UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEL BAMBINO BILINGUE AFFETTO DA IPOACUSIA

Interventi volti a favorire l'acquisizione delle competenze linguistiche alla Scuola Primaria

Relatore
Alessandra Cavallo

Laureanda
Valentina Dall'Igna

Matricola: 1169296

Anno accademico: 2021/2022

A mamma e papà, che con i loro sacrifici mi hanno donato l'opportunità di diventare una persona migliore.

A Helmuth, che con la sua positività, la sua gioia e il suo amore è sempre rimasto al mio fianco.

Alla mia famiglia e ai miei amici, per essere stati sempre presenti anche nei momenti più difficili.

A me stessa, per la forza e la determinazione con cui ho affrontato i miei limiti, dimostrando il mio valore.

ABSTRACT

In molte parti del mondo l'educazione bilingue e multilingue è una norma. Si stima infatti che circa la metà della popolazione globale utilizzi in modo fluente più di una lingua nella vita quotidiana per gli scambi comunicativi.
Nelle scuole italiane, secondo dati condivisi dal MIUR, la presenza di alunni stranieri è sempre più numerosa: si ritiene che essi rappresentino circa il 10,3% del totale di studenti.
Il successo scolastico di questi studenti, confrontato con quelli monolingue, è consistentemente inferiore. È noto che l'abbandono scolastico, l'insuccesso e il "disagio" scolastico e sociale da parte degli allievi stranieri sia un fenomeno ancora molto diffuso al giorno d'oggi.
Vista l'importanza della tematica del bilinguismo e la vastità di aspetti che la caratterizzano, diventa rilevante approfondirne le dinamiche; al fine di renderla oggetto di studio diffusamente trattato, metterne in luce gli aspetti che potrebbero interferire e quelli che possono risultare un valore aggiunto, individuando interventi mirati che possono facilitarne l'esistenza.
La seguente tesi di ricerca si pone pertanto l'obiettivo di approfondire la questione dell'acquisizione del linguaggio nel bambino bilingue, proponendo una scomposizione del fenomeno del bilinguismo attraverso una consultazione delle principali teorie che si sono occupate di analizzarlo, in modo da rendere conto delle dinamiche ad esso correlate.
Procedendo poi con l'approfondimento della sordità infantile e le esigenze educative correlate, si giunge ad un'analisi di caso alla Scuola Primaria, che vede la presenza di un soggetto bilingue in situazione di ipoacusia tardamente risolta.
Il fine ultimo è quello di metterne in luce gli aspetti peculiari, evidenziando i fattori di insuccesso e di riuscita che si sono manifestati nel bambino durante il suo primo anno di Scuola Primaria e arrivare infine a stabilire quali interventi tempestivi, validi ed efficaci è utile mettere in pratica secondo la prospettiva educativa e formativa, allo scopo di favorire un sensibile miglioramento delle sue prestazioni didattiche, nonché uno sviluppo e una crescita positivi.

Parole chiave: bilinguismo; acquisizione linguistica; ipoacusia.

