I bambini coinvolti nella ricerca, come d'altronde tutti i bambini dei paesi industrializzati, hanno avuto accesso visivo alla lettura e alla scrittura (prescrittura), ha frequentato la Scuola materna e ha avuto occasione di vedere i famigliari scrivere o leggere un libro o il giornale; in altre parole sono stati immersi in un naturale universo di lettura e scrittura.

4.5 Procedura e somministrazione delle prove

La somministrazione delle prove è stata sempre individuale, talvolta il ricercatore è stato affiancato passivamente dall'assistente alla comunicazione o dall'interprete di riferimento, la comunicazione è avvenuta sempre con metodo bimodale, utilizzando la Lingua dei Segni e la parola nel caso dei bambini con impianto cocleare.

I vari test sono stati somministrati in tre periodi dell'anno scolastico

Fase 1 (ottobre 2014) -Test di valutazione cognitiva (CPM Raven e Omino di Goodenough); test PRCR2

Fase 2 (marzo 2015) -Prova MT intermedia; prova di comprensione per la classe 1°

Fase 3 (giugno 2015) -Prova MT finale, prova di comprensione per la classe 1°

Dai test sono state escluse le parti di carattere fonologico, di ascolto e velocità di lettura non adatte ai bambini sordi, si è scelto di uniformare questa scelta anche per i bambini che, con l'impianto cocleare, avrebbero potuto affrontarle perché non pertinenti con gli scopi della ricerca.

In particolare dalle PRCR 2 (Cornoldi 2004, p.47 e ss.) sono state escluse le schede 11 (ripetizione di parole senza senso, 12 (analisi e segmentazione fonetica), 13 (Span-4 di vocali), 14 (fusione di sillabe e fonemi), 16 (lettura di non-parole e parole) mentre dalle prove MT la "prova di correttezza e rapidità" (Cornoldi 2009, pp.43 e 44) intermedia e finale. La scelta delle prove PRCR2 e delle MT per la scuola Primaria mostrerà la progressione diacronica dell'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura e le variazioni dovute all'inserimento della metodologia intramorfica in alcuni bambini rispetto ad altri.

4.6 Il sistema di analisi e decodifica

Abbiamo creato un database di informazioni, documenti, evidenze e grafici badando, come abbiamo già accennato, alla diversificazione delle fonti e alla concatenazione logico-temporale delle prove. I dati biografici ed anamnestici sono stati analizzati quantitativamente circa le classiche suddivisioni per condizione di disabilità, per genere, per età e qualitativamente per le variabili diagnostiche o riabilitative.

Per le *CPM Raven* e per il test *dell'Omino di Goodenough* si sono seguiti i manuali delle istruzioni dell'edizione italiana.

¹³⁵ E' stata scelta la serie di vignette del gatto che mangia il pesce nell'acquario tratto da Le Bœuf, C. 196.8

Circa le *prove PRCR 2* sono considerate, in questa ricerca, come prerequisito di abilità per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura (Cornoldi 1992, 2004); raccogliendo i dati della Fase 1 della ricerca abbiamo rilevato:

dell'area A (AV1 e 3, analisi visiva) sono state considerate le serie A e B dei semicerchi perché il test è stato somministrato entro la metà del primo anno. Il test permette di valutare in bambini che hanno avuto poca dimestichezza con le forme delle lettere, se vi siano difficoltà di analisi visiva e orientamento spaziale grazie ai numerosi distrattori (orientamento e rotazione delle forme) presenti nella lista di grafemi. Anche il riconoscimento di lettere mostra capacità mnemoniche circa la forma dei grafemi (AV3);

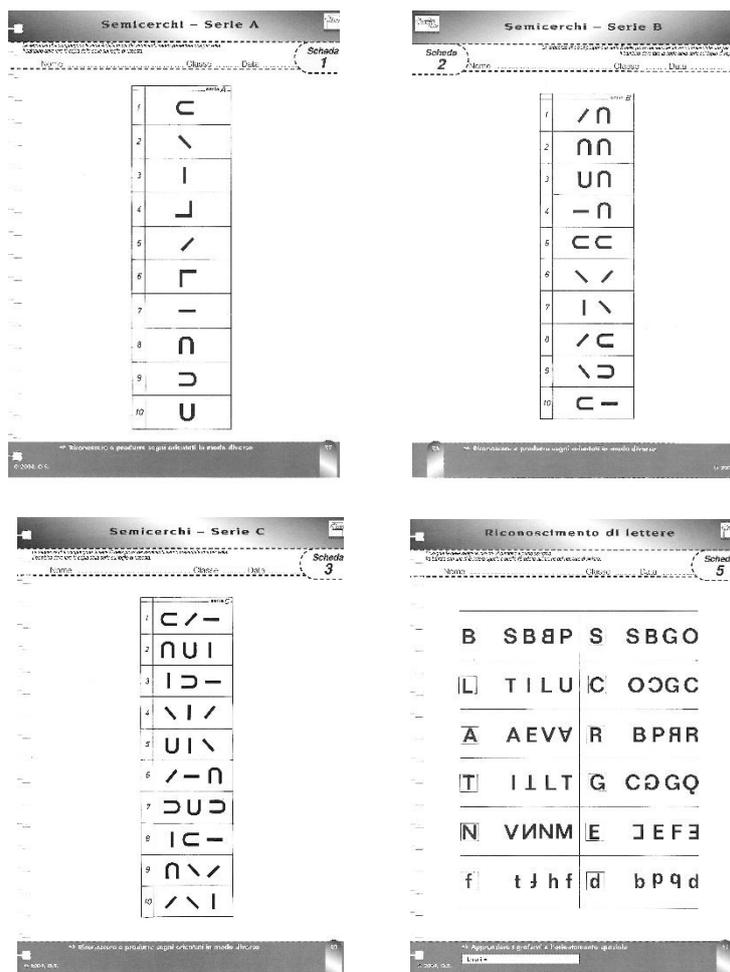


Figura 4.1. PRCR2: schede 1,2,3 e 5

dell'area B (SD 1-2 SD3 e SD4, lavoro seriale da destra a sinistra) denominazione di oggetti in Lingua dei Segni o a voce, ricerca di due lettere e di sequenze di lettere.

La denominazione (SD1 e 2) è avvenuta variabilmente in Lingua dei Segni o a voce a seconda del bambino a cui è stata sottoposta la scheda, non abbiamo ritenuto diverso l'approccio considerando che la denominazione in Segni ha una equivalenza linguistica con le parole dell'Italiano. Viene valutata così la capacità di lavoro seriale da sinistra verso destra e la fissazione, la capacità visuo-percettiva contesto-sfondo dei bambini segnanti, inoltre la velocità di denominazione è connessa ad altre abilità linguistiche.

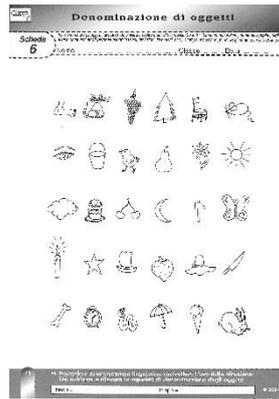


Figura 4.2. PRCR2: scheda 6

Nella ricerca contemporanea delle due lettere (SD3), i grafemi maiuscoli B ed L, e nella ricerca di sequenze di lettere (SD4), il bambino è impegnato nella discriminazione e ricerca visiva da sinistra verso destra ed è legata alla memoria a breve termine, basilare per l'apprendimento della lettura e della scrittura. La prova di ricerca di sequenze di lettere è stata svolta individualmente.

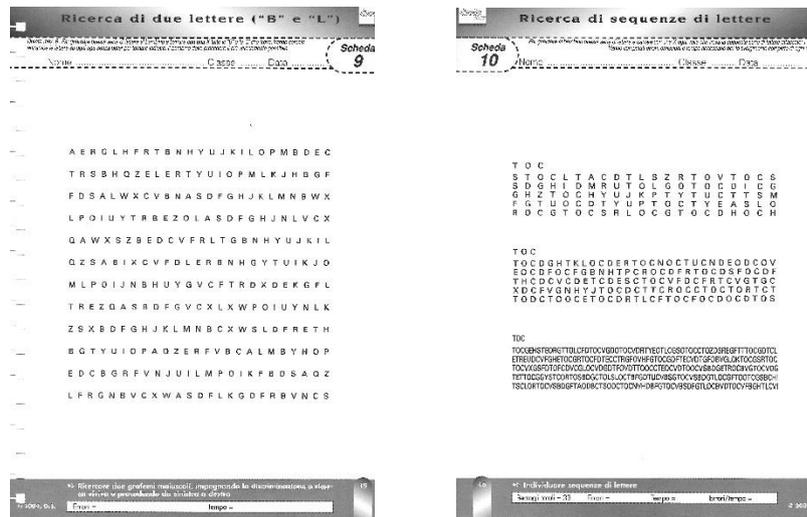


Figura 4.3. PRCR2: schede 9 e 10

L'area C, DUR (discriminazione uditiva e ritmo) è stata esclusa perché basata sulla discriminazione fonetica; si tratta di una abilità di base della memoria a breve termine per la manipolazione del linguaggio. Questa abilità non è pertinente ai fini della nostra ricerca.

L'area D, MUSFU (memoria uditiva sequenziale e fusione uditiva) è stata esclusa perché basata sulla discriminazione fonetica; si tratta di una abilità di base della memoria sequenziale di separare e fondere i fonemi di una parola. Questa abilità non è pertinente ai fini della nostra ricerca.

Dell'area E (IVU 1, integrazione visivo uditiva) si è scelto di somministrare solo la parte che riguarda la ricerca di lettera scritta in caratteri diversi (IVU 1). Nel nostro caso non sempre si tratta di una abilità di integrazione visivo-uditiva perché l'elemento unificante delle diverse grafie (maiuscolo, minuscolo, corsivo) della lettera non è il fonema; sembrerebbe che la forma dattilologica, in alcuni bambini, sia vicariante del

fonema e che funge da catalizzatore di tutte le forme grafemiche. La coordinazione non è acustico-visiva ma visivo-visiva. La parte IVU 2 lettura di non parole è stata esclusa perché richiede di leggere ad alta voce un elenco di parole non parole, azione che i bambini sordi possono fare con la dattilologia esprimendo una abilità non pertinente all'obiettivo del test e alla nostra ricerca.



Figura 4.4 PRCR2: scheda 15

Dell'area F (GV2 e 3 Globalità visiva) ricerca di parole (Cornoldi 1992. p. 4) mostra le abilità discriminativa visiva del bambino che riconosce e distingue la parola bersaglio tra i distrattori via via più complessi. Si tratta di una abilità necessaria per passare da una lettura strumentale ad una esperta.

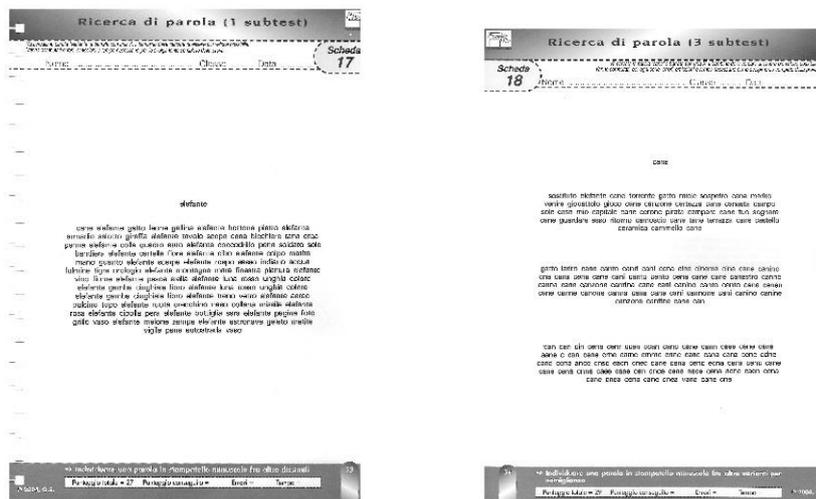


Figura 4.5 PRCR2: schede 17 e 18

La valutazione è stata fatta in linea con le indicazioni del manuale di riferimento, i valori-criterio di riferimento sono quelli indicati da Cornoldi nel suo testo di riferimento (1992); i valori indicati sono quelli minimi ottenuti in una situazione tipica (vedi Tabella 4.6)

Tabella 2.3 Fasce di prestazione Scuola Primaria Classe 1a	Difficoltà Severe DS
AREA A: AV (ANALISI VISIVA)	
semicerchi, serie A-B	>5 errori
riconoscimento di lettere	0 errori
AREA B: SD (LAVORO SERIALE DA SINISTRA A DESTRA)	
Denominazione di oggetti	> 60"
Denominazione oggetti intrecciati	>7 errori o/e tempo > 90"
Denominazione oggetti puntati	>0 errori
Ricerca di due lettere	>7 errori o/e tempo > 210"
Ricerca di sequenza di lettere	>25 errori o/e tempo > 500"
AREA E: IVU (INTEGRAZIONE VISIVO-UDITIVA)	
ricerca di lettera scritta in modi diversi	>8errori
AREA F: GV (GLOBALITA' VISIVA)	
Ricerca di parola (solo GV2)	>20 errori o/e tempo > 300"

Tabella 4.6. Riproduzione della Tabella 2.3 Fasce di prestazione Scuola Primaria Classe 1a

Le prove MT per la scuola primaria (Cornoldi C. 2009) sono, in letteratura, uno degli strumenti standard per il nostro paese per la rilevazione dei dati circa la lettura e la scrittura della popolazione scolastica; sono prove in grado di differenziare fra diversi livelli di abilità di lettura e identificare i problemi (Cornoldi C. 2009, p.7), ma soprattutto permettono un proficuo confronto con i punteggi aggregati per sesso, regione, condizione sociale della popolazione tipica.

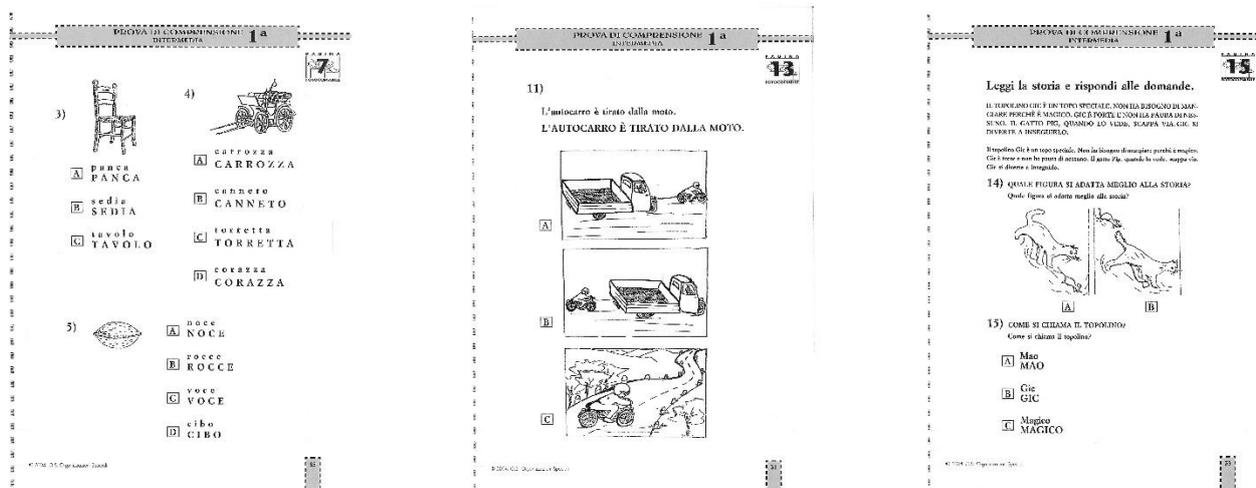


Figura 4.6 Esempi di Domande di comprensione della prova MT intermedia

Nel nostro caso, ai fini della nostra ricerca, abbiamo somministrato le prove di comprensione intermedia e finale per la 1a elementare così come prescritto dalla Tabella 1 del manuale (Cornoldi C. 2009, p.10).

1a elementare Intermedia	Domande di comprensione	n. 15 item proposti tutti con modalità figurale e tre alternative
Finale	La fiaba dello scoiattolo	n.10 item con tre alternative -5 con scelte figurali -5 con scelte verbali

Tabella 4.7. Prove MT per la Scuola Primaria Classe 1a

Le indicazioni sono state date ai bambini individualmente con una modalità mista, adeguata alla tipologia di comunicazione di ciascuno: in Lingua dei Segni o utilizzando una modalità bimodale. Anche per le risposte i bambini hanno potuto scegliere il modo di comunicarle più favorevole: con i segni, a voce, o con l'Italiano Segnato.

6 **PROVA DI COMPRENSIONE 1a**

La fiaba dello scoiattolo

C'era una volta una bambina che cercava funghi nel bosco. Sotto un albero, vide uno scoiattolo piccolo piccolo con una grande coda soffice.

Lo scoiattolino non si mosse e non cercò di scappare. Tremava tutto, con gli occhietti chiusi.

Povero scoiattolino — disse la bambina — forse è malato.

Si inginocchiò, si tolse il berretto di lana e lo mise intorno allo scoiattolino.

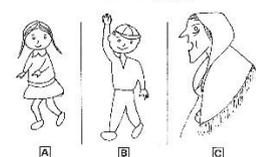
Il giorno dopo, lo scoiattolino era ancora là, dentro il berretto. La bambina gli mise vicino delle briciole di pane.

Il terzo giorno, lo scoiattolino era scomparso. Per terra c'era il berretto di lana e nel mezzo brillava un anellino d'oro.

7 **PROVA DI COMPRENSIONE 1a**

Rispondi alle seguenti domande facendo una croce sulla risposta giusta:

1. Chi va in cerca di funghi?



2. Cosa trova nel bosco?

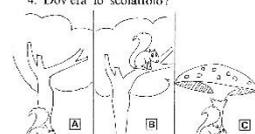


8 **PROVA DI COMPRENSIONE 1a**

3. Lo scoiattolo aveva una coda:

A lunga come un serpente
B morbida come una piuma
C diritta come una bandiera

4. Dov'era lo scoiattolo?



5. Appena vede la bambina, lo scoiattolo:

A si arrampica su un albero
B resta fermo e non si muove
C spicca un salto in braccio alla bambina

9 **PROVA DI COMPRENSIONE 1a**

6. La bambina dice che lo scoiattolo

A non sta bene
B ha molta fame
C è triste perché è solo

7. Cosa fa la bambina?

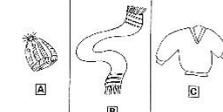
A porta lo scoiattolo a casa
B va a chiamare la mamma
C aiuta lo scoiattolo a scaldarsi

8. La bambina porta il giorno dopo allo scoiattolo

A alcune noccioline
B dei pezzetti di pane
C un po' di latte

10 **PROVA DI COMPRENSIONE 1a**

9. La bambina cosa mette intorno allo scoiattolo?



10. La bambina cosa trova l'ultimo giorno?

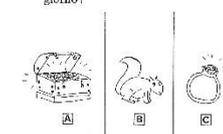


Figura 4.7 Prova MT finale per la Scuola Primaria Classe 1a

La prova MT di correttezza e rapidità indaga il livello di automatismo di lettura dove la variabile tempo ha una importanza cruciale; purtroppo la modalità di lettura ad alta voce della prova da parte dei bambini non si mostra adeguata alle abilità dei bambini sordi, che spesso non sanno pronunciare con chiarezza i suoni delle parole che leggono, si concentrano sulla fatica della pronuncia, trascurando il senso di ciò che leggono, una abilità di decodifica piuttosto che di comprensione (Cornoldi 2009. p. 5). Questa prova non è stata somministrata.

La valutazione è avvenuta attribuendo un punto ad ogni risposta esatta in linea con il manuale delle Prove MT alla Tabella 6 e confrontando i punteggi ottenuti con la collocazione generale nelle prove MT.

Risultato positivo	1. Criterio pienamente Raggiunto 2. Prestazione Sufficiente rispetto al criterio
Risultato negativo	3. Richiesta di Attenzione - se non vi sono altre difficoltà predisporre percorsi di recupero, altrimenti valutare se chiedere la consulenza degli enti specialistici 4. Richiesta di Intervento Immediato – chiedere senz'altro la consulenza dell'ente specialistico

Tabella 6 - Schema indicativo per la collocazione dei punteggi nelle Prove di Lettura MT

			Criterio pienamente raggiunto	Prestazione sufficiente rispetto al criterio	Richiesta attenzione	Richiesta intervento immediato
I intermedia	comprensione	Domande	14 e 15	da 10 a 13	8 e 9	fino a 7
	correttezza	Babbo Natale	0 e 1	2 e 3	4 e 5	6 e oltre
	rapidità	Babbo Natale	meno di 101	101- 240	241 - 300	301 e oltre
I finale	comprensione	Scoiattolo	9 e 10	da 5 a 8	3 e 4	fino a 2
	correttezza	Bruco	0 e 1	da 2 a 6	da 7 a 11	12 e oltre
	rapidità	Bruco	meno di 71	71- 130	131 - 200	201 e oltre

Tabella 4.8 Riproduzione dei criteri di superamento della prove MT della Scuola Primaria Classe 1a

Come si ricorderà le prove MT sono state somministrate in due riprese (fase 2 e 3) rispettando il manuale di somministrazione.

Da ultimo si è chiesto ai bambini di *scrivere spontaneamente* un testo, un pensiero, una frase legate alla serie di vignette presentate dal ricercatore e tratte da un librettino di storie per immagini (Le Bœuf, C. 1968) utilizzato dai logopedisti per le sequenze temporali. L'autrice Christine Le Bœuf è una nota logopedista francese.

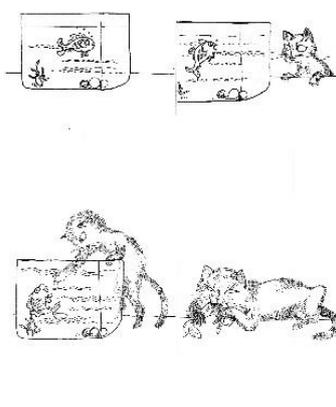


Figura 4.8 Sequenza di 4 vignette ordinate utilizzate come spunto narrativo (Le Bœuf, C. 1968)

Le immagini mostrano in successione un gatto che mangia un pesce catturandolo da un acquario (Figura 4.6). Dei testi prodotti dai bambini si è fatta poi una analisi qualitativa del tipo di scrittura e di grafia in base al corpus delle ricerche finora fatte e ben documentate da S. Trovato (2014). In particolare abbiamo trovato di grande pertinenza alla nostra ricerca i lavori di Chesi (2006a) e Volpato (2012) sulle parole funzionali e sui verbi, Caselli, Pagliari e Rampelli (1989) per l'uso degli articoli. Per la struttura delle frasi affermative semplici le ricerche Volterra, Bates (1989).

4.7 I risultati

Bambina 1: di 6 anni e 2 mesi al momento della prima rilevazione, sorda profonda, figlia di genitori sordi con buona padronanza della LIS. Sordità profonda congenita bilaterale. Protesizzata, utilizza principalmente la Lingua dei Segni per comunicare e ha una bassa competenza nell'Italiano orale. Usa in modo discontinuo le protesi. Ha frequentato la Scuola materna. In classe, oltre all'insegnante di sostegno, ha il supporto di un'assistenza alla comunicazione attraverso una interprete di Lingua dei Segni per poche ore alla settimana. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato sostenuto attraverso la metodologia intramorfica. Mostra grande vivacità e intelligenza, il q.i. rilevato è 86.

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

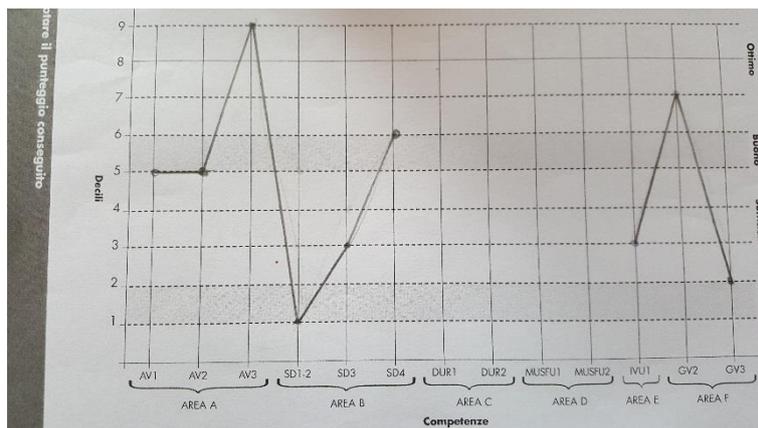
Per le matrici progressive colorate di Raven la bambina mostra un risultato grezzo di 23/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo medio-basso di 86 che non coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (183) dove i risultati sono grandemente positivi e preconizzano uno sviluppo precoce dell'intelligenza.



Figura 4.9 Disegno della bambina 1 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai testi di intelligenza, i risultati sono al limite dello standard nazionale per bambini normoudenti

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
1	F	8	0	98"	3 e 134"	0	7 e 206"	19 e 526"	7	11 e 114"



N	sesso	PRCR 2
1	F	CR

Grafico 4.9 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 1

I dati mostrano che i criteri di accettabilità del test, pur depurato da alcune parti e confrontato con lo standard nazionale, sono stati raggiunti al limite inferiore del range; lo stesso non possiamo dire delle prove MT intermedie somministrate nel marzo del 2015 che danno un risultato nella fascia in cui è previsto un intervento immediato da parte dell'insegnante.

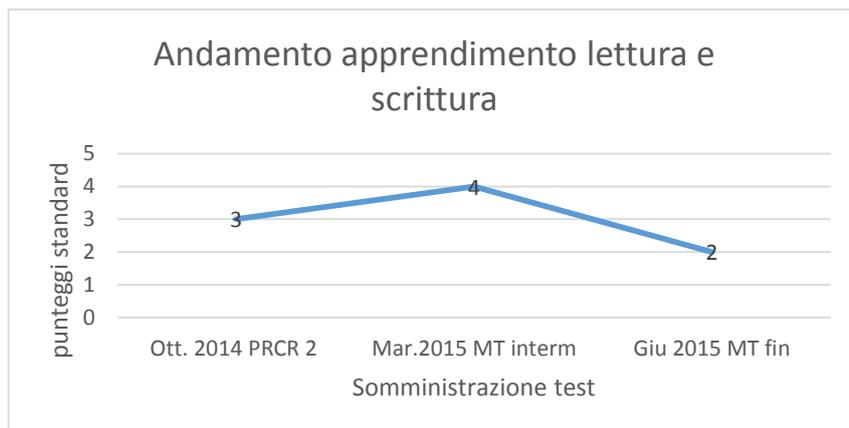
N	sesso	MT interm
1	F	5

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, la bambina ha affrontato le prove MT finali dopo un percorso di circa 4 mesi con sostegno intramorfico, i risultati sono nel limite massimo della fascia di sufficienza rispetto al criterio.

N	sesso	MT finali
1	F	8

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una sufficienza marginale nelle PRCR 2 migliora tra le prove MT intermedia e finale,

N	sesso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M	
1	F	CR	5	8	4	2	più	sì



intervento immediato 4

attenzione 3

sufficiente 2

raggiunto 1

Grafico 4.10 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 1

Crediamo che il lavoro compiuto dalle insegnanti, l'intervento di costante verifica dell'assistente alla comunicazione che è interprete di Lingua dei segni, l'uso di un rinforzo intramorfico che ha permesso una miglior consapevolezza del passaggio tra i Segni e i grafemi delle parole, e una maggior attenzione durante il lavoro individuale 1 a 1. L'attenzione è mostrata anche da disegni e lavori fatti in classe dall'assistente con la bambina che ha prodotto una maggior attenzione agli aspetti dinamici della scrittura come traduzione.



Figura 4.10 Sovrapposizione del metodo intramorfico "A in auto" alla classica figura "A come ape"

In questo esempio, la vocale A non è più "come ape", dove il grafema suggerisce un nesso con il suono del primo fonema della parola "ape", ma A è "in Auto", cioè, staccandosi dall'idea di un apprendimento della letto-scrittura basato sulla ripetizione di fonemi, si privilegia un approccio visivo adatto sia per i sordi sia per gli udenti, la A è la configurazione (la forma della mano) del segno AUTO. Si esplicita una correlazione tra configurazione e il grafema contenuto nella parola scritta in italiano.

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo mostra, in linea con Caselli, Pagliari Rampelli (1989) l'omissione di articoli sia determinativi che indeterminativi. La struttura Soggetto Verbo Oggetto SVO è corretta trattandosi del verbo MANGIARE, in LIS, un verbo di prima classe (Volterra 1987), la

bambina è madrelingua in LIS ma anche la struttura può essere influenzata dall'ordine SVO italiano come già discusso in Chesi (2006a) e in Volpato (2012).



Figura 4.11 Scrittura della bambina 1

Inoltre gli errori ortografici sono imputabili ad una scarsa conoscenza della relazione tra alcuni suoni e i corrispettivi grafemi, il gruppo consonantico NG e la mancanza di quello SC.

Bambina 2: di 7 anni al momento della prima rilevazione, sorda profonda, figlia di genitori udenti. Portatrice di impianto cocleare bilaterale, utilizza principalmente l'Italiano orale per comunicare e ha una qualche competenza passiva nella Lingua dei segni. In origine sordità profonda congenita bilaterale. Ha frequentato la Scuola materna. In classe, oltre all'insegnante di sostegno, ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice, che non conosce la Lingua dei segni, per poche ore alla settimana. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato sostenuto attraverso la metodologia intramorfica. Mostra grande acutezza e intelligenza pur essendo il suo q.i. non valutabile con le matrici di Raven.

Per le matrici progressive colorate di Raven la bambina mostra un risultato grezzo di 14/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale ad un quoziente intellettivo bassissimo (16) che non coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough(100) in linea il q.i di base.

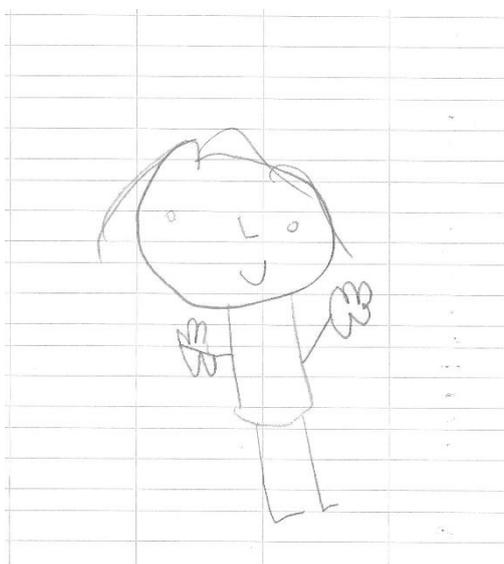
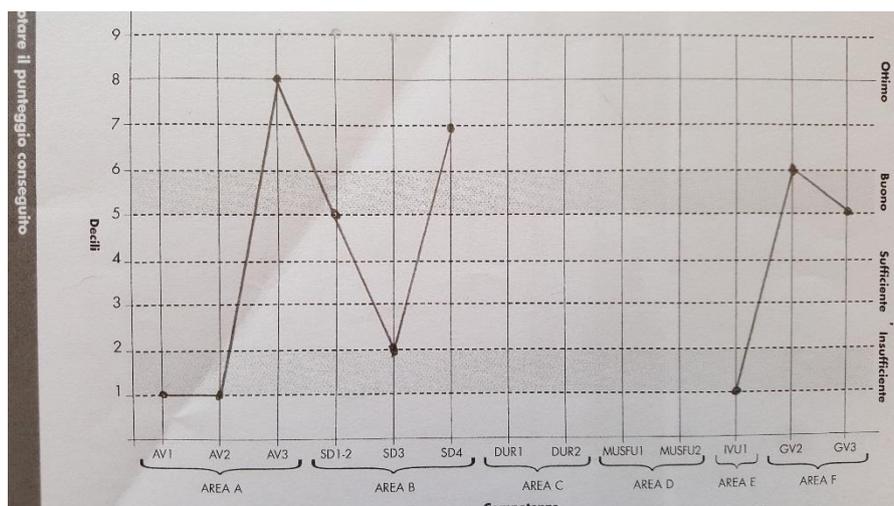


Figura 4.12 Disegno della bambina 2 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza; i risultati sono sotto limite dello standard nazionale per bambini normoudenti

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
2	F	16	0	68"	0 e 105"	1	9 e 292"	14 e 369"	7	19 e 79"



N	sexso	PRCR 2
2	F	DS

Grafico 4.11 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 2

All'inizio dell'anno la bambina, pur avendo frequentato, come tutti i partecipanti alla ricerca la scuola materna, mostrava difficoltà importanti in alcune aree delle prove PRCR 2; difficoltà che non emergono nel test successivo di marzo rientrando la prestazione nella sufficienza rispetto al criterio.

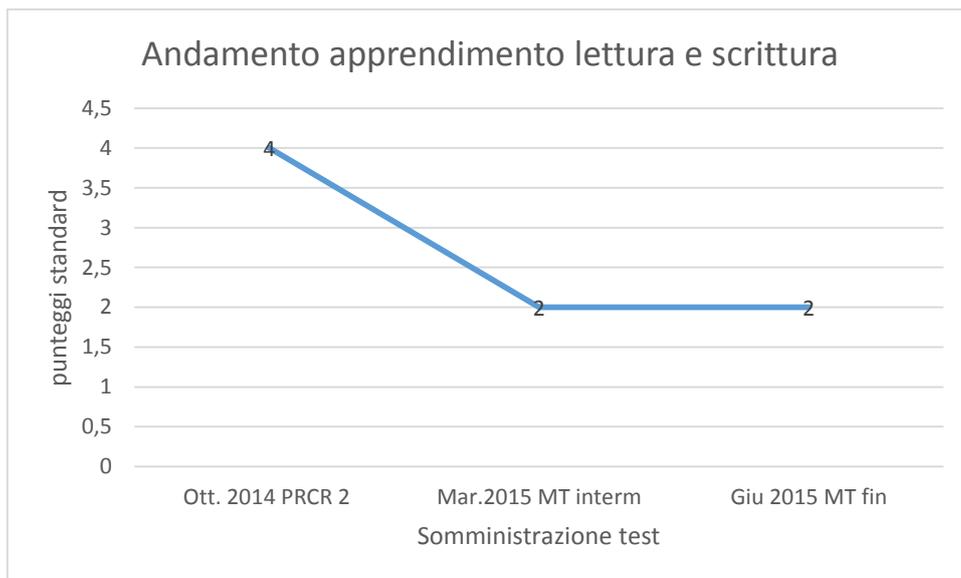
N	sexso	MT interm
2	F	12

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, la bambina ha affrontato le prove MT finali, i risultati sono nel limite massimo della fascia di sufficienza rispetto al criterio

N	sexso	MT finali
2	F	5

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una insufficienza nelle PRCR 2 otteniamo miglioramento lineare nelle prove MT intermedie e finali, intendiamo dire che lo sviluppo è stato lineare raggiungendo la sufficienza rispetto al criterio delle prove ponendosi nel limite basso di tale range

N	sexso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione	supporto I/M
2	F	DS	12	5	2	2 uguale no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.12 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 2

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo non mostra nessuna anomalia morfosintattica o ortografica, la struttura frasale, l'uso degli articoli come anche il tempo verbale sono corretti.

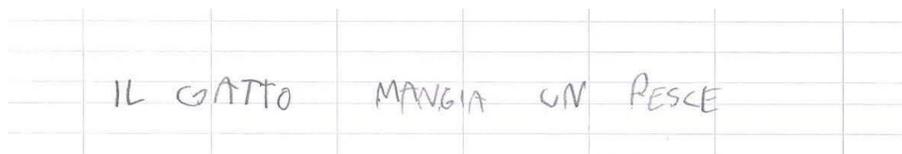


Figura 4.13 Scrittura della bambina 2

Bambino 3: di 6 anni al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori udenti non italiani con modesta padronanza della Lingua italiana. Ha frequentato la Scuola materna. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza anche la Lingua dei Segni per comunicare e ha una discreta competenza nell'Italiano orale. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto logopedico settimanale. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato sostenuto attraverso la metodologia intramorfica. Mostra grande esuberanza e loquacità sia in italiano che in LIS, il q.i. è 82.

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 20/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale Raven ad un quoziente intellettivo medio basso che coincide con i risultati di base dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (100).

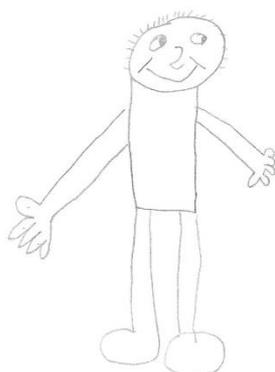
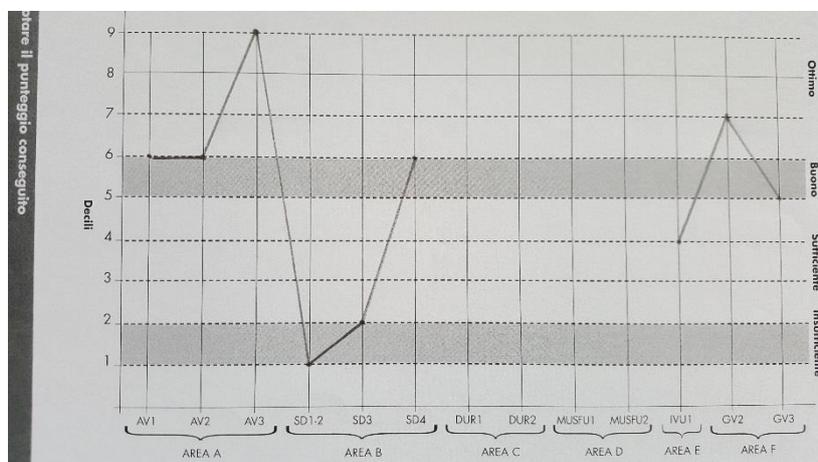


Figura 4.14 Disegno del bambino 3 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza, i risultati sono sotto limite dello standard nazionale per bambini normoudenti

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
3	M	6	0	61"	8 e 109"	0	1 e 196"	29 e 132"	6	10 e 70"



N	sezzo	PRCR 2
3	M	DS

Grafico 4.13 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 3

All'inizio dell'anno il bambino, pur avendo frequentato come tutti i partecipanti alla ricerca la scuola materna, mostrava difficoltà importanti in alcune aree delle prove PRCR 2; difficoltà che non emergono nel test successivo di marzo rientrando la prestazione nella sufficienza rispetto al criterio

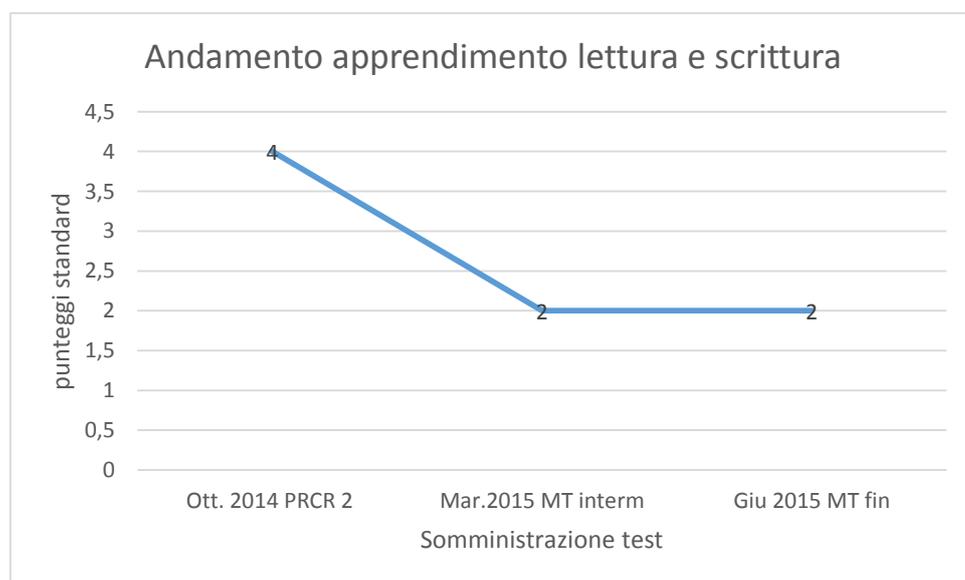
N	sesto	MT interm
3	M	11

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, il bambino ha affrontato le prove MT finali, i risultati sono nel limite della fascia di sufficienza rispetto al criterio

N	sesto	MT finali
3	M	6

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una insufficienza nelle PRCR 2 otteniamo miglioramento lineare nelle prove MT intermedie e finali, intendiamo dire che lo sviluppo è stato lineare raggiungendo la sufficienza rispetto al criterio delle prove ponendosi nella fascia centrale di tale range.

N	sesto	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
3	M	DS	11	6	2	2 uguale	no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.14 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 3

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo mostra, in linea con Caselli, Pagliari Rampelli (1989) l'omissione di articoli sia determinativi che indeterminativi. La struttura Soggetto Verbo Oggetto SVO è corretta trattandosi del verbo MANGIARE, in LIS, un verbo di prima classe (Volterra 1987), si

appoggia al verbo servile VOLERE, per altro coniugato alla seconda persona invece della terza¹³⁶, a nostro parere per restare nella struttura tipica.

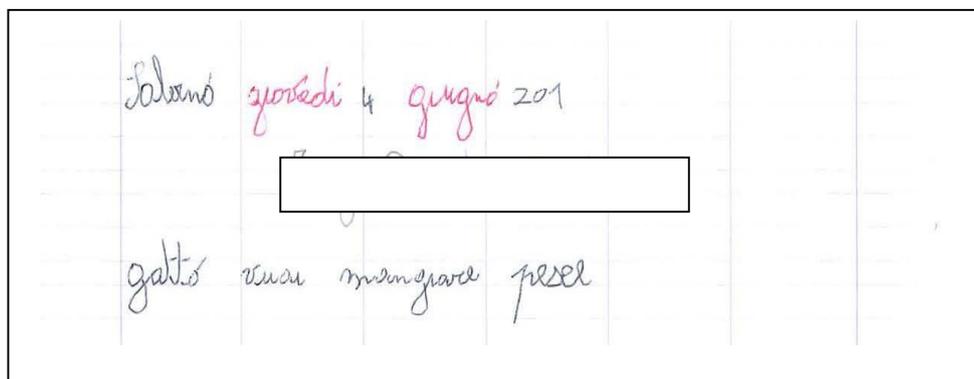


Figura 4.15 Scrittura della bambino 3

Bambino 4: di 5 anni e 10 mesi al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori sordi segnanti. Ha frequentato la Scuola materna. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza quasi esclusivamente la Lingua dei Segni per comunicare e ha una bassa competenza nell'Italiano orale. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto logopedico settimanale. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato supportato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra ritardo di attenzione e di memoria, sia in italiano che in LIS. Nonostante alcuni problemi manifestati negli incontri, problemi legati alla comprensione delle disposizioni, al mantenimento dell'attenzione su un compito, il q.i. calcolato con le PMC Raven è 96.

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 24/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo medio di 96 migliore dei risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (100). A parere delle maestre il bambino ha un ritardo specifico nella memoria a breve e lungo termine, si esprime a fatica e mostra grande attività motoria. Il test di Raven lo pone comunque tra i migliori dei bambini.

