



Teresa Colonna

Italian Sign Language interpreter | Contract professor Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | teresa.colonna@unical.it

Antonella Valenti

Full professor | Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | antonella.valenti@unical.it

Comunicare con alunni sordociechi: riflessioni e pratiche pedagogiche Communicating with deafblind students: reflections and pedagogical practices

Call

This article explores the challenges of communication and social interactions with deafblind children, underlining the complexity and delicacy of this process. Emphasis is placed on school inclusion as relational and meaningful peer interaction by highlighting the only challenges these children face in acquiring concepts and skills due to the combination of deafness and blindness. The wide range of communication systems used in deafblindness, including linguistic and nonlinguistic ones, are examined, and the need for individualized educational approaches to meet specific individual needs is highlighted. The choice of a specific communication system varies according to each child's specific deafblindness condition, considering his or her sensory and cognitive potential. Conceptual development in deaf-blind children requires a focused approach that integrates practical skills with the understanding of related concepts. It is important that teachers recognize their needs to provide meaningful experiences enabling children to develop a deep understanding of the world around them. Some alternative communication methodologies such as the object and pictographic communication, as well as alphabetic systems, are explored. A close observation of the deaf-blind child is essential to understand his or her way of thinking and interacting, as is the input of professionals who are specialized in the deaf-blindness field to provide a targeted support to the teachers and to ensure an inclusive and stimulating educational environment for these children.

Keywords: school inclusion | deafblind children | communication | concepts development

Questo articolo esplora le sfide della comunicazione e delle interazioni sociali con i bambini sordociechi, sottolineando la complessità e la delicatezza di questo processo. Si pone l'accento sull'inclusione scolastica come interazione relazionale e significativa tra pari, evidenziando le uniche sfide che questi bambini devono affrontare nell'acquisizione di concetti e competenze a causa della combinazione di sordità e cecità. Viene esaminata l'ampia gamma di sistemi di comunicazione utilizzati nella sordocecità, compresi quelli linguistici e non linguistici, e viene evidenziata la necessità di approcci educativi individualizzati per soddisfare le specifiche esigenze individuali. La scelta di uno specifico sistema di comunicazione varia in base alla specifica condizione di sordocecità di ogni bambino, considerando il suo potenziale sensoriale e cognitivo. Lo sviluppo concettuale nei bambini sordociechi richiede un approccio mirato che integri le abilità pratiche con la comprensione dei concetti correlati. È importante che gli insegnanti riconoscano la necessità di fornire esperienze significative che consentano ai bambini di sviluppare una comprensione profonda del mondo che li circonda. Vengono esplorate alcune metodologie di comunicazione alternative, come la comunicazione oggettuale e pittografica, nonché i sistemi alfabetici. L'osservazione ravvicinata del bambino sordo-cieco è essenziale per comprendere il suo modo di pensare e di interagire, così come il contributo di professionisti specializzati nel campo della sordo-cieco per fornire un supporto mirato agli insegnanti e per garantire un ambiente educativo inclusivo e stimolante per questi bambini.

Parole chiave: inclusione scolastica | bambini sordo-ciechi | comunicazione | sviluppo dei concetti

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Colonna, T., & Valenti, A. (2024). Communicating with deafblind students: reflections and pedagogical practices. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 27-34. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-02>

Corresponding Author: Teresa Colonna | teresa.colonna@unical.it

Received: 30/03/2024 | **Accepted:** 08/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-02



1. Premessa

Nessuno mette in dubbio la tesi secondo cui lo sviluppo sociale e cognitivo dell'alunno con disabilità plurime dipende dalle diverse modalità di relazione in cui è coinvolto. È, invece, necessario porre in discussione la traduzione semplicistica che si è soliti fare di questo principio. Si intende sottolineare come la presenza di un bambino o di un adolescente con sordocecità, in un gruppo di pari, sia solo il presupposto per un possibile lavoro di inclusione e non la garanzia dell'effettiva realizzazione dei processi relazionali. Un'inclusione scolastica, riferita esclusivamente a una socializzazione generalizzata, mostra i suoi limiti e richiede di essere reinterpretata attraverso analisi pertinenti relative agli scambi sociali, allo sviluppo cognitivo e alle loro possibili interdipendenze. In quest'ottica, l'alunno con disabilità plurime verrà considerato non come individuo avulso da ogni relazione ma come membro di un sistema in cui inclusione è relazionalità, interazione significativa e responsabilizzazione di tutti coloro che entrano in rapporto con lui nella comunità educante.