INDICE

Introduzione **5**

CAPITOLO 1. LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUE **7**

1.1 Il fenomeno del bilinguismo 7

1.2 Aspetti del bilinguismo 11

1.3 L'acquisizione linguistica 15

1.3.1 Gli stadi dello sviluppo linguistico 21

1.3.2 La comprensione linguistica 24

1.3.2 L'alfabetizzazione 26

1.4 L'apprendimento del bambino bilingue 30

1.5 Vantaggi e svantaggi del bilinguismo 33

CAPITOLO 2. IL BAMBINO AFFETTO DA IPOACUSIA **41**

2.1 Ipoacusia infantile 41

2.2 L'acquisizione linguistica nei bambini ipoacusici 46

2.3 Ipoacusia e bilinguismo 52

2.4 L'istruzione e l'educazione scolastica dei bambini sordi 55

CAPITOLO 3. ANALISI DI UN CASO ALLA SCUOLA PRIMARIA **64**

3.1 Presentazione del caso preso in esame 64

3.2 Lettura dei bisogni del bambino secondo tre prospettive: medica, genitoriale e scolastica 67

3.2.1 I punti di vista degli attori coinvolti all'inizio dell'anno scolastico 68

3.2.2 I punti di vista degli attori coinvolti a metà dell'anno scolastico 73

3.2.3 Confronto conclusivo rispetto all'anno trascorso 74

3.3 Reazioni e azioni dei soggetti coinvolti nel percorso di crescita e di educazione del bambino 78

3.4 Osservazione e analisi del caso: la mia esperienza 85

3.5 Riflessioni in ottica professionalizzante: scelte didattiche e pedagogiche 90

3.5.1 L'importanza di interventi precoci e mirati per l'alunno straniero sordo 100

BIBLIOGRAFIA **111**

NORMATIVA **124**

SITOGRAFIA **126**

Introduzione

L'associazione tra ipoacusia ed esposizione a più lingue è un problema apparentemente nuovo in Italia, ma sta subendo in realtà una crescente diffusione nell'ultimo periodo a causa del forte flusso del nostro tempo.
Essendo una questione aperta e importante, merita di essere conosciuta in maniera chiara ed approfondita, in modo da poter rispondere efficacemente alle dinamiche educative ad essa correlate.
Al fine di fornire un quadro adeguato dei risvolti cognitivi e linguistici di una competenza bilingue e dimostrare come le abilità comunicative del bambino non siano contrastate dall'esposizione a più lingue, viene fornita una panoramica della letteratura scientifica disponibile a riguardo.
Nei diversi capitoli le evidenze riportate saranno discusse, al fine di far emergere le implicazioni educative utili alla promozione dello sviluppo linguistico nei bambini sordi e ridurre i rischi di un'esposizione al linguaggio dannosa per l'apprendimento e per l'evoluzione delle funzioni cognitive associate.
Il capitolo 1 descrive il fenomeno del bilinguismo in maniera ampia, mettendo in luce diverse situazioni e dinamiche in cui esso può manifestarsi, determinando tipologie di bilinguismo differenti.
Inoltre, illustra il processo di acquisizione linguistica nel bambino esposto ad una sola lingua e quello del soggetto bilingue, al fine di discutere eventuali aspetti positivi e negativi.
Il capitolo 2 si occupa di delineare la problematica dell'ipoacusia infantile e il processo di acquisizione del linguaggio in questa tipologia di individui; per poi soffermarsi nella descrizione della dinamica in cui soggetti ipoacusici vivono in un contesto multilinguistico; e giungere infine alla raccolta di buone pratiche da seguire in veste di insegnanti e di genitori, al fine di favorire lo sviluppo e l'apprendimento positivo di questi soggetti in età evolutiva.
Il capitolo 3 analizza il caso specifico di un bambino di una classe prima della Scuola Primaria, con cui è stato realizzato un percorso didattico di sostegno durante l'anno scolastico 2020/2021. Qui viene riportata una lettura dei bisogni del bambino secondo le prospettive medica, genitoriale e scolastica e le azioni

messe in atto dai soggetti coinvolti nel percorso di crescita e di educazione del bambino.
La conclusione finale è dedicata alla raccolta delle riflessioni personali emerse in ottica professionalizzante.

CAPITOLO 1. LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUE

1.1 Il fenomeno del bilinguismo

Si stima che nel mondo vengono parlate tra le 6.000 e le 12.000 lingue[1] in soli 196 paesi e di conseguenza la maggior parte della popolazione intercontinentale risulta bi- o pluri-lingue, ossia usa due o più lingue per comunicare. Questo bisogno di affidarsi a più lingue nella vita quotidiana è tipico del costrutto dimensionale, relativo e dinamico del bilinguismo e sottolinea la natura adattiva del linguaggio e il suo utilizzo a fini comunicativi (Bonifacci, 2018).

Negli ultimi anni, il fenomeno del bilinguismo sta acquisendo un'attenzione crescente nell'intero pianeta, in relazione all'espandersi della questione migratoria globale.

Il numero di lingue parlate in diversi paesi è infatti in aumento costante, a causa dell'intensificarsi di spostamenti massicci di popolazioni in nazioni differenti da quella di origine, per motivi sociopolitici, economici, demografici e ambientali.

La società contemporanea in cui viviamo è interessata da grandi trasformazioni che hanno un impatto sulla sua composizione ed organizzazione, rendendola sempre più multietnica e articolata dal punto di vista linguistico.

Secondo il Dossier Statistico Immigrazione (IDOS, 2018), nel luglio 2017 i migranti nell'intero globo erano 253 milioni. Di questi, 2.3 milioni di individui sono emigrati in paesi a sviluppo avanzato.

In Italia, secondo dati Istat, nel gennaio 2022 è stata registrata una presenza di quasi 5 milioni e 200 mila cittadini stranieri residenti nel Paese, di cui 3,5 milioni provenienti da Paesi extra europei.

Di conseguenza, la presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane, oltre ad essere variegata quanto all'origine, è sempre più numerosa.

Anche gli italiani si spostano all'estero, e stanno contribuendo alla diffusione della lingua italiana in altri continenti.

[1] Nella letteratura scientifica, la stima ondeggia tra le 6.000 e le 12.000 lingue. Le stime più gettonate sono tra le 6.000 e le 9.000. Secondo Ethnologue sono 7.151 le lingue attualmente riconosciute nel mondo.
Fonte: Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2022. Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com

Secondo il rapporto dell'AIRE[2] - Anagrafe Italiani Residenti all'Estero - gli emigrati italiani nel mondo a fine 2019 erano infatti 5.486.081, un dato in crescita del 4% rispetto al 2018.

Questi dati chiariscono la composizione di una collettività sempre più multietnica, in cui vengono utilizzate quotidianamente numerose lingue durante le interazioni comunicative. I gruppi sociali appaiono di conseguenza linguisticamente complessi e mutevoli, in continuo scambio culturale e linguistico.

Ciò determina l'esposizione in maniera simultanea o consecutiva a sistemi linguistici complessi riferiti alla sfera sociale, linguistica, cognitiva ed emotiva che favoriscono lo sviluppo, sempre più frequentemente, della condizione del bilinguismo.

Trattandosi di un fenomeno vasto e mutevole, non è riassumibile semplicemente come una circostanza caratterizzata dal parlare due lingue, ma condizionata da una serie di fattori e di influenze interne ed esterne al soggetto apprendente che determinano lo sviluppo di capacità comunicative e verbali in più di una lingua e a diversi livelli.