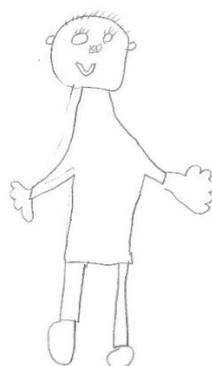
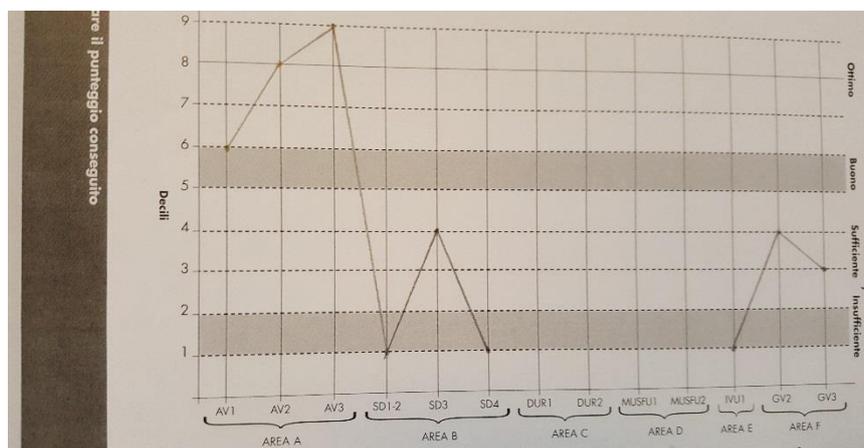


Figura 4.16 Disegno del bambino 4 riferito al test dell'Omino di Goodenough

¹³⁶ Segnalato occasionalmente, vedi Chesi 2006a

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza, i risultati sono al di sotto dello standard nazionale per bambini udenti

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sexso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
4	M	4	0	84"	3 e 137"	0	5 e 323"	32	8	23 e 222"



N	sexso	PRCR 2
4	M	DS

Grafico 4.15 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 4

Infatti i risultati mostrano difficoltà severe in parecchie aree, moltissimi errori di riconoscimento grafico delle lettere.

Le prove Mt intermedie danno un risultato nella fascia in cui è previsto un intervento immediato da parte dell'insegnante.

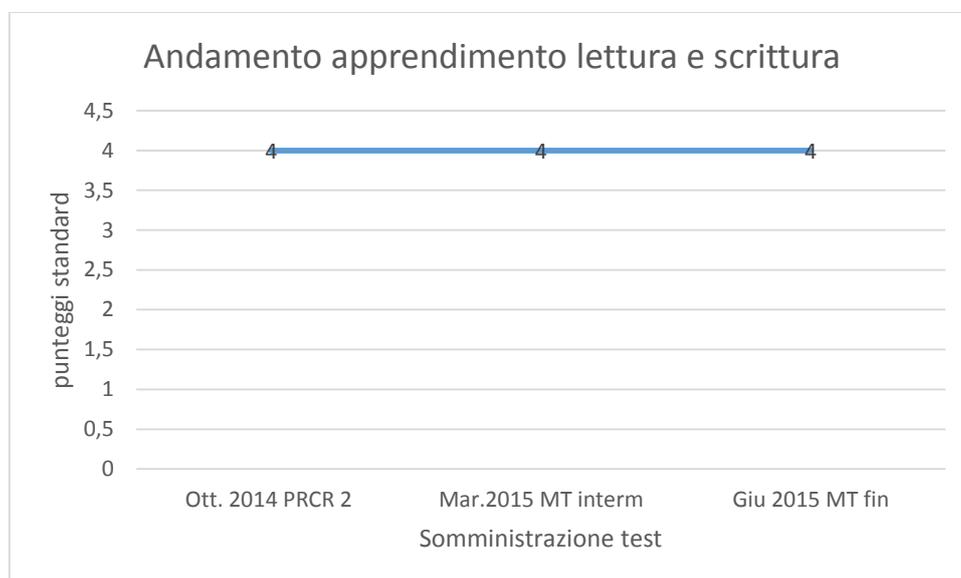
N	sexso	MT interm
4	M	5

Come tutti, nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, il bambino ha affrontato le prove MT finali dopo un percorso di circa 4 mesi con rinforzo intramorfico, i risultati sono nel limite minimo della fascia di intervento immediato

N	sexso	MT finali
4	M	1

Il bambino non sa scrivere e talvolta non comprende, neanche in Lingua dei segni, le disposizioni dell'insegnante. Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una situazione critica nelle PRCR 2 non migliora tra le prove MT intermedie e Finali.

N	sezzo	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
4	M	DS	5	1	4	4	uguale sì



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.16 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 4

Crediamo che nonostante il lavoro compiuto dalle insegnanti, l'intensa logopedia praticata, l'uso di un rinforzo intramorfico, il bambino abbia specifici problemi di memoria e forse necessita di un maggior tempo di lavoro individuale a sostegno delle sue potenzialità. Anche la prova di scrittura spontanea (giugno 2015) mostra un bambino in ritardo negli aspetti grafici ma in maniera più profonda sull'evoluzione delle competenze di scrittura, come ce le suggeriscono Ferreiro Teberosky (1992); siamo nella fase presillabica dove non vi è una completa differenziazione tra disegno e grafismo, siamo ancora nell'ambito del disegno descrittivo e le parole sono copiate o riprodotte a memoria.

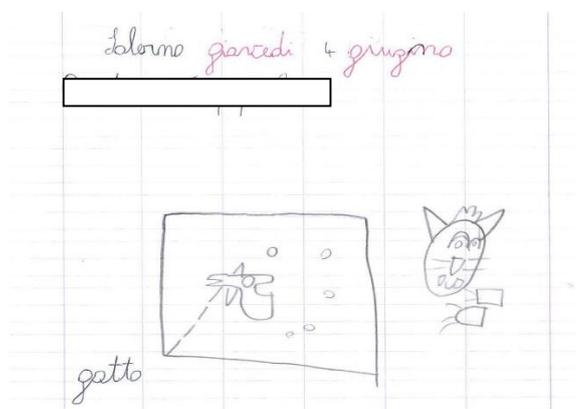


Figura 4.17 Scrittura del bambino 4

L'intervento della maestra attraverso la metodologia intramorfica avrebbe dovuto rinforzare la connessione visiva tra l'oggetto nominato, i Segni e la forma grafica della parola, sembra purtroppo che pur avvalendosi del supporto informatico visivo (la frase in LIS segnata sullo schermo) il bambino non abbia saputo ricordare le parole; i disegni della maestra sono stati "interpretati" con parole in forma talvolta presillabica.

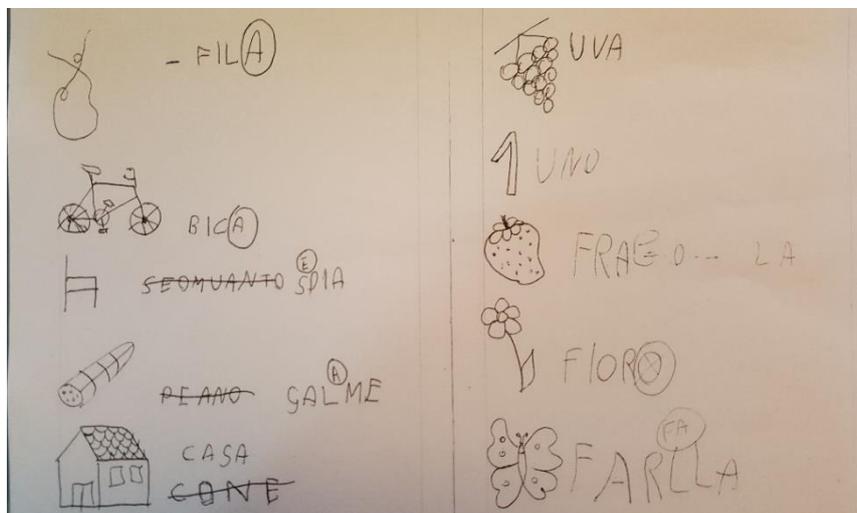


Figura 4.18 Disegni e grafie sul quaderno del bambino 4 riferite al metodo intramorfico

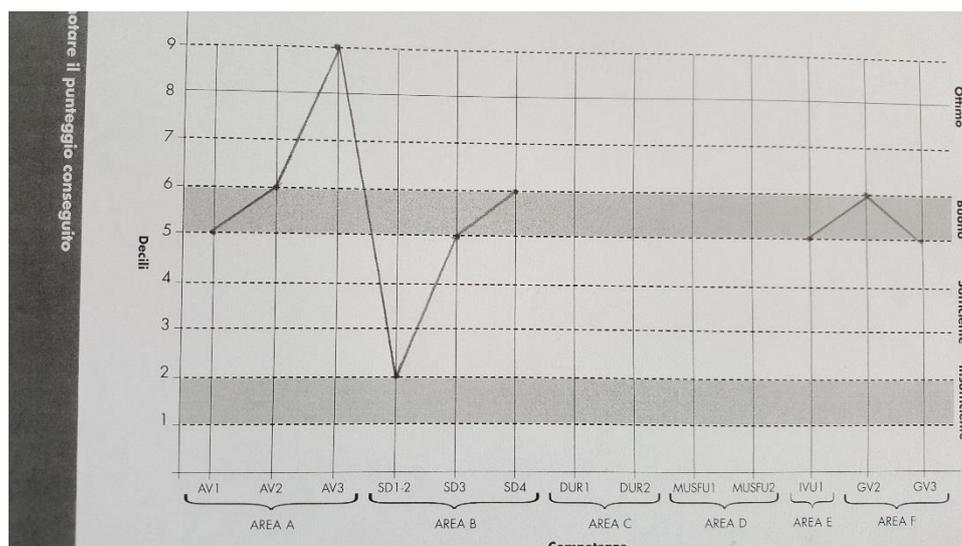
Bambino 5: di 6 anni e 3 mesi al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori udenti. Ha frequentato la Scuola materna. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza bene sia la Lingua dei Segni che l'Italiano per comunicare. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto logopedico settimanale. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato sostenuto attraverso la metodologia intramorfica. Bambino apparentemente riservato, il q.i. rilevato è 88.

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 24/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo basso che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (83) sotto lo standard di base.



Figura 4.19 Disegno del bambino 5 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sesso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
5	M	6	0	58"	7 e 74"	2	22 e 80"	25 e 222"	4	10 e 179"



N	sesso	PRCR 2
5	M	CR

Grafico 4.17 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 5
I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazione udente, qualche difficoltà di attenzione visiva nella ricerca di forme e di lettere. Una certa esuberanza comportamentale lo distrae facilmente dal compito.

Non emergono difficoltà nel test successivo di marzo, la prestazione rientra nella sufficienza rispetto al criterio.

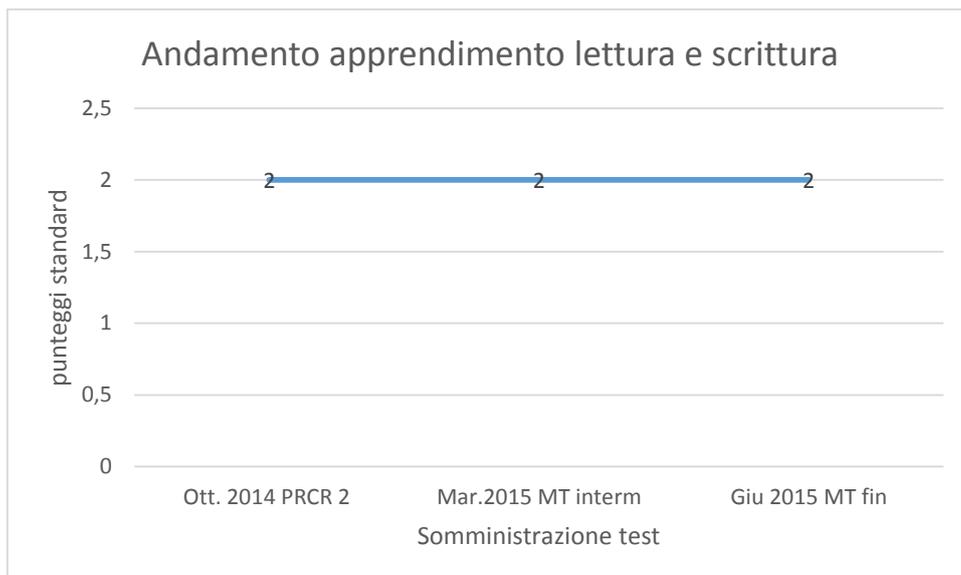
N	sesso	MT interm
5	M	11

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, il bambino ha affrontato le prove MT finali, i risultati sono nella fascia di sufficienza rispetto al criterio

N	sesso	MT finali
5	M	5

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo coerente di sufficienza in tutte le prove, dalle PRCR 2 alle prove MT intermedie e finali; intendiamo dire che lo sviluppo è stato lineare e sufficiente rispetto al criterio delle prove ponendosi nel range

N	sesso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione	uguale	supporto I/M
5	M	CR	11	5	2	2 uguale	no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.18 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 5

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo non mostra nessuna anomalia morfosintattica, la struttura frasale, l'uso degli articoli come anche il tempo verbale sono corretti. L'errore ortografico sul gruppo consonantico SC, comune anche a tanti bambini udenti, non pare fondamentale.

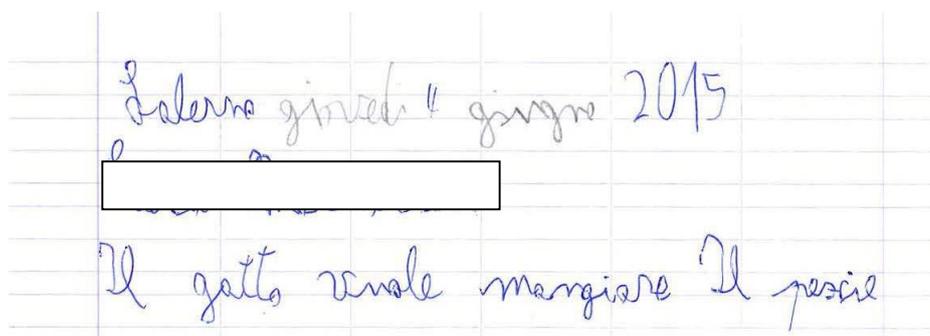


Figura 4.20 Scrittura del bambino 5

Bambino 6: di 6 anni e 1 mese al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori sordi segnanti. Ha frequentato la Scuola materna. Sordità profonda congenita bilaterale. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza la Lingua dei Segni per comunicare e ha una buona competenza nell'Italiano orale. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto logopedico settimanale. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato supportato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra intelligenza e vivacità, il q.i. rilevato è 96

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 26/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettuale medio che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (133).

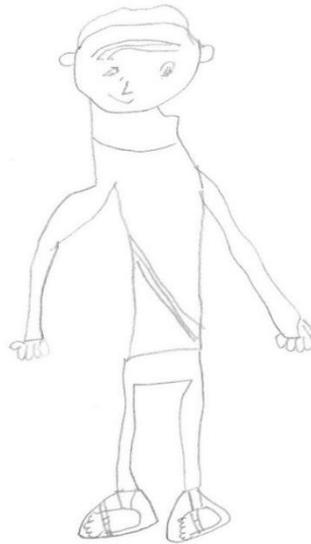
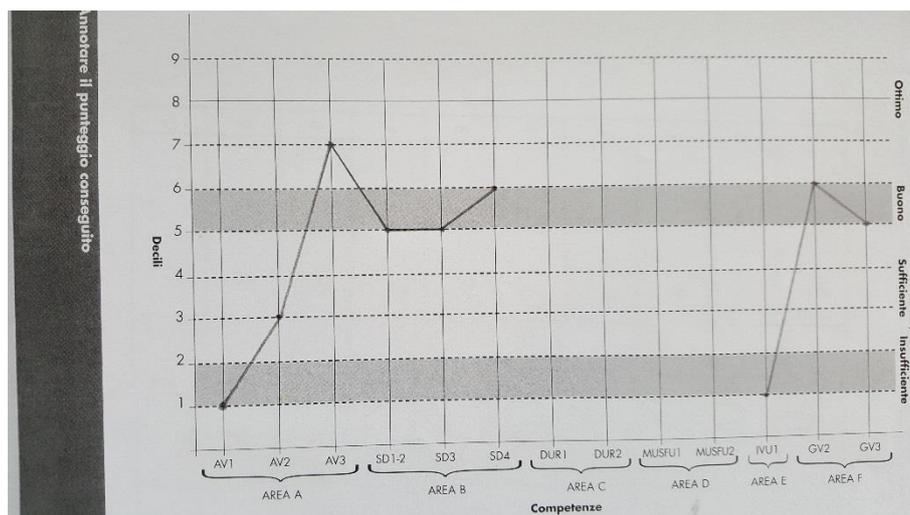


Figura 4.21 Disegno del bambino 6 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
6	M	13	1	51"	5 e 61"	7	22 e 90"	24 e 188"	5	13 e 108"



N	sezzo	PRCR 2
6	M	CR

Grafico 4.19 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 6

I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazione udente, qualche difficoltà di attenzione visiva e di orientamento spaziale. Le difficoltà emergono nel test successivo di marzo, la prestazione non rientra nella sufficienza rispetto al criterio e il bambino necessita un intervento immediato.

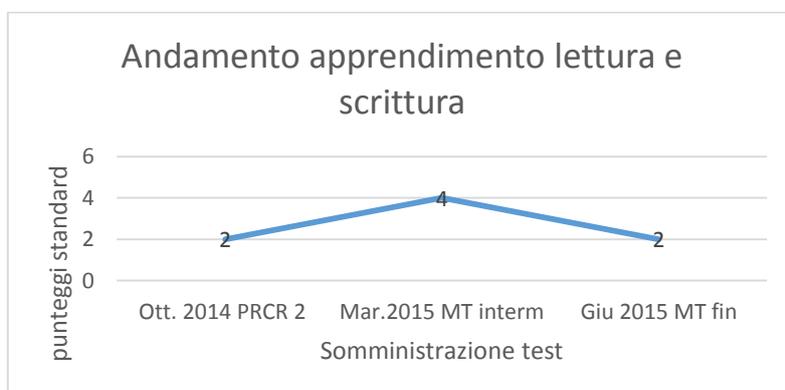
N	sesto	MT interm
6	M	6

La situazione migliora col test di giugno dove la prestazione è sufficiente rispetto al criterio standard.

N	sesto	MT finali
6	M	6

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo dove i prerequisiti di lettura e scrittura delle prove PRCR 2 sono mostrati; circa le prove MT vi è un miglioramento tra le intermedie e le finali; intendiamo dire che lo sviluppo non è stato lineare rispetto al criterio delle prove.

N	sesto	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
6	M	CR	6	6	4	2	più sì



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.20 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 6

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo mostra l'omissione di un articolo, lo scambio di persona del verbo modale VOLERE e l'errore ortografico sul gruppo SC (inversione dell'ordine

delle consonanti) e lo scambio tra i gruppi NG e GL. Interessante il predicato posizionato al margine destro della stringa frasale che è retto dal soggetto GATTO la cui posizione però è influenzata dalla struttura della Lingua dei Segni che talvolta vede il verbo in questa posizione anche se di 1a classe, ad esempio se topicalizzato (Bertone 2012)

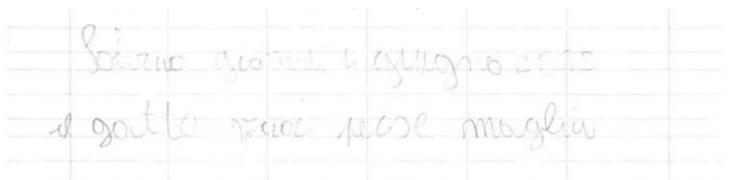


Figura 4.22 Scrittura del bambino 6

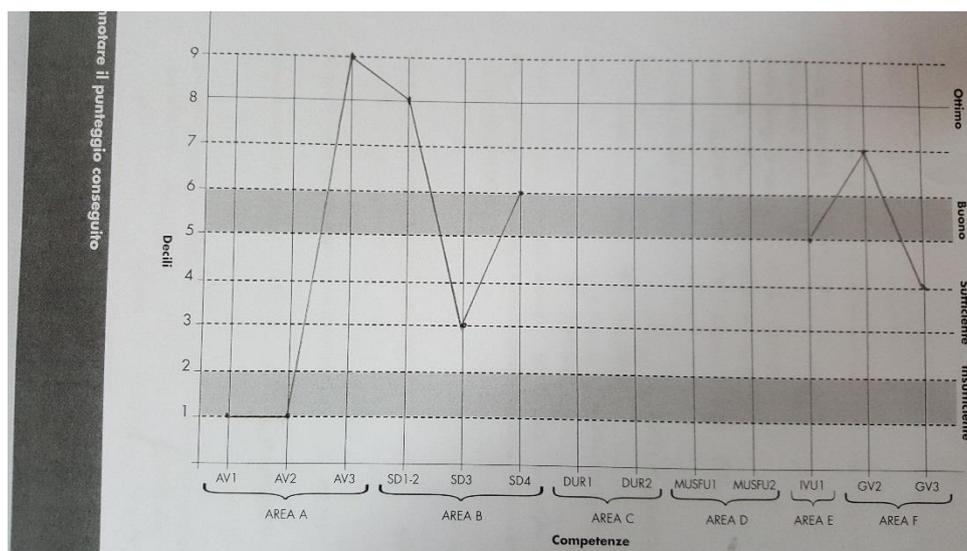
Bambina 7: di 6 anni e 7 mesi al momento della prima rilevazione. Sordità medio grave bilaterale congenita, figlia di genitori udenti. Portatrice di protesi retroauricolari, utilizza principalmente l’Italiano orale per comunicare e ha modeste competenze passive nella Lingua dei segni. Ha frequentato la Scuola materna. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e la bambina ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice sorda che conosce la Lingua dei segni. L’apprendimento della lettura e della scrittura non è stato rinforzato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra buona acutezza e intelligenza nonostante il q.i. sia 73.

Per le matrici progressive colorate di Raven la bambina mostra un risultato grezzo di 22/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo basso che non coincide con i risultati dell’analisi del testo dell’Omino di Goodenough (142) invero sopra lo standard.



Figura 4.23 Disegno della bambina 7 riferito al test dell’Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
7	F	15	0	50	1 e 86"	1	10 e 178"	24 e 232"	7	10 e 147"



N	sesso	PRCR 2
7	F	CR

Grafico 4.21 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 7

I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazioneudente, qualche difficoltà di attenzione visiva e di orientamento spaziale. Emergono nel test successivo di marzo alcune difficoltà che meritano l'attenzione degli insegnanti.

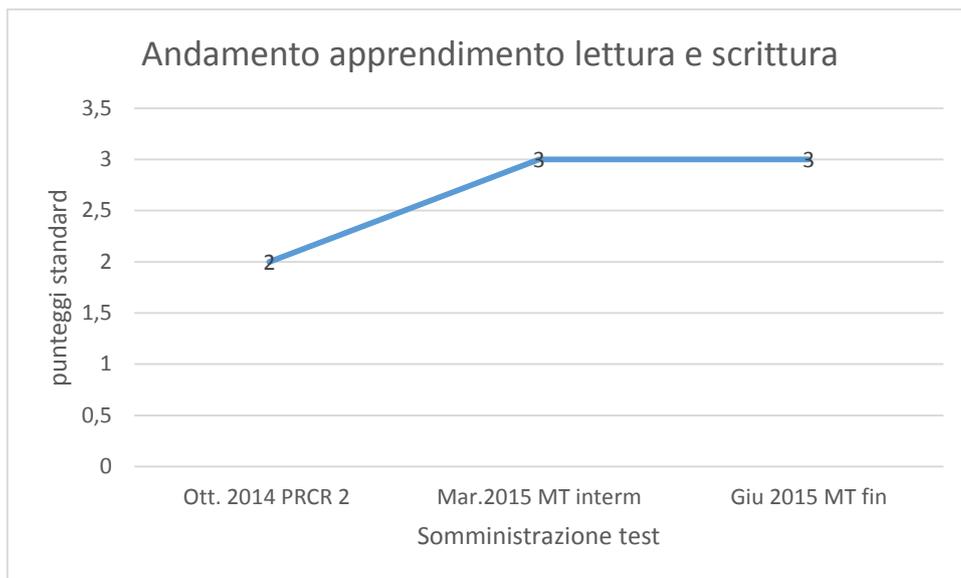
N	sesso	MT interm
7	F	8

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, la bambina ha affrontato le prove MT finali senza alcun sostegno intramorfico, analizzando i risultati permangono i livelli di richiesta di attenzione, il criterio non è pienamente raggiunto.

N	sesso	MT finali
7	F	4

Pur partendo da un esito positivo nelle PRCR 2, la bambina, uniformando noi i punteggi su una stessa scala di valori, non mostra progressione positiva,

N	sesso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione	uguale	supporto I/M	
7	F	CR	8	4	3	3	uguale	no



intervento immediato 4

attenzione 3

sufficiente 2

raggiunto 1

Grafico 4.22 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 7
 Nella prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, la bambina mostra complessità narrativa e di descrizione; la scrittura è corretta e segue un ordine logico, gli errori nei gruppi consonantici SC e NG sono dovuti ad una carente associazione tra fonema e grafema; corretti i pronomi. Interessante l'uso di POI come separazione e nel contempo legame narrativo tra le vignette.

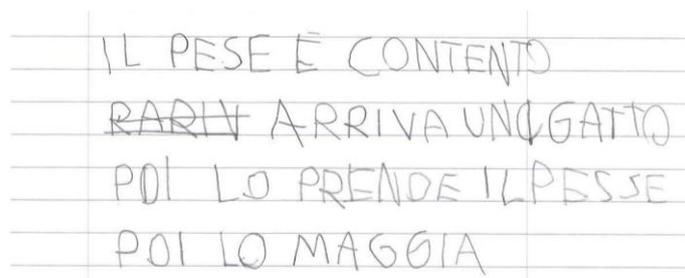


Figura 4.24 Scrittura della bambina 7

Bambina 8: di 6 anni al momento della prima rilevazione. Sordità grave bilaterale congenita, figlia di genitori udenti. Portatrice di protesi retroauricolari che spesso non usa, utilizza principalmente la Lingua dei Segni per comunicare e ha modeste competenze nell'Italiano orale. Ha frequentato la Scuola materna. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e la bambina ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice sorda che conosce la Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato rinforzato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra intelligenza e curiosità, il q.i. rilevato è inaspettatamente basso, 65.

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven la bambina mostra un risultato grezzo di 18/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo basso di 65, che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough 66, decisamente sotto lo standard di base.

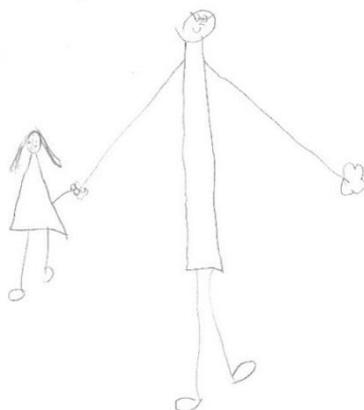
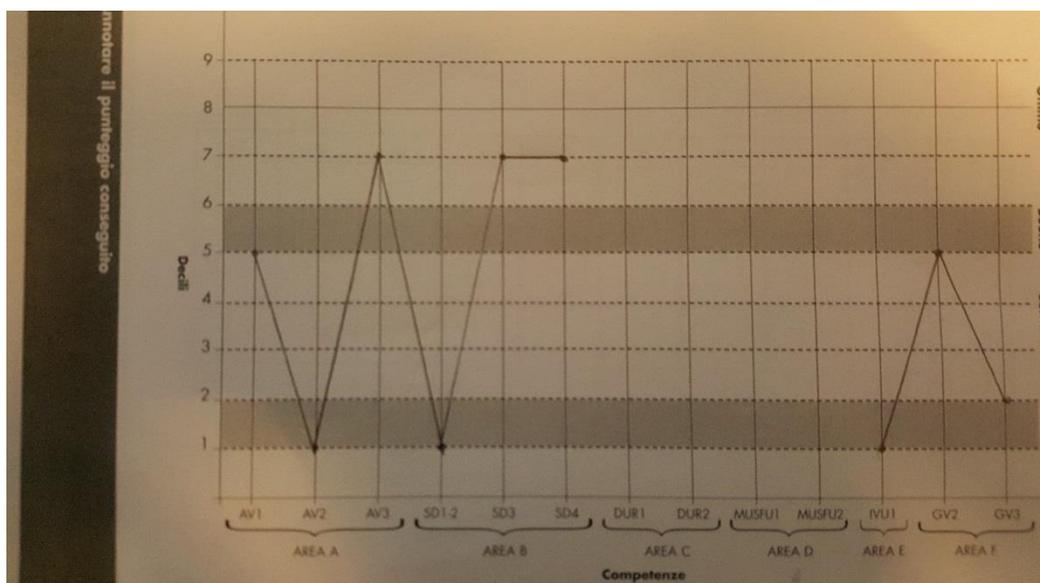


Figura 4.25 Disegno della bambina 8 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza. I risultati sono sotto il limite dello standard nazionale per bambini normoudenti e mostrano difficoltà severe che necessitano un rapido intervento.

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sesso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
8	F	14	1	106"	3 e 90"	6	16 e 335"	16 e 335"	7	13 e 289"



N	sesso	PRCR 2
8	F	DS

Grafico 4.23 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 8

I dati mostrano che i criteri di accettabilità del test, pur depurato da alcune parti e confrontato con lo standard nazionale, non sono stati raggiunti in maniera soddisfacente; le prove MT intermedie somministrate nel marzo del 2015 danno un risultato nella fascia in cui è previsto da parte dell'insegnante un certo grado di attenzione alle formazioni delle abilità in lettura e scrittura.

N	sexso	MT interm
8	F	8

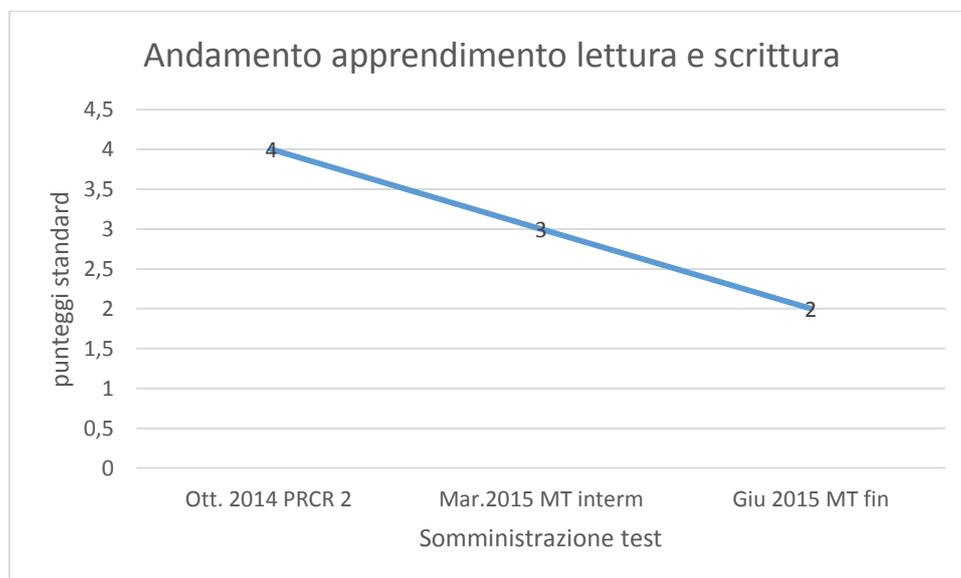
Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, la bambina ha affrontato le prove MT finali dopo un percorso di circa 4 mesi con rinforzo intramorfico, i risultati sono nel limite minimo della fascia di sufficienza rispetto al criterio

N	sexso	MT finali
8	F	5

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una insufficienza nelle PRCR 2 migliora tra le prove MT intermedia e finale con una buona progressione, il

N	sexso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
8	F	DS	8	5	3	2	più sì

miglioramento è regolare e in linea con soggetti normoudenti, l'intervento intramorfico ha rinforzato la consapevolezza e ha dato la possibilità alla bambina di approfondire l'acquisizione di alcuni grafemi.



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.24 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 8

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo mostra, in linea con Caselli, Pagliari Rampelli (1989), l'omissione di almeno un articolo. La struttura Soggetto Verbo Oggetto SVO, come abbiamo visto nel caso del Soggetto 1, è corretta trattandosi del verbo MANGIARE, in LIS, di un verbo di 1a classe (Volterra 1987). La bambina conosce bene la LIS ma anche la struttura può essere influenzata dall'ordine SVO italiano come già discusso in Chesi (2006a) e in Volpato (2012).



Figura 4.26 Scrittura della bambina 8

Inoltre gli errori ortografici sono imputabili ad una scarsa conoscenza della relazione tra alcuni suoni e i corrispettivi grafemi, il gruppo consonantico NG, lo scambio C e G. La parola PESCE non sembra conosciuta nella sua forma grafica.

Bambina 9: di 5 anni e 8 mesi al momento della prima rilevazione. Sordità grave bilaterale congenita, figlia di genitori udenti stranieri con modeste competenze in italiano. Portatrice di impianto cocleare bilaterale, utilizza principalmente l'Italiano orale per comunicare e ha poche competenze passive nella Lingua dei segni. Ha frequentato la Scuola materna. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e la bambina ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice sorda che conosce la Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stata supportata attraverso la metodologia intramorfica. Mostra grande loquacità e curiosità in un quadro di ritardo attentivo, il q.i. rilevato nelle PMC Raven non è valutabile (9).

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

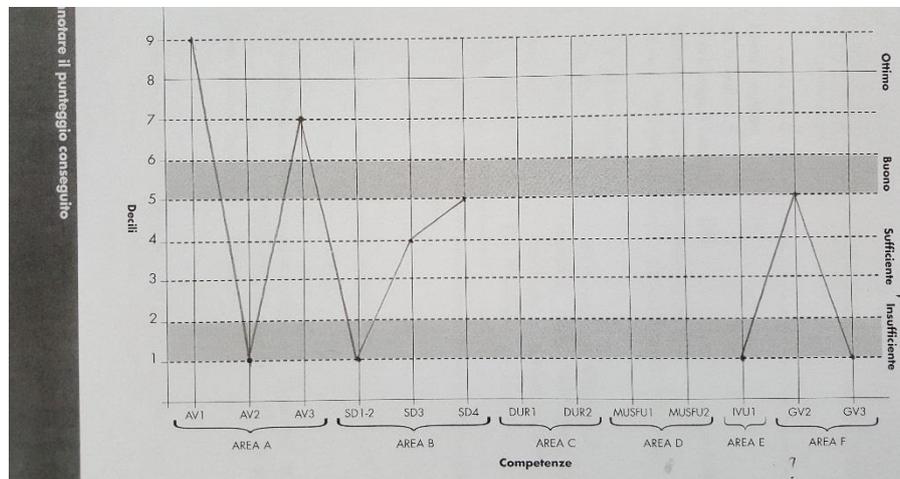
Per le matrici progressive colorate di Raven la bambina mostra un risultato grezzo di 12/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale Raven ad un quoziente intellettivo non valutabile, i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough mostrano invece un risultato nello standard di base (100).



Figura 4.27 Disegno della bambina 9 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza, i risultati sono sotto il limite dello standard nazionale per bambini normoudenti e mostrano difficoltà severe che necessitano un rapido intervento.

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sesso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
9	F	8	1	99	9 e 131"	2	5 e 560"	33 e 253"	8	21 e 189"



N	sesso	PRCR 2
9	F	DS

Grafico 4.25 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambina 9

I dati mostrano che i criteri di accettabilità del test, pur depurato da alcune parti e confrontato con lo standard nazionale, non sono stati raggiunti; le prove MT intermedie somministrate nel marzo del 2015 danno un risultato nella fascia in cui è prevista una attenzione da parte dell'insegnante.

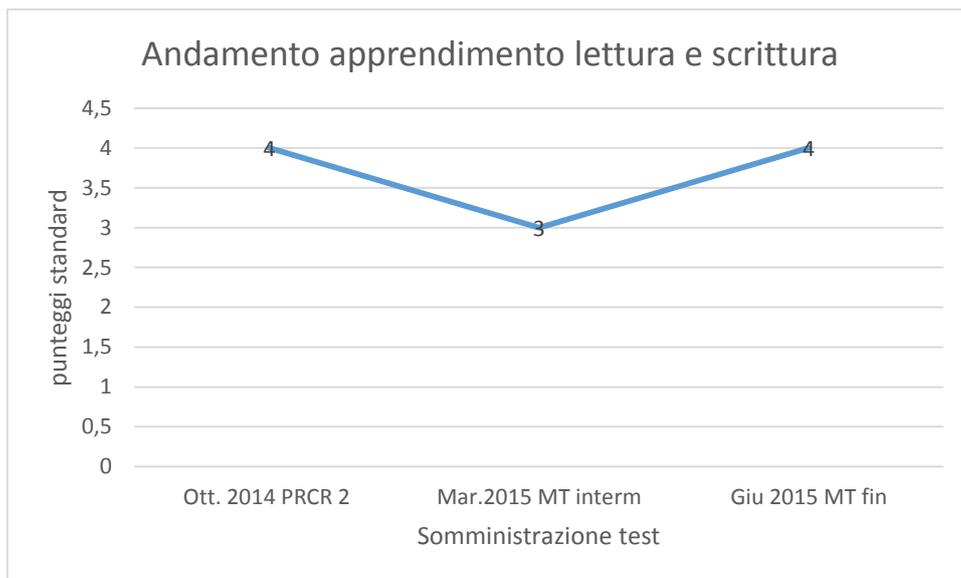
N	sesso	MT interm
9	F	8

Nel giugno del 2015, a fine anno scolastico della classe prima, la bambina ha affrontato le prove MT finali, i risultati sono al di sotto della fascia di sufficienza rispetto al criterio in una area di intervento immediato dell'insegnante

N	sesso	MT finali
9	F	2

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori, otteniamo un profilo sotto la media dove ad un leggero miglioramento nella prova MT intermedia, corrisponde una grave situazione nelle MT finali

N	sesso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
9	F	DS	8	2	3	4	meno no



intervento immediato 4

attenzione 3

sufficiente 2

raggiunto 1

Grafico 4.26 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambina 9

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, mostra come la bambina abbia prima organizzato i personaggi della storiella nominandoli e poi abbia strutturato una frase corretta nonostante l'omissione di un articolo e un errore ortografico tipico sul gruppo consonantico SC.

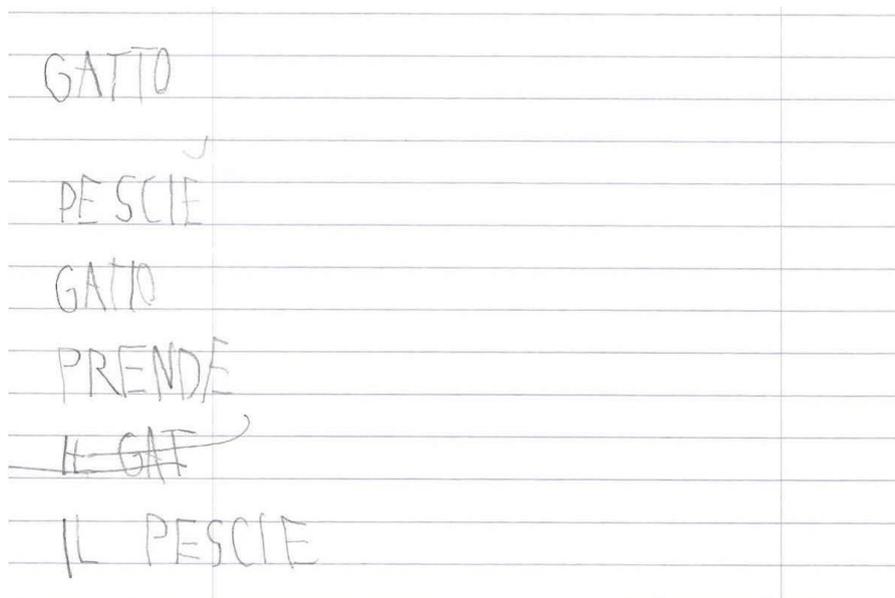


Figura 4.28 Scrittura della bambina 9

Bambino 10: di 6 anni e 3 mesi al momento della prima rilevazione. Sordità grave bilaterale congenita, figlio adottivo straniero di genitori udenti. Portatore di impianto cocleare bilaterale, utilizza principalmente l'Italiano orale per comunicare e ha poche competenze passive nella Lingua dei segni. Ha frequentato la

Scuola materna. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice sorda che conosce la Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato supportato dalla metodologia intramorfica, il q.i. è molto basso (61).

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 19/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo basso che non coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough che danno il bambino nel q.i. di base (100).

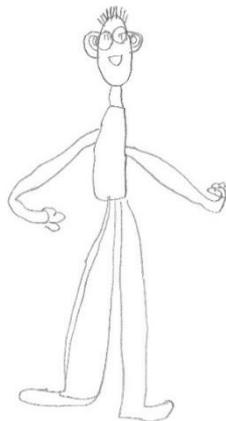
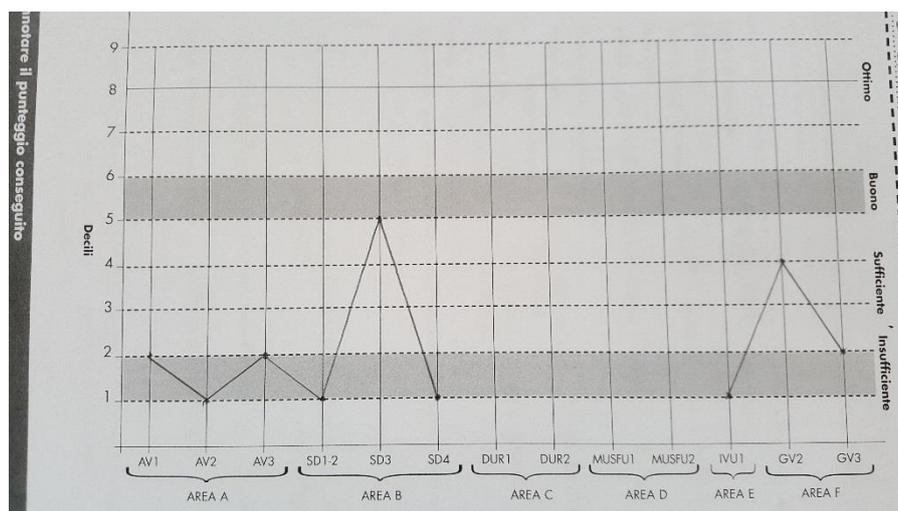


Figura 4.29 Disegno del bambino 10 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sexso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
10	M	14	4	64"	8 e 110"	2	3 e 370"	28 e 238"	10	25 e 201"



N	sexso	PRCR 2
10	M	DS

Grafico 4.27 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 10

I risultati delle prove CRPR 2 non sono affatto in linea con i criteri standard della popolazioneudente. Il bambino mostra difficoltà di attenzione visiva, di orientamento spaziale e di seriazione. Anche nel test successivo di marzo (prove MT intermedie) emergono molte difficoltà che meritano un intervento immediato degli insegnanti.