2. La comunicazione nella sordocecità

Quando ci si confronta con alunni sordociechi la sfida diventa particolarmente complessa. La sordocecità e la sordocecità associata ad una disabilità intellettiva creano un'interfaccia unica che richiede specifiche competenze pedagogiche e didattiche. È molto difficile riuscire a immaginare il mondo delle persone sordocieche perché, continuamente, facciamo affidamento ai sensi di distanza per avere informazioni sul mondo esterno e per orientarci nel nostro ambiente (Giacco, 1985). L'udito e la vista permettono all'individuo di costruirsi una rappresentazione del mondo esterno essendo più evoluti del gusto e dell'olfatto, in quanto, questi ultimi, sono più legati a un livello istintivo e emozionale. Negli ultimi anni è aumentata la consapevolezza che le persone sordocieche non possono essere semplicemente considerate come individui con due disabilità separate (sordità e cecità), ma come persone con esigenze uniche in quanto le sfide che devono affrontare nella vita quotidiana, come la mobilità, l'orientamento, l'accesso alle informazioni e la comunicazione, sono diverse e più complesse rispetto a quelle di persone con una sola disabilità uditiva o visiva. Inoltre, accade spesso che alla sordocecità si associno compromissioni nell'area cognitiva e comportamentale per cui è necessario adottare approcci specifici per soddisfare i bisogni di ognuno. Ne deriva che, anche a livello comunicativo, ogni individuo sordocieco ha esigenze specifiche che dipendono dai suoi bisogni sociali e dalle sue capacità sensoriali e cognitive. La maggior parte dei sistemi di comunicazione, linguistici e non linguistici, si basa sull'uso del tatto che, se adeguatamente educato, è un senso privilegiato per discriminare forme e proprietà della materia. I sistemi di comunicazione non linguistici sono prevalentemente utilizzati da persone sordocieche congenite (che possono anche presentare gravi compromissioni cognitive e/o comportamentali) che non possono avere accesso alla lingua dei segni o a una lingua vocale. In questi casi si ricorre a sistemi di comunicazione semplificati utili per esprimere bisogni. Alcuni esempi di tali sistemi sono la *comunicazione comportamentale* che si basa su movimenti del corpo, gesti spontanei ed espressioni del viso per comunicare bisogni limitati e che spesso viene utilizzata come punto di partenza per l'apprendimento di codici più complessi; la *comunicazione oggettuale* in cui gli oggetti vengono utilizzati come simboli comunicativi per rappresentare azioni, situazioni e per fare richieste o comunicare intenzioni; la *comunicazione pittografica* che si basa sul riconoscimento di immagini, sebbene se ne può fare ricorso solo quando la persona sordocieca ha un residuo visivo. Nelle situazioni di compromissioni sensoriali gravi, l'approccio comunicativo non linguistico è spesso la scelta più probabile per fornire alla persona sordocieca un sistema di comunicazione. Esiste, tuttavia, una parte della popolazione sordocieca che ha sufficienti potenzialità sensoriali e capacità cognitive per apprendere o acquisire linguaggi vocali, lingue dei segni visive adattate o tattili. Per coloro che hanno sufficienti capacità uditive la lingua vocale è spesso la scelta primaria, soprattutto quando si ricorre a dispositivi di ascolto assistito come protesi acustiche o impianti cocleari. Per chi, invece, possiede sufficienti capacità visive le lingue dei segni sono favorite sia nella modalità visiva, sia nella modalità tattile in pre-