Il soggetto bilingue, cresciuto all'uso simultaneo di due lingue, possiede la capacità di utilizzare un sistema coordinato di usi linguistici tali da consentirgli di formulare pensieri collegandoli alle espressioni verbali delle due lingue, senza ricorrere alla traduzione (Contento, Melani e Rossi, 2010).

La proposta di questa definizione aiuta a superare la dicotomia tra due concezioni primitive ed estreme di bilinguismo: quella massimalista e quella minimalista, che si basano sulla descrizione di livelli di competenza in L1 e in L2 soggetti a forte variabilità.

Si definisce con L1 (*Lingua Uno*) la prima lingua, cioè quella materna, e con L2 (*Lingua Seconda*) la seconda lingua appresa dallo studente in seguito alla L1 e che è possibile trovare anche fuori dal contesto scolastico.

Quest'ultima si distingue dalla LS (*Lingua Straniera*), una lingua studiata in una zona in cui essa è presente solamente all'interno dell'istituzione scolastica.

[2] L'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (A.I.R.E.) è stata istituita con legge 27 ottobre 1988, n. 470 e contiene i dati dei cittadini italiani che risiedono all'estero per un periodo superiore ai dodici mesi. Essa è gestita dai Comuni sulla base dei dati e delle informazioni provenienti dalle Rappresentanze consolari all'estero.

Dato che per la comunità scientifica non è stato possibile trovare un accordo rispetto ai criteri minimi di competenza necessaria per poter considerare un soggetto bilingue, è utile considerare il bilinguismo come un costrutto dimensionale e continuo (Valdés, 2003; Luk, Bialystok, 2013), soggetto quindi a forte variabilità.

L'uso del linguaggio muta in funzione dei contesti, degli obiettivi e degli interlocutori e non permette di conseguenza di giungere a chiare definizioni di soggetto bilingue basate sul livello di competenza.

Tabella 1 Le 4 aree di competenza linguistica

Competenze linguistiche		
	Orale	*Scritto*
Competenze recettive	Comprendere	Leggere
Competenze espressive	Parlare	Scrivere

(Bonifacci, 2018)

Come si vede nella *Tabella 1*, le competenze linguistiche fanno inoltre riferimento a 4 differenti aree di utilizzo della lingua, che complicano la possibilità di definire l'individuo bilingue concentrandosi esclusivamente sul livello di padronanza posseduto in questi ambiti.

Baker e Wright (2017), discostandosi dalla classificazione per competenze che tende ad escludere alcune categorie di soggetti parlanti più lingue nel quotidiano, offrono una visione di *bilinguismo funzionale*, riferendosi all'utilizzo delle lingue nei contesti di vita.

Secondo gli autori è dunque preferibile considerare il bilinguismo come un costrutto:

- *dimensionale*, in quanto più dimensioni concorrono alla sua definizione;
- *continuo e dinamico*, perché muta ed evolve nel tempo;
- *variegato*, poichè racchiude una molteplicità di situazioni molto diverse più o meno classificabili;
- *relativo*, dato che ci possono essere livelli di competenza diversi nelle due lingue in funzione dei contesti e degli usi.

Accostandosi ad una visione più olistica, si può riconoscere che le competenze in lingue diverse sono interconnesse e coesistono (Wright, 2015) e di

conseguenza quello che è conosciuto in una lingua contribuisce a sviluppare conoscenze nell'altra lingua.

A causa della sua complessità ed eterogeneità, il bilinguismo coinvolge viversi ambiti, rendendolo una tematica multidisciplinare. Diverse sono infatti le aree di studio che si occupano di analizzarne le dimensioni, come le neuroscienze, l'etnopsichiatria e la linguistica acquisizionale, comprendendo anche diversi studi applicativi.

Le neuroscienze apportano un contributo importante riguardo lo sviluppo del cervello bilingue e contenuti fondamentali in relazione allo sviluppo tipico e atipico del bambino bilingue.

L'etnopsichiatria è una branca della psichiatria che studia i disturbi riferiti al contesto culturale e al gruppo etnico d'appartenenza, descrivendo aspetti legati alla comunicazione interculturale e fenomeni come lo stress transculturale.

La linguistica acquisizionale si occupa invece in modo esaustivo dei processi e delle fasi che vengono attraversati durante l'apprendimento di una nuova lingua.

Infine, per quanto concerne le buone pratiche da adottare nei confronti di soggetti bilingui in età evolutiva, le Linee Guida[3] e le Raccomandazioni internazionali[4] costituiscono un riferimento di grande utilità.

I dati e le definizioni fin qui riportati ci permettono di comprendere come il bilinguismo risulti un argomento più che mai attuale, che richiede particolare attenzione in ambito scolastico e nell'accesso ai servizi sanitari, nonché il possesso di conoscenze adeguate ed esperienze diversificate, soprattutto da parte di coloro che si occupano del processo evolutivo e di sviluppo dei più piccoli; allo scopo di garantire il successo scolastico degli studenti stranieri bilingue alla pari degli italiani monolingue.