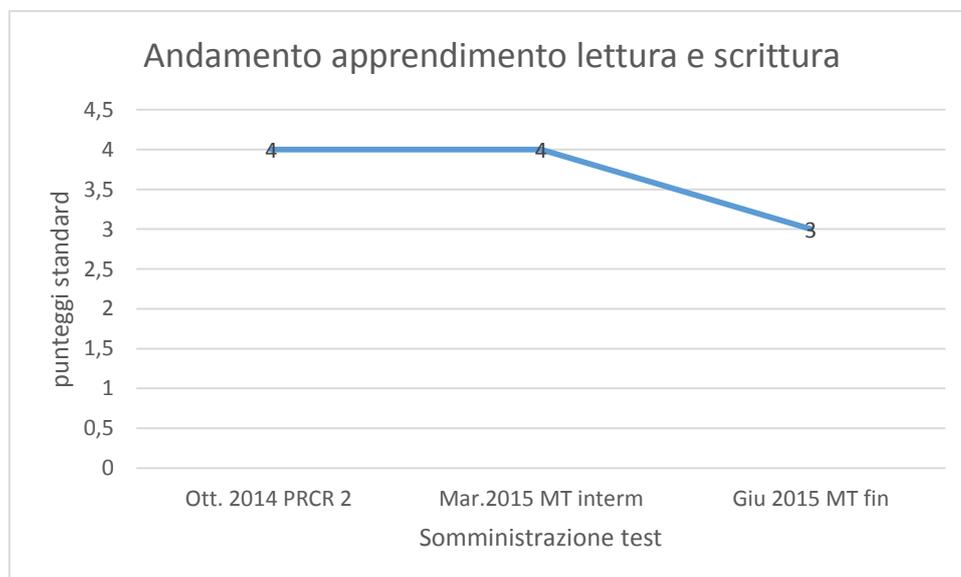
N	sexso	MT interm
10	M	4

Solo nel giugno, con le prove MT finali si intravede un piccolo miglioramento delle competenze di lettura e scrittura rispetto ai criteri, il bambino merita comunque una particolare attenzione a parte degli insegnanti.

N	sexso	MT finali
10	M	4

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori, otteniamo un profilo sotto la media con un leggero miglioramento nelle prove MT finali

N	sexso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
10	M	DS	4	4	4	3 più	no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.28 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 10

Nella prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, il bambino compie molti errori di corrispondenza fonema/grafema, scambiando G per C e NG per GG. L'articolo del complemento oggetto è omesso e la parola PESCE sembra copiata dalla scrittura della bambina 8 oppure è stata modello per lei



Figura 4.30 Scrittura della bambino 10

Bambino 11: di 6 anni e 7 mesi al momento della prima rilevazione. Sordità grave bilaterale, figlio di genitori udenti. Portatore di protesi retroauricolare bilaterale, utilizza principalmente l'Italiano orale per comunicare e ha poche competenze passive nella Lingua dei segni. Ha frequentato la Scuola materna. In classe la maestra utilizza un metodo bimodale e il bambino ha il supporto di una assistenza alla comunicazione attraverso una educatrice sorda che conosce la Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato rinforzato attraverso la metodologia intramorfica. Bambino lento e poco sociale con l'adulto, Il q.i. è molto basso, 59.

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

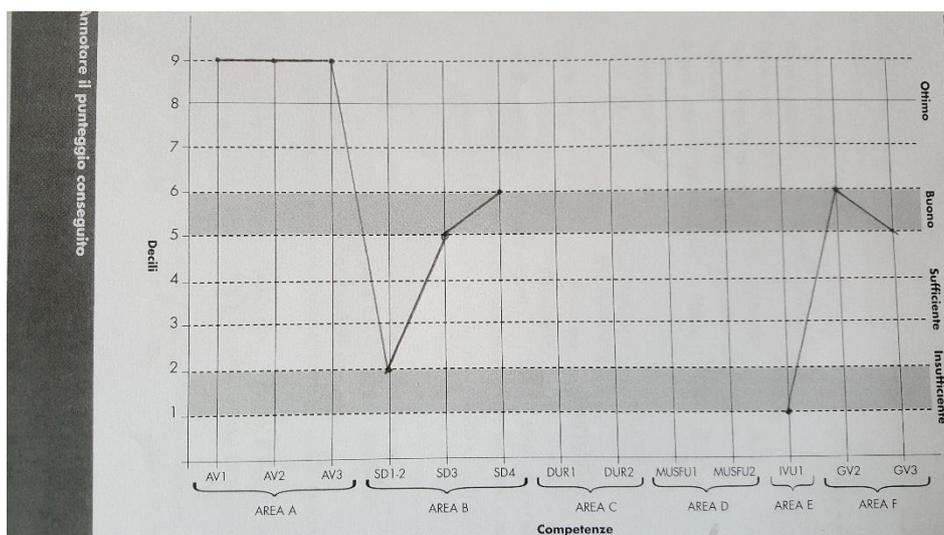
Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 19/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo molto basso che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough dove i risultati sono sotto la media (85).



Figura 4.3 Disegno del bambino 11 riferito al test dell'Omino di Goodenough

Le prove PRCR 2 sono state somministrate nell'ottobre 2014, all'inizio dell'anno scolastico insieme ai test di intelligenza, i risultati sono sotto il limite dello standard nazionale per bambini normoudenti e mostrano difficoltà severe che necessitano un rapido intervento.

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	 sesso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
11	M	0	0	103"	3 e 104"	0	25 e 130"	29 e 67"	10	23 e 73"



N	sexso	PRCR 2
11	M	DS

Grafico 4.29 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 11

Analogamente nel test successivo di marzo (prove MT intermedie) emergono molte difficoltà che meritano un intervento immediato degli insegnanti.

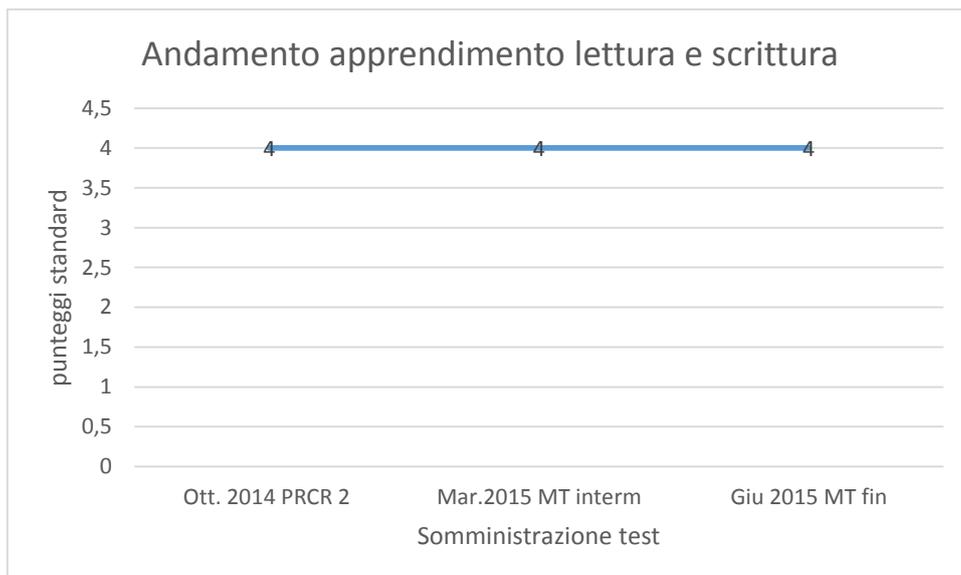
N	sexso	MT interm
11	M	5

Il test delle prove MT finali non ha praticamente dato risultato, il bambino ha ottenuto un punteggio bassissimo.

N	sexso	MT finali
11	M	0

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori, otteniamo un profilo uniformemente sotto la media

N	sexso	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione	supporto I/M
11	M	DS	5	0	4	4 uguale no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.30 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 11

Il bambino, nella prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, ha descritto in maniera complessa almeno 2 vignette: quella in cui il "gatto prende il pesce" con uso sovrabbondante del pronomi a rinforzo semantico del complemento, omissione ed errore negli articoli e la vignetta finale dove il "gatto mangia il pesce" con inversione sintattica e perdita del complemento. Gli elementi sembrano esserci tutti ma l'ordine non è standard

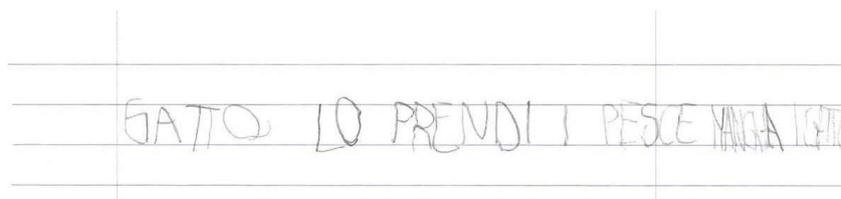


Figura 4.32 Scrittura della bambino 11

Bambino 12: bambino di 7 anni al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori sordi segnanti, affidato ai nonni udenti, fratello gemello eterozigote del bambino 15. Ha frequentato la Scuola materna. Sordità profonda congenita bilaterale. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza la Lingua dei Segni per comunicare e ha una buona competenza nell'Italiano orale. In classe, oltre all'insegnante di sostegno ha un supporto alla comunicazione attraverso una interprete di Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato supportato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra intelligenza e competitività, il q.i. è 89.

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 25/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo di 89 che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough dove il risultato è sopra la media di base (157).

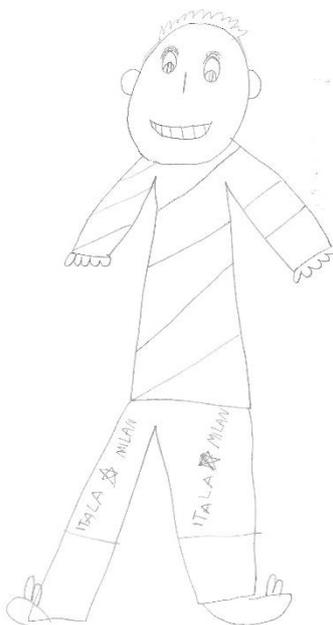
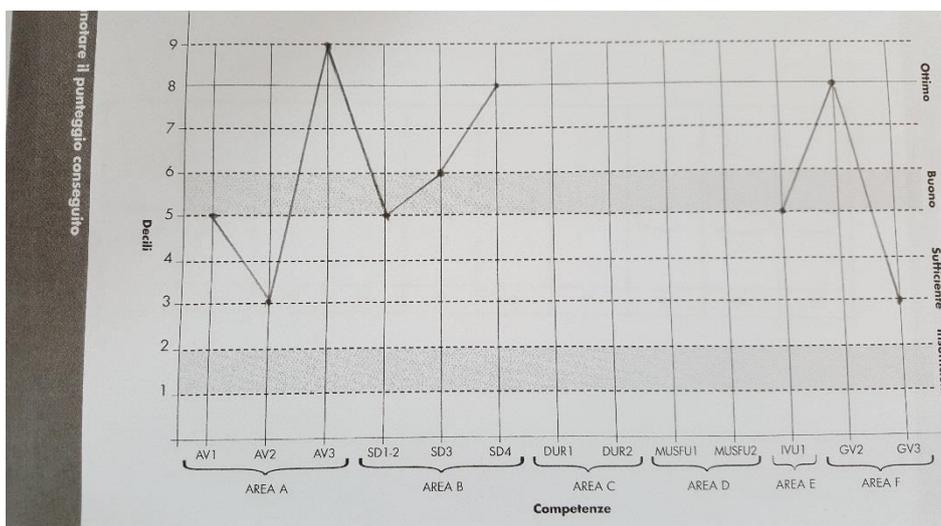


Figura 4.33 Disegno del bambino 12 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sexso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
12	M	9	0	59	0 e 67"	2	6 e 135"	9 e 303"	4	2 e 128"



N	sexso	PRCR 2
12	M	CR

Grafico 4.31 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 12

I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazione udente, qualche difficoltà di attenzione visiva e di orientamento spaziale. Le difficoltà emergono nel test successivo di marzo (prove MT intermedie), la prestazione non rientra nella sufficienza rispetto al criterio e il bambino necessita una attenzione specifica dell'insegnante.

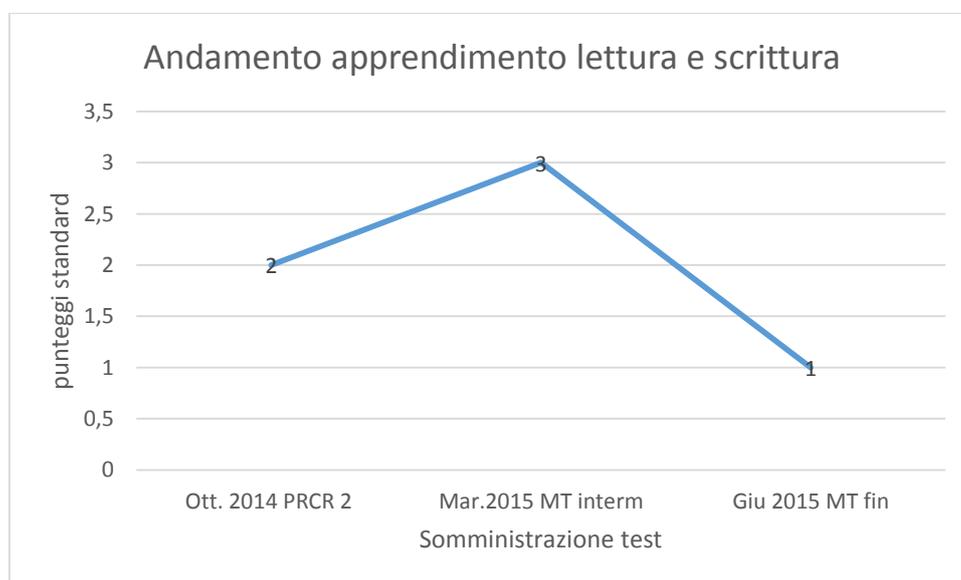
N	sex	MT interm
12	M	9

Nel giugno, con le prove MT finali, il miglioramento delle competenze di lettura e scrittura rispetto ai criteri è netto, il criterio del test è stato pienamente raggiunto.

N	sex	MT finali
12	M	9

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori, otteniamo un profilo nella media con un leggero peggioramento nelle prove MT intermedie

N	sex	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
12	M	CR	9	9	3	1 più	no



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.32 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 12

La prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo mostra una struttura sintattica vicina a quella della LIS (OSV) (Volterra 1987) dove il complemento oggetto è in prima posizione nella stringa frasale e il verbo VEDERE in ultima, questo correttamente essendo il verbo in LIS di 2a classe. La struttura successiva è una subordinata finale retta dal connettivo PER. Omissioni di articoli, inversioni ed errori ortografici come negli altri bambini.

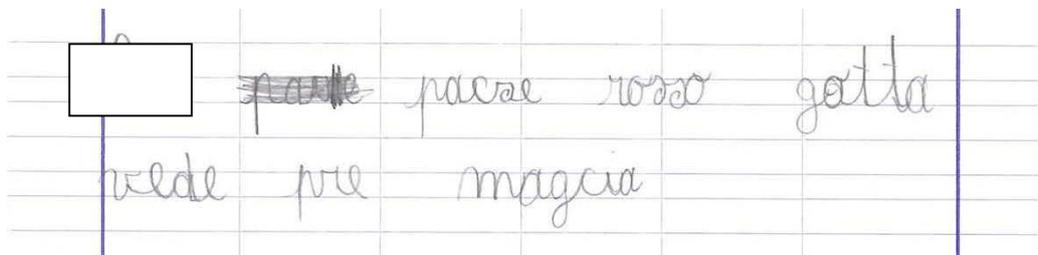


Figura 4.34 Scrittura della bambino 12

Bambino 13: di 6 anni e 6 mesi al momento della prima rilevazione, figlio di genitori sordi segnanti. Ha frequentato la Scuola materna. Sordità profonda congenita bilaterale. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza la Lingua dei Segni per comunicare e ha una buona competenza nell'Italiano orale. In classe, oltre all'insegnante di sostegno, ha un supporto alla comunicazione attraverso una interprete di Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato sostenuto attraverso la metodologia intramorfica. Mostra grande intelligenza e competitività, il q.i. rilevato è 98

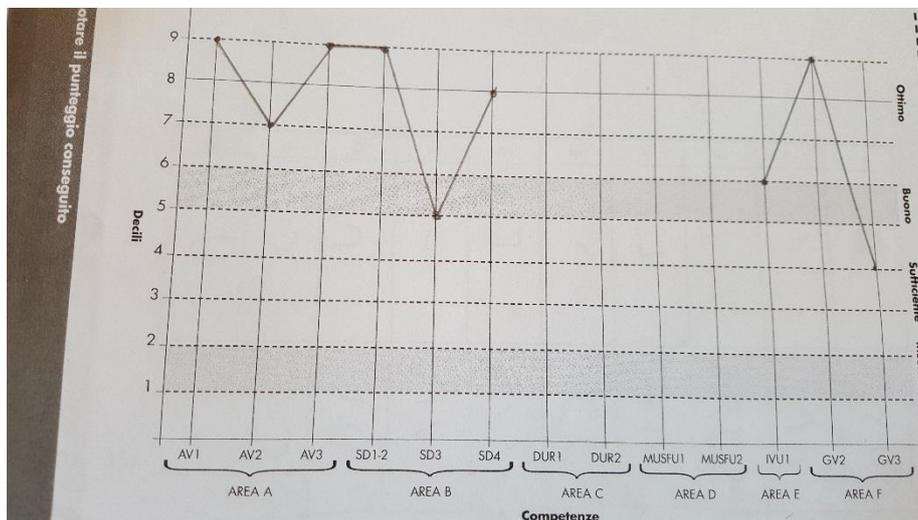
Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 30/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo alto che coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough 157. E' il migliore dei bambini.



Figura 4.35 Disegno del bambino 13 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
13	M	3	0	37	0 e 52"	0	5 e 187"	7 e 334"	3	0 e 101"



N	sezzo	PRCR 2
13	M	CR

Grafico 4.33 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 13

I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazione udente, non mostra nessuna difficoltà. Neppure emergono nel test successivo di marzo (prove MT intermedie) problematiche significative, la prestazione rientra nella sufficienza rispetto al criterio.

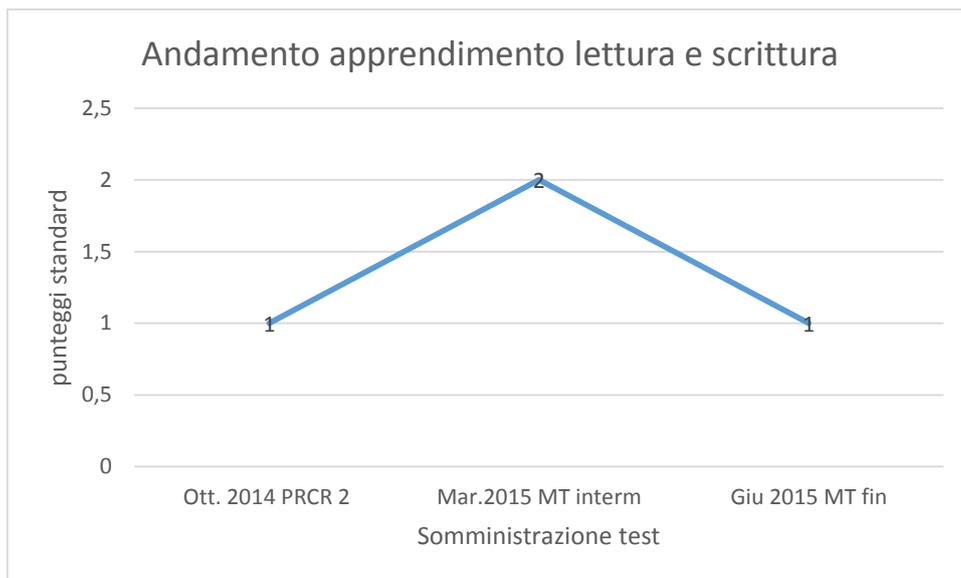
N	sezzo	MT interm
13	M	11

In maniera analoga nelle prove MT finale i criteri sono pienamente raggiunti.

N	sezzo	MT finali
13	M	9

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori, otteniamo un profilo medio alto.

N	sezzo	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
13	M	CR	11	9	2	1	più sì



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.34 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 13

Il bambino, in questa prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, compone due frasi in LIS, rette da verbi di 2a e 1a classe come nel bambino 12; omissione degli articoli e dei pronomi.

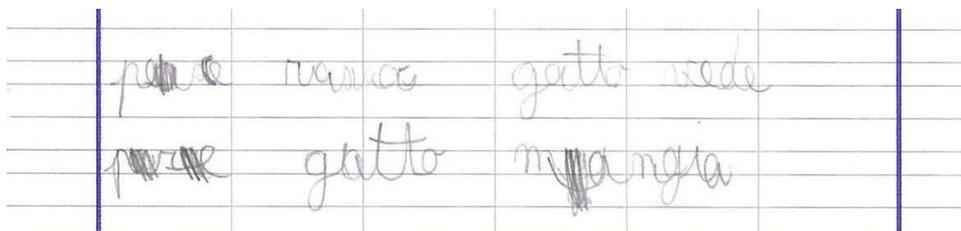


Figura 4.36 Scrittura della bambino 13

Bambino 14: di 6 anni e 9 mesi al momento della prima rilevazione, figlio di genitori sordi segnanti di cui uno straniero. Ha frequentato la Scuola materna. Sordità profonda congenita bilaterale. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza la Lingua dei Segni per comunicare e ha una discreta competenza nell'Italiano orale. In classe, oltre all'insegnante di sostegno ha un supporto alla comunicazione attraverso una interprete di Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura non è stato supportato dalla metodologia intramorfica. Lento e poco partecipe anche se di normale intelligenza, il q.i. è 63

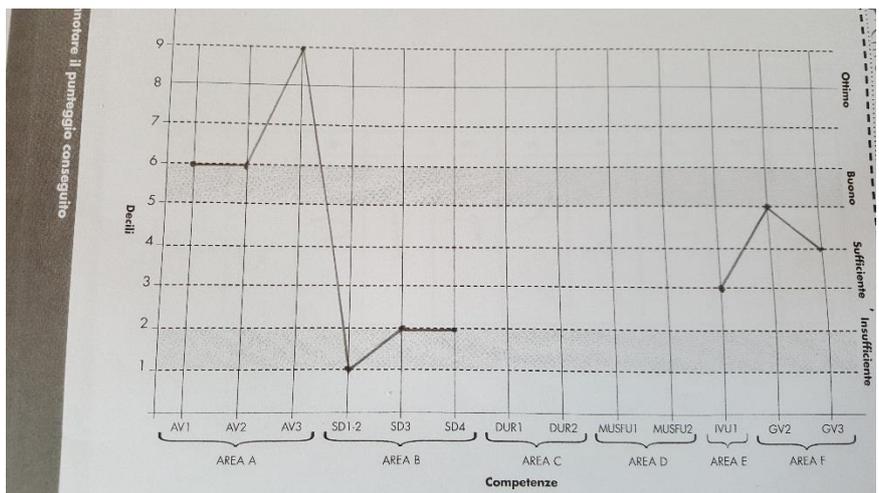
Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 21/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettuale basso che non coincide con i risultati dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough davvero molto alto (166).



Figura 4.37 Disegno del bambino 14 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	 sesso	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
14	M	6	0	74"	4 e 102"	0	9 e 239"	29 e 293"	5	16 e 198"



N	 sesso	PRCR 2
14	M	CR

Grafico 4.35 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 14

I risultati delle prove CRPR 2 sono in linea con i criteri standard della popolazione udente, mostra lievi difficoltà nel riconoscimento e orientamento delle forme. Nel test successivo di marzo (prove MT intermedie) si evidenziano invece alcune problematiche significative tali da richiedere un intervento immediato dell'insegnante.

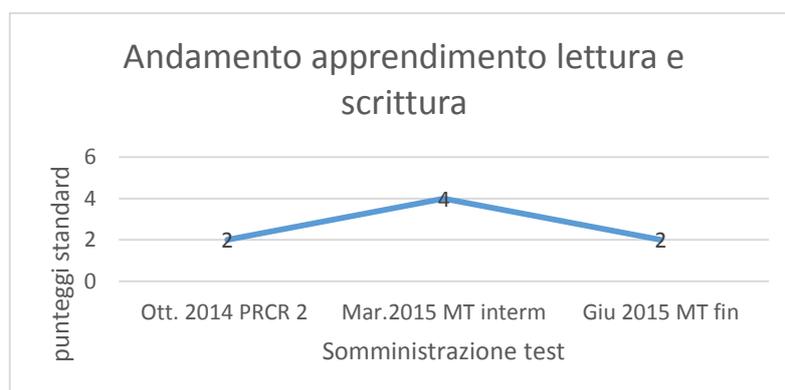
N	sex	MT interm
14	M	5

Nelle prove MT finali il criterio è stato raggiunto sufficientemente.

N	sex	MT finali
14	M	7

Uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una situazione standard nelle PRCR 2, peggiora nelle prove MT intermedie, recuperando in quelle finali.

N	sex	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
14	M	CR	5	7	4	2	più
							no



intervento immediato 4

attenzione 3

sufficiente 2

raggiunto 1

Grafico 4.36 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 14

In maniera analoga, questo bambino, in questa prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo, compone due frasi in LIS, rette da verbi di 2a e 1a classe come nel bambino 12 e 13; omissione degli articoli e dei pronomi. Lo sviluppo narrativo delle vignette in serie non è supportato da congiunzioni o nessi temporali, i soggetti non sono sostituiti da pronomi.

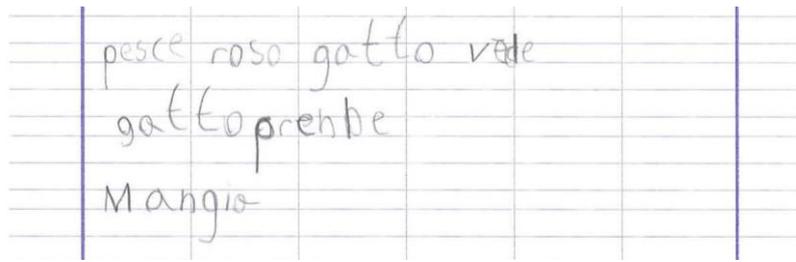


Figura 4.38 Scrittura della bambino 14

Bambino 15: di 7 anni al momento della prima rilevazione, sordo profondo, figlio di genitori sordi segnanti, affidato ai nonni udenti, fratello gemello eterozigote del bambino 12. Ha frequentato la Scuola materna. Sordità profonda congenita bilaterale. Portatore di protesi acustiche retroauricolari, utilizza la Lingua dei Segni per comunicare e ha una scarsa competenza nell'Italiano orale. In classe, oltre all'insegnante di sostegno ha un supporto alla comunicazione attraverso una interprete di Lingua dei segni. L'apprendimento della lettura e della scrittura è stato supportato attraverso la metodologia intramorfica. Mostra irrequietezza e difficoltà di relazione con l'adulto e coi compagni, disattento, il q.i. con le matrici di Raven non è valutabile

Le prove sono state somministrate in diversi periodi dell'anno scolastico e i risultati sono:

Per le matrici progressive colorate di Raven il bambino mostra un risultato grezzo di 17/36 che equivale, secondo la tabella di conversione del Manuale, ad un quoziente intellettivo di 36 che non coincide con i risultati nella norma dell'analisi del testo dell'Omino di Goodenough (100).

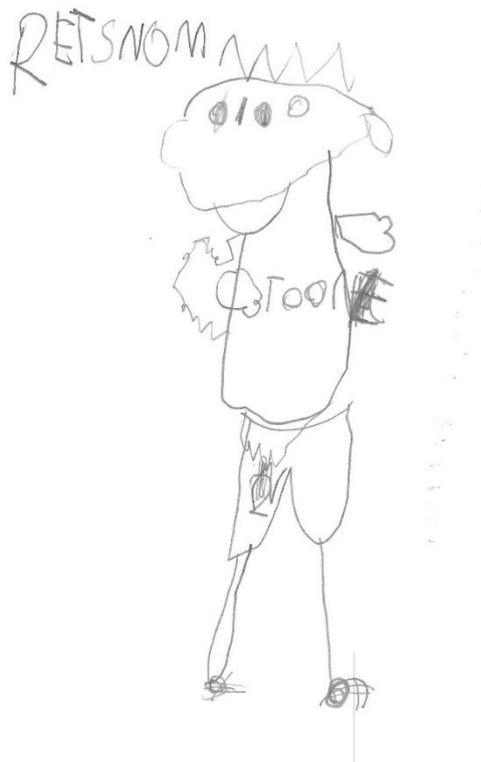
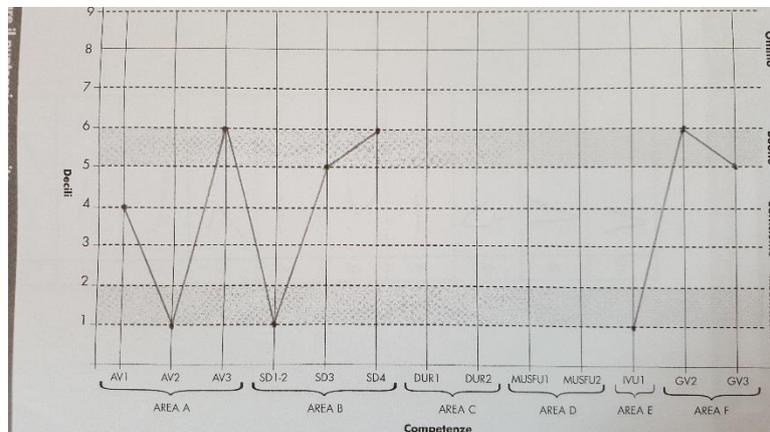


Figura 4.39 Disegno del bambino 15 riferito al test dell'Omino di Goodenough

		Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
N	sezzo	>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
15	M	13	3	53	4 e 78"	2	24 e 111"	28 e 118"	8	19 e 119"



N	sezzo	PRCR 2
15	M	DS

Grafico 4.37 Andamento delle competenze nelle diverse aree delle prove PRCR2, bambino 15

All'inizio dell'anno il bambino, pur avendo frequentato la scuola materna, mostrava difficoltà importanti in alcune aree delle prove PRCR 2; difficoltà che permangono nel test successivo di marzo (prove MT intermedie) rientrando la prestazione nell'urgenza di un intervento immediato degli insegnanti

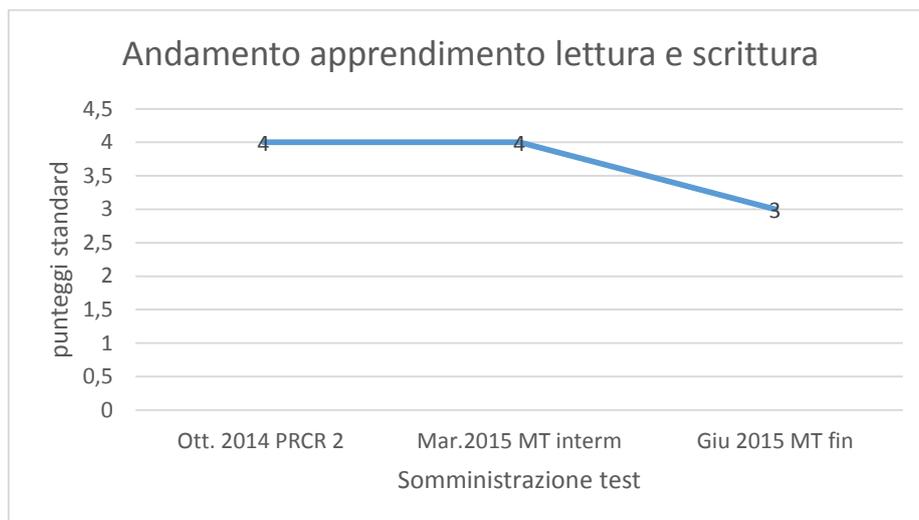
N	sezzo	MT interm
15	M	5

Un piccolo miglioramento viene valutato nelle prove MT finali, sempre nell'area di "attenzione degli insegnanti", alla competenze in lettura e scrittura

N	sezzo	MT finali
15	M	4

Complessivamente, uniformando i punteggi su una stessa scala di valori otteniamo un profilo che partendo da una situazione di difficoltà nelle PRCR 2, recupera solo nelle prove MT finali.

N	sezzo	PRCR2	MT interm	MT finali	conversione		supporto I/M
15	M	DS	5	4	4	3	più sì



intervento immediato 4
 attenzione 3
 sufficiente 2
 raggiunto 1

Grafico 4.38 Andamento dell'apprendimento della lettura e della scrittura rilevato dai test, bambino 15

Nella prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo siamo in una fase presillabica, il bambino ha copiato le parole senza comprenderne il significato. Lo scarabocchio all'inizio del foglio è quello che spontaneamente avrebbe usato per descrivere le vignette.

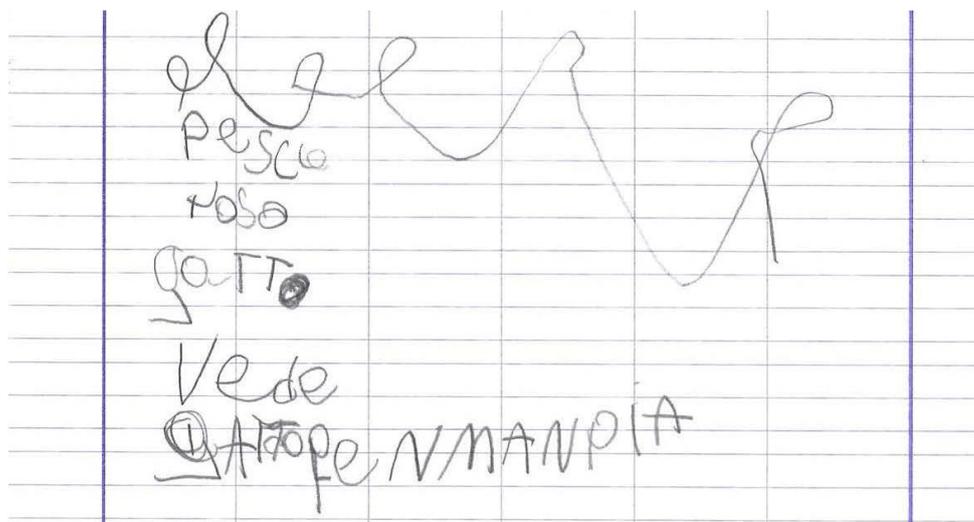


Figura 4.40 Scrittura del bambino 15

4.8 I risultati complessivi

In questo nostro studio di caso multiplo abbiamo sinora relazionato individualmente circa ogni singola unità di analisi; non si è trattato di un campionamento ma di una analisi delle competenze dei singoli bambini nella lettura e nella scrittura con l'introduzione o meno di un appoggio, supporto intramorfo nei termini già sopra detti. Si è trattato quindi di una ripetizione logica dell'osservazione e dell'analisi di ampia portata dove con alcuni bambini si è introdotta la variabile del supporto intramorfo per verificare lo scopo della ricerca e la teoria sottostante.

Incrociare i dati, triangolarli rispetto ad ogni singolo bambino ma anche rispetto ai bambini nel complesso è l'ultima parte dell'indagine.

N.	Genere	Data di nascita	Età alla data di ott. 2014	CPM grezze	Q.I.	Omino
1	F	19.08.2008	6+2	23	86	183
2	F	28.10.2007	7	14	16	100
3	M	24.10.2008	6	20	82	100
4	M	04.01.2009	5+10	24	96	100
5	M	17.07.2008	6+3	24	88	83
6	M	24.09.2008	6+1	26	96	133
7	F	13.03.2008	6+7	22	73	142
8	F	xxx	6	18	65	66
9	F	28.12.2008	5+8	12	9	100
10	M	26.07.2008	6+3	19	61	100
11	M	07.03.2008	6+7	19	59	85
12	M	30.10.2007	7	25	89	157
13	M	04.04.2008	6+6	30	98	157
14	M	10.05.2008	6+5	21	63	166
15	M	30.10.2007	7	17	36	100

Tabella 4.9 risultati complessivi dei test di intelligenza

La determinazione del quoziente intellettivo con il test della matrici colore di Raven è ritenuto in letteratura affidabile. E' pur vero che almeno 3 casi su 15 hanno mostrato risultati tanto al di sotto della media da non essere valutabili, anche in bambini (vedi la bambina 2) che mostravano buone capacità intellettive e relazionali con il ricercatore; si sono voluti triangolare i punteggi ottenuti dalla matrici con il test dell'omino di Goodenough. I risultati confrontati fra i due test ci hanno permesso di procedere alla somministrazione degli altri test e all'osservazione dei bambini ritenendoli tutti con punteggio nella norma o addirittura sopra la norma. Non sono emersi casi di ritardo grave anche in presenza di note caratteriali eccentriche rispetto al presunto standard comportamentale suggerito dagli insegnanti (per es. i bambini 4, 9, 11 e 15)

Complessivamente i risultati dei test somministrati:

Fase 1 (ottobre 2014)- test PRCR2

Come detto sono state analizzate solo alcune aree e sono stati stabiliti i punteggi secondo i criteri di Difficoltà Severe (DS) o di Criterio Raggiunto (CR) come da Manuale¹³⁷ (Cornoldi e al. 2009c).

I bambini mostrano importanti difficoltà nella prova (Area A: AV Analisi Visiva) dei semicerchi. Nonostante tutti abbiano frequentato la scuola Materna quasi nessuno ha i prerequisiti di orientamento e di grafismo attesi, inoltre anche la memoria a breve termine non sembra essere allenata; nella prova del riconoscimento delle lettere invece, forse perché nei primi giorni di scuola i bambini sono esposti ai grafemi dell'alfabeto, oppure perché il modello visivo delle lettere è lì presente e non serve evocarlo alla mente, i risultati sono migliori (11 bambini su 15 hanno raggiunto il criterio, il 73,3%).

Nelle prove dell'area B (Lavoro Seriale da sinistra a destra) la denominazione di oggetti è stata fatta variabilmente in LIS o in Italiano vocale a seconda del bambino, solo un caso ha mostrato difficoltà di vocabolario in LIS, gli altri, anche se con tempi più lunghi, hanno completato la denominazione. La difficoltà di individuare le lettere è legata evidentemente ad una carenza spaziale e di seriazione da sinistra a destra mentre, per le serie di lettere, i tempi di ricerca sono dilatati e gli errori di riconoscimento frequenti. Gli errori della prove nell'Area E (IVU, integrazione Visivo Uditiva) sono connessi alla mancata conoscenza da parte dei bambini sordi delle varie grafie (corsivo, minuscolo, maiuscolo) delle lettere cercate, abbiamo già accennato che l'abilità di integrazione visivo-uditiva, nel caso dei bambini sordi non impiantati, non ha l'elemento mnestico unificante del fonema ma forse quello della forma dattilologica.

N	sesso	Semicerchi	Lettere	Oggetti	Oggetti intrecciati	Oggetti puntati	2 lettere	Sequenza di lettere	Ricerca lettera d	Ricerca parola elefante
		>5 errori	0 errori	> 60"	>7 errori e/o > 90"	>0 errori	>7 errori e/o > 210"	>25 errori e/o > 500"	>8 errori	>20 errori e/o > 300"
1	F	8	0	98"	3 e 134"	0	7 e 206"	19 e 526"	7	11 e 114"
2	F	16	0	68"	0 e 105"	1	9 e 292"	14 e 369"	7	19 e 79"
3	M	6	0	61"	8 e 109"	0	1 e .196"	29 e 132"	6	10 e 70"
4	M	4	0	84"	3 e 137"	0	5 e 323"	32	8	2 e .222"
5	M	6	0	58"	7 e 74"	2	22 e 80"	25 e 222"	4	10 e 179"
6	M	13	1	51"	5 e 61"	7	22 e 90"	24 e 188"	5	13 e 108"
7	F	15	0	50"	1 e 86"	1	10 e 178"	24 e 232"	7	10 e 147"
8	F	14	1	106"	3 e 90"	6	16 e 335"	16 e 335"	7	13 e 289"
9	F	8	1	99"	9 e 131"	2	5 e 560"	33 e 253"	8	21 e 189"
10	M	14	4	64"	8 e 110"	2	3 e 370"	28 e 238"	10	25 e 201"
11	M	0	0	103"	3 e 104"	0	25 e 130"	29 e 67"	10	23 e 73"
12	M	9	0	59"	0 e 67"	2	6 e 135"	9 e 303"	4	2 e 128"
13	M	3	0	37"	0 e 52"	0	5 e 187"	7 e 334"	3	0 e 101"
14	M	6	0	74"	4 e 102"	0	9 e 239"	29 e 293"	5	16 e 198"
15	M	13	3	53"	4 e 78"	2	24 e 111"	28 e 118"	8	19 e 119"
		AV1-2	AV3	SD1-2			SD3	SD4	IVU	GV2

Tabella 4.10 Riepilogo risultati del test PRCR 2

Finalmente per l'Area F, quella della globalità visiva (solo la parte GV2), il riconoscimento della parola elefante, data con segno, con dattilografia e con italiano vocale dà risultati buoni su tutti i bambini della ricerca. La tabella 4.10 riassume le performances dei bambini nelle PRCR 2 rispetto allo standard.

¹³⁷ Tabella 2.3 Fasce di prestazione Scuola Primaria Classe 1a

Abbiamo ipotizzato un giudizio globale qualitativo sulle PRCR 2, così come suggerito da Cornoldi, per ciascun bambino desunto dalla media delle difficoltà riscontrate in ciascuna area. Si tratta di un giudizio complessivo delle prestazioni, che tengono conto anche dell'osservazione del ricercatore e delle modalità di esecuzione delle prove da parte di alcuni bambini. I risultati mostrano una maggioranza di bambini in situazione critica con severe difficoltà in buona parte delle aree.

N.	Genere	PRCR 2
1	F	CR
2	F	DS
3	M	DS
4	M	DS
5	M	CR
6	M	CR
7	F	CR
8	F	DS
9	F	DS
10	M	DS
11	M	DS
12	M	CR
13	M	CR
14	M	CR
15	M	DS

rosso Difficoltà severe
nero Criterio raggiunto

Tabella 4.11 Risultati qualitativi del test PRCR 2



Grafico 4.39 Riepilogo risultati qualitativi del test PRCR2 dei bambini coinvolti nella ricerca

Fase 2 (marzo 2015)–Prova MT intermedia; prova di comprensione per la classe 1°

In questa fase della ricerca, somministrate le prove, abbiamo assegnato un punto per ogni risposta esatta, quindi le omissioni di risposta e gli errori sono stati calcolati in sottrazione. I punteggi qui riportati sono stati confrontati con le norme di popolazione italiana senza distinzione di sesso (tabella 6 del Manuale). Nella prima fascia rientrano i punteggi 14 e 15 dove il criterio è pienamente raggiunto, nessuno dei bambini sottoposti alle prove ha raggiunto tale punteggio. La seconda fascia contempla i risultati sufficienti rispetto al criterio, punteggi da 10 a 13. Quattro bambini sono in tale fascia. Secondo Cornoldi meritano attenzione i bambini che hanno punteggi nella terza fascia, da 8 a 9, ne abbiamo quattro. Da ultimo i bambini con richiesta immediata di attenzione sono nella quarta fascia, punteggi sotto il 7. Dalla tabella si vede chiaramente che quasi la metà (7) dei bambini ha una situazione ben al di sotto della soglia massima della fascia.