visione di una possibile futura perdita totale della vista. Le persone sorde profonde dalla nascita, che nel corso della vita acquisiscono un deficit visivo, tendono ad adottare la lingua dei segni come principale forma di comunicazione e spesso si identificano nella comunità sorda assimilandone usi e cultura. Le lingue dei segni tattili non sono lingue naturali in senso ordinario. Sostanzialmente, non vi sono segnanti nativi di queste lingue, infatti, sebbene vi siano persone sorde e cieche dalla nascita che usano tale codice come modalità di comunicazione primaria, non sono stati documentati casi di persone sordocieche esposte fin dalla nascita alla lingua segnata tattile acquisita da genitori sordociechi o da altre persone con sordocecità. Le lingue dei segni tattili si definiscono parassitarie di quelle visive ovvero vengono comunemente utilizzate da individui che già segnavano prima di diventare ciechi per cui i segni e la grammatica della lingua dei segni tattile derivano da quella visiva. Altri sistemi di comunicazione che possono essere utilizzati dalle persone con sordocecità sono:

Il *Malossi*, metodo utilizzato dalle persone sordocieche per comunicare tra loro o dai vedenti per comunicare con loro. Ideato da Eugenio Malossi, usa la mano come se fosse una tastiera. Ogni lettera “occupa” punti precisi del palmo e delle falangi che toccati o pizzicati compongono le parole. Indicando le lettere su un guanto, indossato dalla persona sordocieca, chiunque riesce a comunicare con lei. Il metodo è maggiormente usato da persone con sordocecità acquisita che hanno avuto l’occasione di apprendere la letto-scrittura prima dell’insorgenza del deficit sensoriale.

Il *Tadoma* è un metodo che dà la possibilità alla persona sordocieca di riconoscere i suoni vocali utilizzando il tatto, ossia ponendo il pollice sulle labbra ed il palmo delle mani sulle guance e sul collo di chi parla. Si basa sul fatto che l’articolazione buccale è diversa a seconda del suono veicolato e dunque si può imparare a riconoscere le parole in base ai movimenti e alle vibrazioni prodotte. I suoni, in realtà, vengono discriminati imparando a valutare diversi fattori: quantità di aria emessa durante la produzione dei suoni, durata dell’emissione, vibrazioni, temperatura dell’aria (ad esempio l’aria emessa è più calda quando si tratta di suoni nasali come N o M).

Il *Block* (stampatello sul palmo della mano), in cui si utilizza il proprio indice come fosse una penna e si scrive sul palmo del ricevente. Questo metodo può essere utilizzato, anche se non perfettamente, da chi per la prima volta incontra una persona sordocieca.

Le tecnologie assistive, oggi, consentono alle persone con sordocecità di comunicare in modo più efficace e di partecipare alle interazioni sociali in modo più indipendente. Inoltre supportano l’acquisizione di nuove competenze, il miglioramento della mobilità, l’apprendimento. La scelta degli strumenti da adottare dipende, innanzitutto, dalle peculiarità del soggetto, dalle sue abilità e dagli obiettivi che ci si pone di raggiungere attraverso un programma educativo personalizzato. Gli ausili più utilizzati nelle sordocecità associate a disabilità intellettive sono i V.O.C.A. (Voice Output Communication Aids) progettati per supportare la persona nella comunicazione; se collegati a telefoni, computer e tablet possono parlare e scrivere e poi gli Switch, pulsanti che con una leggera pressione della mano attivano una risposta prestabilita, ad esempio giochi o messaggi registrati in precedenza. Molte persone sordocieche, invece, utilizzano WinLucy, un software multifunzione per Windows, gratuito, con funzioni facilitate, che permette di scrivere, leggere, gestire la posta elettronica, utilizzare Skype, Internet, accedere in modo semplificato a contenuti multimediali come gli audiolibri. È opportuno sottolineare che lo sviluppo di tecnologie a vantaggio delle persone sordocieche può essere costoso e richiedere molto tempo, soprattutto per un gruppo così piccolo e diversificato all’interno della popolazione globale. Considerata la grande varietà di sistemi comunicativi a cui gli alunni sordociechi possono accedere, ciò che si chiede agli insegnanti è la capacità di mettersi in discussione, di formarsi per padroneggiare ogni modalità comunicativa e per liberarsi da stereotipi e schematismi didattici al fine di rivalutare il *come* entrare in relazione. La necessità di approfondire la conoscenza del proprio linguaggio per accertarne la pertinenza e la ricchezza, lo studio di metodologie e strategie che favoriscano le interazioni, rappresentano altrettanti chiari riferimenti per il docente impegnato nella costruzione del clima relazionale idoneo a sostenere l’ampliarsi delle esperienze e delle possibilità di interpretazione da parte di ciascun alunno.