La questione acquisisce ulteriore peso considerando che, secondo dati MIUR[5], il 10,3% della popolazione scolastica italiana è di origine migratoria.

Nell'anno scolastico 2019/2020 le scuole italiane hanno accolto

[3] "Linee guida per la certificazione delle competenze" al fine di orientare le scuole nella redazione dei modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo – D.M. 742/2017.

[4] Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (2018/C – 189/01) relativa alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente".

[5] Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020.

complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana.
Rispetto al precedente A.S. 2018/2019, gli studenti con cittadinanza non italiana hanno registrato una crescita di 19 mila studenti (+2,2%), a fronte di una flessione di circa 115 mila unità (-1,5%) di ragazzi italiani.
La maggioranza degli alunni non italiani è costituita da stranieri di seconda generazione, cioè bambini e giovani nati in Italia da genitori non italiani.
Per gli studenti stranieri l'ostacolo linguistico rappresenta uno dei problemi maggiori per l'inserimento in una classe e per il percorso di apprendimento nei primi anni e viene ulteriormente messo in crisi se questi alunni presentano ritardi di sviluppo, disabilità o se vivono in un ambiente familiare povero dal punto di vista economico, degli scambi sociali, delle risorse linguistiche ed educative - che non garantiscono un sostegno adeguato nel percorso di acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura, e l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa - alimentando l'insicurezza linguistica, la povertà educativa, l'abbandono scolastico e l'impossibilità di affermazione dal punto di vista personale e sociale.

1.2 Aspetti del bilinguismo

La complessità del fenomeno del bilinguismo è visibile nell'estrema eterogeneità che caratterizza la popolazione dei soggetti bilingui. Tra le persone bilingue è infatti possibile distinguere, sulla base di diverse dimensioni, differenti profili di individui; ognuno contraddistinto da un intricato intreccio di competenze, usi e storie linguistiche che rendono ogni individuo differente dall'altro.
Questi tentativi di classificazione, pur essendo una semplificazione, permettono di mettere in luce la varietà delle esperienze linguistiche. Consentono inoltre di costruire un riferimento utile ad inquadrare le differenti forme di bilinguismo che è possibile incontrare nel contesto scolastico; al fine di formulare ipotesi circa i bisogni linguistici e di sviluppo di allievi con storie differenti.
I criteri principali utilizzati per riconoscere diverse categorie di bilinguismo sono:

- età di prima esposizione (EPE);
- contesto di apprendimento;
- livello di competenza;

- lingue nei contesti sociali;
- elaborazione linguistica e cognitiva.

Il primo parametro riguarda le coordinate temporali dell'acquisizione delle lingue, riferendosi al momento in cui l'individuo viene esposto in modo continuativo e intensivo ai due codici linguistici. In questo senso è possibile distinguere bi-/ plurilingui simultanei e sequenziali (o consecutivi).

Nel primo caso si fa riferimento ai bambini esposti fin dalla nascita a due (o più) codici linguistici, per cui le due lingue sono acquisite nello stesso momento. Nella seconda circostanza ai soggetti che inizialmente sviluppano e consolidano le competenze linguistiche base nella L1 e solo successivamente vengono esposti alla L2; per cui le lingue sono acquisite in due momenti differenti, una successivamente all'altra.

Talvolta è inoltre possibile parlare di bilinguismo precoce e bilinguismo tardivo. In quello precoce, l'età in cui il bambino viene esposto per la prima volta ad entrambe le lingue è inferiore ai 3 anni, ovvero quel periodo in cui le competenze linguistiche base sono ancora in via di acquisizione e consolidamento.

Nel bilinguismo tardivo riconosciamo invece tutte quelle persone esposte alla L2 dopo aver consolidato le prime competenze linguistiche nella L1, quindi in seguito al periodo prescolare.

Tuttavia, questa distinzione temporale non è così netta e definita così sembra, poiché diversi autori si trovano ancora in dibattito e non si è giunti ad una distinzione marcatamente chiara tra le due categorie. È utile quindi valutare caso per caso e utilizzare dei range di età variabili come linee di divisione.

Il secondo criterio è relativo al contesto di apprendimento. Qui possiamo distinguere i soggetti che vengono esposti alle due lingue all'interno del contesto familiare, per cui si parla appunto di bilinguismo familiare; e il bilinguismo scolastico, in cui sono riconosciuti tutti quei soggetti che in famiglia utilizzano la lingua madre e a Scuola apprendono la L2.

La terza dimensione riguarda il livello di competenza, che permette in un certo senso di "misurare" il bilinguismo. A questo proposito è possibile definire un tipo di bilinguismo bilanciato, in cui l'individuo presenta lo stesso (o simile) grado di competenza in entrambe le lingue e riesce pertanto ad utilizzare

indifferentemente l'una o l'altra a seconda del contesto in cui si trova; e una tipologia di bilinguismo dominante, che riconosce coloro che possiedono competenze linguistiche migliori e di maggiore fluenza in un codice rispetto all'altro.