N	Genere	MT interm
1	F	5
2	F	12
3	M	11
4	M	5
5	M	11
6	M	6
7	F	8
8	F	8
9	F	8
10	M	4
11	M	5
12	M	9
13	M	11
14	M	5
15	M	5

rosso intervento immediato 4

verde attenzione 3

nero sufficiente 2

blu raggiunto 1

Tabella 4.12 Riepilogo risultati delle Prove MT intermedia

Riepilogo risultati della Prova MT intermedia

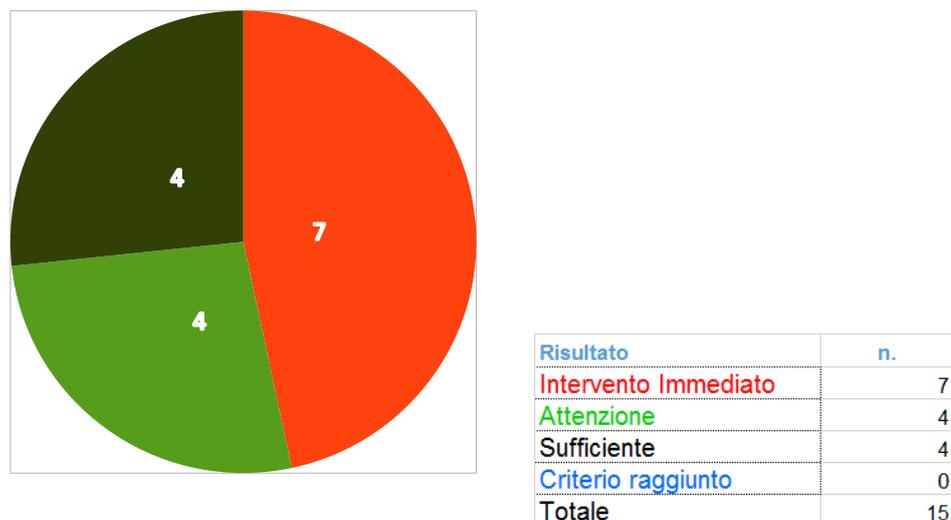


Grafico 4.40 Riepilogo risultati qualitativi delle prove MT intermedie dei bambini coinvolti nella ricerca

Fase 3 (giugno 2015)–prova MT finale , prova di comprensione per la classe 1°

In questa ultima fase della ricerca, somministrate le prove, abbiamo assegnato un punto per ogni risposta esatta. Abbiamo constatato incertezze nella pronuncia e nel mantenimento del significato del testo prevedibili specie nei bambini sordi principalmente segnanti.

In maniera analoga alla prova intermedia i punteggi qui riportati sono stati confrontati con le norme di popolazione italiana senza distinzione di sesso (tabella 6 del Manuale). Nella prima fascia rientrano i punteggi 9 e 10 dove il criterio è pienamente raggiunto, due bambini sottoposti alle prove ha raggiunto tale punteggio. La seconda fascia riguarda i risultati sufficienti rispetto al criterio, punteggi da 5 a 8. Sette bambini sono in tale fascia. Va data attenzione ai bambini che hanno punteggi nella terza fascia, da 3 a 4, ne abbiamo tre. I bambini con richiesta immediata di attenzione sono nella quarta fascia, punteggi sotto il 2. Dalla tabella si evince che tre bambini ha una situazione ben al di sotto della soglia massima della fascia, uno addirittura ha collezionato 0 punti.

N.	Genere	MT finali
1	F	8
2	F	5
3	M	6
4	M	1
5	M	5
6	M	6
7	F	4
8	F	5
9	F	2

10	M	4
11	M	0
12	M	9
13	M	9
14	M	7
15	M	4

rosso intervento immediato 4

verde attenzione 3

nero sufficiente 2

blu raggiunto 1

Tabella 4.13 Riepilogo risultati delle prove MT finale

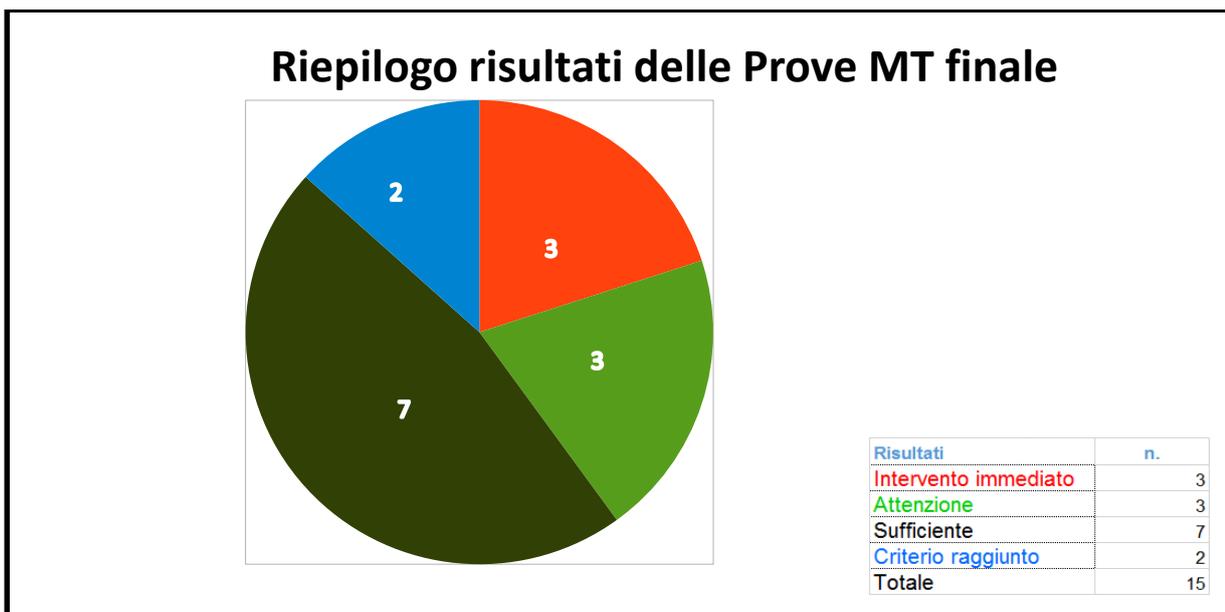


Grafico 4.41 Riepilogo risultati qualitativi delle prove MT finali dei bambini coinvolti nella ricerca

Anche sulla proposta a ciascun bambino di *scrivere spontaneamente* un pensiero, una frase legate alla serie di vignette presentate dal ricercatore abbiamo incrociato i dati e i risultati. La Tabella 4.14 mostra in generale la ricorsività dell'omissione degli articoli sia determinativi che indeterminativi e, nei bambini che frequentano la Scuola Audiofonetica di Mompiano una più spiccata tendenza all'errore fono-grafologico. I bambini dell'Istituto Comprensivo J. Barozzi è invece la struttura frasale che pone qualche perplessità. I due bambini che non sanno scrivere sono casi limite dal punto di vista cognitivo e caratteriale.

n.	Omissione articoli	Errori nella corrispondenza grafema-fonema	Scorretta posizione del verbo	Non scrive	Scrive correttamente
1	X	X			
2					X
3	X				
4				X	
5		X			
6	X	X	X		
7		X			
8	X	X			
9	X	X			
10	X	X			
11	X		X		
12	X		X		
13	X		X		
14	X		X		
15				X	

Tabella 4.14 Riepilogo risultati della prova di scrittura per tutti i bambini

La ripetizione logica dell'analisi, in una sequenza temporale, raffrontando le configurazioni di ciascun bambino e della totalità dei bambini (Yin 2005 p. 144) ci porta ora verso la generalizzazione dei risultati, verso una risposta alla domanda iniziale di questa nostra ricerca, cioè se l'introduzione della metodologia intramorfica avesse per alcuni bambini dato dei vantaggi nell'apprendimento della lettura e della scrittura.

4.9 Progressione delle prove

Abbiamo voluto unire i risultati dei test in un'unica tabella che mostra l'andamento diacronico delle performance di ogni singolo bambino rispetto ai test somministrati nei tre periodi dell'anno. I punteggi ottenuti nelle tre prove nei tre periodi dell'anno sono stati convertiti e uniformati (vedi le colonne "Fasi") con punteggio comune da 4 (il peggiore) a 1 (il migliore).

N.	Sesso	PRCR 2	MT interm	MT finali	Fasi			Andamento	Supporto intr.
1	F	CR	5	8	3	4	2	più	sì
2	F	DS	12	5	4	2	2	uguale	no
3	M	DS	11	6	4	2	2	uguale	no
4	M	DS	5	1	4	4	4	uguale	sì
5	M	CR	11	5	2	2	2	uguale	no
6	M	CR	6	6	2	4	2	più	sì
7	F	CR	8	4	2	3	3	uguale	no
8	F	DS	8	5	4	3	2	più	sì
9	F	DS	8	2	4	3	4	meno	no
10	M	DS	4	4	4	4	3	più	no
11	M	DS	5	0	4	4	4	uguale	no
12	M	CR	9	9	2	3	1	più	no
13	M	CR	11	9	2	2	1	più	sì
14	M	CR	5	7	2	4	2	più	no
15	M	DS	5	4	4	4	3	più	sì

PRCR 2	MT intermedio		MT finale	
rosso Difficoltà severe 4	rosso intervento immediato 4	-7	rosso intervento immediato 4	-2
3	verde richiesta di attenzione 3	8.9	Verde richiesta di attenzione 3	3.4
nero Criterio raggiunto 2	nero sufficiente 2	10.13	nero sufficiente 2	5.8
1	blu raggiunto 1	14.15	blu raggiunto 1	9.10

Tabella 4.15 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini

Dei 6 bambini che hanno beneficiato di un appoggio intramorfico, nei modi e nei tempi descritti, 5 hanno un andamento positivo, un miglioramento cioè delle competenze nella lettura e nella scrittura, un bambino non è migliorato ma, come si ricorderà, sui tratta di un caso difficile sia dal punto di vista cognitivo che caratteriale (bambino 4).

N.	Sesso	PRCR 2	MT interm	MT finali	Fasi			Andamento	Supporto intr.
1	F	CR	5	8	3	4	2	più	sì
4	M	DS	5	1	4	4	4	uguale	sì
6	M	CR	6	6	2	4	2	più	sì
8	F	DS	8	5	4	3	2	più	sì
13	M	CR	11	9	2	2	1	più	sì
15	M	DS	5	4	4	4	3	più	sì

Tabella 4.16 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini con supporto intramorfico

Dei restanti bambini (9) che non hanno fatto esperienza del metodo intramorfico solo 3 hanno migliorato le loro competenze nella lettura e nella scrittura, 5 hanno mantenuto il loro livello e un bambino ha ridotto le sue competenze regredendo da una situazione di severe difficoltà ad una di intervento immediato nel test finale.

N.	Sesso	PRCR 2	MT interm	MT finali	Fasi			Andamento	supporto intr.
2	F	DS	12	5	4	2	2	uguale	no
3	M	DS	11	6	4	2	2	uguale	no
5	M	CR	11	5	2	2	2	uguale	no
7	F	CR	8	4	2	3	3	uguale	no
9	F	DS	8	2	4	3	4	meno	no
10	M	DS	4	4	4	4	3	più	no
11	M	DS	5	0	4	4	4	uguale	no
12	M	CR	9	9	2	3	1	più	no
14	M	CR	5	7	2	4	2	più	no

Tabella 4.17 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini senza supporto intramorfico

La triangolazione con la prova di scrittura spontanea non mostra grandi differenze tra i bambini che hanno

n.	Omissione articoli	Errori nella corrispondenza grafema-fonema	Scorretta posizione del verbo	Non scrive	Andamento	supporto intr.
1	x	x			più	sì
4				x	uguale	sì
6	x	x	x		più	sì
8	x	x			più	sì
13	x		x		più	sì
15				x	più	sì
2					uguale	no
3	x				uguale	no
5		x			uguale	no
7		x			uguale	no
9	x	x			meno	no
10	x	x			più	no
11	x		x		uguale	no
12	x		x		più	no
14	x		x		più	no

Tabella 4.18 Riepilogo risultati delle Prove per tutti i bambini con supporto intramorfoico

beneficiato del supporto intramorfoico (in rosso nella tabella 4.18) e quelli che non ne hanno beneficiato, come abbiamo accennato pare essere la scuola di provenienza e la metodologia usata, per l'insegnamento della lettura e della scrittura, una variabile importante.

Appendice al capitolo 4

Tavola 1: modulo del consenso informato

Consenso informato

Gentile genitore le chiediamo gentilmente di permettere al Prof. Pietro Celo, esterno alla struttura dell'Istituto Comprensivo Barozzi di Milano (il Dott. Pietro Celo è stato per diversi anni docente a contratto di Lingua dei Segni e Lingua e Cultura dei Sordi Università Bicocca di Milano e Università Ca' Foscari Venezia; è inoltre Interprete di Lingua dei Segni e consulente progetto Bilingue LIS-Italiano della Direzione Didattica di Cossato, Biella dal 1994), dottorando del Dipartimento Scienze Umane per la Formazione dell'Università Bicocca di Milano, di svolgere una ricerca sulle competenze di lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti e non all'interno dell'Istituto frequentato da suo/a figlio/a. Ai bambini verrà proposto ad un test di competenza circa la lettura e la scrittura in tre periodi dell'anno, a novembre, a febbraio e a giugno. Il ricercatore effettuerà anche delle osservazioni in classe. La ricerca non è assolutamente invasiva ed è volontaria; offrirà ai docenti un nuovo strumento per l'avviamento alla lettura e alla scrittura dei bambini sordi. Nel dettaglio la ricerca prevede:

- incontro con gli insegnanti e con gli operatori dei bambini sordi
- breve formazione gratuita degli insegnanti e operatori dei bambini sordi circa il metodo intramorfico.
- un contatto con le famiglie per informarle della ricerca
- somministrazione del test delle Matrici colore di Raven, le PRCR2 di Cornoldi a novembre
- un paio di visite alle classi dove i bambini sordi sono inseriti
- somministrazione del test MT di Cornoldi a febbraio
- un paio di visite alle classi dove i bambini sordi sono inseriti
- somministrazione del test MT a maggio

L'uso del materiale didattico proposto è del tutto gratuito per i bambini sordi.

Anonimato e confidenzialità

Le garantiamo la tutela dell'anonimato e la confidenzialità. NON verrà scritto il nome del bambino o altre forme di identificazione sui test.

Trattamento dei dati

I dati raccolti saranno registrati, elaborati, gestiti e archiviati in forma cartacea, automatizzata e informatizzata per le esclusive finalità connesse con la ricerca, in forma assolutamente anonima. I dati, collettivamente raccolti, saranno soggetti ad elaborazione statistica e in questa forma, sempre assolutamente anonima, inseriti in pubblicazioni e/o congressi, convegni e seminari scientifici.

Risultati

I risultati complessivi della ricerca, assolutamente anonimi, saranno presentati alla scuola durante un incontro al quale lei sarà invitato a partecipare.

Per qualsiasi informazione o chiarimento può contattare il ricercatore proponente: Dott. Pietro Celo, Dipartimento Scienze Umane per la Formazione dell'Università Bicocca di Milano. Piazza Ateneo Nuovo 1, Milano. p.celo@campus.unimib.it Grazie per la partecipazione!

Ai sensi del D. Lgs. 196 del 30.06.2003, il sottoscritto genitore del bambino/a..... frequentante la classe della Scuola Primaria.....autorizza il Dott. Pietro Celo a procedere con la ricerca e a sottoporre a trattamento i dati personali che riguardano mio figlio per attività di ricerca. In particolare autorizzo a trattare, oltre ai dati comuni, anche i miei dati così detti sensibili e a diffonderli, resi anonimi, nei limiti sopra indicati.

Firma _____

Tavola 2: esempio di scheda raccolta dati (Celo, Vian 2013).

SCHEDA DI RILEVAZIONE

Scheda di rilevazione *Università degli Studi di Milano Bicocca*.
 Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".
 Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione



La compilazione della scheda è completamente anonima; può essere compilata in maniera elettronica dall'insegnante o dal genitore che usa il libro Guanti Rossi I al sito editrice@ancoralibri.it oppure in forma cartacea ritagliando la pagina e inviandola ad Ancora Editrice Via G.B. Niccolini, 8 - 20154 MILANO Tel. +39-02-3456081 - Fax: -39-02-34560866

Grazie per la vostra collaborazione.

Informazioni preliminari sullo studente e sulla scuola

1.	FASCIA D'ETÀ				
	5 (A)	6 (B)	7 (C)	oltre (D)	
2.	SESSO				
	Femmina (A)	Maschio (B)			
3.	ANNO DI CORSO				
	3a materna (A)	1° prim. (B)	2° prim. (C)	oltre (D)	
4.	CONDIZIONE DI SORDITA'				
	sordo figlio di sordi (A)	sordo figlio di udenti (B)	sordastro (C)	udente (D)	
5.	PROTESIZZAZIONE				
	retroauricolari (A)	Impianto cocleare(B)	Impianto cocleare bilaterale (C)	Nessuna protesi (D)	(E)
6.	APPRENDIMENTO DELLA LINGUA DEI SEGNI				
	madrelingua (A)	amici di famiglia (B)	da operatori (C)	da coetanei (D)	non conosce la lingua dei segni (E)
7.	UTILIZZO DELLA LINGUA DEI SEGNI				
	mai (A)	quasi mai (B)	talvolta (C)	spesso (D)	sempre (E)
8.	SCUOLA FREQUENTATA				
	pubblica (A)	paritaria (B)	privata (C)	scuola ospedale (D)	non frequenta (E)
9.	PRESENZA DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO				
	Totalità dell'orario scolastico (A)	Parziale tra le 18 e le 15 ore (B)	Tra le 14 e le 12 ore (C)	Tra le 11 e le 6 ore (D)	Nessuna presenza (E)
10.	PRESENZA ALTRI OPERATORI				
	Interprete scolastico (A)	Assistente alla comunic. o altre figure di facilitazione (B)	Educatore sordo (C)	Educatore udente (D)	nessuna (E)



Tavola 3: scheda raccolta dati.

Metti una croce sulla parola rispondendo alla domanda o scrivi la risposta. Grazie!

Nome e cognome				
Data di nascita				
Ha frequentato la materna?	sì	no		
Padre	Sordo?	cittadino italiano?	Scuola media?	Professione?
	Udente?	Non italiano?	Superiore/professionale?	
			Università?	
Madre	Sorda?	cittadina italiana?	Scuola media?	Professione?
	Udente?	Non italiana?	Superiore/professionale?	
			Università?	
Grado di sordità bambino in origine?	Profonda	grave	media	lieve
	congenita	bilaterale	postlinguistica	prelinguistica
Usa la protesi?	Sì	no	Protesi bilaterale	Sì no
Impianto cocleare?	sì	no	I.c. bilaterale	Sì no
Età della riabilitazione logopedicaanni o mesi			

Capitolo 5

Studio pilota: appunti per una ricerca sulla lettura e scrittura in Burkina Faso

Abbiamo anticipato, nell'introduzione a questo lavoro, la realizzazione di uno studio pilota¹³⁸ che mostrasse la complessità delle problematiche di una ricerca sulla lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti, che evidenziasse i metodi, gli strumenti, le procedure di raccolta e analisi dei dati. La formazione del ricercatore può spesso trarre vantaggio da un caso per certi versi estremo, una sorta di laboratorio che mostri, anche se in modo meno strutturato, alcuni dei risultati alla quali la ricerca mira. La comprensione delle difficoltà ci ha indotto a modificare il progetto iniziale della ricerca nei modi e nei tempi mostrati nel capitolo 4 della presente ricerca di cui, appunto, questo progetto pilota è prodromo. La relazione in forma di appunti è suggerita dalla metodologia di ricerca utilizzata.

5.1 Analisi sociolinguistica ed alfabetizzazione

Tra i vari contesti possibili, la ricerca prende le mosse dall'analisi di un contesto reale educativo nato da soli 3 anni in una zona dell'Africa occidentale, Scuola Primaria del "Centre Effatà Ludovic Pavoni" di Saaba, alla periferia est di Ouagadougou nel Burkina Faso¹³⁹ e di altre scuole per bambini sordi della capitale¹⁴⁰. Il Centre Effatà è una Scuola Primaria che ospita 72 bambini (nel 2014) in tre classi, una prima CP1 e due seconde CP2, un laboratorio di cucito per 10 ragazze adolescenti sorde e un laboratorio di panificazione che permette l'inserimento di 5 ragazzi sordi; un laboratorio di informatica già allestito è in via di attivazione. Si tratta di una analisi, la nostra, di un caso di una scuola e di un contesto educativo particolare, una ricerca di tipo osservativo e comparativo che si sviluppa con la collaborazione della

¹³⁸ La relazione in forma di appunti è tipica di un progetto pilota che anticipi e inquadri le problematiche discusse nella ricerca generale (Yin 2005 p.106).

¹³⁹ Il Centre Effatà di Saaba è stato fondato nel 2012 dalla Congregazione dei Figli di Maria Immacolata (Pavoniani dal nome del fondatore il Beato Ludovico Pavoni) in collaborazione con l'Associazione La Goccia Onlus. La struttura ospita la scuola Primaria per bambini sordi e udenti, un laboratorio di cucito, uno di informatica e uno di panificazione per i ragazzi sordi più grandi.

¹⁴⁰ Per esempio il Centre d'Education et de Formation Intégrée des Sourds et des Entendants CEFISE a Ouagadougou BF.

“Federation Nationale des Ecoles de Sourds du Burkina Faso” (F.N.E.S.B.F.) ma in particolare con l’apporto del maestro Paul Yanogo e delle insegnanti del Centre Effatà.



Figura 5.0 Immagine dei partecipanti alla ricerca e del contesto: Centre Effatà L.Pavoni, Ouagadougou.

L’analisi di inquadramento dell’ambiente sociale ed educativo mostra dati allarmanti sull’incidenza della sordità nella regione (l’Organizzazione Mondiale della Sanità stima una proporzione di 2,5/1000 di bambini sordi sui nati vivi¹⁴¹ nei paesi in via di sviluppo, più del doppio dei paesi occidentali) e sull’alfabetizzazione e sulla scolarità della popolazione. Il rapporto EFA (Education For All, 2008) ci dice che la media africana degli alfabetizzati è pari al 59% della popolazione adulta con una differenza di circa 20 punti tra maschi e femmine, in Burkina Faso questa percentuale si pone solo a 24 punti (Cobalti 2008, p.38), si tratta, anche sulla scorta di Kamei 2006 e Nyst 2010¹⁴² di un contesto plurilinguistico tipico della zona subsahariana dell’Africa occidentale dove la maggioranza della popolazione udente è bilingue (nel caso del Burkina Faso: Mòoré¹⁴³ e Francese)¹⁴⁴ e i bambini sordi vivono una esperienza di educazione alla lettura e alla scrittura in Francese mentre i Segni sono americani (American Sign Language) e la labializzazione è in francese; si è posto il focus dell’analisi sulle variazioni diacroniche desumibili dall’osservazione sul campo, dai dizionari e da altri strumenti didattici che storicamente sono stati creati e utilizzati in Burkina Faso.

L’educazione dei Sordi in Africa ha una storia recente (Kamei 2006, Nyst 2010), almeno nella sua parte occidentale è legata alla figura del reverendo afro-americano Andrew Foster che nel 1956 fondò la Cristian Mission for the Deaf negli Stati Uniti e che aprì molti istituti in Ghana e in quasi tutti i paesi dell’Africa occidentale compreso il Burkina Faso (Carroll & Mather 1997); la diffusione delle missioni dei cristiani protestanti evangelici americani si fece più intensa dal 1980 (Cooper 2007, p.89) sovrapponendosi al

¹⁴¹ Per questo dato, fra le varie fonti, abbiamo scelto i Quaderni del Ministero della Salute n. 16, 2012. P.87.

¹⁴² In D. Brentari 2010, Sign languages, Cambridge Press.

¹⁴³ La Lingua moree o mossi (nome nativo mòoré) è una lingua niger-kordofaniana parlata dai Mossi. È diffusa principalmente nella zona centrale del Burkina Faso, dove si contano circa 5 milioni di parlanti.

¹⁴⁴ Per approfondire la situazione linguistica postcoloniale dell’Africa occidentale si suggerisce il capitolo “Il linguaggio di insegnamento” in Cobalti 2008.

sistema educativo postcoloniale francese sia nella Lingua (dal francese alle lingue locali e in parte all'inglese), sia nella tipologia delle scuole che da laiche divennero confessionali (Cobalti 2008, p.64)¹⁴⁵

Nel paese degli uomini integri (questo è il significato di «Burkina Faso») un ruolo importante Abel Kafando¹⁴⁶ che già negli anni '80 del secolo scorso, dopo una permanenza alla Gallaudet University di Washington, fondò nella capitale burkinabè una scuola per bambini e ragazzi sordomuti utilizzando quella che lui stesso chiamava «la communication manuelle».

Il dibattito tra chi considera la Lingua dei Segni utilizzata in Burkina Faso una sorta di Lingua creola, di dialetto basato sull'American Sign Language (Nyst 2010) e chi invece definisce la Langue des Signes Franco-Africaine come Lingua extraterritoriale che interessa anche il Benin, la Costa d'Avorio, il Ghana, la Liberia, la Mauritania, il Togo, la Nigeria e il Mali (Kamei 2006) è di grande importanza ai fini del nostro lavoro. Le osservazioni da noi condotte a Ouagadougou e a Bobo Dialassou fotografano una reale dicotomia tra una Lingua scolastica/educativa che si forma nelle scuole per sordi anche ad opera degli insegnanti e degli educatori udenti, e una Lingua naturale, iconica e primitiva utilizzata al di fuori delle scuole in ambienti rurali.

Il primo sistema di comunicazione è una vera e propria Lingua costruita con l'apporto del lessico dell'ASL e la struttura del francese parlato, con una forte influenza della dattilologia attraverso l'inizializzazione di moltissimi Segni comunemente utilizzati a scuola, fra tutti basti l'esempio dei Segni MANGER, NOURRITURE, ALIMENTATION, APETIT e BOISSONS¹⁴⁷ che sono tutti inizializzati¹⁴⁸ nello spirito della "total communication" di Foster (Nyst 2010).

Sono confermate le osservazioni di Kamei che suggeriscono un uso dell'inizializzazione della parola in francese al posto di quella inglese in tutti i paesi di area francofona come appunto il Burkina Faso; si tratta di una rilessicalizzazione che prende in prestito dalla Lingua orale la forma dattilologica della lettera iniziale in Francese e trasforma il segno dell'ASL o addirittura quello autoctono, in un nuovo segno.

E' un fenomeno di creolizzazione dell'ASL? O più semplicemente un fenomeno di contatto linguistico che non altera l'uso dell'ASL nella sua versione africana? I dati di fatto mostrano che siamo di fronte a

-uso dei Segni dell'ASL

-inizializzazione massiccia del Francese parlato e sostituzione dell'inizializzazione dall'Inglese

-struttura del Francese parlato

Interessanti le osservazioni che escludono, da parte dei sordi, l'uso sia in produzione che in comprensione del movimento labiale. Fedeli alla filosofia della Total Communication di Foster gli insegnanti invece parlano e segnano simultaneamente in classe ma anche al di fuori con gli allievi sordi. Come spesso succede, specie dove le classi sono miste di bambini/ragazzi sordi e udenti, l'uso dei Segni sovrapposti alle parole è spesso a discapito della struttura dei Segni perché predilige l'eloquio in francese. Non si tratta di un vero e proprio

¹⁴⁵ Come ci suggerisce Cobalti 2008 la strategia della Repubblica francese fu quella di creare, nelle colonie, una architettura di scuole laiche francofone; i territori occupati dagli Inglesi tolleravano la presenza dei missionari cristiani e l'uso, almeno in un primo approccio educativo, delle lingue locali.

¹⁴⁶ Di Abel Kafando e della sua vicenda ho avuto notizia direttamente dalla moglie che gestisce l'Istituto CEFISE Benaja Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et des entendants a Ouagadougou.

¹⁴⁷ Per convenzione i Segni vengono glossati con la le lettere maiuscole.

¹⁴⁸ Per inizializzazione intendiamo la prassi di formare un segno prendendo in prestito la forma della mano (configurazione) che riproduce in dattilologia il primo grafema della parola scritta.

bilinguismo, ma di una metodologia che utilizza i Segni e la parola in modo simultaneo, sovrapposto ma indipendente, un fenomeno di “contact language” (Lucas & Valli 1992), una sorta di Francese segnato.

Da questo si evince l'importanza che hanno le persone udenti, insegnanti ed educatori, nella strutturazione delle competenze linguistiche in Lingua dei Segni dei futuri adulti, cittadini sordi del Burkina Faso. Infatti i ragazzi sordi hanno rari contatti con sordi adulti al di fuori dell'ambito scolastico o in famiglia, spesso sono istituzionalizzati e sviluppano la comunicazione all'interno della loro microcomunità scolastica. Sembra di ripercorrere ciò che successe in Europa nell'800 quando educatori e insegnanti sordi si formarono magari all'estero (vedi l'abate Silvestri da Roma si formò all'Istituto dei sordi di Parigi per poi fondare una classe per bambini sordi nella casa dell'Avvocato Di Pietro) portando in patria un bagaglio di esperienze pedagogico didattiche ma anche una Lingua dei Segni da utilizzare per educare i bambini sordi. Il caso più famoso è certo quello di Laurent Clerc e di Gallaudet negli Stati Uniti agli inizi dell'800¹⁴⁹. Nel nostro caso l'esperienza di Abel Kafando negli anni '80 del secolo scorso.

La formazione degli insegnanti avviene attraverso materiale segnato in Lingua dei Segni Americana (Figura 5.1) e Lingua dei Segni Francese (LSF) mancando quasi totalmente la diffusione di immagini disegnate o di fotografie dei Segni originali del Burkina Faso;



Figura 5.1 Libretto di Segni ASL per i genitori

l'associazione nazionale dei sordi UNADAB ¹⁵⁰(Union Nationale des Associations des Déficiants Auditifs du Burkina) recentemente (2014) ha organizzato una ricerca sulla presenza del Reverendo Foster nel paese in collaborazione con Kamei Nobutaka¹⁵¹ e l'Institut de Recherche pour l'Humanité et la Nature¹⁵²; sulla Lingua dei segni. Le analisi condotte da Kamei e da Nyst sono pionieristiche essendo in Burkina Faso il punto di vista sulla sordità ancorato ad aspetti clinici e patologici e raramente sociolinguistici.

Della Lingua naturale, quella utilizzata dai sordi prima della diffusione dell'ASL, quella ancestrale legata forse al Mòoré¹⁵³delle popolazioni delle zone centrali del paese, esistono poche tracce in alcuni piatti, bevande (Figura 5.2) o azioni tipiche di questa zona dell'Africa (Nyst 2010), l'esempio della bevanda alcolica

¹⁴⁹ Vedi per esempio Giulia Porcari Li Destri, Virginia Volterra (a cura di) 1995, *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*, Gnocchi Ed. Napoli

¹⁵⁰ UNADAB Union Nationale des Associations des Déficiants Auditifs du Burkina fondata nel 2008

¹⁵¹ Aichi Prefectural University Japan.

¹⁵² <http://kamei.aacore.jp/presentation-f.html>

¹⁵³ Vedi Ethnologue.com

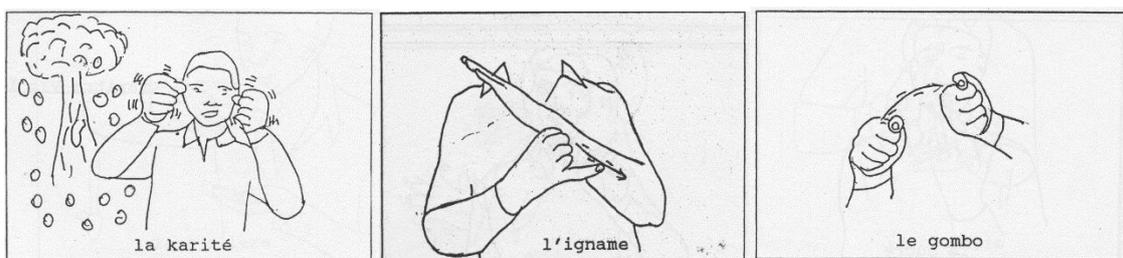


Figura 5.2 Alcuni Segni locali nella Lingua dei Segni del Burkina Faso tratte dal dizionario di Kafando

ottenuta dalla fermentazione del miglio: il “dolo”, è dato dal gesto di cacciare le mosche e bere dalla mano, mentre il segno più recente (DOLO) è nella serie inizializzata di VIN, BIERE con la lettera dattilologica sulla guancia; spesso si tratta di Segni molto iconici legati alla ruralità della vita e raramente condivisi in ampie zone con un vasto numero di sordi, di solito sono Segni convenzionali di microcomunità locali di sordi. La grande iconicità di questi segni, il loro scarso valore sociale perchè legati alla ruralità, la mancata condivisione con i bambini che invece si acculturano attraverso una Lingua dei Segni più scolastica, rendono marginale (Nyst 2010) l’apporto di questi Segni nel dizionario comune della Lingua dei Segni del Burkina Faso. Interessante a questo proposito il vocabolario di Abel Kafando del 1990 intitolato *Les mains qui parlent* (Figura 5.3) che contiene alcuni Segni locali del Burkina Faso, in particolare della sua capitale.

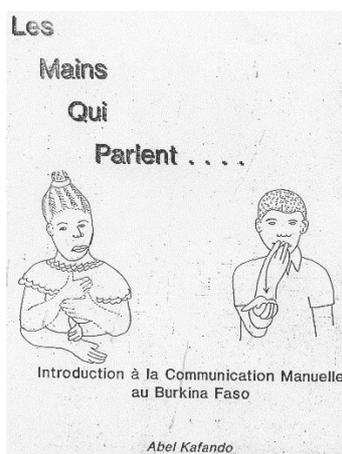


Figura 5.3 Copertina del dizionario di Abel Kafando

Sono certamente locali con forte valenza iconica, oltre a quelli della figura 5.2, Segni quali MAMMA (indicazione dei seni pendenti), PAPA’ (indicazione della barba) (Figura 5.4),

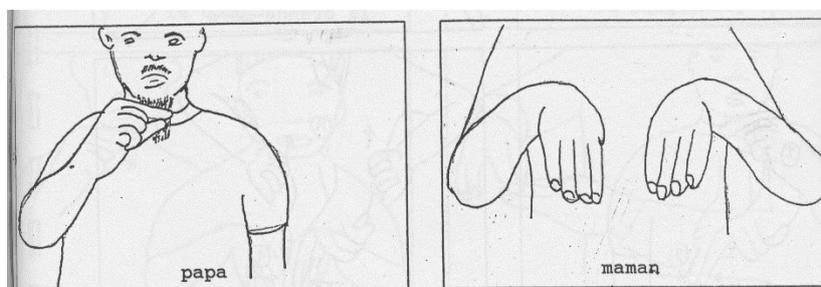


Figura 5.4 i Segni di PAPA’ e MAMMA

GRAND PÈRE/VIEUX (il segno per UOMO con BASTONE), LE BALAI (la scopetta), MALADE, SOUFFRIR, VELO, BON APPETIT, CHIEN, CHEVAL (Figura 5.5) e HOMME; la maggior parte sono stati successivamente americanizzati.

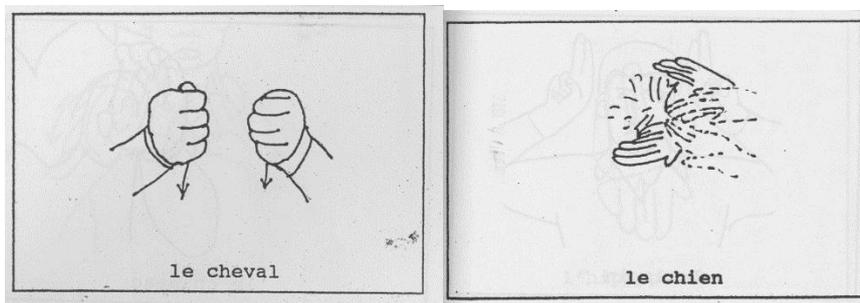


Figura 5.5 I Segni per CAVALLO e CANE

Nel dizionario si ritrovano anche alcuni Segni che hanno valore di suffisso; per esempio PORTARE IL BASTONE (Figura 5.6) che unito a PADRE o a MADRE dà NONNO e NONNA, oppure CASA (Figura 5.7) che unito a LIBRO dà BIBLIOTECA,

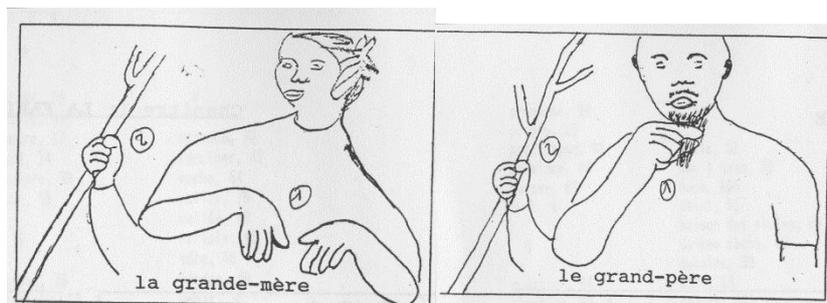


Figura 5.6 I Segni per NONNA e NONNO

oppure il segno PERSONA che unito a ZAPPARE dà CONTADINO (figura 5.8).

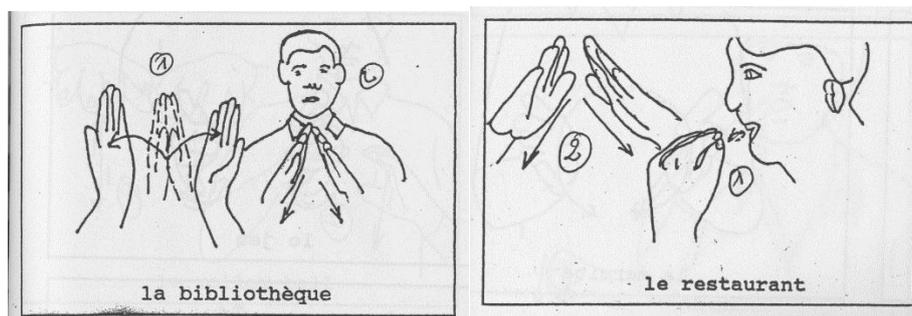


Figura 5.7 I Segni per BIBLIOTECA e RISTORANTE

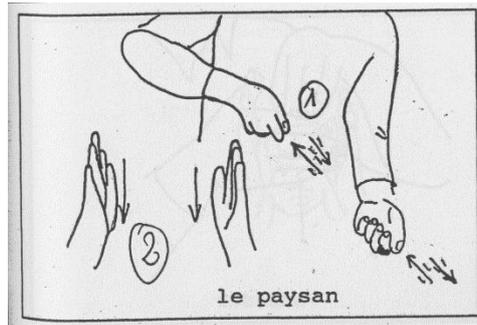


Figura 5.8 Il segno di CONTADINO

Resiste l'inizializzazione francese in Segni quali: REPAS, JUPE, FETE (Figura 5.9).



Figura 5.9 Il segno di PASTO

Diversa l'impostazione di un più recente dizionario di Therese Kafando¹⁵⁴(2006) intitolato *Dictionnaire des personnes deficientes auditives* e dei Segni da noi osservati in reali contesti comunicativi; il confronto tra i Segni utilizzati un tempo e quelli attualmente in uso nel Burkina Faso non è opera agevole per una certa riservatezza dell'autrice sul prodotto; il confronto mostra l'evoluzione o meglio la differente impostazione dei Segni da una ventina d'anni a questa parte; inizialmente i Segni sono connotati da una certa iconicità e da una distanza dalla Lingua dei Segni Americana, successivamente si notano elementi basati sull'ASL che prepotentemente emergono influenzando la Lingua dei Segni del Burkina Faso. Restano di retaggio europeo la distinzione di genere tra la parte superiore (maschile) e quella inferiore (femminile) del capo che si trova in Segni quali: PERE, MERE, ONCLE, TANTE (Figura 5.10), NEVEU, NIÈCE, COUSIN, COUSINE e addirittura per gli articoli e i pronomi nel Francese Segnato scolastico

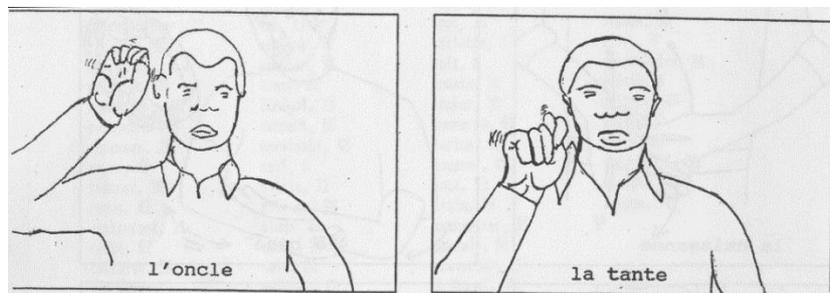


Figura 5.10 Segni per ZIO e ZIA nel dizionario di Kafando

¹⁵⁴ Ora Direttrice dell'Istituto CEFISE Benaja Centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et des entendants. CEFISE-Benaja est une structure privée composée de 4 772 enfants sourds et entendants. De ce fait, 522 enfants sont en situation de handicap.

Alcune resistenze iconiche nella Lingua sono state colte nei numerali ordinali laddove per i cardinali si usa l'American Sign Language in base 5 mentre gli ordinali recuperano le configurazioni numeriche della LS Francese con un vantaggio iconico legato alla progressione numerica; già Abel Kafando, nella prima edizione del suo dizionario, aveva mantenuto l'impostazione bimanuale in base 10 certamente più iconica (Figura 5.11).

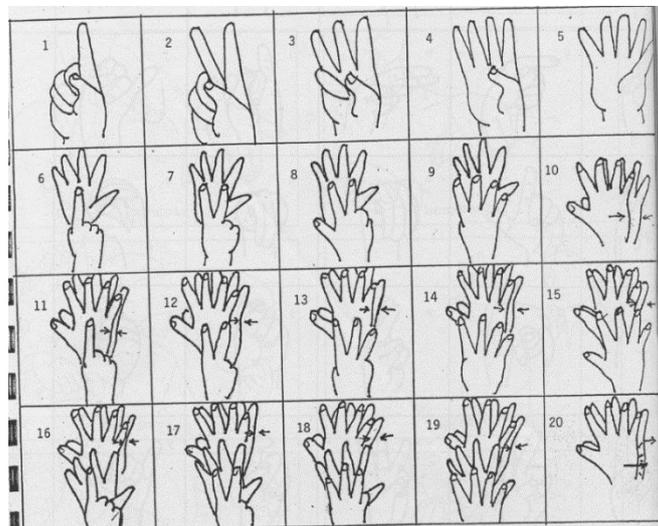


Figura 5.11 Numeri nella Lingua dei Segni del Burkina Faso nel dizionario di Kafando

Le premesse socio linguistiche ci permettono di comprendere in parte l'uso costante del Francese Segnato al posto della Lingua dei Segni in tutti i contesti formali e informali della vita dei bambini sordi del Centre Effatà.

Una novità interessante, anche se ancora poco fruibile, risulta essere il Programma Dico Sign 1_0¹⁵⁵ nato all'interno dell'Istituto L'AEPS-CEFISE¹⁵⁶ e sostenuto da Christoffel Blinden Mission(CBM) e dalla Sensorial Handicap Corporation (SHC), due organizzazioni internazionali che lavorano nel campo della disabilità. Il programma, nato nel 2013, ma che vanta almeno tre anni di collaborazione con professionisti nel settore è un dizionario "Dictionnaire numérique gestuel multimediale" che consiste nella rilettura critica di circa 1500 parole. Il dictionnaire numérique gestuel sarà migliorato e completato per diventare, così come dicono gli autori, un valido supporto di conoscenza e informazione in tutti i campi. Si compone di una interfaccia grafica che gestisce una base di dati di legame tra le definizioni e le parole. L'utilizzo è semplice, quando una parola in francese viene digitata appare l'illustrazione relativa e una animazione filmata che mostra il segno corrispondente nella Lingua dei Segni utilizzata in Burkina Faso. Un quiz è integrato nel programma.

Più recente è la pubblicazione da parte di ricercatori italiani del libro *Gants Rouges*¹⁵⁷(Figura 5.12), stampato dell'Editore Les Presses Africaines di Ouagadougou in collaborazione con Ancora Editore Milano.

¹⁵⁵ Il programma è composto da 1500 termini, bisogna tenere conto che la Lingua dei Segni varia da paese a paese e talvolta da una regione all'altra.