3. L'elaborazione dei concetti nei bambini sordociechi

È importante considerare che la presenza di bambini sordociechi nelle scuole è relativamente bassa, questo comporta una mancanza di esperienza diffusa tra gli insegnanti riguardo alla particolare condizione. Di conseguenza si rende imprescindibile il coinvolgimento di professionisti specializzati nel campo della sordocecità quali assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori, psicologi, al fine di fornire un supporto mirato e competente. Per stimolare il bambino a sviluppare concetti significativi, si deve entrare in relazione con lui cercando di comprendere il suo modo di apprenderli e ritenerli ma, soprattutto, ci si deve assumere la responsabilità di fornire esperienze che incrementino le opportunità del bambino di sviluppare concetti utili e significativi del mondo. L'insegnante si chiede: "Quale idea ha sviluppato o quale idea sta sviluppando riguardo a questa esperienza, su questi oggetti, animali, persone, luoghi?" I bambini sordociechi o con significative compromissioni di questi sensi hanno bisogno di avere accesso continuo e consapevole all'ambiente fisico e sociale in cui vivono. Si sa che, primariamente, grazie alle interazioni con i suoi familiari più stretti, il bambino vive le sue prime esperienze nel mondo delle relazioni umane scoprendo il potere della sua influenza sugli altri. Egli impara, per esempio, che il pianto può portare alla nutrizione o al conforto o che può interagire condividendo turni e stati mentali. Crescendo, il suo mondo si allarga, acquisendo una consapevolezza più profonda di sé stesso e di chi gli sta intorno. Esplorando il proprio corpo e quello della madre, riconosce l'esistenza di oggetti fisici e di esseri umani comprendendone le differenze. Attraverso le esperienze sensoriali scopre le potenzialità delle sue mani, della sua vista e dell'udito. La sua conoscenza si espande gradualmente comprendendo concetti più ampi come quelli di famiglia, casa, scuola, quartiere (Miles & McLetchie, 2008). Con il linguaggio, come ponte verso la comunicazione, si inserisce nella comunità costruendo su basi di apprendimenti pregressi. Ogni nuova idea e ogni ricordo si intrecciano formando una struttura solida su cui poggiare ulteriori conoscenze del mondo. Una volta consapevole del processo di apprendimento e di crescita il bambino è pronto ad affrontare le sfide che la vita gli riserva. Solitamente, ogni bambino, in modo spontaneo, acquisisce il senso della relazione esistente tra causa ed effetto e delle dinamiche relazionali, osservando per esempio, la mamma battere le mani dopo che le ha battute lui. Interiorizzati tali processi è più propenso a intendere altri concetti della stessa natura; potrebbe scoprire che premendo un tasto del telecomando il televisore si accende, oppure, attività con altri bambini, quali il lancio o il passaggio di una palla, contribuiranno alla comprensione dei concetti di rispetto e alternanza dei turni. A seguire, aspetterà il suo momento per parlare durante una conversazione informale e potrebbe applicare la stessa abilità in situazioni più formali, come durante un confronto in classe. Tali saperi si integrano e si consolidano creando una solida base per lo sviluppo continuo del bambino. Nell'interazione con un bambino sordocieco è importante distinguere tra concetti e abilità. Carolyn Monaco, consulente ed educatrice nel campo della sordità e della cecità, utilizza come esempio quello del "bucato" per chiarirne la differenza (Miles & McLetchie, 2008). Un bambino sordocieco potrebbe essere in grado di fare il bucato: mettere i vestiti in una lavatrice, trasferirli nell'asciugatrice e piegarli, senza, però, comprendere il concetto di "bucato" che è quello di pulire i vestiti. Pertanto è cruciale assicurarsi che i bambini sordociechi abbiano opportunità non solo di sviluppare abilità ma anche di cogliere i concetti ad esse connessi. In questo caso si potrebbe avvicinare il bambino all'idea di bucato sfruttando i canali olfattivo e tattile. Cogliere la differenza, attraverso questi sensi, tra i panni prima di essere lavati e dopo essere stati asciugati, lo aiuterà a comprendere il concetto di sporco e pulito e quindi l'idea di bucato. Se il bambino udente e vedente può apprendere in modo naturale attraverso l'esperienza sensoriale e l'interazione sociale, il bambino sordocieco richiede strategie educative specifiche. Inoltre, i concetti attingono alle relazioni come fonte primaria per cui il bambino sordocieco potrebbe incontrare difficoltà nel formarsi un'idea completa sul significato delle cose e delle persone che lo circondano se non ha instaurato relazioni di fiducia e profonde attraverso le quali esplorare gradualmente l'ambiente circostante. Lo sviluppo dei concetti è un'esperienza condivisa tra il bambino e coloro con cui comunica. Immaginiamo un padre che con suo figlio sordocieco di 4 anni cerca di intessere significative relazioni condividendo esperienze. Un giorno, al parco, il padre spinge il passeggino del suo bambino dalla cima di una collina non troppo ripida e, prima di far scendere il passeggino, si inginocchia accanto