Ciononostante, questa distinzione può apparire artificiosa, in quanto non sempre è possibile valutare obiettivamente le competenze di base (quindi leggere, scrivere, parlare e comprendere) nelle due lingue, in quanto queste si intrecciano con elementi non oggettivi come i contesti d'uso e le esperienze. Per tale motivo spesso è difficile riconoscere una dominanza tra le due lingue, e allo stesso modo una parità di competenze nei due codici, dato che una differenza, seppur sottile, è sempre presente ed è influenzata dalle situazioni d'utilizzo.

Il quarto criterio è relativo alle lingue nei contesti sociali e porta alla distinzione tra bilinguismo additivo e bilinguismo sottrattivo.

Il bilinguismo additivo è riconoscibile nella situazione in cui il parlante trae vantaggi aggiuntivi dal parlare diverse lingue, dal punto di vista cognitivo, sociale, relazionale, lavorativo o scolastico. In questo caso il rapporto tra i due codici linguistici e le relative culture è complementare e il soggetto le riconosce come tali. Per questo non si verifica una predominanza di una delle due lingue sull'altra, ma entrambe vengono mantenute sullo stesso piano.

Questa scelta che l'individuo appoggia è influenzata da diversi fattori soggettivi e socio-relazionali, come le credenze personali rispetto alle due lingue, le competenze possedute in entrambe e il contesto linguistico, determinando nel soggetto la scelta di una, dell'altra o di ambedue le lingue per comunicare.

Il bilinguismo sottrattivo è invece caratterizzato dalla prevalenza di una delle lingue sull'altra, poiché sembra offrire vantaggi aggiuntivi dal punto di vista sociale. Si verifica quando il soggetto tende ad investire maggiormente sul codice preferito, arrivando anche alla progressiva perdita di competenze nella lingua minoritaria, la cosiddetta *erosione linguistica* (Bonifacci, 2018). In questo caso conoscere due lingue pone l'individuo in una situazione di svantaggio e non reca benefici.

Gli esiti a favore o a sfavore sono influenzati perlopiù dalle rappresentazioni sociali e dal valore che le comunità di parlanti in contatto attribuiscono alle due

lingue. È più frequente quando la seconda lingua (L2) è percepita come culturalmente ed economicamente più vantaggiosa, sviluppandosi in concorrenza alla lingua madre (L1), fino alla sua completa erosione.

Il bilinguismo sottrattivo è uno dei possibili risultati sfavorevoli per i bambini figli di immigrati. Infatti, accade spesso che la comunità dominante sminuisca il valore della lingua e talvolta anche della cultura della minoranza, determinando un sentimento di pressione a omologarsi alla lingua e alla cultura principali. Inoltre, questa condizione può condurre anche al fenomeno definito *semilinguismo*[6], caratterizzato da una ridotta competenza in entrambi codici linguistici.

La distinzione tra bilinguismo additivo e sottrattivo non è determinata dalla struttura linguistica della lingua, ma da altri fattori definiti come vitalità etnolinguistica del gruppo, reti individuali relazionali, credenze soggettive e comportamento linguistico.

Il primo fattore è il potere riconosciuto al gruppo linguistico da parte della comunità e riguarda le caratteristiche demografiche, economiche, politiche e culturali. Ciò ci permette di capire come il valore associato ad una lingua e all'altra è variabile e relativo, per cui può modificarsi nel tempo e in relazione a cambiamenti socioeconomici.

L'ultimo parametro è quello dell'elaborazione linguistica e cognitiva, che aiuta a riconoscere un tipo di bilinguismo subordinato e uno coordinato (o composito). È quella dimensione che si riferisce al rapporto tra le lingue apprese dal punto di vista dell'elaborazione cognitiva e linguistica.

Nel caso di bilinguismo subordinato l'accesso al sistema della L2 è mediato da quello della L1: sono presenti cioè due codici linguistici che corrispondono ad una sola unità di significato, accessibile solamente attraverso la L1. Troviamo ad esempio un soggetto che, per accedere al sistema dei significati (concettuale) nella Lingua inglese, deve passare prima dal lessico in Lingua italiana.

Nel bilinguismo coordinato/composito invece, i sistemi linguistici sono indipendenti (o interconnessi) l'uno dall'altro e l'accesso al sistema concettuale avviene direttamente dalla L2.

[6] Denota un'acquisizione parziale dei codici, che si ha quando il parlante non padroneggia in modo sufficiente nessuno dei due codici linguistici.

Gli studi neurolinguistici sulla relazione tra i sistemi linguistici a livello fonologico, lessicale e morfosintattico evidenziano un'estrema complessità nell'interazione tra L1 e L2, per cui anche questa dimensione mette in luce l'enorme vastità ed eterogeneità della questione del bilinguismo, che invita a tenere conto delle sue peculiarità, per giungere a conoscere le metodologie e gli strumenti di valutazione più adeguati e cercare di comprendere bene la storia e le competenze del/la bambino/a nella L1 (o nelle altre lingue conosciute), prima di intraprendere una valutazione con gli strumenti e i protocolli che siamo abituati a utilizzare con gli utenti monolingui (Levorato, M.C., Marini, A. (Eds), 2019).

1.3 L'acquisizione linguistica

Negli ultimi anni, nel campo della glottodidattica - disciplina che si occupa dello studio dei processi e delle metodologie che portano all'acquisizione delle lingue - si è sviluppata una dicotomia tra il concetto di *acquisizione linguistica* e *apprendimento linguistico*.