¹⁵⁶ Thérèse P. Kafando, directrice générale de CEFISE et de l'Association évangélique pour la promotion des sourds (AEPS)

¹⁵⁷ Oltre al volume *Gants Rouges* è stato pubblicato anche il libro *Contes africaines (2014)*, una raccolta di fiabe esopiche con traduzione su web in Lingua dei Segni del Burkina Faso.

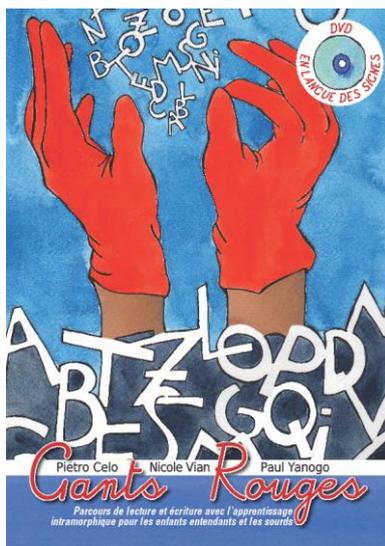


Figura 5.12 Copertina del libro Gants Rouges

Questo libro con dvd allegato ha come modello l’analogia esperienziale italiana di Guanti Rossi, esso nasce dal tentativo di dare agli insegnanti della Scuola Inclusiva uno strumento snello ed efficace che si pone nell’ambito di quella che noi definiamo “didattica intramorfica”, ovvero l’avviamento alla letto scrittura attraverso la differente forma e matericità dei sistemi simbolici, da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei segni, dall’altra quello bidimensionale grafico della scrittura. Un processo graduale di trasformazione non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti. E’ un passaggio dalla Lingua dei Segni utilizzata in Africa occidentale al Francese Segnato, alla dattilologia, alla scrittura, in un processo graduale di trasformazione della forma simbolica. Metodi e strumenti differenti, tra loro contigui, talvolta sovrapposti che concorrono spesso, in una sorta di Comunicazione Totale all’apprendimento della lettura e della scrittura. Si tratta di un libro inclusivo che vale sia per gli allievi sordi che per quelli udenti pur tenendo conto che tutto ciò che è strettamente legato alla pronuncia e al suono delle lettere è difficilmente comprensibile per un bambino sordo profondo. Le prime 28 lezioni hanno una struttura intramorfica; a ciascuna vocale o consonante è associato un segno che ha la forma della dattilologia della lettera che verrà scritta, ad esempio la lettera P (Leçon 11) è associata al segno PÈRE che si esegue con la forma della mano “P” (sulla fronte) che è la lettera che il bambino andrà a scrivere. Si tratta di una anticipazione visiva un po’ come per gli udenti la lettera A è sempre quella di albero con un richiamo acustico alla pronuncia della A nella parola albero. La seconda parte del libro è invece dedicata alle vocali composte e ai dittonghi o trittonghi della Lingua francese; si tratta di una parte molto legata alla fonetica e specialmente dedicata ai bambini udenti e ai sordastri, mentre per i sordi profondi è un ottimo esercizio di scrittura. Coerente con l’impostazione intramorfica si è indicato un apprendimento globale della letto scrittura, anche qui un approccio che vada progredendo dal generale al particolare, un approccio globale e non sillabico, visivo e non acustico alla letto scrittura¹⁵⁸.

5.2 Scopi della ricerca

Gli obiettivi della presente ricerca sono quelli di indagare:

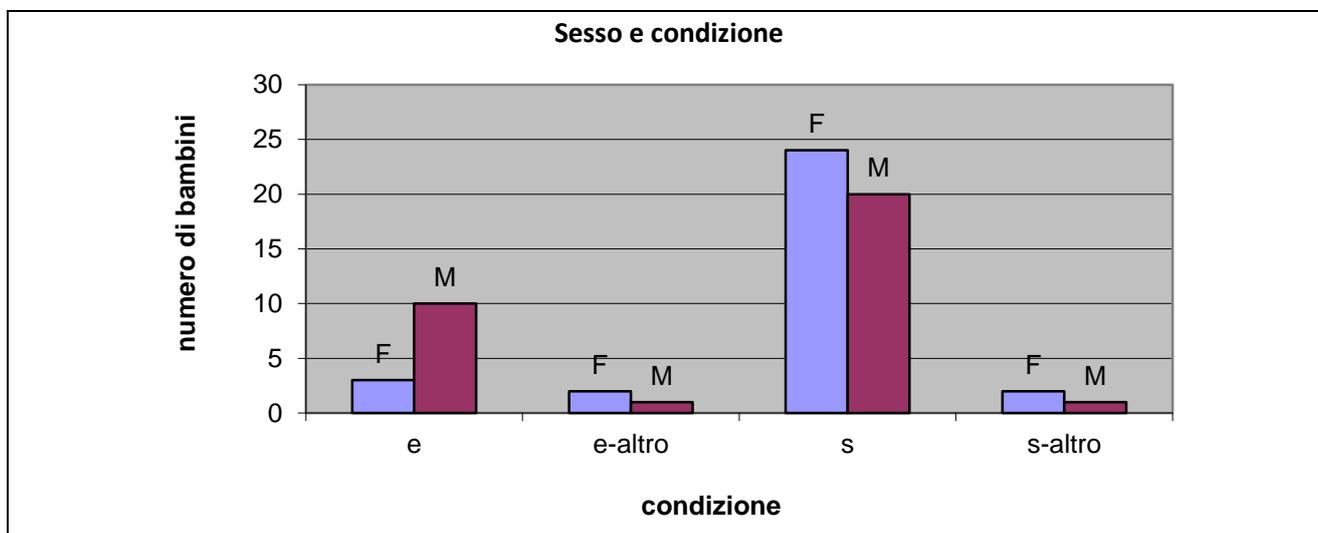
¹⁵⁸ Abbiamo incontrato il maestro Paul Yanogo e la Directrice de l’École Primaire Centre Effatà “Ludovic Pavoni” Madame Marie Virginie Ouedraogo, à Saaba - Centre – Kadiogo- Ouagadougou – in Burkina Faso, che ci hanno aiutato nella ricerca.

- i livelli di competenze di lettura e scrittura dei bambini sordi segnanti e di quelli udenti del Centre Effatà
- le variazioni diacroniche delle competenze in lettura e scrittura dei bambini

5.3 Bambini partecipanti

Dopo aver osservato la situazione sociolinguistica e l'alfabetizzazione, la prassi educativa degli insegnanti della scuola Centre Effatà di Saaba-Ouagadougou e il metodo globale proposto ai bambini sordi e udenti si è approfondita la ricerca analizzando la totalità del gruppo di 72 bambini (vedi Tabella 1 in Appendice a questo capitolo), di età variabile e iscritti alle classi 1 e 2 elementare, la maggioranza sordi profondi non portatori di protesi acustiche retroauricolari e istituzionalizzati, e un sottoinsieme di udenti che utilizza la Lingua dei Segni come strumento naturale e diretto per comunicare in questa scuola bilingue. I dati sono desunti dalle schede personali conservate presso la segreteria del Centro.

Dei 72 soggetti analizzati sono stati esclusi 9 bambini che non hanno raggiunto nel test di CPM Raven un livello sufficiente per la somministrazione delle ulteriori prove oppure non hanno completato la serie di test prevista; alcuni, indipendentemente dall'essere sordi o meno, hanno la sindrome di Down o un disturbo dello spettro autistico più o meno accentuato (la definizione di "altro" che abbiamo associato alla condizione di *e entendants* e *s sourds*¹⁵⁹). I restanti 63 bambini sono il gruppo analizzato, di questi 31 sono femmine e 32 maschi. L'incidenza della condizione di sordità (*s* anche associata ad altre situazioni *s-altro*) è di 47 bambini sul totale, la componente femminile nel gruppo dei sordi (*s*) è poco più che la metà (26 soggetti) mentre gli udenti (*e= entendant* ed *e-altro*) sono 16 (vedi tabella 5.5).

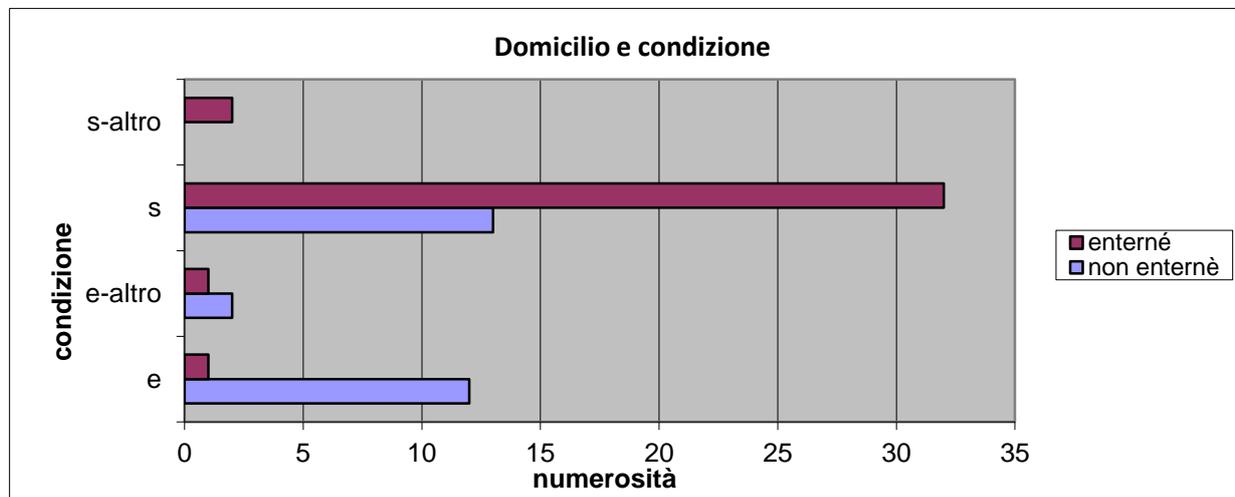


	e	e-altro	s	s-altro	totale
F	3	2	24	2	31
M	10	1	20	1	32
Totale	13	3	44	3	63

Tabella 5.1: analisi della popolazione per sesso e condizione

¹⁵⁹ Udente e sordo in Francese.

Difficile stabilire la provenienza dei 63 bambini del gruppo, quelli esterni vivono nel sobborgo di Saaba e accedono all'Istituto a piedi o accompagnati in bicicletta o in motorino da famigliari; gli interni sono stati affidati ai Pavoniani dalla famiglia o sono stati direttamente raccolti dai Padri nei villaggi nella provincia della capitale: Kadiogo. La quasi totalità dei bambini sordi e alcuni udenti che presentano altre problematiche è istituzionalizzata (enterné), gli altri bambini udenti sono tutti esterni (vedi tabella 5.2).



enterné	e	e-altro	s	s-altro	Totale
no	12	2	13		27
oui	1	1	32	2	36
Totale	13	3	45	2	63

Tabella 5.2: analisi della popolazione per domicilio e condizione

Nella Tavola generale nell'Appendice di questo capitolo (Tabella 1) risulta con chiarezza che parecchi bambini sono nati il primo gennaio, indice spesso di una attribuzione fittizia della data di nascita laddove, per ragioni di lontananza dagli uffici del registro, di ignoranza della famiglia della data precisa dell'evento o delle disposizioni di legge, i bambini venivano registrati tardivamente.

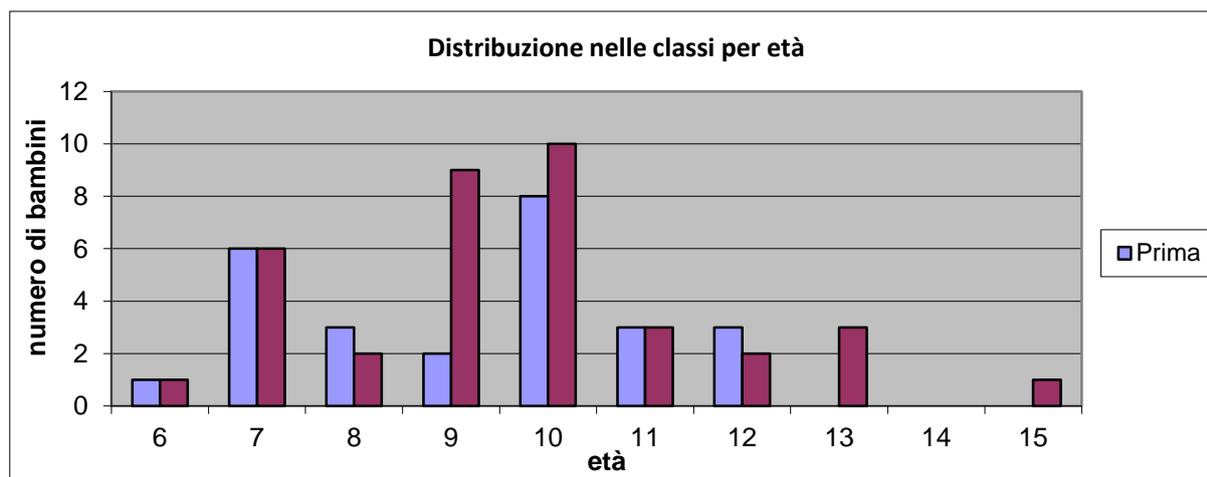
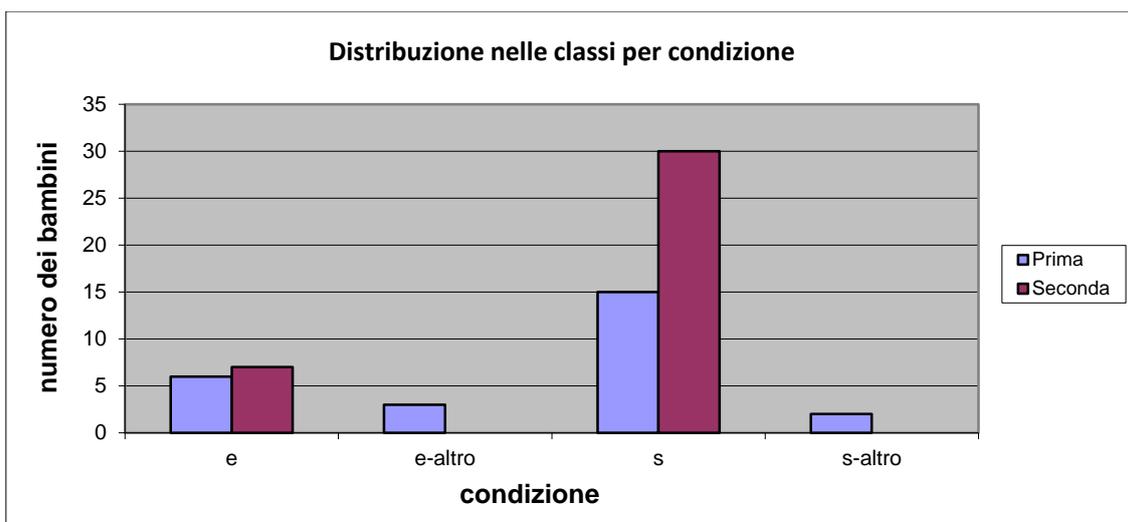


Tabella 5.3: distribuzione della popolazione per età

Il problema dell'incertezza sull'età di alcuni bambini si somma a quello della data di arrivo all'Istituto e all'inserimento nella classe, a parere degli insegnanti, più adatta al loro grado di istruzione scolastica. Abbiamo nella classe prima (CP1) sia bambini di 6 anni di età che bambini di 12 anni con una maggioranza di soggetti di 10 anni; analogamente nella seconda classe della Primaria (CP2) abbiamo un bambino precoce di 6 anni e quindicenni (vedi tabella 5.3).

La distribuzione del gruppo nelle classi (CP1 e CP2) rispetto alla condizione mostra la classe prima con una presenza di bambini sordi ed udenti abbastanza equilibrata anche se abbiamo tra gli udenti tre casi di disagio psicofisico importante, nelle classi seconde invece la presenza di bambini sordi è la quasi totalità del gruppo classe (vedi tabella 5.4).



Condizione	e	e-altro	s	s-altro	totale
CP1. Prima	6	3	15	2	26
CP2. Seconda	7		30		37
Totale	13	3	45	2	63

Tabella 5.4: distribuzione della popolazione per condizione e classe

Non è stato possibile conoscere la situazione della famiglia; in generale le informazioni sul nucleo di origine non sono riportate nelle schede personali dei bambini se non i nomi dei genitori, se presenti, della religione (l'Istituto, pur cattolico, accoglie bambini musulmani o animisti) e della condizione di disabilità. Non sappiamo della condizione eventuale di sordità dei genitori, della loro scolarità e della loro professione.

Qualche notizia sulla condizione di disabilità dei bambini si evince dalle schede e dalle note prese durante la visita specialistica otorinolaringoiatrica che i bambini hanno fatto al loro ingresso in Istituto. Pochissimi di loro aveva fatto un esame audiometrico al momento della presente ricerca. Le annotazioni cliniche mostrano informazioni generiche sull'eziologia della sordità, sulle patologie e sulla condizione di salute in generale dei bambini, sulla loro condizione. Non è stato possibile selezionare i bambini secondo il loro grado di sordità essendo le indicazioni variabili, spesso non corrette o mancanti; per esempio alcuni bambini sono segnalati con sordità bilaterale, ma anche altri lo sono e non compare dai documenti; alcuni sono diagnosticati con sordità leggera o genericamente come sordi.

Ai fini della nostra ricerca abbiamo diviso il gruppo dei bambini in sordi (s) e udenti (e) e abbiamo tenuto in considerazione i sottogruppi denominati "s-altro" e "e-altro" che mostrano particolari situazioni che non condizionano l'esito della presente analisi. (vedi tabella 5.5), nessun bambino sordo ha la protesi acustica

retroauricolare¹⁶⁰ o ha subito interventi di impianto cocleare, nessun bambino ha avuto esperienza di riabilitazione logopedica. Anche i bambini sordastri non sono stati educati alla parola parlata, si esprimono malamente con la voce. Di contro tutti i bambini del gruppo analizzato utilizzano la Lingua dei Segni come mezzo di comunicazione privilegiato, la competenza non è da me misurabile e varia a seconda dell'età e dell'accesso alla scuola; i bambini che sono stati più tempo in Istituto comunicano fluentemente e interagiscono con i più piccoli che hanno meno padronanza della Lingua dei segni, analogamente gli interni segnano in maniera più completa e ricca rispetto agli esterni. I bambini udenti sono realmente bilingui utilizzando a seconda delle situazioni la Lingua vocale o quella dei Segni (Grosjean 2015).

1	F	CP1	sourde a cause de la méningite.	s
2	M	CP1	entendante	e
3	M	CP1	sourd	s
4	F	CP1	entendante	e
5	F	CP1	sourd	s
6	F	CP1	surdit� légère et trisomique avec nécrose aux hanches.	s-altro
7	F	CP1	sourde de la naissance	s
8	F	CP1	sourde a cause de la malaria	s
9	M	CP1	muet (malentendante)	e-altro
10	F	CP1	surdit� légère, non coop�rante (audiogramme)	s-altro
11	F	CP1	surdit� profonde et avec difficulté pour se promener.	s-altro
12	F	CP1	sourde a cause de la méningite	s
13	F	CP1	entendante	s
14	F	CP1	sourd	s
15	M	CP1	sourd	s
16	F	CP1	sourde a cause de la méningite	s
17	M	CP1	entendante	e
18	F	CP1	surdit� cophose bilatérale, non appareillable.	s
19	M	CP1	sourde a cause de la méningite a 3 ans.	s
20	F	CP1	surdit� bilatérale profonde, non appareillable, et attardée mentale.	s-altro
21	F	CP1	Sourde de la naissance.	s
22	M	CP1	entendante	e
23	M	CP1	surdit� profonde bilatérale.	s
24	M	CP1	entendante	e
25	F	CP1	entendante avec problemes d'epilepsie	e-altro
26	M	CP1	entendant	e
27	F	CP1	malentendante	e-altro
28	M	CP1	surdit� profonde, non appareillable.	sp
29	M	CP1	surdit� profonde bilatérale, non appareillable, avec retard mental.	s-altro
30	M	CP1	surdit� bilatérale profonde, non appareillable, attard� mental.	s
31	F	CP1	sourde	s
32	M	CP2A	entendant	e
33	F	CP2A	surdit� moyenne	s
34	M	CP2A	entendant	e

¹⁶⁰ Nei paesi occidentali, ma non solo, i bambini sordi congeniti o divenuti sordi in tenera et  vengono protesizzati con protesi retroauricolari o con impianto cocleare.

35	F	CP2A	surdit� profunde	s
36	F	CP2A	surdit� profunde.	s
37	F	CP2A	surdit� profunde	s
38	M	CP2A	surdit� profunde	s
39	M	CP2A	entendant	e
40	M	CP2A	surdit� profunde	s
41	M	CP2A	entendant	e
42	M	CP2A	surdit� profunde	s
43	M	CP2A	surdit� profunde	s
44	F	CP2A	entendante	e
45	F	CP2A	surdit� profunde.	s
46	F	CP2A	entendante	e
47	F	CP2A	surdit� bilatérale.	s
48	M	CP2A	surdit� profunde	s
49	F	CP2A	entendante	e
50	M	CP2A	surdit� profunde	s
51	M	CP2A	surdit� profunde	s
52	M	CP2B	surditè profunde	s
53	M	CP2B	surditè profunde	s
54	F	CP2B	surditè profunde	s
55	M	CP2B	surditè profunde	s
56	M	CP2B	surditè profunde	s
57	M	CP2B	sourd	s
58	F	CP2B	surditè profunde	s
59	F	CP2B	surditè bilatérale	s
60	M	CP2B	surditè profunde	s
61	M	CP2B	entendant	e
62	F	CP2B	surditè profunde	s
63	F	CP2B	surditè profunde	s
64	F	CP2B	surditè légère	s
65	M	CP2B	surditè bilatérale	s
66	M	CP2B	surdit� profunde	s
67	M	CP2B	surdit� profunde	s
68	F	CP2B	surdit� profunde	s
69	M	CP2B	surdit� profunde	s
70	F	CP2B	sourde	s
71	F	CP2B	entendante	e
72	F	CP2B	surdit� profunde.	s

Tabella 5. 5 situazione clinica dei bambini

5.4 Prove

Tutti i bambini individualmente sono stati sottoposti alle matrici progressive colorate CPM di Raven¹⁶¹ (badando alle variazioni della zona subsahariana dell’Africa)¹⁶² per testarne le competenze cognitive; come detto, della totalità dei bambini sono stati esclusi 9 soggetti non valutabili che non sarebbero stati in grado di affrontare i successivi test o che non hanno completato comunque il test.

La valutazione delle competenze nella lettura e nella scrittura ha incontrato la difficoltà del reperimento di un test adeguato alla situazione sociolinguistica locale; in letteratura, rispetto a bambini sordi segnanti africani non emergono prove significative da somministrare.

Abbiamo elaborato un test di lettura e scrittura basato sulle immagini dei primi 5 capitoli del libro in adozione “Lire au Burkina”¹⁶³.

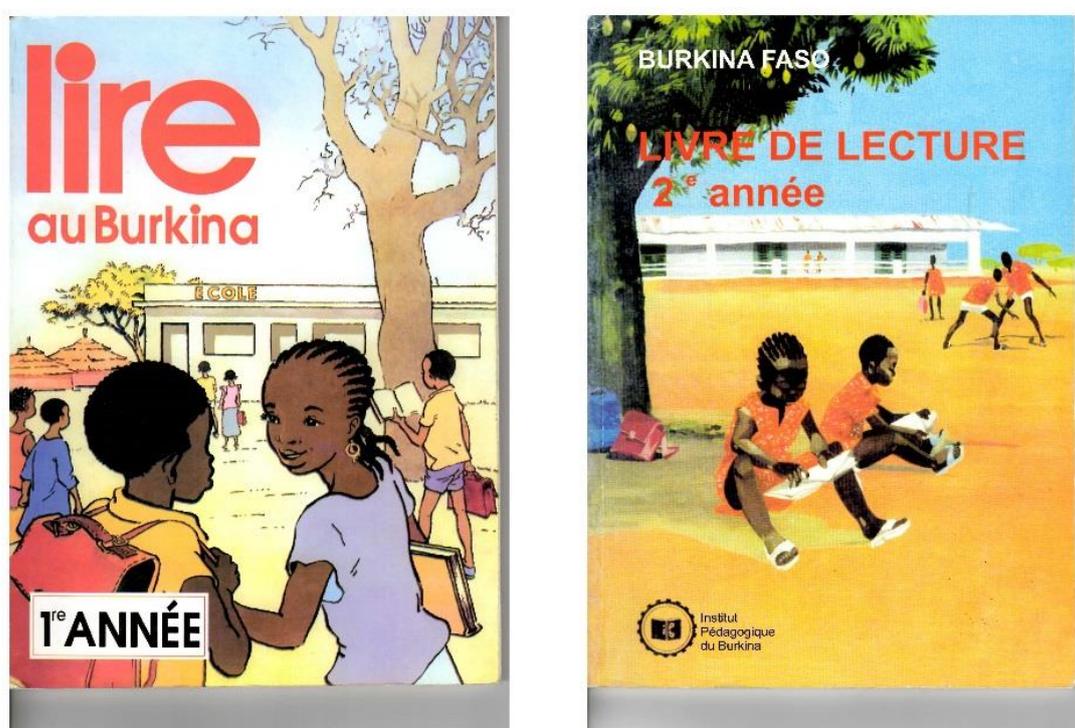


Figura 5.13 Copertine dei due testi delle classi CP1 e CP2

Il test è stato elaborato concordemente con le insegnanti della scuola.

Si è scelto di utilizzare le immagini del libro di testo dei bambini perché i bambini trovassero familiarità tra le parole scritte e le immagini stesse avendo stabilito, forse per la prima volta una relazione tra oggetto e parola scritta attraverso le immagini e le parole del libro stesso.

¹⁶¹ Raven J.C. 1996, nell’edizione italiana.

¹⁶² Poco numerosi sono gli studi sullo standard delle performance circa il Raven test nell’Africa Subsahariana, tra gli altri significativo l’analisi di Jelte M. Wicherts et al. Dell’Università di Amsterdam, vedi.

¹⁶³ Il testo in adozione è comune in quasi tutte le scuole del Burkina Faso su disposizione ministeriale.

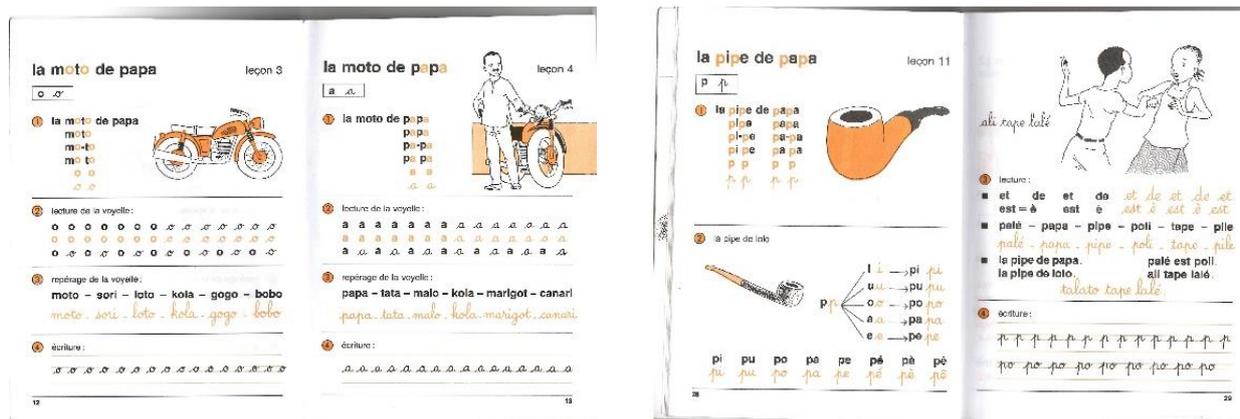


Figura 5.14 Esempi di lezioni tratta dal libro “Lire au Burkina”

La maggior parte dei bambini ospitati presso l’Istituto raramente hanno avuto accesso visivo alla lettura e tanto meno alla scrittura (prescrittura), nessuno di loro ha frequentato la Scuola materna o ha avuto occasione di vedere i famigliari scrivere o leggere un libro o il giornale, alcuni di loro non hanno mai avuto accesso a fogli di carta e a matite; lungo le strade e sulle vetrine dei negozi della città, in particolar modo nei villaggi, rare sono insegne e le indicazioni scritte; in altre parole non sono stati immersi in un naturale universo di lettura e scrittura come avviene nei paesi apparentemente più progrediti.

Le immagini e le parole di riferimento sono state scelte in base alla semplicità e alla consuetudine d’uso nel contesto sociale dell’Istituto e in base alla ripetizione della parola data nelle lezioni in classe dagli insegnanti (vedi Tavola 3 in Appendice di questo capitolo):

- A 1 moto
- A 2 papa
- A 3 pipe
- A 4 bébé
- A 5 école

- B 1 un
- B 2 vélo
- B 3 tête
- B 4 fête
- B 5 canari¹⁶⁴

- C 1 lit
- C 2 riz
- C 3 règle
- C 4 tomate
- C 5 ananas

Test di scrittura classe CP1

Sono state predisposte 5 immagini su cartoncino e un foglio di raccolta dati dove il bambino poteva scrivere la parola riferita all’immagine vista

¹⁶⁴ Il canari è un bacile di terracotta spesso grezza, una ciotola di media grandezza.

Test di lettura classe CP1

Sono state predisposte 5 parole scritte in stampatello minuscolo su cartoncino e un foglio di raccolta dati dove il ricercatore poteva scrivere l'indicazione (deittica o vocale o in dattilologia) dell'immagine scelta in riferimento alla parola letta o comunque riconosciuta.

Test di scrittura classe CP2

Sono state predisposte 10 immagini su cartoncino e un foglio di raccolta dati dove il bambino poteva scrivere la parola riferita all'immagine vista

Test di lettura classe CP2

Sono state predisposte 5 parole scritte in stampatello minuscolo su cartoncino e un foglio di raccolta dati dove il ricercatore poteva scrivere l'indicazione (deittica o vocale o in dattilologia) dell'immagine scelta in riferimento alla parola letta o comunque riconosciuta.

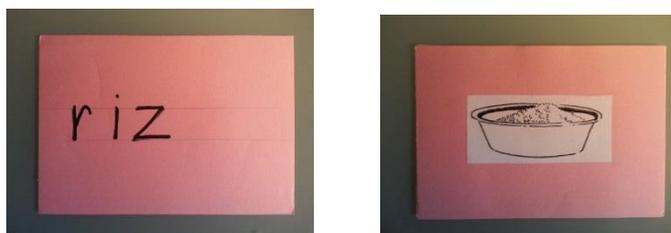


Figura 5.15 Esempi di immagine e di parola scritta utilizzate nel test

5.5 Procedura e somministrazione delle prove

Il test, eseguito nel novembre 2013 (fase 1) ad inizio anno scolastico è stato ripetuto nel maggio 2014 (fase 2) in coincidenza con la chiusura dell'anno scolastico. In questa ultima occasione sono state raccolte dalle insegnanti le valutazioni (in decimi) per ciascun bambino di Lingua Francese.



Figura 5.16 Situazione di somministrazione del test

Test di scrittura

In una situazione individuale tra il bambino e il ricercatore (sempre quest'ultimo coadiuvato da un educatore più competente in Lingua dei Segni del Burkina Faso e affettivamente più vicino al bambino), al bambino vengono sottoposte in sequenza 5 immagini (per la classe CP1) e 10 immagini (per la classe CP2) tratte dal sussidiario in uso e si è chiesto di scrivere liberamente il nome di ciò che il bambino vedeva. L'interazione comunicativa è avvenuta sempre in Lingua dei Segni anche nel caso dei bambini udenti, solo talvolta si è utilizzata una metodologia bimodale parlando e segnando nel contempo.

Test di lettura

Analogamente per valutare le competenze nella lettura in Francese ai bambini sono state mostrate in sequenza 5 parole scritte in stampatello minuscolo (sia per la CP1, sia per la CP2) e ad ogni parola sono state mostrate 5 immagini sempre tratte dal sussidiario in uso; il bambino era libero di leggere a voce, con la dattilologia o semplicemente indicando l'immagine dell'oggetto scritto.

Alcune somministrazioni sono state integralmente videoregistrate.

5.6 Il sistema di analisi e decodifica

I dati biografici ed anamnestici sono stati analizzati quantitativamente circa le classiche suddivisioni per condizione di disabilità, per genere, classe ed età e qualitativamente per le variabili diagnostiche.

Per le CPM Raven si è seguito il manuale delle istruzioni dell'edizione italiana.

Circa il test da me elaborato, l'analisi è differenziata per la lettura e la scrittura, ed è stata quantitativa per il numero delle occorrenze positive nei due momenti di somministrazione del test (fase 1 e fase 2), qualitativamente circa le modalità di lettura e per le tipologie di Segni grafici.

Dati quantitativi:

ecritture 1 e ecritture 2 sono dati quantitativi, da 0 a 5 per la classe prima CP1 e da 0 a 10 per la classe seconda CP2, legati al numero di occorrenze corrette; un punto per parola corretta, mezzo punto per parola con errore.

ecritture qualitative 1 e ecritture qualitative 2 sono dati qualitativi elaborati secondo i seguenti parametri¹⁶⁵ in una scala dal *niente* alla *scrittura sillabica*

niente: il bambino non scrive nulla, non sa dare un nome o un segno all'immagine dell'oggetto mostrata

disegno: il bambino disegna l'immagine dell'oggetto mostrata

presillabica: il bambino scrive una sequenza di lettere o sillabe più o meno congruenti con la parola che decodifica l'immagine mostrata

sillabica: il bambino scrive la parola corrispondente all'immagine dell'oggetto mostrata.

¹⁶⁵ La scala adottata per l'analisi delle competenze è in parte legata alla progressione suggerita dai lavori di Ferreiro Teberosky (vedi) circa lo sviluppo della competenza in lettoscrittura dei bambini.

Dati qualitativi:

lecture 1 e lecture 2 sono dati quantitativi, da 0 a 5, in riferimento al numero delle occorrenze corrette, un punto per parola corretta, mezzo punto per parola con errore.

lecture qualitative 1 e lecture qualitative 2 sono dati qualitativi elaborati secondo questi parametri in una scala dal *niente* alla *lettura* di parole:

niente: il bambino non legge nulla, non sa quale delle 5 immagini abbinare alla parola che vede scritta sul cartoncino

dattilologia: il bambino digita le letterine della parola scritta ma non sa abbinare l'immagine alla parola

riconoscimento: il bambino riconosce alcune lettere della parola scritta e azzarda un nesso tra parola scritta e immagine provando ad indicare

lettura: il bambino legge la parola e indica con chiarezza l'immagine corrispondente.

5.7 I risultati

La determinazione con il test della matrici colore di Raven del quoziente intellettivo è ritenuto in letteratura affidabile anche se gli studi sul Q.I. nella zona dell'Africa sub-sahariana sono scarsi; nessun articolo riguarda invece le fasce di età di cui noi ci occupiamo. Come detto sono stati inseriti nel gruppo tutti i bambini analizzati escludendo i casi non valutabili e di ritardo mentale grave ma salvaguardando alcuni bambini che, a fronte di un Q.I. sotto la norma, è parso all'osservazione del ricercatore, in collaborazione con gli insegnanti, si sono mostrati positivi circa la lettura e la scrittura in Francese.

n°	âge en années et mois	h	Punteggio grezzo	Q.I. Raven
1	9a 10	s	14	0
2	6a	e	22	82
3	11a 10	s	18	2
4	5a 9	e	13	17
5	8a 6	s	14	2
6	8a 11	s- altro	0	0
7	7a 2	s	0	0
8	9a 2	s	18	5
9	7a 6	e- altro	17	25
10	8a 5	s- altro	0	0
11	9a 2	s- altro	9	0

12	6a 3	s	13	12
13	9a 3	s	13	1
14	9a	s	14	2
15	11a 1	s	7	0
16	8a	s	12	0
17	6a	e	15	31
18	7a 10	s	15	11
19	10a 10	s	9	0
20	9a 1	s- altro	9	0
21	11a 10	s	13	0
22	6a 2	e	16	40
23	9a 6	s	14	1
24	6a 6	e	15	31
25	9a 4	e- altro	12	1
26	6a 9	e	19	52

27	10a	e- altro	13	0
28	7a 5	sp	19	35
29	10a 3	s- altro	0	0
30	9a 7	s	0	0
31	10a 4	s	12	0
32	6a 11	e	15	19
33	9a 1	s	16	3
34	6a 5	e	13	12
35	8a 7	s	14	1
36	8a 6	s	18	10
37	8a	s	13	1
38	11a 7	s	13	0
39	6a 10	e	15	31
40	9a 10	s	17	3
41	10a 1	e	16	0
42	7a 10	s	15	11
43	10a 10	s	12	0
44	8a 8	e	14	2
45	9a 3	s	21	15
46	7a 2	e	18	29
47	5a 6	s	18	77
48	7a 6	s	17	25

49	7a 7	e	0	0
50	12a 10	s	23	15
51	9a	s	17	4
52	9a 4	s	10	0
53	12a 7	s	10	0
54	9a 6	s	17	4
55	9a 2	s	18	10
56	9a 8	s	14	1
57	8a 5	s	11	0
58	8a 11	s	19	15
59	11a 8	s	22	12
60	8a 1	s	22	34
61	6a 10	e	19	52
62	12a 8	s	15	0
63	10a 3	s	21	5
64	14a 6	s	23	0
65	6a 10	s	19	52
66	8a 1	s	17	10
67	6a 1	s	15	31
68	9a 1	s	14	1
69	9a 1	s	12	1
70	8a 1	s	0	0
71	7a 10	e	0	0
72	8a 10	s	12	1

Tabella 5.6 Riepilogo dei risultati del test CPM di Raven

E' chiaro dalla tabella che la stragrande maggioranza dei bambini non raggiunge un livello di Q.I. sufficiente, o che risulterebbe sufficiente in un ambiente occidentale; anche il tentativo di analisi attraverso il test dell'Omino di Goodenough (Bandinelli, A.C. e Mane, S. 2004) è fallito perché i bambini disegnavano soldati in situazione di guerra, famiglie numerose dove i ruoli non sono definiti e neppure conosciuti (vedi alcuni esempi in Appendice Tabella 7). Una lunga analisi e discussione con le maestre mi ha permesso di selezionare il gruppo da sottoporre alla ricerca eliminando, come detto, i casi più problematici.

I dati del test sono stati processati, come detto, dividendo in due parti l'analisi:

1) Quantitativo

Come si ricorderà la prova quantitativa di lettura somministrata prevede una scelta multipla tra 5 parole riferite ad una immagine conosciuta. I risultati uniformati in base 5 sono riportati nel seguente grafico 5.1. Vanno confrontate le linee di lettura 1 (primo test a novembre), quelle di lettura 2 (maggio) e le valutazioni complessive delle insegnanti circa l'apprendimento della Lingua Francese scritta e letta.

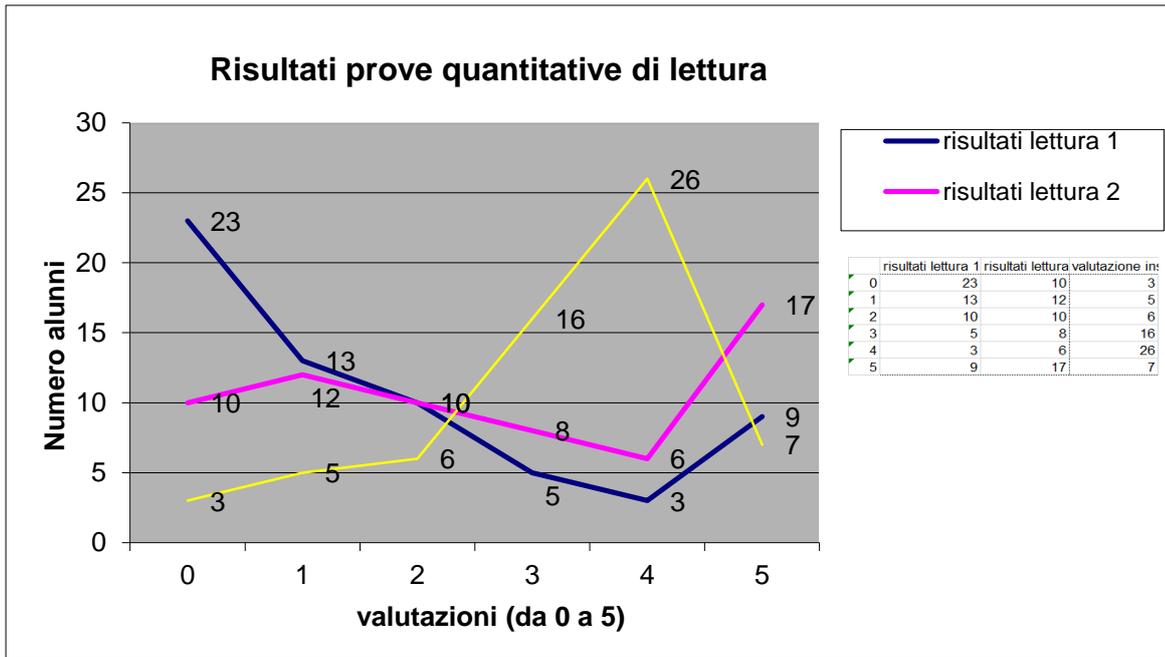


Grafico 5.1 Risultati prove qualitative di Lettura

Il grafico mostra un miglioramento delle competenze in lettura dei bambini e una valutazione sovrastimata delle insegnanti rispetto a questa abilità, infatti un terzo del gruppo è valutato con buone capacità mentre i risultati del test non concordano appieno.

La prova di scrittura somministrata prevede di scrivere la denominazione di 5 oggetti conosciuti. I risultati ridotti per le classi CP1 e CP2 in base 5 sono riportati nella seguente tabella. Vanno confrontate le linee di scrittura 1 (primo test a novembre), quelle di scrittura 2 (maggio) e le valutazioni complessive delle insegnanti circa l'apprendimento della Lingua francese scritta e letta.