a lui, porta le braccia in alto e, facendosi toccare mentre si alzano, grida con forza e gioia “wow!” perché possa sentirlo (Miles & McLetchie, 2008). Questo gioco divertente viene ripetuto più volte, anche il bambino prima di scendere porterà le mani in alto e riderà. Più tardi, a casa, il padre vuole rievocare l’esperienza al parco, solleva le braccia con lo stesso entusiasmo e gridando “wow!” con lo stesso tono di voce. Il bambino, al tatto riconosce il gesto e il tono della voce del padre e ride in risposta, confermando di comprendere il significato di quel gesto. Questo momento di condivisione ha significato per entrambi: rappresenta il gioco spensierato di scendere giù per la collina. I concetti non solo si arricchiscono, ma possono, altresì, essere raccontati. Infinite conversazioni significative sono il fondamento per lo sviluppo di idee (Miles & Riggio, 1999). Altre possibilità per rievocare eventi vissuti con un bambino includono l’uso di oggetti legati a quella determinata esperienza. Una passeggiata su un prato potrebbe essere rievocata toccando un fiore, un *pic-nic* toccando una lattina di aranciata. Sceglieremo l’oggetto rievocatore in base a ciò che in quella circostanza lo ha reso particolarmente felice e che è fortemente gradito. Ciò consentirà anche il processo di generalizzazione e inoltre l’oggetto potrà essere toccato prima che un’esperienza si ripeta per costruire l’anticipazione. L’attenzione e l’interesse condivisi sono cruciali per lo sviluppo complessivo del bambino sordocieco, influenzano positivamente le sue abilità sociali, linguistiche, cognitive ed emotive, fornendogli un senso di sicurezza e di appartenenza. Attraverso interazioni positive e appaganti impara a regolare le proprie emozioni, sviluppa empatia e costruisce relazioni significative. Promuovere attivamente queste esperienze durante l’infanzia può avere un impatto duraturo sul benessere del bambino. L’interesse condiviso, privilegiando il canale tattile sostenuto a più riprese, diventa la base per lo sviluppo concettuale e linguistico. L’insegnante porrà le sue mani accanto a quelle dell’alunno o delicatamente sotto le sue ultime due dita e mai sopra la sua mano per non forzare o dirigere i suoi movimenti, per lasciarlo libero di agire, e insieme andranno alla scoperta del mondo (Miles & Riggio, 1999). È difficile immaginare che anche i suoni e i ritmi percepiti possano diventare oggetto di interesse condiviso ma, in realtà, l’insegnante può battere il ritmo dei suoni che provengono dall’ambiente, dolcemente, sulla sua gamba o sulla spalla per fargli capire che sente ciò che sente lui. Spesso, condividere ritmi è un buon modo per condividere emozioni e quando un bambino riesce a farlo svilupperà una percezione di sé più forte. Un bambino sordocieco non è in grado di vedere le azioni che vengono eseguite, non ha alcuna idea di ciò che è possibile per cui è necessario fornire modelli in modo ponderato. Per insegnare ad abbottonare, per esempio, è necessario che l’insegnante svolga l’azione e lasciare che il bambino la comprenda attraverso il contatto delle sue mani con quelle dell’adulto durante l’atto. Molti concetti vengono appresi per la prima volta facendo riferimento al proprio corpo. La differenza tra “alto” e “basso” può essere capita confrontando l’altezza di un uomo con la sua, “su” e “giù” possono essere appresi salendo e scendendo da uno scivolo. Affinché gli oggetti siano significativi, la maggior parte dei bambini sordociechi ha bisogno di accedervi direttamente. Per altro questi hanno notevoli difficoltà nell’accesso all’apprendimento incidentale in quanto esso si delinea in modo non intenzionale attraverso esperienze quotidiane, osservazioni casuali e interazioni informali con l’ambiente circostante. A differenza dei bambini che sono solo sordi o solo ciechi non possono fare affidamento su segnali uditivi o visivi per acquisire conoscenze e competenze attraverso l’osservazione e l’imitazione spontanea, ciò significa che devono essere esposti in modo diretto e intenzionale ad esperienze tattili.