L'uso dei due termini in maniera contrapposta è stato ipotizzato nella metà degli anni '80 da Stephan Krashen[7], per distinguere i processi fondamentali attraverso i quali si impara una lingua: l'*acquisizione*, percorso seguito dal bambino per divenire competente nella lingua madre e l'*apprendimento*, procedimento proseguito per diventare abile in una seconda lingua.

Acquisizione è il termine utilizzato per riferirsi al processo subconscio che porta ad interiorizzare la lingua in modo stabile e duraturo e alla progressiva capacità di comprendere e produrre frasi originali, ricombinando le nozioni assorbite. È esito di un'ampia esposizione alla lingua e di diversificate esperienze dirette di comunicazione, concentrate esclusivamente sul contenuto dei messaggi. È la maniera in cui il bambino impara la propria lingua madre, attraverso un processo non consapevole e spontaneo, che sfrutta l'intuizione e la memorizzazione naturale degli input appresi.

Viceversa, l'*apprendimento* è consapevole e razionale. È inteso come lo studio conscio delle forme linguistiche, legato alla scoperta della regola per imparare ad

[7] Illustre studioso il cui lavoro oggi è parzialmente superato, ma che ha posto le basi della linguistica e glottodidattica moderna. Egli ha messo in riordinato una serie di importanti principi, che sono i fondamenti di un modo di insegnare le lingue coerenti con le evidenze neuroscientifiche su come funziona il cervello.

usare la lingua. In questa fase, il bambino non si limita ad imitare ciò che sente, ma lo reimpiega in maniera nuova e creativa.

Il processo di acquisizione della lingua materna ha carattere spontaneo e riguarda sia la competenza passiva (comprensione) sia la competenza attiva (produzione).

L'ambito dell'acquisizione della prima lingua ha avuto origine da una branca della psicologia dell'età evolutiva, che considera il processo come una delle tante aree evolutive o conquiste cognitive.

I ricercatori come linguisti e psicologi si sono interessati, alternativamente, alla comprensione delle tappe e dei meccanismi attraverso i quali i bambini diventano fruitori competenti di una, o meglio più, lingue, entro i 3 o 4 anni di età.

I primi principali orientamenti teorici riguardanti questo tema sono stati, nel corso degli anni:

1. il costruttivismo[8] (o evoluzionismo) di Jean Piaget (1896-1980);
2. il comportamentismo[9] di B.Skinner (1904-1990);
3. il comportamentismo dello psicologo canadese Bandura (1925-2021);
4. il maturazionalismo[10] o universalismo, che rimonta alle posizioni di Noam Chomsky (1928);
5. il cognitivismo[11] di J.Bruner (1915-2016).

Piaget, innatista, in *La rappresentazione del mondo del fanciullo* del 1926, sostiene che l'acquisizione linguistica ha carattere dinamico ed è orientata dall'interazione tra lo sviluppo fisico-cognitivo dell'individuo e il contesto.

Secondo l'autore, l'acquisizione del linguaggio è possibile solo in seguito alla comparsa del pensiero simbolico (alla fine del periodo senso-motorio) e alla costruzione dell'intelligenza simbolica (18-24 mesi), che permettono lo sviluppo dei comportamenti rappresentativi, tra i quali anche il linguaggio.

---

[8] Scuola di pensiero di matrice psicologica fondata sul concetto secondo cui ogni individuo costruisce la propria conoscenza del mondo tramite la riflessione sulle proprie esperienze.

[9] Corrente della psicologia che studia il comportamento osservabile di persone e animali, attraverso procedure oggettive e sperimentali. I comportamentisti sostengono che l'apprendimento deriva da un cambiamento nel comportamento.

[10] Considera la regolazione della comparsa di nuove capacità cognitive come sottostante ai meccanismi di maturazione e enfatizza il ruolo che la base biologica e il programma genetico giocano in questo processo.

[11] Corrente di studio che concepisce la mente come un elaboratore di informazioni. Si interessa pertanto dei vari processi cognitivi.

Il comportamentista B.Skinner (1904-1990), sostiene invece che l'apprendimento del linguaggio avviene per condizionamento operante.
Le lodi, i rinforzi e gli apprezzamenti che i bambini ricevono quando iniziano ad indicare ciò che desiderano mediante le parole, agiscono da veri propulsori positivi e rinforzanti l'apprendimento linguistico. Si tratta quindi di un apprendimento acquisito e automatico, senza alcuna elaborazione cognitiva.
Per Skinner, l'acquisizione del linguaggio è interamente frutto di un processo di apprendimento dal mondo esterno, acquisito.
Il comportamentista canadese Bandura (1925-2021), a differenza di Skinner, sostiene che l'apprendimento ha luogo per acquisizione attraverso l'ambiente esterno vissuto dal bambino. Non è tuttavia una semplice risposta automatica agli stimoli esterni senza l'intervento della mente, ma implica l'azione di processi cognitivi e di rielaborazione cognitiva per riprodurre o imitare un suono ascoltato.
Il maturazionalismo o universalismo - associato alle posizioni di Noam Chomsky espresse tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento in polemica con Skinner - sostiene che l'acquisizione linguistica obbedisce ai principi della grammatica universale ed è biologicamente determinata.
Gli studiosi vicini a questa teoria sono propensi a credere che ogni bambino e bambina possiede delle regole innate che gli permettono di apprendere e assimilare rapidamente qualsiasi linguaggio parlato dagli adulti.
Si tratta di una teoria che sostiene l'innatismo del linguaggio e il possesso, da parte della specie umana, di un sistema (o meccanismo cerebrale) innato, che consente di acquisire una lingua. Tale meccanismo è definito Language Acquisition Device[12] (o LAD).
Secondo lo studioso, questo dispositivo innato sarebbe dimostrato dal fatto che ogni figlio dell'uomo, indipendentemente dalla lingua madre che ascolta, segue le stesse fasi di sviluppo nel medesimo ordine e impara rapidamente le regole presenti nelle varie lingue.