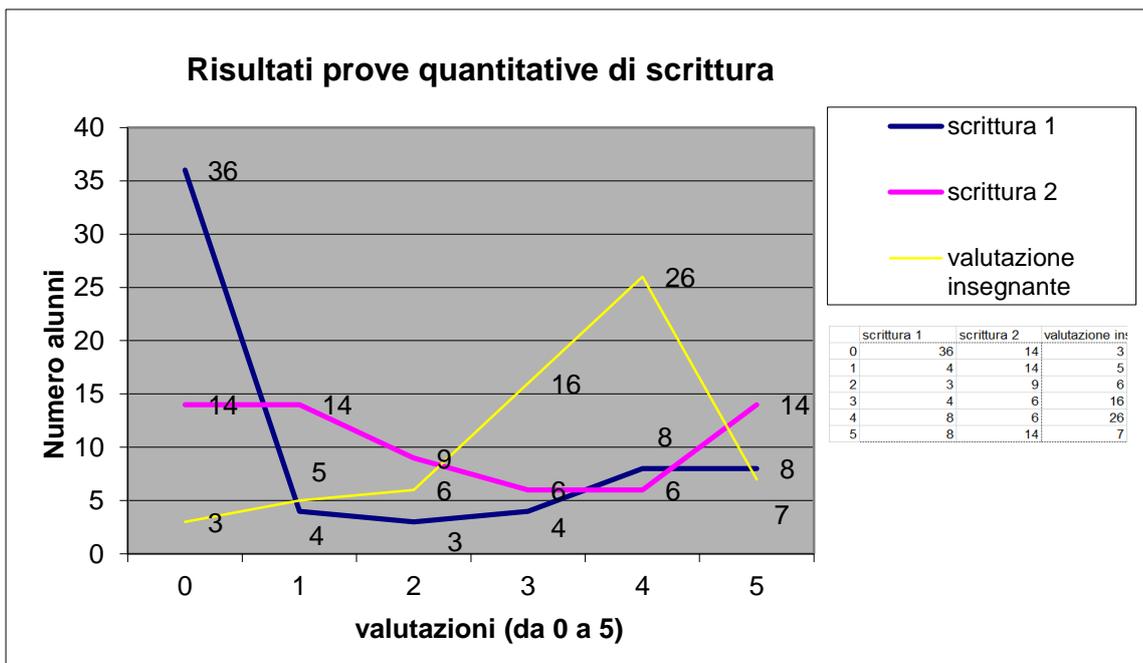


Grafico 5.2 Risultati prove quantitative di Scrittura

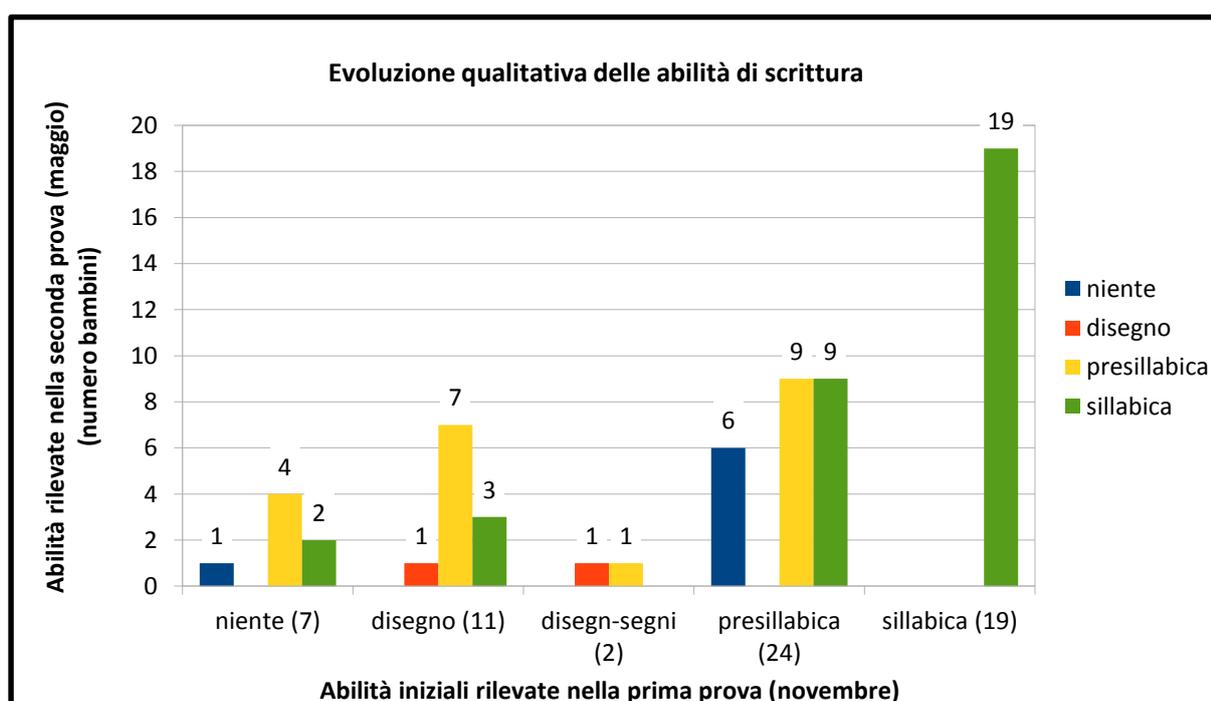
Punteggio	lettura 1	scrittura 1	lettura 2	scrittura 2	Valutazione delle insegnanti
0	23	36	10	14	3
1	13	4	12	14	5
2	10	3	10	9	6
3	5	4	8	6	16
4	3	8	6	6	26
5	9	8	17	14	7
	63	63	63	63	63

Tabella 5.7 Tabella riassuntiva delle variazioni di lettura e scrittura (quantitativo)

Dall'aggregazione dei dati alcuni aspetti sono evidenti: le capacità di scrittura mostrate dal test si posizionano tutte in modo omogeneo sul punteggio mentre quella delle insegnanti risulta sovrastimata. Alla fine del percorso i bambini che sanno veramente scrivere sono molti di meno di quelli valutati dagli insegnanti. Da notare che la valutazione delle insegnanti è complessiva della competenza di lettura e scrittura.

2) Qualitativo

La seconda parte dell'analisi dei risultati prevede la discussione sulle prove di abilità qualitative di scrittura somministrate; i bambini devono scrivere la denominazione di 5 oggetti conosciuti. Nella tabella le colonne mostrano la variazione tra la fase 1 (tra parentesi nell'etichetta delle ascisse) e la fase 2 (sulle ordinate) di somministrazione del test.

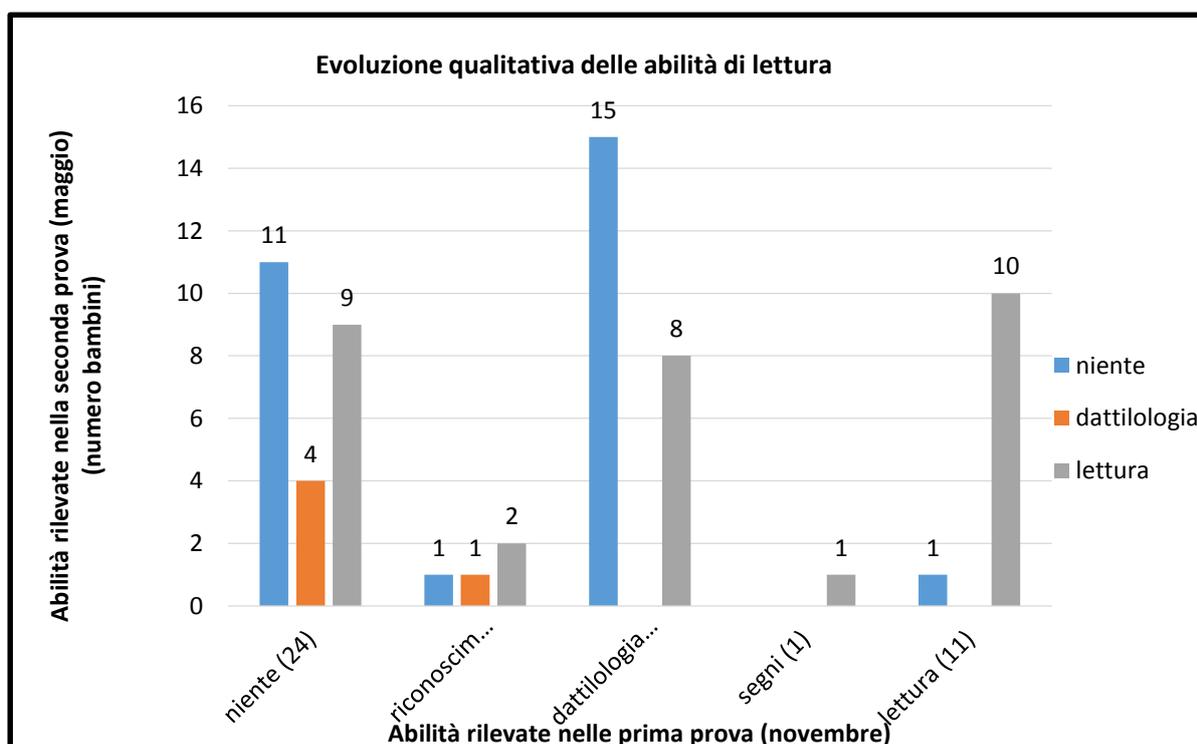


	niente	disegno	presillabica	sillabica	
niente (7)	1		4	2	7
disegno (11)		1	7	3	11
disegno-segni (2)		1	1		2
presillabica (24)	6		9	9	24
sillabica (19)				19	19
Totale	7	2	21	33	63

Grafico 5.3 Evoluzione qualitativa delle abilità di scrittura

La lettura della tabella mostra come, ad esempio, le competenze presillabiche dei bambini nella prima prova (ascisse), cioè 24 soggetti, si fossero trasformate nella seconda prova in *sillabiche* per 9 di loro, fossero regredite a *niente* per 6 di loro, e 9 siano rimasti con le stesse competenze *presillabiche*.

La prova di abilità qualitativa di lettura somministrata prevede di indicare tra 5 parole scritte quella che denomina l'immagine dell'oggetto rappresentato. Nella tabella le colonne mostrano la variazione tra la fase 1 (tra parentesi nell'etichetta delle ascisse) e la fase 2 (sulle ordinate) di somministrazione del test



	niente	dattilologia	lettura	
niente (24)	11	4	9	24
riconoscimento (4)	1	1	2	4
dattilologia (23)	15		8	23
segni (1)			1	1
lettura (11)	1		10	11
	28	5	30	63

Grafico 5.4 Evoluzione qualitativa delle abilità di lettura

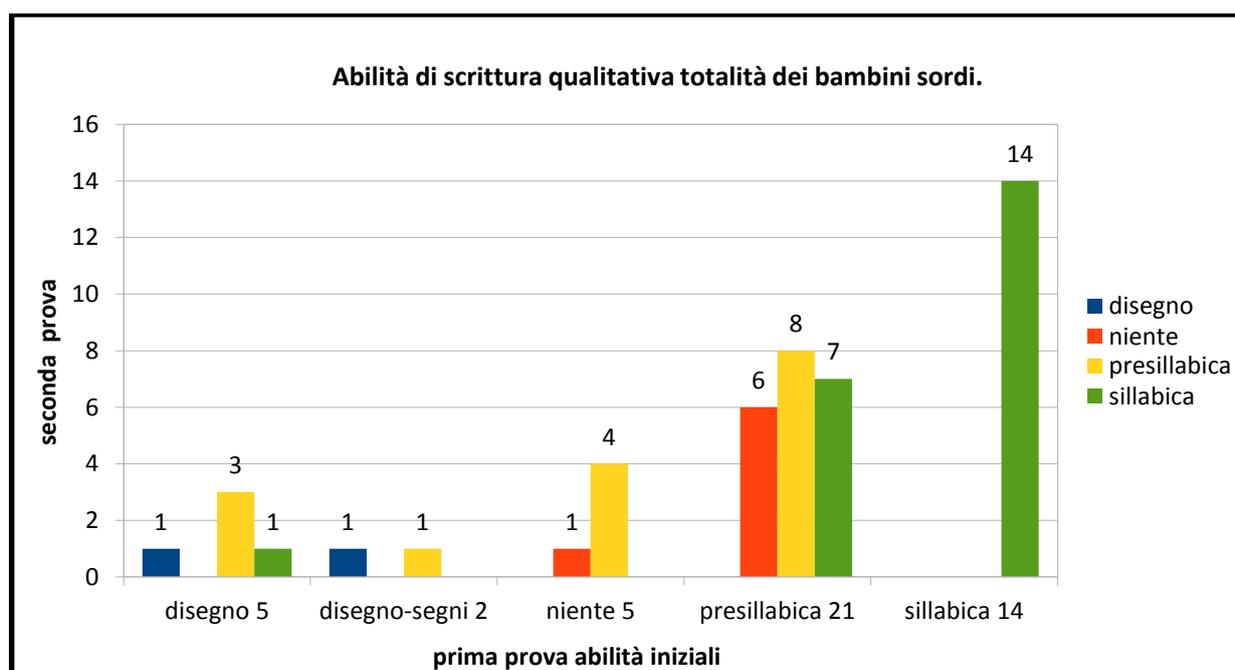
Prendiamo qui ad esempio un gruppo di 24 bambini che nella prima fase (prima somministrazione) non sapevano scrivere (*niente*), alla seconda somministrazione 11 restavano nella condizione di *non scrittura*, 4 usavano la *dattilologia* e 9 mostravano di *saper leggere*.

In appendice la Tabella 6 riassume i valori quantitativi qui analizzati.

Ci è parso importante nell'analisi qualitativa disaggregare i dati per meglio osservare e comprendere l'evoluzione delle competenze di lettura e scrittura dei bambini sordi e udenti del gruppo nella classica ripartizione di lettura e scrittura. Abbiamo così separato i dati dei bambini per condizione (sordi/udenti), e per classe di frequenza CP1.

Scrittura

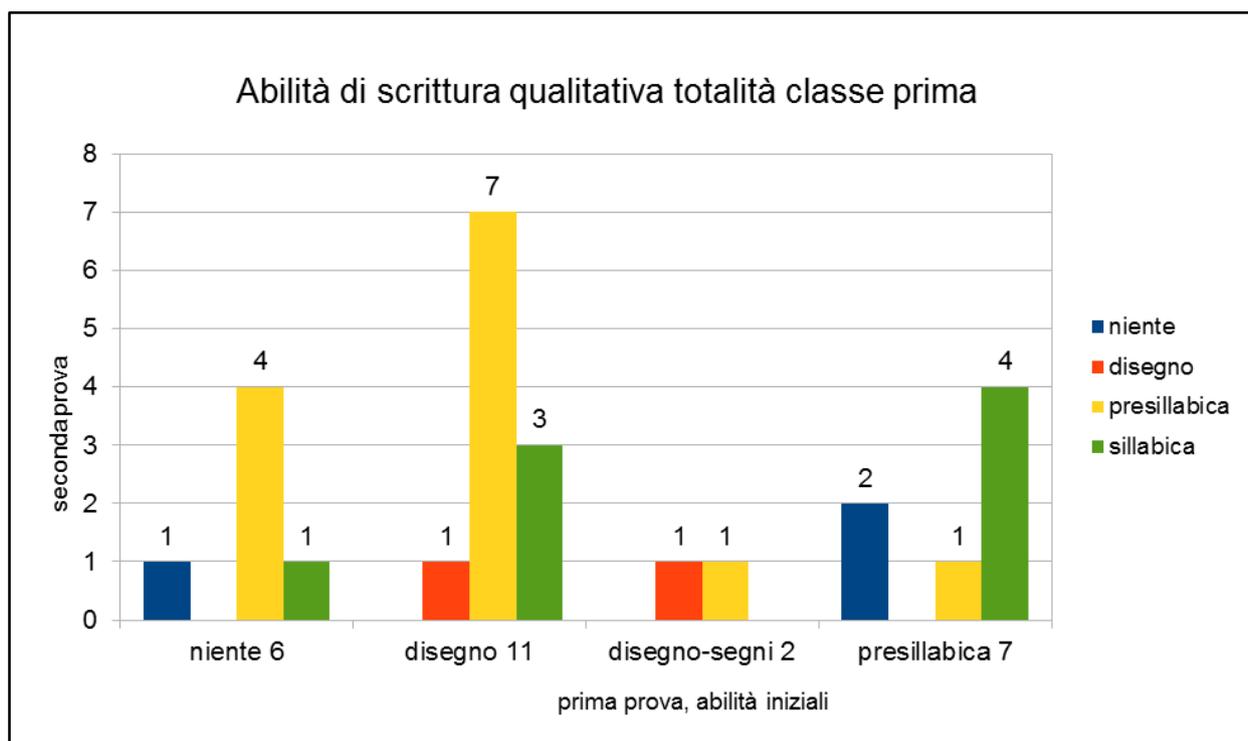
Innanzitutto le abilità di scrittura di tutti i bambini sordi in generale delle due classe CP1 e CP2: mentre i loro compagni udenti, tranne qualche eccezione, raggiungono nei tempi canonici le competenze sufficienti di lettura e scrittura, i bambini sordi impiegano più tempo, infatti i risultati nelle colonne di presillabica e di scrittura del grafico 5.5 sono dei bambini della classe CP2. Interessante il caso dei 6 bambini che avevano nella prima fase delle competenze di scrittura presillabica e che regrediscono a non averne.



	disegno	niente	presillabica	sillabica	
disegno 5	1		3	1	5
disegno-segni 2	1		1		2
niente 5		1	4		5
presillabica 21		6	8	7	21
sillabica 14				14	14
	2	7	16	22	47

Grafico 5.5 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini sordi

Abbiamo analizzato poi il sottoinsieme dei 26 bambini di prima CP1: alla fine del primo anno di scuola solo

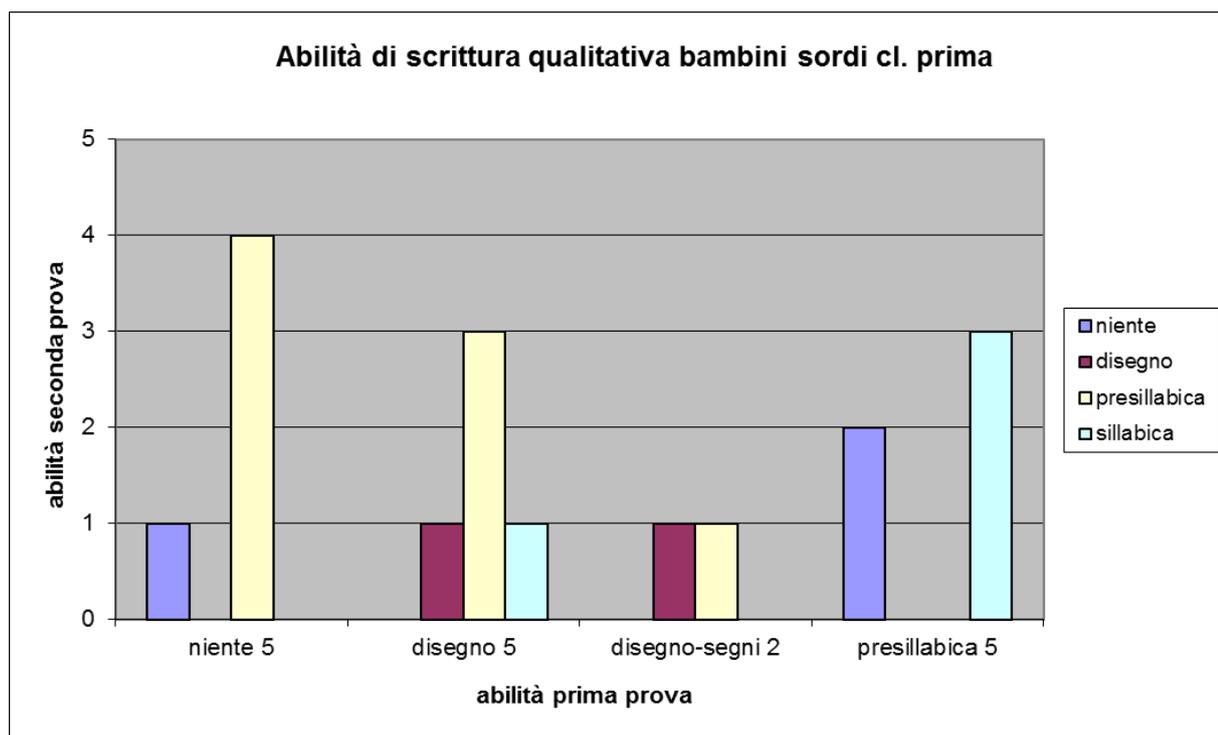


	niente	disegno	presillabica	sillabica	
niente 6	1		4	1	6
disegno 11		1	7	3	11
disegno-segni 2		1	1		2
presillabica 7	2		1	4	7
	3	2	13	8	26

Grafico 5.6 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini della classe prima CP1

8 bambini sapevano scrivere compiutamente mentre molti (13) mostravano competenze presillabiche. Anche in questo caso abbiamo un paio di bambini che sembrano regredire nelle competenze.

Diverso è il dettaglio dei bambini sordi della classe CP1: solo 4 su 17 alla fine del primo anno sanno scrivere e 3 non producono nulla.

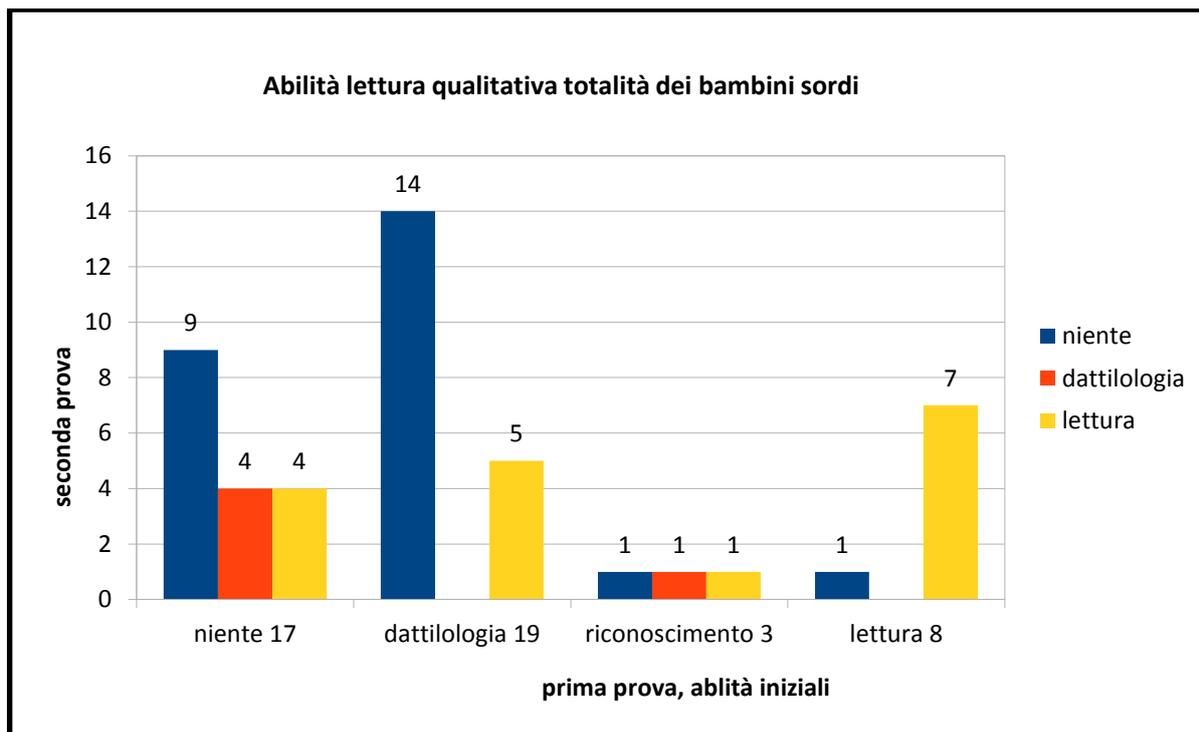


	niente	disegno	presillabica	sillabica	
niente 5	1		4		5
disegno 5		1	3	1	5
disegno-segni 2		1	1		2
presillabica 5	2			3	5
	3	2	8	4	17

Grafico 5.7 Abilità di scrittura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1

Lettura

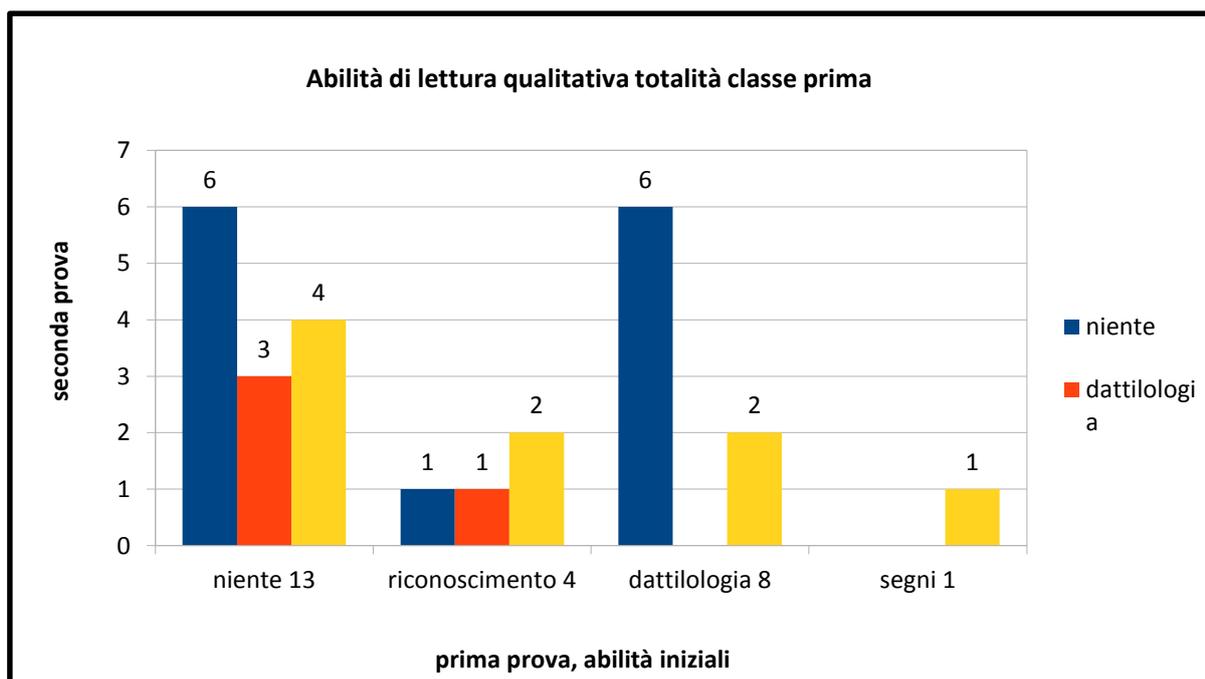
Anche per la lettura abbiamo raggruppato la totalità dei bambini sordi delle classi CP1 e CP2 analizzando le loro abilità: dei 47 bambini solo 17 sanno leggere e sono per lo più bambini di seconda; molti (19) che usavano la dattilologia regrediscono pare ad una non espressione delle parole che vedono a fronte di 8 che iniziano a leggere o a digitare (usare la lettura dattilologica).



	niente	dattilologia	lettura	
niente 17	9	4	4	17
dattilologia 19	14		5	19
riconoscimento 3	1	1	1	3
lettura 8	1		7	8
	25	5	17	47

Grafico 5.8 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1

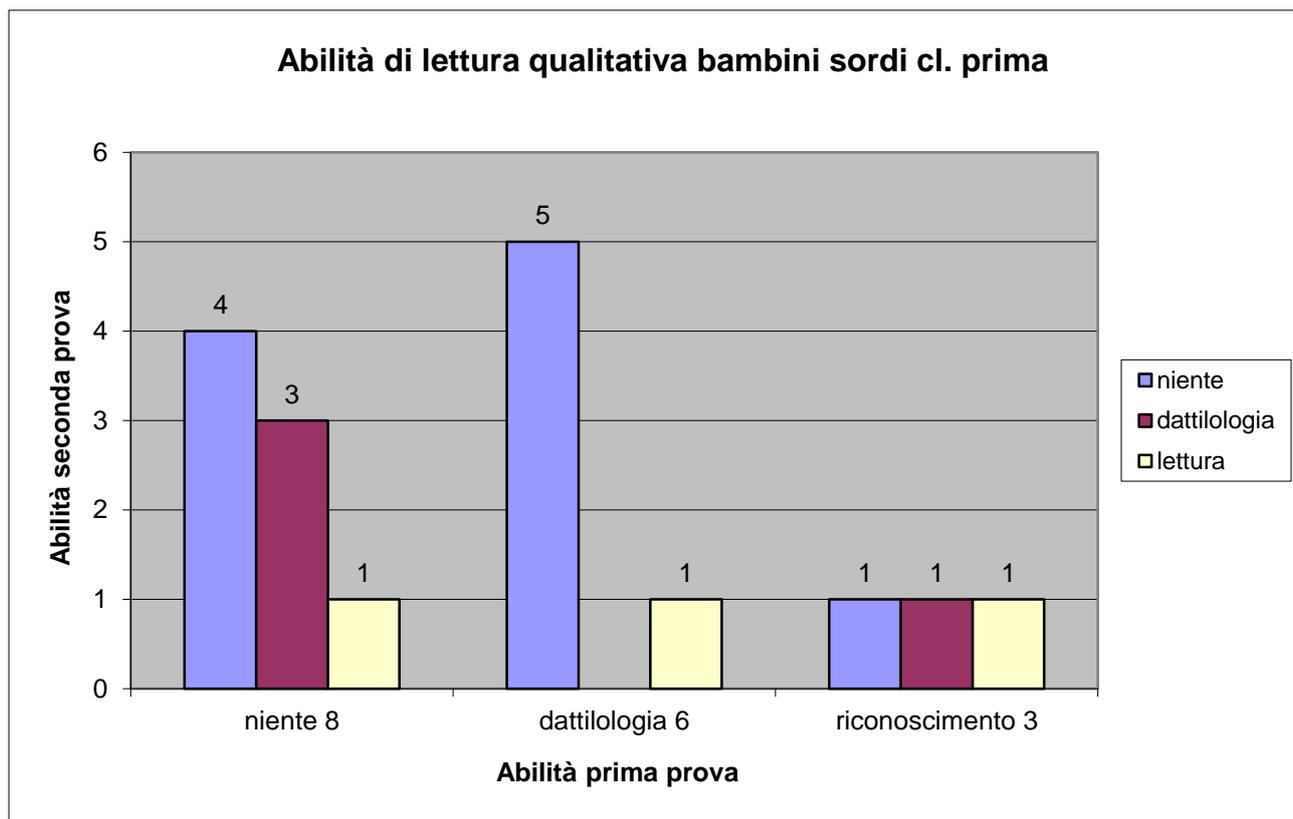
In maniera analoga il sottoinsieme dei bambini di prima, sordi o udenti che siano, mostrano un



	niente	dattilologia	lettura	
niente 13	6	3	4	13
riconoscimento 4	1	1	2	4
dattilologia 8	6		2	8
segni 1			1	1
	13	4	9	26

Grafico 5.9 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini della classe prima CP1

arretramento delle competenze di alcuni bambini dalla *dattilologia* a *nessuna lettura*.



	niente	dattilologia	lettura	
niente 8	4	3	1	8
dattilologia 6	5		1	6
riconoscimento 3	1	1	1	3
	10	4	3	17

Grafico 5.10 Abilità di lettura qualitativa, totalità dei bambini sordi della classe prima CP1

Finalmente, aggregando i dati dei bambini sordi di classe prima si comprende che sono proprio i bambini sordi a perdere alcune competenze di lettura, dalla *dattilologia* a *nessuna lettura*; se poi si tratta di un arretramento o di una fase critica nell'acquisizione non è semplice da dire, certo è che solo 3 bambini sordi, alla fine del primo anno di scuola, leggono.

Abbiamo voluto, in ultima istanza, analizzare la variazione delle grafie dei bambini sordi, scegliendo tra i bambini delle classi CP1 e CP2. Le osservazioni qualitative mostrano una grande varietà di Segni grafici, si va dal disegno alla scrittura presillabica, dal segno nullo alla sillabica. Il confronto tra la prima e la seconda prova è interessante e mostra il cambiamento del segno grafico nel senso di Ferreiro-Teberosky 1992.

Non abbiamo approfondito l'argomento ma nella Tabella 5 in Appendice abbiamo riportato le grafie di alcuni bambini in cui l'evoluzione ci sono parse esemplificative.

5.8 Discussione dei risultati e conclusione

Come detto, gli obiettivi di uno studio pilota sono quelli di analizzare una situazione particolarmente complessa sia per le variabili in campo, sia per gli strumenti di analisi, sia per il contesto vissuto. Qui riteniamo di dover elencare per punti (Yin 2005 p. 106) alcune difficoltà che sono state poi utili per lo studio di caso multiplo condotto in Italia. Il progetto di partenza si è rilevato parzialmente inadeguato (Yin 2005 p.82) rispetto:

-all'età dei bambini coinvolti nella ricerca e al loro inserimento nelle classi, come osservato l'età è troppo eterogenea in ciascuna classe di frequenza.

-alla mancanza di informazioni della famiglia, sulla condizione di sordità dei genitori o dei parenti, sull'età o professione dei famigliari,

-alla mancanza di informazioni sulla frequenza di una scuola materna o su un qualche grado di apprendimento o conoscenza dei bambini prima dell'inserimento al Centre Effatà

-alla mancanza di diagnosi certa e di protesizzazione dei bambini, specie quelli che con residuo uditivo potrebbero essere aiutati in una abilitazione anche orale al linguaggio: Nessun intervento logopedico è stato per ora neanche immaginato.

-alla mancanza di test o prove adeguate all'ambiente e agli scopi della ricerca.

I dati e le osservazioni mostrano nei sordi un intenso uso della dattilologia spesso senza comprensione del significato, la dattilologia non evolve in forme di scrittura o prescrittura, addirittura coinvolge e i bambini non producono nessuna scrittura e non leggono. Si ipotizza la mancanza di un legame tra significato e simbolo dovuta ad un sistema di insegnamento della lettura e della scrittura meccanico, legato più all'addestramento che alla comprensione del testo, legato più agli aspetti di corrispondenza fonema-grafema che di aspetti visivi. Sembra necessario un accompagnamento attraverso gli stadi un uno sviluppo intramorfico della lettura e delle scrittura. Anche l'uso del carattere corsivo minuscolo in maniera esclusiva non sembra giovare all'apprendimento della scrittura.

Questo progetto ha come macrofinalità l'idea di rendere accessibile, accattivante e soprattutto utilizzabile autonomamente un nuovo libro "Gants rouge" al posto del libro di testo adottato alla scuola del Centre Effatà e dalle Scuole Primarie burkinabè "Lire au Burkina". I limiti del testo attuale, pur essendo di impostazione globale, sono la scarsa aderenza alle esigenze visive di bambini sordi. Attualmente infatti non sono previsti sul mercato del Burkina Faso, a differenza di altri Paesi europei testi scolastici appositamente tradotti in Lingua dei Segni. Questo costringe gli insegnanti ad un lavoro di semplificazione testuale, che spesso elimina concetti più che semplificare la lingua, e che comunque utilizza come Lingua veicolo di informazioni e di nozioni la Lingua Francese parlata, che per il bambini Sordi segnanti è una Lingua 2.

Questo scarso riconoscimento della dignità linguistica dei Segni utilizzati dai bambini li costringe ad un lavoro autonomo di interpretazione del testo da Lingua 2 (francese) a Lingua 1 (Lingua dei Segni) e vice versa e, spesso, ad una reiterata richiesta di intervento, supporto e aiuto alla figura adulta di riferimento con evidente danno alla sfera emozionale – autonoma o ad una rinuncia alla comprensione del testo.

Più in generale altre riflessioni emergono con forza dall'osservazione: alcune positive come la garanzia per i bambini di una Istruzione secondo programmi ministeriali e di una educazione accessibile, una valutazione reale secondo obiettivi minimi, una programmazione didattica che prevede la socializzazione dei bambini e una attenzione alle singolarità, una crescita del loro senso morale, la sopravvivenza fisica ed alimentare, una migliore qualità della vita rispetto al contesto esterno al Centro e, da ultimo un ambiente familiare, una cura affettiva importante rispetto alla deprivazione familiare. Meno positive sembrano essere la mancanza di un sostegno scolastico ed un progetto educativo individualizzato, di una presa in carico delle funzioni e delle disfunzioni del bambino, la mancanza di un progetto di vita dopo la scolarizzazione primaria che termina con la classe 6°.

In ordine all'elaborazione del progetto di ricerca in Italia sono state preziose le riflessioni sulla divisione troppo rigida tra qualitativo e quantitativo, sulla necessità di una ricca varietà di informazioni anamnestiche e socio familiari sui bambini e sull'ambiente che li circonda, sulla necessità di chiarezza e trasparenza dei dati raccolti, sulla collaborazione con gli educatori e gli insegnanti, sull'uso più preciso della terminologia specifica, sull'intraprendere con certezza il percorso dello studio di caso multiplo in siffatte situazioni. Imperfezioni e certezze ci hanno permesso di progettare la ricerca nel nostro paese con più rigore e consapevolezza.

Appendice al capitolo 5

Tavola 1: tabella delle date di nascita

N°	sexe		classe	date de naissance
1	F		CP1	01/01/2004
2	M		CP1	04/11/2007
3	M		CP1	09/01/2002
4	F		CP1	25/02/2008
5	F		CP1	15/05/2005
6	F		CP1	01/01/2005
7	F		CP1	01/09/2006
8	F		CP1	20/09/2004
9	M		CP1	15/05/2006
10	F		CP1	05/06/2005
11	F		CP1	08/09/2004
12	F		CP1	23/06/2007
13	F		CP1	03/08/2004
14	F		CP1	11/11/2004
15	M		CP1	25/10/2002
16	F		CP1	01/11/2005
17	M		CP1	24/11/2007
18	F		CP1	01/01/2006
19	M		CP1	01/01/2003
20	F		CP1	01/10/2004
21	F		CP1	01/01/2002
22	M		CP1	15/09/2007
23	M		CP1	05/05/2004
24	M		CP1	21/05/2007
25	F		CP1	25/07/2004
26	M		CP1	15/02/2007
27	F		CP1	20/11/2003
28	M		CP1	20/06/2006
29	M		CP1	12/08/2003
30	M		CP1	17/04/2004
31	F		CP1	10/07/2003
32	M		CP2A	22/12/2006
33	F		CP2A	15/10/2004
34	M		CP2A	12/06/2007
35	F		CP2A	25/04/2005
36	F		CP2A	18/05/2005
37	F		CP2A	16/11/2005

38	M		CP2A	10/04/2002
39	M		CP2A	23/01/2007
40	M		CP2A	01/01/2004
41	M		CP2A	09/10/2003
42	M		CP2A	26/01/2006
43	M		CP2A	01/01/2003
44	F		CP2A	26/03/2005
45	F		CP2A	28/08/2004
46	F		CP2A	09/09/2006
47	F		CP2A	06/05/2008
48	M		CP2A	13/05/2006
49	F		CP2A	18/04/2006
50	M		CP2A	01/01/2001
51	M		CP2A	21/11/2004
52	M		CP2B	31/07/2004
53	M		CP2B	10/04/2001
54	F		CP2B	31/05/2004
55	M		CP2B	01/09/2004
56	M		CP2B	21/03/2004
57	M		CP2B	13/06/2005
58	F		CP2B	07/12/2004
59	F		CP2B	09/03/2002
60	M		CP2B	01/10/2005
61	M		CP2B	30/01/2007
62	F		CP2B	23/03/2001
63	F		CP2B	27/08/2003
64	F		CP2B	11/05/1999
65	M		CP2B	13/01/2007
66	M		CP2B	08/10/2005
67	M		CP2B	25/10/2007
68	F		CP2B	05/10/2004
69	M		CP2B	15/10/2004
70	F		CP2B	07/10/2005
71	F		CP2B	04/10/2006
72	F		CP2B	15/01/2005

In rosso i bambini eliminati dal gruppo di ricerca, CP1 e CP2 sono la classe prima e seconda della Primaria.

Tavola 2: diagnosi e residenza

N°	sexe	classe	date de naissance	diagnosi	h	enternè
1	F	CP1	01/01/2004	sourde a cause de la méningite.	s	Oui
2	M	CP1	04/11/2007	entendante	e	no
3	M	CP1	09/01/2002	sourd	s	oui
4	F	CP1	25/02/2008	entendante	e	no
5	F	CP1	15/05/2005	sourd	s	no
6	F	CP1	01/01/2005	surditè légère et trisomique avec nécrose aux hanches.	s-altro	oui
7	F	CP1	01/09/2006	sourde de la naissance	s	oui
8	F	CP1	20/09/2004	sourde a cause de la malaria	s	oui
9	M	CP1	15/05/2006	muet (malentendante)	e-altro	oui
10	F	CP1	05/06/2005	surditè légère, non coopérante (audiogramme)	s-altro	no
11	F	CP1	08/09/2004	surditè profonde et avec difficulté pour se promener.	s-altro	oui
12	F	CP1	23/06/2007	sourde a cause de la méningite	s	no
13	F	CP1	03/08/2004	entendante	s	no
14	F	CP1	11/11/2004	sourd	s	no
15	M	CP1	25/10/2002	sourd	s	oui
16	F	CP1	01/11/2005	sourde a cause de la méningite	s	no
17	M	CP1	24/11/2007	entendante	e	no
18	F	CP1	01/01/2006	surditè cophose bilatérale, non appareillable.	s	oui
19	M	CP1	01/01/2003	sourde a cause de la méningite a 3 ans.	s	oui
20	F	CP1	01/10/2004	surditè bilatérale profonde, non appareillable, et attardée mentale.	s-altro	oui
21	F	CP1	01/01/2002	Sourde de la naissance.	s	oui
22	M	CP1	15/09/2007	entendante	e	no
23	M	CP1	05/05/2004	surditè profonde bilatérale.	s	oui
24	M	CP1	21/05/2007	entendante	e	no
25	F	CP1	25/07/2004	entendantes avec problemes d'épilepsie	e-altro	no
26	M	CP1	15/02/2007	entendant	e	no
27	F	CP1	20/11/2003	malentendante	e-altro	no
28	M	CP1	20/06/2006	surditè profonde, non appareillable.	sp	oui
29	M	CP1	12/08/2003	surditè profonde bilatérale, non appareillable, avec retard mental.	s-altro	oui
30	M	CP1	17/04/2004	surditè bilatérale profonde, non appareillable, attardé mental.	s	oui
31	F	CP1	10/07/2003	sourde	s	oui
32	M	CP2A	22/12/2006	entendant	e	no
33	F	CP2A	15/10/2004	surditè moyenne	s	oui

34	M	CP2A	12/06/2007	entendant	e	no
35	F	CP2A	25/04/2005	surdit� profnde	s	no
36	F	CP2A	18/05/2005	surdit� profnde.	s	oui
37	F	CP2A	16/11/2005	surdit� profnde	s	oui
38	M	CP2A	10/04/2002	surdit� profnde	s	oui
39	M	CP2A	23/01/2007	entendant	e	oui
40	M	CP2A	01/01/2004	surdit� profnde	s	oui
41	M	CP2A	09/10/2003	entendant	e	no
42	M	CP2A	26/01/2006	surdit� profnde	s	oui
43	M	CP2A	01/01/2003	surdit� profnde	s	no
44	F	CP2A	26/03/2005	entendante	e	no
45	F	CP2A	28/08/2004	surdit� profnde.	s	oui
46	F	CP2A	09/09/2006	entendante	e	no
47	F	CP2A	06/05/2008	surdit� bilatérale.	s	no
48	M	CP2A	13/05/2006	surdit� profnde	s	oui
49	F	CP2A	18/04/2006	entendante	e	no
50	M	CP2A	01/01/2001	surdit� profnde	s	oui
51	M	CP2A	21/11/2004	surdit� profnde	s	oui
52	M	CP2B	31/07/2004	surdit� profnde	s	oui
53	M	CP2B	10/04/2001	surdit� profnde	s	oui
54	F	CP2B	31/05/2004	surdit� profnde	s	oui
55	M	CP2B	01/09/2004	surdit� profnde	s	oui
56	M	CP2B	21/03/2004	surdit� profnde	s	no
57	M	CP2B	13/06/2005	sourd	s	oui
58	F	CP2B	07/12/2004	surdit� profnde	s	oui
59	F	CP2B	09/03/2002	surdit� bilatérale	s	oui
60	M	CP2B	01/10/2005	surdit� profnde	s	oui
61	M	CP2B	30/01/2007	entendant	e	no
62	F	CP2B	23/03/2001	surdit� profnde	s	oui
63	F	CP2B	27/08/2003	surdit� profnde	s	no
64	F	CP2B	11/05/1999	surdit� légère	s	no
65	M	CP2B	13/01/2007	surdit� bilatérale	s	no
66	M	CP2B	08/10/2005	surdit� profnde	s	oui
67	M	CP2B	25/10/2007	surdit� profnde	s	oui
68	F	CP2B	05/10/2004	surdit� profnde	s	oui
69	M	CP2B	15/10/2004	surdit� profnde	s	oui
70	F	CP2B	07/10/2005	sourde	s	oui
71	F	CP2B	04/10/2006	entendante	e	no
72	F	CP2B	15/01/2005	surdit� profnde.	s	no

Tavola 3: schema del test di lettura e scrittura

Test di lettura e scrittura

Ecriture pour la CP1

Liste A
A 1 moto
A 2 papa
A 3 pipe
A 4 bébé
A 5 école

L'enfant reçoit un dessin à la fois du groupe A et devrait écrire le mot correspondant dans la feuille de réponses

Lecture pour la CP1

Liste B
B 1 une
B 2 vélo
B 3 tête
B 4 fête
B 5 canari

L'enfant est représenté un mot à la fois et doit choisir entre cinq modèles de la liste B de conceptions que l'enseignant va écrire sur la feuille de réponses

Ecriture pour la CP2

Liste A
A 1 moto
A 2 papa
A 3 pipe
A 4 bébé
A 5 école

Liste B
B 1 une
B 2 vélo
B 3 tête
B 4 fête
B 5 canari

L'enfant reçoit un dessin à la fois des groupes A et B, et doit ensuite écrire le mot correspondant dans la feuille de réponses

Lecture pour la CP2

Liste C

C 1 lit

C 2 riz

C 3 règle

C 4 tomate

C 5 ananas

L'enfant est représenté un mot à la fois et doit choisir entre cinq modèles dans la liste des dessins C que l'enseignant va écrire sur la feuille de réponses

Tavola 4 : scheda di rilevazione

CP1

Nom Prénom..... M F
Date de naissance..... S E

Écriture

A1

A2

A3

A4

A5

Lecture

B1 une.....