4. Come osservare l’alunno sordocieco

A scuola va tenuto presente che apprendimento, socializzazione e riconoscimento delle emozioni sono processi complementari nell’armonico sviluppo della personalità dell’individuo e non possono essere considerati momenti alternativi o esclusivi. Toccherà al docente individuare la zona di potenziale sviluppo per poter impostare una progettazione didattica ed educativa intesa come l’insieme delle esperienze di una realtà complessa che coinvolge le sfere cognitiva, corporea, affettiva e relazionale. L’insegnante avrà cura di commisurare l’azione comunicativa alle capacità potenziali ed effettive possedute dall’alunno sordocieco senza trascurare la delicata e fragile motivazione all’interazione comunicativa. Fondamentale



sarà osservare la sua curiosità intellettuale, la disponibilità alla comunicazione, i tempi di attenzione, ossia quelle variabili fortemente influenzate dalle attività proposte, dal momento particolare della giornata scolastica e da altre circostanze che postulano analisi approfondite e continue. Andrà poi documentata l'osservazione sull'interpretazione dei concetti da parte dell'alunno e sui suoi modi di esprimersi affinché le informazioni attinte possano essere condivise con tutti gli operatori coinvolti nel processo di apprendimento e di socializzazione. L'osservazione attenta delle modalità di interazione fornisce una chiave utile per capire il suo modo di pensare e di interpretare il mondo. La videoregistrazione è uno strumento particolarmente prezioso per documentare le azioni degli alunni che hanno poco o nessun linguaggio formale e comunicano principalmente attraverso il linguaggio del corpo. I video dell'allievo che interagisce, comunica e partecipa alle attività forniscono dati preziosi per i docenti che ancora non lo conoscono favorendone una conoscenza molto più realistica.