[12] Il LAD è costituito da un insieme finito di dimensioni lungo le quali variano le lingue, che sono fissati a livelli diversi per le diverse lingue sulla base dell'esposizione di lingua. LAD riflette il presupposto di fondo di N. Chomsky che molti aspetti del linguaggio sono universali, cioè comuni a tutte le lingue e le culture, e limitata dalla conoscenza di base innata di linguaggio chiamato "Grammatica Universale".

Il cognitivista di J.Bruner (1915-2016), con la sua ipotesi inter-individuo, sostiene che l'apprendimento del linguaggio è in relazione all'interazione della madre e degli adulti significativi con il bambino.
Questi scambi comunicativi con la figura di riferimento, costituiscono il Language Acquisition Support System[13] (o LASS) e mettono in evidenza il bisogno di un ambiente sociale che fornisca input e assista nell'acquisizione. Il LASS permette di comprendere gli scopi delle frasi pronunciate dagli adulti e di servirsi del linguaggio per soddisfare i propri bisogni.
J. Bruner assume così una posizione intermedia rispetto a J.B.Skinner e a N.Chomsky, sostenendo che il dispositivo innato (o LAD) non sia da solo sufficiente a spiegare l'acquisizione del linguaggio, in quando devono realizzarsi in aggiunta, tra la madre e il bambino, delle modalità interattive che sono la base per apprendere a parlare (LASS).
Più di recente, studiosi di diversi ambiti di ricerca scientifica quali:

- la neurolinguistica, che si occupa di conoscere come funziona il cervello nell'acquisizione delle lingue;
- la psicologia, che si interessa di comprendere come il cervello si mette in moto;
- la psicolinguistica, che studia com'è organizzata la mente per l'acquisizione linguistica,

si sono interessati ad individuare delle teorie utili a spiegare meglio il rapporto tra uomo e lingua, in particolare nell'apprendimento della seconda lingua.
La prima teoria di rilievo è quella di Marcel Danesi che, con i suoi studi di neurolinguistica, si è occupato del funzionamento del cervello e delle sue componenti, introducendo per la prima volta in forma chiara la descrizione del cervello umano, l'elaborazione cerebrale del linguaggio, lo sviluppo normale e patologico del linguaggio, la visione bimodale dell'apprendimento linguistico.
Dai suoi studi emergono concetti-chiave quali la specializzazione emisferica e la modalità destra e sinistra di elaborazione delle informazioni, e vengono introdotti

[13] Un meccanismo di supporto sociale per l'acquisizione del linguaggio senza il quale il bambino non è in grado di apprendere. Corrisponde sostanzialmente all'aiuto che gli adulti offrono al bambino, articolando l'ambiente linguistico in un insieme di format che diano delle coordinate.

per la prima volta concetti come la bimodalità, la direzionalità e la focalizzazione emisferica.

Secondo questi studi, il cervello è distinto in due emisferi: sinistro e destro. Essi compiono azioni diverse ma complementari: prima è possibile una visione d'insieme grazie all'emisfero destro, poi quella dettagliata grazie all'emisfero sinistro.

L'area sinistra è analitica, sequenziale (lineare), logica, razionale, linguistica, verbale e preposta alla lettura. I suoi tratti caratteristici di modalità sono:

- fonologia, morfologia e sintassi;
- relazioni formali tra le parti di una frase;
- significato letterale.

L'emisfero destro è globale, simultaneo, analogico, emotivo, visivo e legato alla visione dei colori. I suoi tratti di modalità sono:

- struttura prosodica;
- intento espressivo della frase;
- significato metaforico;
- umorismo verbale.

I due emisferi, complementari, sono entrambi coinvolti nell'acquisizione della lingua. La lingua è pertanto definita bimodale, poichè la sua acquisizione passa attraverso queste due modalità.

Inoltre, la percezione linguistica è direzionale:

- da destra a sinistra;
- da globale ad analitica;
- da visiva, contestuale e situazionale a linguistica;
- da emozionale a razionale.

La seconda teoria, sviluppata negli anni Ottanta del Novecento, riguarda le 5 ipotesi di Krashen, ovvero:

1. acquisizione;
2. apprendimento;
3. input comprensibile;
4. ordine naturale;
5. filtro affettivo.

Queste ipotesi, sviluppate secondo un approccio naturalistico, sono legate ad una filosofia di fondo, definita *regola del dimenticarti*: quanto più ti dimentichi che stai imparando, tanto più impari.