B2 vélo.....

B3 tête.....

B4 fête.....

B5 canari.....

CP2

Nom..... Prénom..... M F
Date de naissance..... S E

Écriture

A1

A2

A3

A4

A5

B1

B2

B3

B4

B5

Lecture

C1 lit.....

C2 riz.....

C3 règle

C4 tomate

C5 ananas.....

Score

Écriture

A et B: un point pour la réponse correcte, moitié d'un point de répondre à la question de savoir si l'erreur d'orthographe (notez le type d'erreur)

Lecture

B et C: un point pour la réponse correcte

Tavola 5: esempi dell'evoluzione della lettura e scrittura di alcuni bambini

Bambini:

N°	sexe	classe	date de naissance
2	M	CP1	04/11/2007
3	M	CP1	09/01/2002
18	F	CP1	01/01/2006

18	F	CP1	01/01/2006	S
----	---	-----	------------	---

CP1 [redacted] [redacted]
 Nom [redacted] Prénom [redacted] MA
 Date de naissance [redacted] X E

Ecriture

A1 [drawing of a bicycle] A1 moto

A2 [drawing of a head] A2 papa

A3 [drawing of a head] A3 papa

A4 [drawing of a head] A4 la

A5 [drawing of a person] A5 pe

Lecture

B1 une (une) velo B1 une velo

B2 vélo (velo) tête B2 vélo fête

B3 tête Tete ? B3 tête ok

B4 fête fete ? B4 fête vn

B5 canari canon ? B5 canari canari

La bambina sorda di 7 anni disegna e traduce in Segni le immagini proposte, nella seconda fase della somministrazione si intravedono Segni grafici presillabici.

3	M	CP1	09/01/2002	S
---	---	-----	------------	---

CP1 CHARLES Prénom [redacted] [redacted]
 Nom [redacted] Prénom Bel [redacted] X E
 Date de naissance [redacted]

Ecriture

A1 A-Z A1 toto

A2 papa A2 papa

A3 pipa A3 pipa

A4 sala A4 sala

A5 balae A5 balae

Lecture

B1 une velo B1 une fête

B2 vélo vne B2 vélo velo

B3 tête canari B3 tête Tete

B4 fête fete B4 fête canari

B5 canari tete B5 canari velo

L'evoluzione della scrittura di questo bambino sordo del primo anno di scuola primaria, di anni 9 mostra un cambiamento da una scrittura presillabica ad una sillabica con errori ortografici.

2	M	CP1	04/11/2007	E
---	---	-----	------------	---

<p>CP1</p> <p>Nom..... Prénom.....</p> <p>Date de naissance.....</p> <p>Ecriture</p> <p>A1.....</p> <p>A2.....</p> <p>A3.....</p> <p>A4.....</p> <p>A5.....</p> <p>Lecture</p> <p>B1 une..... tete</p> <p>B2 vélo..... canari</p> <p>B3 tête..... velo</p> <p>B4 fête..... fete</p> <p>B5 canari..... cano</p>	<p>CP1</p> <p>Nom..... Prénom.....</p> <p>Date de naissance.....</p> <p>Ecriture</p> <p>A1..... moto</p> <p>A2..... mama</p> <p>A3..... nini</p> <p>A4..... bébé</p> <p>A5.....</p> <p>Lecture</p> <p>B1 une..... canari</p> <p>B2 vélo..... velo</p> <p>B3 tête..... tete</p> <p>B4 fête..... fete</p> <p>B5 canari..... canari</p>
--	--

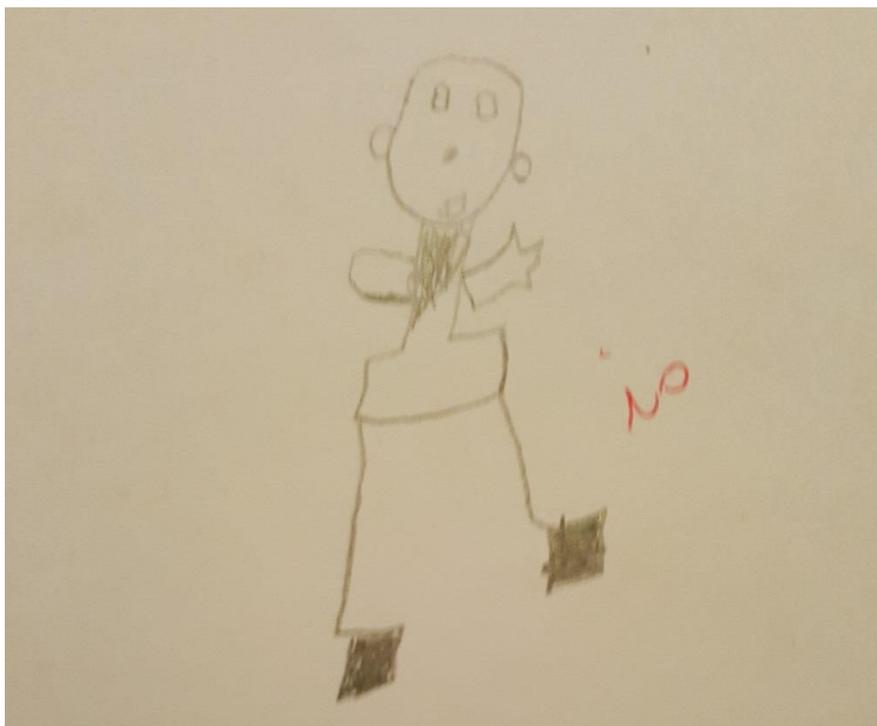
Il profilo di questo bambino udente della prima classe primaria di anni 6, mostra un cambiamento dal disegno ad una scrittura pienamente sillabica.

Tavola 6: tabella riassuntiva dei risultati quantitative del test di lettura e scrittura

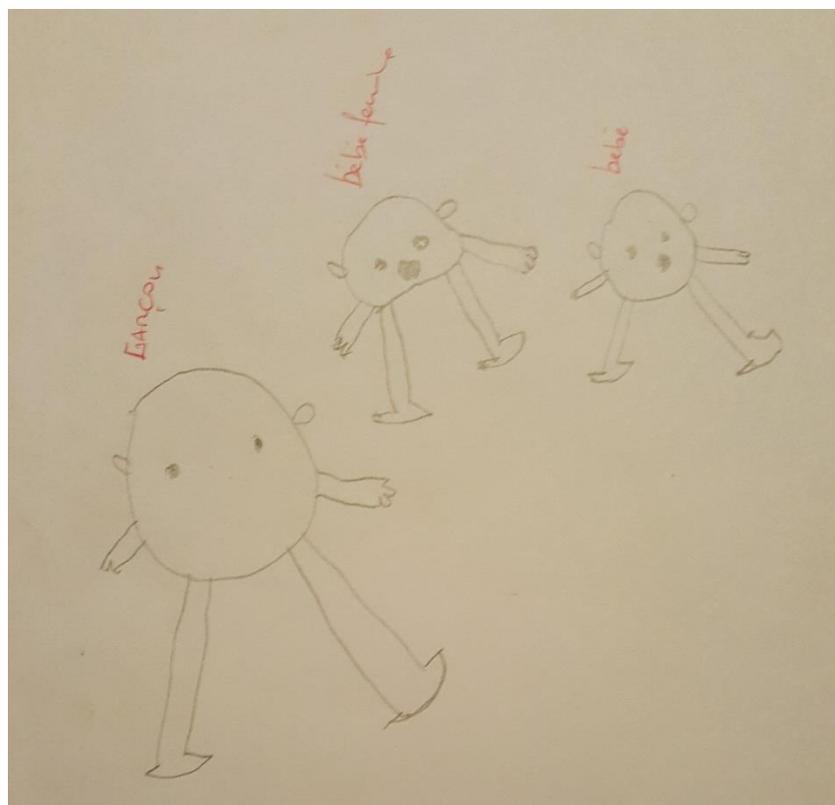
Conteggio di lecture qualitative 1			h					
classe	écriture qualitative 1	écriture qual.2	e	e- altro	s	s- altro	Totale	
Prima	disegno	disegno				1	1	
		presillabica	2	2		3	7	
		sillabica	2			1	3	
	disegno Totale		4	2		5	11	
	disegno-segni	disegno					1	1
		presillabica				1		1
	disegno-segni Totale					1	1	2
	niente	niente	presillabica				1	1
sillabica						3	1	4
			1					1
niente Totale		1			4	1	6	
presillabica	niente	presillabica				2	2	
		sillabica		1			1	
			1			3		4
presillabica Totale		1	1		5	7		
Prima Totale			6	3	15	2	26	
Seconda	niente	sillabica	1				1	
	niente Totale		1				1	
	presillabica	niente	presillabica				4	4
			sillabica				8	8
				1			4	
	presillabica Totale		1			16	17	
sillabica	sillabica	5			14	19		
sillabica Totale		5			14	19		
Seconda Totale			7			30	37	
Totale			13	3		45	2	63

Conteggio di classe			h					
classe	écriture qualitative 1	lecture qual. 2	e	e- altro	s	s- altro	Totale	
Prima	disegno	lettura	4			1	5	
		niente			2	4	6	
	disegno Totale			4	2	5	11	
	disegno-segni	dattilologia				1	1	
		niente					1	
	disegno-segni Totale					1	1	
	niente	dattilologia	lettura			2	1	3
			niente	1				1
niente					2		2	
niente Totale			1		4	1	6	
presillabica	lettura		1			2	3	
	niente			1		3	4	
presillabica Totale			1	1	5		7	
Prima Totale			6	3	15	2	26	
Seconda	niente	lettura	1				1	
	niente Totale		1				1	
	presillabica	dattilologia				1	1	
		lettura	1			3	4	
		niente				12	12	
	presillabica Totale			1		16	17	
sillabica	lettura		5		11	16		
	niente				3	3		
sillabica Totale			5		14	19		
Seconda Totale			7		30		37	
Totale			13	3	45	2	63	

Tavola 7: esempi di disegni di se stessi, del nucleo familiare di alcuni bambini



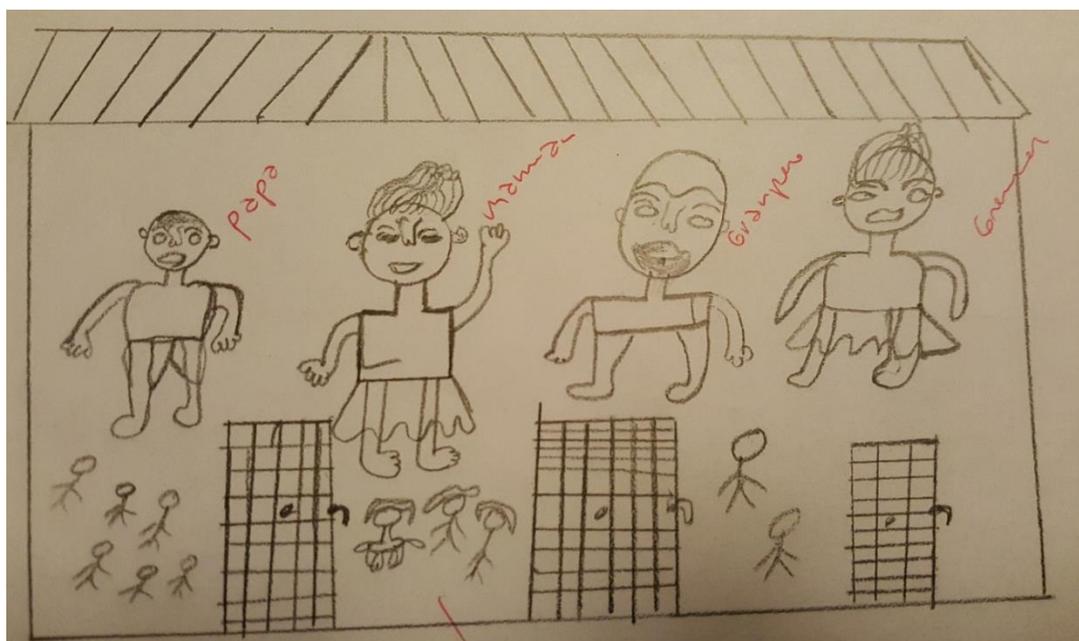
Io (bambino di 6 anni)



La mia famiglia (bambina di 10 anni) CP1



Un militare (bambino sordo anni 13) CP2



La mia casa e la mia famiglia (bambina di anni 9) CP2

Capitolo 6

Discussione metodologica e prospettive per una ricerca: il metodo intramorfico

Questa discussione finale nasce dall'osservazione e dalla condivisione delle metodologie educative che si utilizzano per l'insegnamento della lettura e della scrittura per i bambini sordi segnanti, ma di più nasce dal tentativo del ricercatore di meglio comprendere i meccanismi di questo apprendimento e più profondamente di ripercorrere la sua esperienza personale con i bambini sordi circa l'argomento della tesi, scelto come paradigmatico del processo di trasformazione e traduzione tra lingue, tra modi diversi di stare al mondo delle persone sorde e di quelle udenti.

L'analisi iniziale circa l'emergenza delle lingue e delle facoltà linguistiche nell'essere umano ha un senso nella convinzione che a modi diversi di stare al mondo, a modi diversi di essere ontologicamente in questo mondo corrispondano modi di esprimersi e lingue diverse; in particolare l'ipotesi del relativismo linguistico di Sapir Whorf ci ha accompagnati non solo in questo lavoro ma generalmente nelle nostre riflessioni circa la Lingua dei Segni e il suo rapporto con uno speciale modo di stare al mondo che è proprio delle persone sorde, un modo di "vedere" il mondo, di decodificarlo attraverso la vista e di esprimerlo attraverso una Lingua appunto fatta di segni, spazi, geometrie e punti di vista. Abbiamo detto che le lingue che le persone utilizzano costituiscono per loro un sistema di riferimento e influiscono sul loro pensiero e sul loro comportamento, contribuiscono a costituire la "visione del mondo", ma anche la "azione-nel-mondo", dei loro utenti. Questo lo diciamo da una prospettiva, quella del ricercatore, che non è esterna e neppure interna al sistema che analizza, ma che ha un valore tangenziale che sfiora e non raggiunge il nucleo del sistema studiato ma lo lambisce, lo sfiora il più vicino possibile. Intendiamo dire che "l'essere udente" del ricercatore non permette appieno di comprendere i meccanismi e neanche l'essenza del sistema di apprendimento della lettura e della scrittura da parte di un bambino sordo; il processo è quello di avvicinamento, di approssimazione al sistema attraverso il riconoscimento e disconoscimento della propria e dell'altrui natura, un viaggio dove il ricercatore è esploratore estraneo di un certo fenomeno linguistico che tende a categorizzare secondo proprie linee guide, quelle date dal proprio sistema linguistico e dalla propria identità¹⁶⁶. Il ricercatore udente organizza la propria ricerca secondo il luogo comune, l'accordo linguistico che appartiene implicitamente alla propria comunità, ed è codificato nelle configurazioni della propria Lingua e quindi dal proprio modo udente di essere nel mondo.

¹⁶⁶ L'espressione "udentità" che abbiamo già utilizzato in Celo 2001, è uguale ed opposta all'espressione "sordità", entrambe viste come condizioni diverse dello stare al mondo.

Il ricercatore non è libero sino in fondo di descrivere la natura del sistema che sta analizzando, ma è costretto a certi modi di interpretazione, anche quando si ritiene completamente libero. Forse l'essere madrelingua nella Lingua dei Segni ha dato al ricercatore l'opportunità di avvicinarsi, senza mai raggiungerlo, all'analisi del sistema, a comprendere e suggerire soluzioni alla questione dell'apprendimento della lettura e della scrittura da parte dei bambini sordi segnanti. Anche in questo caso, come è chiaro, siamo così indotti a un nuovo principio di relatività, secondo cui diversi osservatori non sono condotti dagli stessi fatti fisici alla stessa immagine dell'universo, a meno che i loro retroterra linguistici non siano simili, o non possano essere in qualche modo tarati e forse questo è il nostro caso. In altre parole il ricercatore, pur conoscendo la Lingua dei Segni come madrelingua, non potrà essere mai sordo, e il suo modo di pensare e di comunicare è ineludibilmente legato alla sua condizione ontologica di stare e di vivere il mondo.

L'altro aspetto saliente della ricerca è quello della traduzione, ovvero la prospettiva della lettura e della scrittura come passaggio interpretativo, traduttivo da un mondo a un altro, da un modo di essere ad un altro. L'apprendere a leggere e a scrivere per un bambino sordo comporta un trasferimento di senso tra sistemi simbolici, culturali e ontologici diversi tra loro, da una parte la Lingua dei Segni, dall'altra l'Italiano scritto che hanno in comune solo il fatto d'essere materia visiva. La differenza data dalla tridimensionalità della Lingua dei segni, il suo essere cinematica, topografica rispetto alla linearità, bidimensionalità della Lingua orale, mostra controluce il riflesso di un modo diverso di stare e di decodificare il mondo.

La traduzione necessaria a due sistemi siffatti è quella intersemiotica; una traduzione che trasferisce il senso di ciò che vogliamo dire attraverso un cambiamento linguistico e culturale (ma questo succede per tutte le lingue) ma anche materico, che attiene a diversi orizzonti possibili del nostro stare al mondo, quello udente e quello sordo. La scrittura e la lettura come traduzione si pone sempre in un abito intralinguistico, per dirla come Jakobson, ma anche in un territorio intermedio tra una traduzione interlinguistica, intersemiotica. Il bambino sordo che apprende a leggere e a scrivere agisce su due fronti importanti, da una parte traduce in maniera intralinguistica perché le due lingue che maneggia nell'atto dello scrivere e del leggere sono lingue diverse, dall'altro in maniera intersemiotica perché le due lingue hanno sistemi simbolici differenti, di diversa forma ma soprattutto di diversa materia. Le due lingue non condividono lo stesso piano dell'espressione, lo stesso "canale dell'espressione"; la Lingua vocale e scritta è dunque lineare, l'altra, quella manuale e orale (come trasmissione), è dunque sì lineare ma anche multimodale e continua. Il bambino agisce una forma di azione transculturale tra i due sistemi diversi sempre in bilico tra la fedeltà ad uno o all'altro sistema privilegiando quello che gli è più vicino, che sente suo proprio dal punto di vista culturale ed ontologico. Gli errori tipici dei bambini sordi nell'atto del leggere o dello scrivere sono allora azzardi interpretativi e traduttivi, omissioni, aggiunte nel risultato di un processo di trasformazione della forma e in parte del senso che ad essa è strettamente legata. Quando un bambino sordo segnante legge, traduce l'Italiano scritto, e con esso tutto il suo retroterra formale, culturale, ontologico, in Lingua dei Segni; viceversa quando scrive traduce la Lingua dei Segni con la quale pensa, e con essa tutto il suo retroterra formale, culturale e ontologico, nell'Italiano scritto. Questo passaggio è un processo traduttivo a tutti gli effetti. Come abbiamo detto nella scrittura e nella lettura il bambino sordo segnante assume una necessità manipolatoria: la necessità di tradurre tra lingue diverse ma soprattutto quella di tradurre ed interpretare se stesso nell'atto del leggere e dello scrivere. Questo significa affrontare i passaggi traduttivi jakobsoniani nel discorso interno di Vygotsky, amalgamando forse i vari sistemi in un codice non discreto, ma continuo, che è quello del pensiero appunto.

La manipolazione del bambino sordo che legge e che scrive non investe banalmente solo le strutture superficiali delle lingue, egli è medium del processo traduttivo, è lui il nuovo territorio dove si sperimentano l'azzardo traduttivo, l'omissione, l'aggiunta, la sostituzione, la finzione e talvolta l'azzardo; il bambino sordo

impasta e dà nuova forma a strutture ma anche pensieri concetti, metafore appartenenti ad una e all'altra lingua. Per questo ci è sembrato che una parte importante della nostra analisi potesse essere la metafora e il problema della traduzione della metafore nelle diverse lingue.

I nostri pensieri sono intessuti di metafore, alcune vive e creative, altre sottili e molto più ordinarie che utilizziamo continuamente; i nostri stessi concetti hanno un'organizzazione metaforica e non possono essere compresi senza una personale esperienza del reale che varia da cultura a cultura; in questo senso i sordi e gli udenti hanno esperienze diverse del mondo e quindi usano metafore diverse. La struttura metaforica del nostro pensare si riflette sul nostro linguaggio, quindi parliamo metaforicamente perché il nostro modo di pensare è metaforico, e non il contrario, come la tradizione del relativismo linguistico aveva sostenuto, mondi diversi e metafore (pensieri) diverse non producono differenti lingue. Resta il fatto che le metafore visive elaborate dai sordi sono talvolta diverse da quelle degli udenti, cioè le metafore elaborate in Lingua dei Segni non sono le stesse di quelle elaborate nelle lingue orali; se pensiamo per metafore possiamo dire che queste influenzano il nostro linguaggio; si tratta, come abbiamo detto metaforicamente delle facce di una stessa medaglia: lo sviluppo del linguaggio nella nostra specie. Ci supportano nel procedere l'idea che la metafora metta in scena due idee, due punti di vista e che essa stessa sia l'interpretazione tra queste due idee. Ricoeur ci propone l'intuizione che la metafora viva e radicale sia una sorta di fil rouge che attraversa il nostro sistema simbolico lungo l'arco della nostra vita, che è parte del nostro stesso bagaglio linguistico-culturale. Traduciamo sempre, diremmo, in uno sforzo creativo del linguaggio e in una tensione dello stesso per generare poi un'idea creativa della realtà. Ecco che la metafora assume un valore onto-filogenetico, noi parliamo, ma pensiamo, viviamo e concettualizziamo metaforicamente, cioè trasformiamo una cosa nei termini di un'altra: traduciamo. Lo facciamo quando impariamo a parlare, quando impariamo a scrivere e a leggere, lo facciamo nell'arco della nostra vita; ogni bambino, abbiamo detto, deve operare una traduzione letterale della Lingua del contesto familiare che deve diventare una Lingua sociale, quindi egli si accorge che la sua Lingua familiare, in una situazione differente dovrà essere trasformata in base al nuovo contesto. E' la traduzione radicale, quella che ci impegna per tutta la nostra esistenza.

Ma come sono le metafore in Lingua dei segni? Qual è la loro specificità? Abbiamo provato a ripercorrere l'analisi linguistica delle Lingue dei Segni dal punto di vista iconico e metaforico utilizzando i contributi di Boyes Bream, di Cristilli e di Cuxac: il senso che viene dato alla realtà è frutto di una interpretazione che pertinentizza su un piano simbolico e formale una realtà vista attraverso il filtro ontologico dell'essere sordi, una realtà vista e interpretata attraverso le metafore visive.

Se così è, e ne siamo convinti, allora la traduzione intersemiotica e intramaterica ha senso nel bambino sordo che apprende a leggere e a scrivere trasformando ciò che pensa o dice in Lingua dei Segni cercando di spogliarlo da tutti i significati sottesi ed impliciti, e accingendosi ad affrontare ciò che in semiotica viene descritto con il termine di dinamica proprio-altrui; così Lotman pone questa dinamica come fondamentale per un tipo di approccio naturalizzante o estraniante della traduzione. Farsi altrui o includere l'altrui nella propria semiosfera è il duplice processo che il bambino sordo deve affrontare per imparare a leggere e a scrivere, una inclusione o una distinzione che ha come premessa il riconoscimento della propria diversità e del proprio diverso destino ontologico. Ma di questo abbiamo abbondantemente discusso.

L'insegnante allora diviene il mediatore che accompagna il bambino in questa terra di mezzo, che lo guida nell'interlingua tra la Lingua dei Segni che gli è propria e l'Italiano scritto, che lo conduce in un territorio fluido tra la Lingua di entrata e quella di uscita, uno spazio mentale che è traduttivo e interpretativo, dove la trasformazione si attua non per apprendere ma per interpretare, per cambiare la materia stessa di cui le

lingue (vocali e segnate) sono fatte. Questo può essere fatto con professionalità e onestà intellettuale, essendo consapevoli che un buon apprendimento della lettura e della scrittura non sempre è raggiungibile, vuol dire accontentarsi della tensione linguistica verso ciò che in potenza potrebbe essere, rispettando ciò che è e che faticosamente si trasforma.

La proposta intramorfica ha lo scopo mostrare all'insegnante e al bambino stesso che esiste una continuità ideale tra strumenti e codici di diversa natura e materia; che ci sia un passaggio morfico e alla fine materico nel sistema di espressione tra la Lingua dei Segni, l'Italiano Segnato Esatto, talvolta la Dattilologia e l'Italiano parlato e scritto; un filo conduttore che va dal segno in LIS dell'oggetto o dell'azione o del pensiero che si vuole esprimere alla parola o al simbolo grafico dello stesso oggetto-azione-pensiero e viceversa. Il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva, dell'immagine mentale che utilizzando la Lingua dei Segni è fatta di sembianze che le parole non riescono a tradurre direttamente perché su un piano d'espressione diverso; la conoscenza di tale processo di cambiamento morfico e materico dell'espressione stabilizza la parte metacognitiva dell'agire traduttivo, dell'apprendimento cioè della lettura e della scrittura da parte del bambino sordo segnante.

Questo lavoro vorrebbe essere una elaborazione teorico pratica del problema dell'apprendimento delle lettura e della scrittura del bambino sordo segnante, questa ricerca cerca di mostrare infine la bontà di un metodo senza trascurare i numerosi interventi che già sono stati operati, le varie teorie e le prassi positive che nel tempo hanno contribuito a sistematizzare la questione. Questi metodi, questi sistemi e queste tecniche hanno in parte contribuito a spostare metaforicamente le competenze del bambino sordo nella dinamica interlinguistica tra la Lingua d'origine e quella target, tra la Lingua dei Segni e l'Italiano scritto e viceversa. Da parte nostra è stato necessario ripercorrere i tentativi di scrittura della Lingua dei Segni vedendoli appunto come tappe significative del processo interlinguistico, e allo stesso modo considerare il metodo bimodale e lo strumento dell'Italiano segnato Esatto come metodo importante di trasformazione linguistica. Anche la Logogenia, per un certo verso, è trasformazione intersemiotica in assenza di parola del pensiero nello scritto e viceversa, così come il metodo globale di Sue Livingston. La consapevolezza che tutte queste tecniche sono basate sul concetto traduttivo, sul processo di trasformazione tra lingue, tra sistemi simbolici ci ha rinforzato nella proposta della didattica intramorfica.

Il cuore della nostra proposta, quello che abbiamo voluto dimostrare nella nostra ricerca è proprio che l'avviamento alla letto-scrittura attraverso la consapevolezza dell'insegnante e del bambino sordo della differente forma e matericità dei sistemi simbolici, del processo graduale di trasformazione non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti permette migliori prestazioni nell'apprendimento. Abbiamo sottolineato che la didattica intramorfica suggerisce che ci sia un passaggio materico nel sistema di espressione tra l'oggetto disegnato, la Lingua dei Segni, l'Italiano Segnato Esatto, la Dattilologia sillabica e i grafemi dell'Italiano e che questo filo conduttore che va dall'icona dell'oggetto o dell'azione o del pensiero che si vuole esprimere al simbolo grafico dello stesso oggetto-azione-pensiero, che questa continuità ideale tra questi strumenti e questi metodi, sia la strada, il percorso che il bambino sordo deve seguire nell'apprendere a leggere e a scrivere. Infatti il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva del pensiero del bambino, che trasforma gradualmente le immagini mentali e ottiene lo scopo di renderle scritte; una graduale trasformazione dell'espressione partendo da un piano linguistico visivo, la Lingua dei Segni, naturalmente vicino al bambino sordo, per approdare alla scrittura dell'Italiano vocale.

Abbiamo detto che l'insegnante è mediatore ma anche guida che affronta una straordinaria esperienza di reciprocal teaching con il bambino sordo, dove lo scambio e la collaborazione nell'imparare reciprocamente uno l'Italiano scritto e letto e l'altro la Lingua dei Segni fonda il rapporto e la reciproca fiducia; mette l'allievo su un piano meno asimmetrico rispetto all'insegnante, gli permette di condividere un sapere di cui

è depositario vedendone i frutti nella comunicazione del docente verso di lui e viceversa. Il docente guida e si fa guidare condividendo col bambino la fatica di questo processo, l'abitare la terra di mezzo tra i due codici linguistici.

Lo studio di caso multiplo ci è sembrato lo strumento più adatto a perseguire gli scopi della nostra ricerca; abbiamo infatti progettato e realizzato una strategia di ricerca che tenesse principalmente conto del soggetto/oggetto della ricerca: il bambino sordo nella sua unicità, particolarità e complessità, una unità di analisi che è un caso speciale, fuori dalla norma, con il quale è necessario in modo creativo confrontarsi didatticamente ma anche umanamente. Abbiamo conservato, nella nostra indagine, quel valore olistico e significativo presente in tutti gli eventi della vita reale, anche nel processo di apprendimento della lettura e della scrittura da parte di bambini sordi che usano anche la Lingua dei Segni come mezzo di comunicazione.

Nell'elaborazione della nostra ricerca abbiamo voluto condurre preliminarmente uno studio pilota realizzato presso l'Istituto dei sordi Centre Effatà di Ouagadougou in Burkina Faso dove la complessità delle variabili e delle condizioni ambientali mettesse alla prova sia la teoria intramorfica sia l'impianto metodologico della ricerca, ne evidenziasse i limiti e i vantaggi negli strumenti di indagine e nelle procedure di raccolta e analisi dei dati. Si tratta di un progetto pilota sviluppato in un ambiente linguistico e sociale estremo dove il ricercatore, pur madrelingua in una Lingua visivo gestuale (la LIS) ha dovuto mettere alla prova le sue intuizioni e il suo modo di agire, arricchire le proprie conoscenze e sgombrare il campo da eventuali pregiudizi. La sua formazione ha tratto vantaggio da questa sorta di laboratorio che ha mostrato, anche se in modo meno strutturato, alcuni dei risultati alla quali la ricerca mira. Abbiamo somministrato un test di lettura e scrittura da noi elaborato a tutti i bambini istituzionalizzati in questo Centro, abbiamo analizzato longitudinalmente i risultati sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo in tre periodi dell'anno scolastico così come poi abbiamo fatto in Italia, abbiamo con attenzione diviso le abilità di scrittura da quelle di lettura e separatamente le abbiamo discusse in sede di analisi finale. Questo modo di procedere ha permesso di revisionare il progetto per meglio definire l'impianto della ricerca in Italia che è frutto anche dell'esperienza sul campo maturata in Africa.

In Italia l'analisi ha spaziato inizialmente sugli istituti scolastici che in qualche modo attuano un approccio bilingue o per lo meno dove la Lingua dei Segni non è esclusa tra gli strumenti di apprendimento; scuole eterogenee nella metodologia così come lo sono i bambini che le frequentano, ognuno con il suo percorso, il suo vissuto, la sua propria carta d'identità personale e sociale, la propria biografia linguistica.

Abbiamo scelto 15 bambini sordi, geneticamente tali o diventati sordi in età prelinguale, li abbiamo scelti della stessa età tra i 6 e i 7 anni, che frequentassero il primo anno di scuola primaria, che fossero insomma agli inizi del loro cammino di apprendimento della lettura e della scrittura. Abbiamo analizzato il loro retroterra socio-culturale e linguistico e quello della loro famiglia; abbiamo infine sottolineato la loro condizione clinica e le modalità comunicative utilizzate in classe, il supporto che viene dato da personale specializzato e in generale l'approccio metodologico degli operatori verso i bambini.

Metodologicamente ci siamo preoccupati di selezionare i bambini da coinvolgere nella ricerca non per formare un campione rappresentativo della popolazione dei bambini sordi segnati, ma per mostrare l'eterogeneità delle condizioni dei bambini e la diversità di approcci educativi.

Il quadro composto è molto vario e il punto fermo sembra essere che i bambini, quasi tutti, sono in una condizione di bilinguismo Italiano/Lingua dei Segni; in alcuni la Lingua dei Segni è il mezzo privilegiato di

comunicazione, in altri è solo un supporto all'apprendimento dell'Italiano, per altri ancora si configura come conoscenza passiva del codice.

Si ricorderà che lo scopo della ricerca è analizzare i livelli di competenze nella lettura e nella scrittura dei bambini sordi segnanti e non segnanti coinvolti, in particolare le variazioni diacroniche introducendo un sostegno intramorfico. Questo abbiamo fatto formando gli insegnanti e gli operatori di alcuni bambini tra quelli scelti alla didattica intramorfica, al metodo elaborato e formalizzato in un sussidio operativo cartaceo e digitale da condividere con il bambino sordo in alcuni momenti della settimana in una normale situazione individuale di rinforzo degli apprendimenti.

Analizzata la situazione, scelti i bambini da sottoporre alla variabile intramorfica, formato gli insegnanti al compito, abbiamo sottoposto tutti i bambini, sia quelli esposti al supporto intramorfico, sia gli altri, ad una batteria di test che abbiamo scelti tra i più comuni per la valutazione delle competenze di lettura e scrittura nella popolazione standard in Italia. Intendiamo i test delle PRCR 2 e le Prove MT per la classe prima della scuola primaria, quelle intermedie e quelle finali di Cornoldi. Almeno due ragioni ci hanno indotto a questa scelta: da una parte l'estrema esiguità di test che tenessero in conto della condizione di sordità dei bambini coinvolti nella nostra ricerca, dall'altra la possibilità di confronto con la norma che i test di Cornoldi ci offrivano. Le modifiche che abbiamo apportato ai test sono significative di come questi strumenti di indagine non tengano conto della singolarità dell'individuo e della sua condizione; forse non devono tenerne conto, ma nello studio di caso è indispensabile che lo strumento si adatti alla singola unità, al singolo bambino. Se questo bambino è sordo ma, come i test intellettivi dimostrano, ha capacità e competenze nella norma, non potrà affrontare con la stessa probabilità di successo dei suoi compagni udenti (la norma appunto) una indagine dove vengono valutate abilità di ascolto e di pronuncia che non possiede e non può possedere. Si comprende bene qui che la condizione culturale, linguistica e ontologica del bambino sordo non è accolta nella sua specificità; si comprende come gli strumenti di valutazione, così come quelli di formazione, non sono adatti al bambino nella condizione di sordità, alla sua lingua, alla sua cultura, al suo essere nel mondo.

Da ultimo non abbiamo trascurato una parte più spontanea di scrittura del test dei bambini sordi sottoponendo loro delle immagini e analizzando la frase che spontaneamente hanno scritto rispetto alla sequenza di vignette proposte. In questo caso il tentativo di analisi è legato ad un confronto con la letteratura scientifica circa le modalità di scrittura dei bambini sordi, agli errori tipici prodotti, alla grafia stessa delle produzioni dei singoli bambini.

Abbiamo sottoposto i bambini alle prove in tre momenti significativi dell'anno scolastico: ad ottobre quando i bambini imparano i primi rudimenti della grafia, a marzo quando vengono mostrati i primi risultati nelle competenze di lettura e scrittura e a fine anno scolastico come verifica delle conoscenze e delle abilità acquisite. Uno studio singolo e longitudinale che abbraccia l'intero anno primo scolastico della scuola primaria. Uno studio che è stato ripetuto per ciascun bambino secondo il criterio della ripetizione logica e letterale che prevede risultati analoghi e contrastanti a seconda della variabile introdotta.

Di ciascuna unità di analisi abbiamo mostrato fedelmente i risultati dell'indagine: la condizione personale, l'ambito familiare e la biografia linguistica, i risultati dei test di intelligenza (Matrici progressive colorate di Raven e l'omino di Goodenough), i risultati delle PRCR 2 e delle Prove MT, la grafia della prova finale di scrittura spontanea su suggerimento narrativo visivo. In questo senso la ricerca si sviluppa in una lunga serie di schede diverse per ciascun bambino ma redatte dallo stesso punto di vista, dalla stessa angolazione, fermi immagine che cercano di mostrare longitudinalmente lo sviluppo dell'apprendimento

delle competenze di lettura e di scrittura da parte di ciascun bambino con lo stesso schema di analisi ripetuto per 15 volte. Abbiamo già detto che non si è trattato di un campionamento ma di una analisi delle competenze dei singoli bambini che non sono un campione rappresentativo della popolazione sorda di pari età, si è trattato quindi di una ripetizione logica dell'osservazione e dell'analisi di ampia portata dove con alcuni bambini si è introdotta la variabile del supporto intramorfico per verificare lo scopo della ricerca e la teoria sottostante.

L'ultimo passaggio di questa nostra ricerca è stato l'incrociare i dati dei singoli bambini, i risultati delle loro performances. Le numerose tabelle evidenziano cronologicamente i risultati solo mostrandoli, evidenziando le somiglianze e le differenze di prestazione semplicemente accostando i dati ed illustrando la ripetizione logica dei dati ottenuti, analoghi o contrastanti che siano. Al ricercatore è parso importante mostrare la progressione cronologica delle competenze, illustrare come queste siano cambiate nel tempo rispetto agli strumenti diagnostici mettendoli in relazione sempre con la norma, con i risultati standard della popolazione.

La generalizzazione analitica è il metodo con cui abbiamo dato conto dei risultati ottenuti, non una generalizzazione statistica ma una analisi dei dati in relazione alla teoria intramorfica, una generalizzazione rispetto a proposizioni teoriche che sono guida di lettura della realtà e che attraverso le prove che dalla realtà stessa sono fornite permettono la validazione o falsificazione della teoria stessa.

Rispetto alla domanda della ricerca i dati mostrano che se il supporto intramorfico ha permesso ad alcuni bambini di avere migliori prestazioni rispetto ai loro compagni a parità di condizioni, nel limite di quello che le numerose variabili permettono, allora la ricerca ha dimostrato la bontà dell'ipotesi e del metodo; rinforzare gli apprendimenti alla lettura e alla scrittura dei bambini sordi segnanti con un lavoro individuale di approfondimento e di consapevolezza metacognitiva sui meccanismi visivi intramorfici ha permesso questi miglioramenti. Certo è che le variabili della fiducia nell'insegnante, della motivazione a partecipare ad una attività fuori dalla routine della classe, della novità del metodo possono aver giocato un ruolo positivo; ma anche queste variabili fanno parte della realtà dell'approccio intramorfico.

Altri aspetti notevoli sono emersi dalla ricerca e che rispondono almeno in parte alla seconda domanda posta, cioè all'osservazione dei livelli di apprendimento della lettura e della scrittura dei bambini sordi: i metodi di insegnamento utilizzati nei vari contesti scolastici e la condizione di protesizzazione dei bambini influenzano non tanto le competenze in generale quanto le tipologie di errore. I bambini che frequentano la Scuola Audiofonetica di Mompiano mostrano una più spiccata tendenza all'errore fonografico forse dovuto ad una concentrazione all'ascolto attraverso l'impianto cocleare maggiore degli altri bambini coinvolti nel progetto, l'approccio metodologico rimane fonologico sillabico e la "fatica del sentire" emerge più che in altri contesti. I bambini dell'Istituto Comprensivo J. Barozzi, dove l'educazione è bilingue ed è forte la presenza dell'educatore segnante e degli interpreti/assistenti alla comunicazione, la struttura frasale subisce forse una sorta di influenza interlinguistica tra LIS e Italiano.

Lo studio di caso, sia quello singolo che quello multiplo, pone il problema lungamente dibattuto della validazione scientifica dei risultati, problema che interessa la solidità e l'attendibilità della ricerca, il suo rapporto con il mondo reale. Abbiamo sempre tenuto come filo conduttore della ricerca l'impianto teorico a cui far riferimento, la strutturazione corretta della ricerca stessa. Siamo stati fedeli alle procedure, per quanto possibile, rigorose per evitare una interpretazione arbitraria dei dati e dei risultati. Abbiamo forse attuato una "investigazione controllata", così come la definisce E. Nagel (1984 pp. 464-465) e il "ruolo logico che i dati empirici rivestono è chiaramente indifferente se le valutazioni osservate nei fattori assunti

come determinanti per i mutamenti osservati nei fenomeni vengano introdotte dallo scienziato o se tali variazioni siano prodotte naturalmente o siano semplicemente trovate dallo scienziato, purchè siano fatte con ugual cura rigore e sistematicità...”(Yin 2005 p. 19)

In questo senso la generazione analitica e non statistica ci ha permesso di elaborare alcune riflessioni, forse non definitive ma metodologicamente corrette, dove una teoria elaborata precedentemente ha calibrato i risultati empirici dei casi stessi (Yin 2005 p. 18) e fornito la possibilità di generalizzare e di replicare i risultati.

La teoria intramorfica è la prospettiva teorica a cui la pratica dell’educazione alla lettura e alla scrittura è, dal nostro punto di vista, connessa; nei primi due anni di scolarità il bambino sordo segnante può e deve trarre giovamento da una impostazione che tragga origine dalla consapevolezza che il bambino sordo scrive traducendo¹⁶⁷ la differente forma e matericità dei sistemi simbolici che maneggia: la Lingua dei Segni e l’Italiano, da una parte quello tridimensionale visivo della Lingua dei Segni, dall’altra quello bidimensionale grafico della scrittura. Il bambino sordo deve processare una graduale trasformazione non solo del sistema di simboli ma anche della materia di cui quei simboli stessi sono composti. La didattica intramorfica suggerisce che ci sia un passaggio materico nel sistema di espressione tra l’oggetto disegnato, la Lingua dei Segni, l’Italiano Segnato Esatto, la Dattilologia sillabica e i grafemi dell’Italiano; un filo conduttore che va dall’icona dell’oggetto o dell’azione o del pensiero che si vuole esprimere al simbolo grafico dello stesso oggetto-azione-pensiero. La didattica intramorfica afferma dunque che esista una continuità ideale tra questi strumenti e questi metodi. Il cambiamento è nella rappresentazione superficiale, espressiva, dell’immagine mentale che nei bambini sordi è fatta soprattutto di sembianze che non riescono a tradurre perché spesso impossibilitati ad esprimersi nella Lingua vocale: Il processo di cambiamento materico dell’espressione stabilizza la comprensione e la formazione delle immagini mentali e ottiene lo scopo di rendere scritte queste sembianze; contiene emotivamente il bambino che si riconosce in questo passaggio materico, pone fiducia nella graduale trasformazione dell’espressione partendo da un piano linguistico visivo, la Lingua dei Segni, naturalmente a lui vicino, per approdare alla distanza della scrittura dell’Italiano vocale. La coerenza e la gradualità del cambiamento favorisce l’apprendimento nella misura in cui il bambino si fida, così come inconsciamente fa, del proprio mondo visivo e delle conoscenze che da questa modalità ha tratto.