5. La sfida dell'inclusione

La conoscenza delle caratteristiche della comunicazione con le persone sordocieche fa riflettere sulla necessità di favorire la libera espressione delle loro emozioni, anche quando queste vengono veicolate in modo bizzarro, esuberante o eccentrico. La possibilità di esprimersi liberamente, oltre che rappresentare un diritto inviolabile per tutti, bambini, adolescenti, adulti, contribuisce positivamente all'accettazione di sé, facilitando la crescita emotiva e relazionale. Come insegnanti, non ci si può limitare a valutazioni affrettate e riduttive degli alunni, degli eventi, dei contesti o delle dinamiche relazionali e sociali. La certezza è che lavorare insieme stimolando in ogni modo l'intenzionalità comunicativa attraverso molteplici modalità, valide e condivise, riduca di molto l'intensità e la frequenza di comportamenti inadeguati sul piano socio/adattivo. A salvaguardia di una comunicazione efficace è indispensabile adottare approcci inclusivi che tengano conto delle diverse esigenze e modalità di espressione. Promuovere un ambiente accogliente e rispettoso, ricco di stimoli, dove ogni voce ha il suo spazio e dove le diversità sono celebrate può favorire non solo il benessere emotivo degli studenti, ma anche il loro apprendimento e la loro partecipazione attiva alla vita scolastica. Infine, investire nella formazione continua dei docenti su tematiche legate all'inclusione e alla comunicazione efficace con gli alunni con disabilità plurime è un passo essenziale per garantire un'istruzione di qualità per tutti. Un approccio scientifico alla sordocecità richiede un'analisi approfondita su vari livelli, considerando sia le risorse disponibili che le caratteristiche e le potenzialità dell'alunno. La compensazione funzionale, ottenuta ricorrendo a forme di comunicazione che viaggiano su canali alternativi a quelli tipici, rappresenta la condizione essenziale per favorire l'autonomia e liberare l'alunno e il futuro adulto dalla dipendenza dall'altro, promuovendo il pieno sviluppo di tutte le potenzialità. La scuola costituisce il luogo ideale per promuovere l'emancipazione delle persone sordocieche che, grazie a percorsi educativi e formativi di qualità, possono legittimamente aspirare a diventare, in quanto cittadini con pari dignità, parte del contesto di appartenenza determinandosi, all'interno del loro tessuto sociale e culturale, come soggetti agenti e non più come soggetti agiti.

Riferimenti bibliografici

- Barnhill, B. (2021). Raising Expectations and Improving Transition Outcomes for Students Who Are Deafblind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(6), 585-589.
- Brum, C., & Bruce, S. M. (2023). Instructional strategies to support shared reading with learners who are deafblind. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 504-516.
- Brum, C., & Bruce, S. M. (2023). Shared Reading With Learners Who are Deafblind: Instructional Materials and Learning Environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(6), 418-428.
- Checchetto, A., Geraci, C., Cecchetto, C., & Zucchi, S. (2018). The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LIST) by Deafblind signers. *Glossa*, 3(1), 1-28.