La nostra analisi è stata minuziosa talvolta ma ha volutamente trascurato alcuni aspetti che abbiamo ritenuto poco importanti per la nostra ricerca, per rispondere a quella domanda che cui siamo posti fin dall’inizio; siamo stati vicini ai bambini sordi, parlando la loro lingua, condividendo, almeno in parte, alcuni momenti della loro giornata, ci siamo avvicinati alla loro cultura, al loro modo di essere al mondo per avere una comprensione più globale e contestuale del fenomeno in oggetto, senza mai raggiungerla appieno (Simmel 1989).

Questa è la tensione del nostro lavoro: non poter comprendere mai fino in fondo e per questo continuare a ricercare.

¹⁶⁷ L’abbiamo detto nel capitolo 3 della presente ricerca.

Bibliografia

AA. VV. 1994. *Linguaggio e Sordità. Parole e Segni nell'educazione dei sordi*, La Nuova Italia, Firenze.

AA. VV. 2007. *Argomenti di ACTA otorhinolaryngologica italica*, 1/2007.

AA.VV. 2007. "Linee guida in tema di protesizzazione acustica dei pazienti affetti da ipoacusia non rimediabile con la terapia medica e/o chirurgica" in: *Argomenti di ACTA otorhinolaryngologica italica* 2007; 1: 13-28 S.I.O. - Società Italiana di Otorinolaringoiatria e Chirurgia Cervico-Facciale.

AA.VV. 2010a. *Dizionario di Arte Contemporanea in Lingua dei Segni Italiana*, Allemandi & Co, Torino.

AA.VV. 2010b. *Ti racconto... 5 storie con i segni*, Cooperativa Le farfalle, Roma.

AA.VV. 2011a. *Sign Writing in Italy*. Workshop in Rome, November 2011. ISTC CNR.
www.signwriting.org/italy

AA.VV. 2011b. *Scrivere la LIS con il Sign Writing. Manuale introduttivo*. Progetto FIRB-VISEL. ISTC CNR. Roma.

AA.VV. 2012. "Promozione e tutela della salute del bambino e dell'adolescente: criteri di appropriatezza clinica, tecnologica e strutturale" in: *Quaderni della Ministero della Salute* n. 16, luglio agosto 2012.

Agar, M. 1994. "The intercultural frame" in: *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 2, pp. 221-237.

Agar, M. 1996. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, Harper Paperbacks, New York City, U.S.A.

Altieri Biagi, M. L. 1980. *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori Editore, Milano.

Amorini, G., Cortazzi, M.C., Eletto, G. 2000. "Idiomatismi e metafore nell'interpretazione in e dalla LIS" in: Bagnara, C. et al. *Viaggio nella città invisibile*, Atti del secondo convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni, Genova 25-27 settembre 1998, Del Cerro Edizioni, Pisa.

Amorini, G., 2008. "Metafora in LIS" in Bagnara, C., Corazza, S., Fontana S., Zuccalà A., (a cura di) *I Segni parlano*. Franco Angeli Editore, Milano.

- Angelini, N., Borgioli, R., Folchi, A., Mastromatteo, M. 1991. *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della Lingua Italiana dei Segni per comunicare con i sordi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ardito, B. 1999. *Giochi di Segni e parole*. Franco Angeli Editore. Milano.
- Ardito, B., Caselli, M.C., Tomaselli, G., Vecchietti, A. 1998. "Bambini sordi e bambini udenti: leggere insieme nella scuola dell'infanzia" in: *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino. Bologna, pp. 327-340.
- Arfè, B. 2002. *Il rapporto tra causalità e coerenza nella narrazione scritta di adolescenti sordi*. Tesi di Dottorato di Ricerca in Psicologia dello Sviluppo e dei Processi di socializzazione, Università degli Studi di Padova.
- Attili, G., Ricci-Bitti, A. 1983 (a cura di). *I gesti e i segni*, Bulzoni Editore, Roma.
- Bagnara, C., Corazza, S., Fontana, S., Zuccalà, A. 2008. *I Segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- Bandinelli, A.C., Mane, S. 2004. *Il disegno del bambino in difficoltà. Guida all'interpretazione dei test della figura umana, della famiglia, dell'albero e della casa*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Barba, M. 1986. *Forma della Lingua e creatività in Humboldt*, Università "La Sapienza", Roma.
- Barbieri, M.S. 1977. *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bellugi, U., Fischer, S. 1979. "Una comparazione tra il linguaggio a Segni e il linguaggio parlato" in Montanini-Manfredi, M., Facchini, M., Fruggeri, L., *Dal gesto al gesto; il bambino sordo tra gesto e parola*, Cappelli Editore, Bologna.
- Basso, S., 2010. *Sul tradurre*. Mondadori Editore. Milano.
- Bedae Venerabilis, Charles W. Jones, 1977. De temporum Ratione Liber, in: Corpus Christianorum. Ser. Latina, 123 B; Bedae Venerabilis Opera. P. 6, fasc. 22. Turnholti, Brepols, 1977.
- Bellò, C., Musola, D. 2003. "Proposta di intervento riabilitativo integrato nel sordo profondo: Logopedia e Logogenia si incontrano" in *Logopædia*, 1, 1.
- Beronesi, S., Massoni, P., Ossella, T. 1991. *L'Italiano Segnato Esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*, Omega Editore, Torino.
- Bertone, C., Cardinaletti, A. 2009. *Alcuni capitoli della grammatica della LIS*, Cafoscarina Editore, Venezia.
- Bertone, C. 2012. *Fondamenti di grammatica della Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Bertone, C. 2013 (a cura di). *Pinocchio in LIS*. Cafoscarina Editore, Venezia.
- Bianchi, L. 2003. "Dizionari multimediali delle lingue dei segni" in: Bisacchi, V., Forte, L.C., Maragna, S. (a cura di), *Atti del Convegno 'Sordità, Tecnologie e Lingua dei segni. Nuovi prodotti per bambini ed adulti. Roma 11 dicembre*, Istituto Statale Sordomuti, Roma.
- Black, M., 1983. *Modelli archetipi metafore*, Pratiche Editrice, Parma.

- Boyes-Braem, P., Sutton-Spence, R. 2001. *The Hands Are The Head Of The Mouth – The Mouth as Articulator in Sign Language*, Signum Verlaeg, Hamburg.
- Bonanno, S., Delliri, F., Dolza, E., Maglione, E. 2012. *Manuale di Lingua Italiana per sordi stranieri*, Cartman Edizioni, Torino.
- Brown, A. L. 1980. "Metacognitive development and reading" in: Spiro, R. S., Bruce, B. B., Brewer, W. L. (Eds.) in: *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Buonomo, V., Celso, P. 2009. *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici - Aspetti emotivi - Formazione professionale*, Milano, Hoepli.
- Buonomo, V. e Celso, P. 2011. "Translating poetry" in: Cardinaletti, A (ed.). *Sight translation, sight interpreting meeting at the cross modes: Sign language interpreters as translators*. Proceedings of the EFSLI conference, Vietri sul Mare, 16th-18th September 2011, European Forum of Sign Language Interpreters.
- Busà, G. 2006. *Il ruolo della dattilologia nella pratica formativa dei soggetti con minorazione dell'udito*, Tesi di Laurea. Università degli Studi di Messina, Scienze della Formazione.
- Cacciari, C. 2005. "Il rapporto tra percezione e linguaggio attraverso la metafora" in: Lorusso, A.M. *Metafora e conoscenza*, Bompiani Editore, Milano.
- Cadel, E., Celso, P., Deprà, C., Di Virgilio, D., Ferrante, A., Lucchesini, F., et al. 2013. *Giornate di dialogo dei dottorandi II edizione - 24 Maggio 2013* (A. Lazazzara, F. Oggioni, V. Ornaghi, A. Pezzotti, & E. Serrelli (a cura di). Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" - Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano.
- Camaioni, L., Volterra, V. e Bates, E. 1986. *La comunicazione nel primo anno di vita*, Boringhieri, Torino.
- Canigiani, E., Radutzky, E., Mottinelli, M. 2001. "Il cambiamento diacronico morfo-fonologico della Lingua dei Segni italiana" in: Cardinaletti, A., Cecchetto, C., Donati, C. *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella Lis*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Cardinaletti, A., Cecchetto, C., Donati, C. 2011. *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella Lis*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Carrano, A. 2001. "Un eccellente dilettante: saggio su Wilhelm von Humboldt" in: *Cultura storica* Volume 17, Liguori Edizioni, Napoli.
- Carroll C., Mather S. M. 1997. *Movers & Shakers: Deaf People Who Changed the World Storybook*, Dawn Sign Press, San Diego, CA.
- Caselli M.C., Marinai E., Pieretti M. 2005 (a cura di). *Logopedia in età evolutiva*, Edizioni Del Cerro, Pisa,
- Caselli M. C., Maragna S., Volterra, V. 2006. *Linguaggio e sordità. Gesti, Segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Celso, P. 1994. "Aspetti pragmatici dell'interrogazione nella Lingua Italiana dei Segni" in: *Ricerche di Psicologia*, n.3, vol. 18.

- Celo, P. 1996. "Linguistic and Pragmatic Aspects of the interrogative form in Italian Sign Language" in: Lucas, C. (a cura di), *Multicultural Aspects of sociolinguistics in Deaf Communities*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Celo, P. 1997. "Aspetti pragmatici e linguistici dell'interrogazione nella Lingua dei Segni Italiana: appunti" in: Corazza S., Caselli M.C. (a cura di) *LIS, Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia* (Atti del 1° Convegno Nazionale sulla Lingua dei Segni: Trieste 13-15 ottobre 1995), Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Celo, P. 2001. *Il maestro de i segni*. Editore Kappa, Roma.
- Celo, P., Fassina, C., Rebagliati, L. 2004. "L'interprete" in: Teruggi L. A. *Una scuola due lingue*. Franco Angeli Editore. Milano.
- Celo, P. 2009, (a cura di). *I Segni del '900 - poesie italiane del Novecento tradotte nella Lingua dei Segni Italiana*, Cafoscarina Editore, Venezia.
- Celo, P., Vian, N. 2013. *Guanti Rossi 1, percorso di lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*, Ancora Editore, Milano.
- Celo, P., Mantovan, L. 2013. "La scrittura dei segni" in: *L'educazione dei sordi 2/13 serie IX, VOL. CXIV* pp. 94-101.
- Celo, P., Vian, N. 2014a. *Guanti Rossi 2, percorso di grammatica, lettura e scrittura con l'apprendimento intramorfico per bambini sordi*, Ancora Editore, Milano.
- Celo, P., Vian, N., Tarella, A. 2014b. *Lo zoo di Andrea*, Ancora Editore, Milano.
- Celo P., Yanogo, P., Vian N., 2014c. *Gants Rouges*. Les Presses Africaines, Ouagadougou e Ancora Editore, Milano.
- Celo P., Yanogo, P., Vian N., 2015. *Contes Africaines*. Les Presses Africaines, Ouagadougou e Ancora Editore, Milano.
- Celo, P., Vian, N. 2015. *Guanti Rossi letture*, Ancora Editore, Milano.
- Celo, P. 2015. *I Segni del tradurre*, Aracne Editore, Roma.
- Chamberlain, C., Morford J.P., Mayberry R.I. 2000. *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ, Earlbbaum.
- Chesi, C. 2006a. *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Chesi, C. 2006b. "Alcune osservazioni sulle produzioni verbali non-standard dei bambini sordi: il sintagma verbale" in: *L'educazione dei sordi*, Vol. IX-CVII, 2:93-110 e 3:139-155.
- Chiricò, D. 2014. *Diamo un segno. Per una storia della sordità*, Carocci Editore, Roma.
- Chomsky, N. 1998. *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Il Mulino. Bologna.
- Cobalti, A. 2008. "L'istruzione in Africa" in: *Quaderni di sociologia 24*, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Università degli Studi di Trento.
- Cokely, D. 2003. *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*, Kappa Editore, Roma.

- Cooper, F. 2002. *Africa Since 1940. The Past and the Present*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corazza, S., Radutzky, E., Santarelli, A., Verdirossi, M.L., Volterra, V., Zingarini, A. 1985. "Italian Sign Language: a general summary of research", in: Stokoe, C.W. e Volterra, V. (a cura di). *SLR '83 (Sign Language Research)*, Linstok Press. Silver Spring e Istituto di Psicologia C.N.R. Roma.
- Corazza, S. 1990. "The Morphology of Classifier Handshape in Italian Sign Language (LIS)" in: Lucas, C. (a cura di). *Sign Language Research*, Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Corder, S.P. 1971. *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* in: IRAL, n° 9, p. 147-160.
- Cornoldi, C., Miato, L., Molin, A., Poli, S. 1985. *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*. O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti, Firenze.
- Cornoldi, C., Gruppo M.T. 1992. *PRCR2 Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti Scuola, Firenze.
- Cornoldi, C., Gruppo M.T., et al. 2004. *Leggere, scrivere e comunicare. Schede di osservazione e valutazione in ingresso. Classi 1-2*. O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti Scuola, Firenze.
- Cornoldi, C., Colpo, G. 2009. *Prove di lettura M.T., per la scuola elementare -2, Manuale*. O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti Scuola, Firenze.
- Cornoldi, C., Colpo, G. 2009. *Prove di lettura M.T., per la scuola elementare -2, 1° e 2° elementare*. O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti Scuola, Firenze.
- Cornoldi, C., Miato L., Molin, A. e Poli S. 2009. *PRCR2-2009. Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura, test per la scuola*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Corrado, P. 2008. *La catechesi dei sordi nell'opera educativa di San Filippo Smaldone*, Centro don Smaldone per la Pastorale dei Sordi, Roma.
- Cristilli, C. 2008. "Esistono i fonemi nelle Lingue dei segni?" in: *I Segni parlano*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Cuxac, C. 2000. "La Langue des Signes Française (LSF), les voies de l'iconicité" in : *Faits de Langues 15/16*, Ophrys, Paris.
- Cuxac, C. 2001. *Les langues des signes: analyseurs de la faculté de langage*, Aile n. 15, 11-36.
- Cuxac, C. 2003. "Langue et langage: un apport critique de la Langue des Signes Française" in : Cuxac, C. (a cura di), *Langue Française (La langue des signes – statuts linguistiques et institutionnels)* 137, 12-31.
- Cuxac, C., Sallandre, M.A. 2007. "Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity" in: Pizzuto, E., Pietrandrea P., Simone R., *Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York.
- Daniele, L. 2009. *Poesie e canzoni in Lingua dei segni*, Coop. Alba s.n.c. Torino.
- Debè A. 2014. "Fatti per arte parlanti". *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EDUcatt, Milano.

- De Beaugrande, R., Dressler, W. 1984. *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Del Bo, M., Cippone-De Filippis, A. 1988. *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*, Armando Editore, Roma.
- De Filippis, A. 2002. *L'impianto cocleare. Manuale operativo*. Masson Ed. Milano.
- De Mauro, T. et al. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etaslibri, Milano.
- Di Cesare, D. 1991 (a cura di). "Introduzione" in *Wilhelm von Humboldt, La diversità delle lingue*. Laterza Ed. Bari-Roma, 2005, pp. XV-CX.
- Di Cesare, D. 1996. "Wilhelm von Humboldt" in *Klassiker der Sprachphilosophie. Von Platon bis Chomsky*, hg. von T. Borsche, Beck, München pp. 116-137.
- Di Renzo, A., Lamano, L., Lucoli, T., Pennacchi, B., Pizzuto, E., Ponzo, L., Rossini, P. 2006. "Scrivere e trascrivere il discorso segnato: primi risultati da sperimentazioni con il sistema SignWriting" in: *Scrittura e sordità*, a cura di Fabbretti, D. e Tomasuolo, E., Carocci Editore, Roma.
- Di Renzo, A., Vasta, R. 2007 (a cura di). *Favole di Esopo, in Lingua dei Segni Italiana e Italiano*. Il Treno Editore, Roma.
- Di Renzo, A. 2008. "Esperienze e riflessioni sui metodi di trascrizione della LIS" in AA.VV. *I Segni Parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Dusi, N., Nergaard, S. 2000 (a cura di). "Sulla traduzione intersemiotica" in: *Versus. Quaderni di studi semiotica (85/86/87)*.
- Eco, U. 1987. *Saggio la Voce*, Enciclopedia Einaudi, Torino.
- Eco, U. 1990. *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Eco, U. 2003. *Dire quasi la stessa cosa*, Studi Bompiani, Milano.
- Eco, U. 2008. *Trattato di semiotica generale*, Studi Bompiani, Milano.
- Emmorey, K., Reilly, J, 1995. *Language, gesture and space*, LEA. Hillsdale, New Jersey and Hove. UK.
- Emmorey, K. 2002. *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epifano, M. 2003. *Immaginario. Immagini per un abbecedario, comunicare con i segni*. Casa Editrice PLAN, Loreto (AN)
- Esterhazy, P. 2009. "Harmonia Caelestis", Budapest, 2000, trad. it. a cura di G. Pressburger, Feltrinelli, Milano, 2003, in: Giulio Lepschy, *Tradurre e traducibilità*, Nino Aragno, Milano.
- Falbo, C., Russo, M., Straniero, F. 2008 (a cura di). *Interpretazione simultanea e consecutiva*, Hoepli, Milano.
- Favia M. L. e Maragna S. 1995. *Una scuola oltre le parole*, La Nuova Italia, Firenze.

- Fellini L., Tommasuolo E. 2009. *La produzione lessicale nei bambini e ragazzi sordi*, in: Bagnara G., Fontana S., Tommasuolo E, Zuccalà A. *I Segni raccontano, La Lingua Italiana dei Segni tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Ferreiro E., Teberosky F. 1992. *La costruzione della Lingua scritta nel bambino*, Giunti Editore, Firenze.
- Ferreri, G. 1917. *Disegno storico sull'educazione dei sordomuti: Parte I (Le origini e il primo periodo storico)*, Tipografia Cooperativa, Siena.
- Ferreri, G., 1917. *Disegno storico sull'educazione dei sordomuti: Parte II (Il secondo periodo storico dell'educazione dei sordomuti)*, Tipografia Cooperativa, Siena.
- Ferreri, G. 1896. *Il sordomuto e la sua educazione*, Tipografia Editrice S. Bernardino, Siena.
- Ferreri G. 1912. "Introduzione", in: Bonet J.P., (1620), *Riduzione delle lettere ai loro elementi primitivi*, trad. it., Tipografia Pontificia S. Bernardino, Siena.
- Fischer, S. D. 1978. "Sign language and creoles" in: P. Siple, *Understanding Language Through Sign Language Research*, Academic Press, NewYork.
- Fontana, S., Migrosi, E. 2012 (a cura di). *Segnare, Parlare, Intendersi: modalità e forme*, Mimesis Filosofie Editore, Milano.
- Fontana, S. 2013. *Tradurre Lingue dei Segni*, Mucchi Editore, Modena.
- Frabboni, F., Guerra, L., Scurati, C. 1999. *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Franchi E. 2000. *La Logogenia*. Effetà n.11/2000
- Franchi E., Musola D. 2012. *Percorsi di logogenia 1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Franchi, M.L. 1987. "Componenti non manuali" in: Volterra V. (a cura di), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.
- Franchi, M.L., Maragna, S. 2013. *Il manuale dell'interprete della Lingua dei Segni Italiana*, Franco Angeli, Milano.
- Frishberg, N., 1975. *Arbitrariness and Iconicity: historical change in American Sign Language*, in: *Language*, 51.
- Garcia, B., Sallandre M.A. 2013. "Transcription systems for sign languages: a sketch of the different graphical representations of sign language and their characteristics", in: C. Muller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill and S. Tessorf. *Handbook Body-Language Communication*, Mouton De Gruyter, pp.1125-1338.
- Germano, G. 1986. *L'apprendimento della lettura e della scrittura secondo il metodo fonemico*, La Scuola, Brescia.
- Gitti, G. 2013. *Sordo o sordo?* Franco Angeli, Milano.

- Giuranna, R., Giuranna, G. 2003. *Sette poesie in Lingua dei Segni Italiana(LIS)*. CD-ROM, Edizioni del Cerro, Roma
- Grioli G. 2015. *Stella*, con la consulenza linguistica di Luigi Lerosé e la traduzione di Stefania Berti. Mason Perkins Deafness Found Ed., Siena.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press. Cambridge. Mass.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Grosjean F. 2008. *Studying bilinguals*, Oxford University Press, Oxford UK.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Albin Michel, Paris, France.
- Gugiatti, A. 2015. *La rete dei servizi per le persone con disabilità uditiva. Il caso della città metropolitana di Milano*. Egea Ed. Milano.
- Halliday, Michael A.K. 1985. *Spoken and written language*, Victoria, Deakin University Press (trad. it. *Lingua parlata e Lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Humboldt, W. Von 1836. *Sulla diversità delle lingue*, § 20, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Hanke, T. 2005. "HamNoSys – Representing Sign Language Data" in: *Language Resources and Language Processing Contexts*. University of Hamburg, Institute of German Sign Language and Communication of the Deaf.
- Hjelmslev, L. 1968. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Itard, J. M. G. 1801. *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premières développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*, Paris, Gouyon. Edizione italiana: Itard (1970) *Il fanciullo selvaggio*, Armando Editore, Roma.
- Jakobson, R. 1966a. *Saggi di linguistica generale* [1963]. Feltrinelli, Milano.
- Jakobson, R. 1966b. *Aspetti linguistici della traduzione* [1958]. In Id. (1966: 56-64). Feltrinelli, Milano.
- Jelte M. Wicherts, Conor V. Dolana, Jerry S. Carlson, Han L.J. van der Maasa 2010. "Raven's test performance of sub-Saharan Africans: Average performance, psychometric properties, and the Flynn Effect" in: *Learning and Individual Differences*, Volume 20, Issue 3, Pages 135–151. University of Amsterdam.
- Kafando A. 1990. *Les mains qui parlent. Introduction à la Communication manuelle au Burkina Faso*. Imprimé dans son au Ouagadougou.
- Kafando T. 2007. *Dictionnaire des personnes déficientes auditives* Imprimé dans son dans le Centre d'éducation et de formation intégrée des sourdes et des entendants, CEFISE de Ouagadougou.
- Kamei, N. 2006. *History of Deaf people and sign languages in Africa: Fieldwork in the "kingdom" derived from Andrew J. Foster*, Akashi Shoten, Tokyo.

- Kamei, N. 2008. *Langue des Signes d'Afrique Francophone (LSAF)* (DVD). Fuchu: Research Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies.
- Klima, E., Bellugi, U. 1979. *The Sign of Language*, Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Kyle, J., Woll, B., 1983(a cura di). *Language in sign*, Croom Helm, London.
- La Villa M. e Talamo, G. 2013. "La Provincia di Milano per l'inclusione scolastica degli alunni non udenti: il progetto Vivilis" in: D'amico, M. e Arconzo, G. (a cura di) *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n.104 del 1992*. Franco Angeli, Milano.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago University Press. Chicago, London.
- Lakoff e Johnson, 2002. Trad. it. a cura di Casonato e Cervi, *Elementi di linguistica cognitiva", Psicoterapie e neuroscienze cognitive*, Quattroventi editore, Urbino.
- Lakoff e Johnson, 2004. *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano.
- Lane H. 1984. *When the mind hears*, Random House, New York.
- Lasorsa A. 1995. *Manuale di teoria della interpretazione consecutiva*, Piccin Ed. Padova.
- Le Bœuf, C. 1968. *Raconte - 55 historiettes en images*, L'Ecole des loisirs, Paris.
- Lepschy, G. 2009. *Tradurre e traducibilità*, Nino Aragno, Milano.
- Liddell, S.K. 1978. "Non manual Signal and Relative Clauses in American Sign Language", in: Siple P. (a cura di) *Understanding language through. Sign Language Research*, Academic Press. New York.
- Liddell, S.K., 1980. *American Sign Language syntax*. Mouton Publishers-The Hague. Paris-New York.
- Liddell, S.K. 1985. "Segments and syllables in ASL: evidence from compound formation", in: Stokoe C.W. e Volterra V., (a cura di), *SLR '83. (Sign Language Research)*. Linstok Press. Silver Spring e Istituto di Psicologia C.N.R. Roma.
- Liddell, S.K. 2003. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Paperback – Cambridge University Press.
- Livingston, S. 1997. *Rethinking the education of deaf students. Theory and practice from teacher's perspective*, Heineman, Porthmouth.
- Lotman, J. 1985. *La semiosfera: asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, a cura di Simonetta Salvestroni, Marsilio, Venezia.
- Lotman, J. 1992. *Izbrannye stat'i v trech tomach*, Vol 1, Stat'i po semiotike I tipologii kultury, Aleksandra, Tallinn.
- Lowenbraun, S., Appelman, K., & Callahan, J. 1980. *Teaching the hearing impaired through total communication*. Charles E. Merrill, Columbus, OH.
- Ludskanov, A. 2008. *Un approccio semiotico alla traduzione*, Hoepli, Milano.
- Lucas, C., Valli, C., 1992. *Language Contact in the American Deaf Community*. Academic Press, New York.

- Luciani S. 2014. *Lingua Italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni*, Bollettino ITALS Anno 12, n. 55. Settembre 2014. Supplemento alla rivista EL.LE.
- Lucy, J. A. 1992. *Language Diversity and Thought*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Lugarini, E. 2010 (a cura di). *Valutare le competenze linguistiche*. Franco Angeli, Milano.
- Lule D., Wallin L. 2010. "Transmission of sign languages in Africa" in: Diane Brentari, *Sign Languages*, Cambridge language Surveys.
- Maragna S. e Pagliarini Rampelli L. 1985. "A preliminary study of Italian Sign Language conducted in a school for the deaf in Rome" in: Stokoe C.W. e Volterra V. (a c. di), *SLR '83. (Sign Language Research)*. Linstok Press. Silver Spring e Istituto di Psicologia C.N.R. Roma.
- Massoni P., Maragna S., 2004. *Manuale di logopedia per bambini sordi*, Franco Angeli, Milano.
- Mazzoni, L., 2008, *Classificatori e impersonamento nella Lingua dei Segni Italiana*, Plus Editore, Pisa.
- MacWhinney, B. 2014. *The Childe Project: Tools for Analyzing Talk, Volume I: Transcription format and programs*. Lawrence Erlbraunm Associates Publisher, New Jersey.
- McLuhan, M., 1990. *Gli strumenti del comunicare*, Mondadori, Milano.
- Meschonnic, A. 1973. *Pour la poétique* [1970], Gallimard, Paris.
- Meschonnic, A. 1990. *La rime et la vie*. Verdier, Lagrasse.
- Mialaret G. 1986. *La pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Roma.
- Mialaret G. 1996. *L' apprendimento della lettura*, Armando Editore, Roma.
- Miller, C. 2001. "Some reflections on the need for a common sign notation" in: *Sign language & Linguistics (special issue on sign transcription and database storage of sign information)*, volume 4.
- Montanini-Manfredi, M., Facchini, M. e Fruggeri, L. 1979. *Dal gesto al gesto; il bambino sordo tra gesto e parola*, Cappelli, Bologna.
- Montessori M., 1908. "Come si insegna a leggere e a scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma" in: *I Diritti della Scuola*, anno IX, n. 34.
- Morgan, G., Woll, B. 2002. *Directions in Sign Language Acquisition*, John Benjamins North America. Philadelphia. PA. USA.
- Musola, D., Franchi, E. 2011. "Acquisizione dell'italiano e sordità: stato dell'arte" in: E. Franchi e D. Musola (a cura di) *Acquisizione dell'Italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*, Cafoscarina, Venezia.
- Nagel, E. 1984. *La struttura della scienza*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Nemser, W. 1971. *Approximative Systems of Foreign Language Learners* in: IRAL, n° 9, p. 115- 123.
- Nergaard, S., 1993 (a cura di). "Schleiermacher, F." [1813] In: *Sui diversi metodi del tradurre. La teoria della traduzione nella storia*, trad. it. di Moretto G. pagg.143-179, Bompiani, Milano.

- Newmark, P., Frangini F., 1988. *La traduzione: problemi e metodi. Teoria e pratica di un lavoro difficile e di incompresa responsabilità*, Garzanti, Milano.
- Nyst V., 2010. "Sign language varieties in West Africa" in: Diane Brentari, *Sign Languages*, Cambridge language Surveys.
- Nyst, V. 2013. *The Significance of African Sign Languages for African Linguistics and Sign Language Studies*, in: Orié, O. O. and Sanders, K. W. (eds.) "Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics: Linguistic Interfaces in African Languages". Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, USA.
- Osimo, B., 2007. *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- Osimo, B., 2010. *Propedeutica della traduzione. Corso introduttivo con tabelle sinottiche*, Hoepli, Milano.
- Ouedraogo R. 2013. *Burkina Faso: Lancement d'un logiciel de la langue des signes - Un véritable support d'acquisition de connaissances*, 30 mai 2013. <http://fr.allafrica.com/stories/201305310823.html>
- Palinax A. S. 1986. *Reciprocal teaching in teaching reading as thinking*, Oak brook, IL North Central Regional Educational Laboratory.
- Pallotti, G. 1994. "Parlare di relatività linguistica oggi: una rassegna critica", in: *Versus*, 67: 35-56.
- Pallotti, G. 1998. "Relatività linguistica e traduzione. L'inutile polemica col relativismo" in: *inTRAlinea* Vol. 1.
- Paolinelli, M., Di Fortunato, E. 2005. *Tradurre per il doppiaggio: la trasposizione linguistica dell'audiovisivo*, Hoepli Editore, Milano.
- Paolucci, C. 2010. *Strutturalismo e interpretazione*, Studi Bompiani, Milano.
- Paradis, J. 2010. *The interface between bilingual development and specific language impairment. Keynote article for special issue with peer commentaries. Response to commentaries*. *Applied Psycholinguistics*, 31, 3-28 and 119-136
- Paz, O. 1995. *Traduzione: letteratura e letteralità*, a cura di Siri Nergaard, Bompiani, Milano,.
- Pendola T. 1842. *Corso di pratico Insegnamento per il sordo-muto italiano*, presso Onorato Porri, Siena.
- Pennac, D. 2000. *Come un romanzo*, traduzione di Yasmina Melaouah, Feltrinelli, Milano.
- Perego, E. 2005. *La traduzione audiovisiva*, Carocci, Roma.
- Peruzzi, A. M., Rossini, P., Russo, T., Volterra, V. 1997. "I nomi propri nelle LIS, ovvero i Segni nomi". In Caselli M. C., Corazza S., (a cura di), *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia* (pp. 260-265), Edizioni del Cerro, Pisa.
- Piazza, F. 2008. *La retorica di Aristotele*, Carocci Editore, Firenze.
- Pietrandrea, P. 1995. *Analisi semiotica dei Dizionari della Lingua Italiana dei Segni*. Tesi di laurea, Roma, Università "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, Cattedra di Filosofia del Linguaggio (Prof. T. De Mauro)

- Pizzuto E. 1987. "Aspetti morfo-sintattici", in: Volterra V., (a cura di), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.
- Pizzuto, E., Giuranna, E. e Gambino, G. 1990. "Manual and Nonmanual Morphology in Italian Sign Language: Grammatical Constraints and Discourse Processes" in: Lucas C. (a cura di), *Sign Language Research*, Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Pizzuto, E., Rossini, P., Russo, T. 2006. "Representing signed languages in written form: questions that need to be posed". Atti del convegno *2nd Workshop on the representation and processing of sign language: lexicographic matters and didactic scenarios*, Genova, 28 Maggio 2006.
- Pizzuto, E. e al. 2008. "La struttura del discorso segnato: dati sulla LIS, l'ASL e la LSF, e nuove prospettive nel quadro di una grammatica dell'iconicità", in: *I Segni parlano*, Franco Angeli, Milano.
- Poggi, I. 1987(a cura di). "Lessico e grammatica nei gesti e nelle parole", in: *Le parole nella testa; guida a una educazione linguistica positivista*, Il Mulino, Bologna.
- Polich, L. 2005. *The emergence of the deaf community in Nicaragua*, Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Polidoro, P. 2002. *Metafora: retorica, semiotica e scienze cognitive*, Università La Sapienza, Roma. <http://digilander.iol.it/pieropolidoro>.
- Pontecorvo, C., Morani, R., Rossi, F. 2009. *Altro che storie! Pratiche di lettura a scuola*, Turtle Bac, Infantiae.org.
- Popovič, A. 2006. *La scienza della traduzione. Aspetti metodologici. La comunicazione traduttiva*, a cura di Osimo B., Hoepli, Milano.
- Porcari Li Destri, G., Volterra, V. 1995. *Passato e presente*, Gnocchi Editore, Napoli.
- Quine, W.,V.,O. 1960. *Word and object*. MIT Press. Cambridge MA.
- Radelli, B. 2011. "Lingua orale e Lingua scritta" in: E. Franchi e D. Musola (a cura di) Atti del convegno *Acquisizione dell'Italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*, Cafoscarina, Venezia.
- Radelli, B. 2011. "Logogenia, Logogenia® e Cooperativa Logogenia" in: E. Franchi e D. Musola (a cura di) Atti del convegno *Acquisizione dell'Italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*, Cafoscarina, Venezia.
- Radelli, B. 1994. "Agrammaticalità, ambiguità sintattica e metafora: criteri e strumenti per valutare l'acquisizione di competenza linguistica", in *Dimensión Antropológica*, I, n.1, INAH, Messico,.
- Radelli, B. 1999. "La Logogenia nello sviluppo dei sordi", in *Atti del XV Congreso Nacional FEPAL*, Coruña.
- Radelli, B. 1992. "Natura del linguaggio e problemi per il recupero dei bambini sordi", in: *Memorias del Encuentro de Lingüística en el Noroeste*, Universidad de Sonora, Messico.
- Radelli, B. 1998. *Nicola vuole le virgole: dialoghi con sordi; introduzione alla logogenia*, Zanichelli, Bologna.
- Radelli, B. 2000. "Una nuova applicazione della linguistica: la Logogenia", in: *Atti del VI Incontro Internazionale di Linguistica nel Nordovest*, Università del Sonora, Messico.

- Radutzky, E.J. 1981. "Iconicità e arbitrarietà", in: Volterra V., (a cura di), *I Segni come parole: la comunicazione dei sordi*. Bollati Boringhieri Editore, Torino.
- Radutzky, E.J. 1989. *La Lingua Italiana dei Segni: historical change in the sign language of deaf people in Italy*. Tesi di laurea.
- Radutzky, E. J. e al. 1992 (a cura di). *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*, Kappa Editore, Roma.
- Raven J. C., 1996, *CPM, Coloured Progressive Matrices, Serie A, AB, B, Manuale*, O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze
- Regione Marche, Servizi Sociali e ENS, Comitato Regionale Marche (1996). *Dizionario Regionale del Linguaggio Mimico Gestuale Marchigiano*, Edizione Regione Marche, Ancona.
- Riccardi, A., 2003. *Dalla traduzione all'interpretazione*, Led Editore, Milano.
- Ricci, G. 1982. "Prefazione" a V. Requeno, *Scoperta della Chironomia ossia dell'arte di gestire con le mani* (1797), trad. it., Sellerio Editore, Palermo.
- Ricoeur, P. 2010. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Milano.
- Rizzi, M. 2011. "Manomissioni. Tre strategie iconiche del testo poetico segnato" in *I luoghi della traduzione. Le interfacce*. Atti del XLIII Congresso internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana SLI, a cura di Masaniello Merzagora G. e Dal Maso S., Due volumi. Bulzoni Editore, Roma.
- Roch-Ambroise Auguste Bébien, 1825. *Mimographie ou Essai d'écriture mimique, propre à régulariser la langue des signes*, Chez Louis Colas, libraire - rue Dauphine no 32 Paris.
- Romeo, O. 1991. *Dizionario dei segni. La Lingua dei Segni in 1400 immagini*, Zanichelli, Bologna.
- Romeo, O. 2004. *Dizionario tematico dei segni*, Zanichelli, Bologna.
- Rosenberg, A. 1999. *Writing signed languages. In support of adopting an ASL writing system*. Master's Degree Thesis, University of Kansas.
- Russo Cardona, T. e Volterra, V. 2007. *Le lingue dei segni, storia e semiotica*, Carocci Editore, Roma.
- Russo, M., 2005. *Interpretazione di trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, Hoepli Editore, Milano.
- Sacks O. 1989. *Seeing voices. A journey into the world of the deaf*. University of California Press. Berkeley e Los Angeles. (Trad. it. 1990. *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Adelphi, Milano).
- Sapir, E. 1921. *Language*. Harcourt, Brace & World. New York. (tr. it. 1969. *Il linguaggio*. Einaudi, Torino).
- Saussure, F. de 1968. *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari.
- Scattorelli, F. e Taraschi, M. 2014 (a cura di). *Scuola Audiofonetica di Mompiano. Il laboratorio di linguistica operativa. Imparare a leggere e a scrivere nella scuola primaria*. La Scuola, Brescia.

- Schogt , H. G. 1986. "Translation", in: Paul Bouissac (Editor)*Encyclopedia of Semiotics*. Oxford University Press. Oxford.
- Simmel, G. 1989. *Sociologia*. Ed. di Comunità, Torino.
- Simone, R., 1990. *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari.
- Simone, R. 1996. "Testo parlato e testo scritto", in: De Las Nives Muñiz M. e Amelia F., (a cura di), *La costruzione del testo in Italiano. Sistemi costruttivi e testi costruiti*, Cesati Editore, Firenze.
- SLI 54, Società di Linguistica Italiana 2011, *I luoghi della traduzione. Le interfacce*. Atti del XLIII Congresso internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana SLI, a cura di Masaniello Merzagora G. e Dal Maso S. Due volumi. Bulzoni Editore, Roma.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage" in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3.
- Stokoe, W. C. 1960. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, *Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stokoe, W. C.; Dorothy C. Casterline; Carl G. Croneberg. 1965. *A dictionary of American sign languages on linguistic principles*. Gallaudet College Press. Washington, D.C.
- Stokoe, C. W. e al. 1976. *A Dictionary of American Sign Language*. Linstok Press. Silver Spring.
- Stokoe C.W. 1978. *Sign language structure*, Linstok Press. Silver Spring.
- Stokoe, C. W., Volterra, V. 1985 (a cura di). *SLR '83. (Sign Language Research)*. Linstok Press. Silver Spring e Istituto di Psicologia C.N.R. Roma.
- Sutton, V. 1999. *Lessons in Sign Writing - Textbook and handbook (2nd Ed.)*. La Jolla, CA; The Deaf Action Committee for Sign Writing.
- Teruggi, L.A. 2001. "Pratiche di lettura e di scrittura nei bambini sordi" in: *Rivista Età Evolutiva n° 68*, pp. 81-86.
- Teruggi, L.A. 2003 (a cura di). *Una scuola, due lingue*, Milano, Franco Angeli.
- Teruggi, L.A. 2003. "Un caso particolare di bilinguismo: Lingua Italiana– Lingua Italiana dei segni" in: Nigris E. (ed.) *Fare scuola per tutti in contesti multiculturali*, Milano, Franco Angeli, pp. 214-230
- Teruggi, L. A. 2007. *Percorsi di Lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni* (ed.), Ed. Junior, Bergamo.
- Teruggi, L.A. 2008, *Sordità e competenze testuali: la concettualizzazione dei Segni di punteggiatura*, in: *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 3/2008, pp. 63-80.
- Teruggi, L.A. 2010. *Sistemi di scrittura in altre lingue. L'apporto dell'apprendimento dell'italiano*. QDS. Quaderni di didattica della scrittura, 6 (11), 65-82.

- Tommasuolo, E. 2006. *La valutazione delle abilità linguistiche in bambini e ragazzi sordi*, tesi di dottorato Università degli Studi di Roma La Sapienza, Facoltà di Psicologia.
- Torop, P. 2009. *La traduzione totale. Tipi di processo traduttivo nella cultura*, a cura di B. Osimo, Hoepli, Milano.
- Trovato, S., 2013. *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*, Cortina Ed. Milano.
- Trovato, S., 2014. *Insegno in segni*, Cortina Ed. Milano.
- Valeri, V. 2004. *Per una scrittura della Lingua dei Segni Italiana*, Aracne editore, Roma.
- Valli, C. 2005. *The Gallaudet Dictionary of American Sign Language*, Gallaudet University Press, Washington DC.
- Valli, C., Lucas, C. 1992. *Linguistics of American Sign Language*, Gallaudet University Press. Washington DC.
- Vian, N. 2015. "Traduzione e traducibilità delle metafore nella Lingua dei Segni" in: Celso P. *I Segni del tradurre*, Aracne editore, Roma.
- Vidali, P., Boniolo, G. 2002. "Qual è il rapporto tra linguaggio e ragione? (Herder, Humboldt, Nietzsche) in *Argomentare, Manuale di filosofia per problemi*, Mondadori, Milano.
- Villano, P. 2008. *Culture e mediazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Volpato F. 2012. "The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features". *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 306-325.
- Volterra, V. 1981 (a cura di). *I Segni come parole; la comunicazione dei sordi*, Boringhieri, Torino.
- Volterra, V. 1985 (a cura di). *Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo, (Nucleo monotematico)*, in *Età Evolutiva* n. 20. Giunti, Firenze.
- Volterra V., 1987 (a cura di). *La Lingua Italiana dei segni: la comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Il Mulino, Bologna.
- Volterra, V., Bates, E. 1989. *Selective impairment of Italian grammatical morphology in the congenitally deaf: A case study*. *Cognitive Neuropsychology*, 6(3), 273-308.
- Volterra, V. 2006 (a c. di). *Linguaggio e sordità*, Il Mulino, Bologna.
- Vygotskij, L. 1982. *Myšlenie i reč'*, in *Sobranie sočinenij v šesti tomah*, 2. Traduzione italiana: *Pensiero e linguaggio*, di Mecacci L., Laterza, Bari, 1990.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of the higher psychological processes*, The Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Werlich, E. 1975. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Wierzbicka, A. 1993. "The alphabet of human thoughts", in: R. A. Geiger e B. Rudzka-Ostyn (a cura di), *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Mouton de Gruyter, Berlin.

Whorf, B. L. 1956. *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press. Cambridge, Mass. (tr. it. 1970. *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino).

Yin, R., K. 2005. *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando Editore, Roma.

Zola Ged, 2013. «Les TIC... ni frontière, ni handicap.» mardi 4 juin 2013 Du nouveau dans le monde de l'éducation. L'AEPS-CEFISE et ses partenaires ont procédé au lancement officiel d'un logiciel en langue des signes le 28 mai 2013 au CEFISE à Ouagadougou. La cérémonie a été patronnée par le Ministre de la recherche scientifique et de l'innovation(MRSI), Gnissa Isaïe Konaté.

<http://www.lefaso.net/spip.php?article54493>

Zuanelli, M., Dalla Riva, S. e Musola, D. 2009. "L'importanza delle virgole" in: *I mediatori in educazione speciale*, a cura di Canarini, F. e Bertozzo, W., Franco Angeli, Milano.