- Chen, D. (2004). Young children who are deaf-blind: Implications for professionals in deaf and hard of hearing services. *The Volta Review*, 104(4), 273.
- Chomsky, C. (1986). Analytic study of the Tadoma method: Language abilities of three deaf-blind subjects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 29(3), 332-347.
- Coleman, M., Kan, D., Bruce, S., Miller, K., & Tiggs, S. (2023). An Introduction to Culturally Sustaining Pedagogy for Students With Sensory Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 55(5), 366-375.
- Correa-Torres, S. M., Bowen, S. K., & Furze, M. (2021). Educators of students who are deafblind in the United States: A snapshot of their perceived needs for teacher preparation programs. *British Journal of Visual Impairment*, 39(2), 175-188.
- Do Geenens, D.L. (1999). Neurobiological development and cognition in the deafblind. *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*, 150.
- Dyzel, V., Oosterom-Calo, R., Worm, M., & Sterkenburg, P. S. (2020, September). Assistive technology to promote communication and social interaction for people with deafblindness: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 578389). Frontiers Media SA.
- Giacco, L. (1985). La rieducazione del sordo-cieco. *I-Care*, 10, 4.
- Gregersen, A. (2020). Getting to What Matters: A Model of Perceptual Guidance. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 6(1).
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children*, 50(5), 263-271.
- Hartmann, E. S. (2012). A socio-cognitive approach to how children with deafblindness understand symbols. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 131-144.
- Hindley, P. (2005). Development of deaf and blind children. *Psychiatry*, 4(7), 45-48.
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. (2006). Applying the diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 91-105.
- Larsen, F., & Dammeyer, J. (2021). The relation between sensory loss and communicative and cognitive development in children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, 39(2), 104-116.
- Mannucci, A. (2003). *Comunicare con la mente ed il corpo. Un messaggio educativo dai diversamente abili*.
- Miles, B., & Riggio, M. (Eds.). (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. eBookIt.com.
- Miles, B., & McLetchie, B. (2008). *Developing Concepts with Children Who Are Deaf-Blind*. National Consortium on Deaf-Blindness.
- Nelson, C., Hyte, H. A., & Greenfield, R. (2016). Increasing self-regulation and classroom participation of a child who is deafblind. *American Annals of the Deaf*, 160(5), 496-509.
- Olayi, J. E., Igba, I. U., & Ewa, J. A. (2023). Communication strategies for teaching deafblind learners in an inclusive classroom. special needs education from the lens of interdisciplinary dialogue: a festschrift in honour of prof. Emeka D. Ozoji, 1(1).
- Padhye, I. (2023). Supporting students who are deafblind to increase their access to the general education curriculum through trained interveners: a mixed methods study.
- Parker, A. T., & Nelson, C. (2016). Toward a comprehensive system of personnel development in deafblind education. *American Annals of the Deaf*, 161(4), 486-501.
- Parker, A.T., & Ivy, S. E. (2014). Communication development of children with visual impairment and deafblindness: A synthesis of intervention research. In *International review of research in developmental disabilities* (Vol. 46, pp. 101-143). Academic Press.
- Raanes, E. (2020). Access to interaction and context through situated descriptions: A study of interpreting for deafblind persons. *Frontiers in Psychology*, 11, 573154.
- Ricci, C. (2022). Il contributo di Orazio Miglino alla disabilità multipla e severa. *Sistemi intelligenti*, 34(1), 35-40.
- Rossi, A. D. A. (2001). Educare è comunicare.....
- Roy, A., McVilly, K.R., & Crisp, B.R. (2021). Working with Deafblind people to develop a good practice approach. *Journal of Social Work*, 21(1), 69-87.
- Silva, A. M., & Campos, A. G. A. (2023). Research Summit 2023.
- Solovieva, I. L., Zherebjateva, C. A., Solovieva, O. A., & Mironova, A. V. (2020, May). Characteristics of the Psychological and Pedagogical Support of Children with Sensory Disabilities. In *International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"* (DETP 2020) (pp. 875-881). Atlantis Press.
- Spencer, P.E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.



- Volpato, L., Ceccarani, P., & Cardinaletti, A. (2021). A European online dictionary for social haptic communication. *DBI REVIEW. RUSSIA*, 65, 29-32.
- Vurro, C., & Romito, S. (2019). La valutazione economica degli impatti sociali della Lega del Filo d'Oro: l'estensione dei confini dell'analisi SROI.
- Wolthuis, K., Bol, G. W., Minnaert, A., & Janssen, M. J. (2020, December). Monitoring communication development between teachers and their students with congenital deafblindness: An application of the layered communication model. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 586122). Frontiers Media SA.
- Wright, B. (2008). Development in deaf and blind children. *Psychiatry*, 7(7), 286-289.