La prima distinzione è tra apprendimento e acquisizione. Il primo è conscio, strutturato, lento da utilizzare e pertanto monitorante; la seconda è inconscia, spontanea e rapida da utilizzare, perciò generativa.

Quando acquisisce la lingua materna, il bambino lo fa in maniera spontanea e apparentemente senza sforzo. Quando apprende una nuova lingua invece, il bambino scopre le regole per imparare ad utilizzarla. Il piccolo non si limita ad imparare ciò che sente, ma lo reimpiega in maniera nuova e creativa. Qui nasce il bisogno di confrontarsi con la correttezza delle ipotesi formulate, attraverso il feedback dei genitori o il monitor rappresentato dall'apprendimento.

Si impara la lingua attraverso l'*input*[14], purchè:

- reso comprensibile, cioè venga capito;
- collocato nell'ordine naturale, ossia nel grado I (input) + 1 (zona di sviluppo prossimale);
- non sia attivo il filtro affettivo, ovvero una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia.

Se questi criteri vengono rispettati, l'input diventa *intake*[15] e produce *output*.

La terza teoria è il modello egodinamico di Renzo Titone. È un modello olo (= tutto) – ego (aspetto più profondo della nostra personalità) dinamico (perché c'è movimento).

Si basa su 3 principi:

1. ego, legato alla volontà di comunicare;
2. strategia, relativa alla capacità di comunicare;
3. tattica, riguardante l'atto di comunicare.

Secondo Titone, perché ci sia acquisizione, c'è bisogno di motivazione, che per l'uomo proviene da 3 fonti: piacere, bisogno e dovere. Il piacere è la più forte perché è l'unica che si autorigenera, appaga e si ha sempre voglia di essa. Il bisogno è legato alla necessità di far fronte e soddisfare delle esigenze personali.

[14] Informazione comprensibile data agli allievi.
[15] Parte dell'input che l'allievo acquisisce.

Il dovere, la forma di motivazione più debole, spinge ad agire perché legata a un obbligo.
Tali filoni di ricerca hanno molto in comune, ma come si può comprendere dalla lettura della letteratura scientifica soprariportata, sono generati da discipline diverse e seguono un percorso di sviluppo divergente.
È pertanto importante considerare i dibattiti, le numerose ricerche e il considerevole interesse che hanno caratterizzato questo ambito di ricerca e hanno condotto, in tempi recenti, al progresso e alle scoperte riguardanti le modalità con cui evolvono i processi di acquisizione della prima lingua e di apprendimento della seconda lingua, tenendo conto della variazione sostanziale esistente tra individui, età, gruppi culturali e linguistici.
È utile comprendere i meccanismi in base ai quali il bambino acquisisce la/le lingua/e, per gettare luce sulla natura del linguaggio e della facoltà di apprendimento umana.

1.3.1 Gli stadi dello sviluppo linguistico

L'acquisizione della lingua materna da parte del bambino avviene senza insegnamento esplicito, non semplicemente imitando ciò che sente, ma procedendo per fasi ricorrenti in modo analogo nelle diverse lingue. I piccoli durante la prima infanzia imparano per regole, producendo forme che non hanno mai sentito, ma che corrispondono a forme regolari, seppur talvolta errate. L'acquisizione linguistica avviene in primis tra pari e raggiunge il suo culmine con l'adolescenza.
Tutti bambini con sviluppo normale acquisiscono la lingua materna seguendo un percorso simile e raggiungono le tappe più importanti nello stesso ordine.
Esiste, tuttavia, una variabile significativa circa l'età in cui queste tappe vengono raggiunte.
È stato dimostrato che alla nascita il bambino possiede già la capacità di discriminare e pronunciare i suoni di tutte le lingue esistenti e, di conseguenza, ogni neonato può potenzialmente apprendere qualsiasi lingua. Ma a partire dai 6 mesi, perde questa capacità verso le lingue diverse dalla propria, continuando a riconoscere i suoni della lingua madre.

Il neonato, nella fase prelinguistica, mostra una preferenza per la voce e il volto materno e la principale forma con cui comunica è il pianto.
Perché si inizi a sviluppare il linguaggio, la prima tappa evolutiva fondamentale è la *lallazione* (*babbling*), caratterizzata da vocalizzi. Inizia tra i 3 e i 6 mesi con una fase primitiva di produzione di cantilene su suoni vocalici e la formazione dei primi legami tra suoni consonantici e vocalici.
Nella seconda fase, tra i 6 e i 10-12 mesi, i bambini prendono possesso degli organi fonatori. È caratterizzata da una più chiara differenziazione di suoni vocalici e consonantici e dalla produzione e ripetizione di sillabe.
In particolare, dai 6 mesi la lallazione è definita *canonica* o *reduplicata,* caratterizzata dalla ripetizione di sequenze sillabiche consonante-vocale semplici o ripetute (per esempio ba-ba-ba, ma-ma-ma).
La produzione della lallazione non è uguale in tutti gli infanti, ma si tratta comunque di un importante indicatore per lo sviluppo linguistico consecutivo.
Attorno agli 8-10 mesi il bambino diventa in grado di comprendere singole parole.
Successivamente, a 10-12 mesi, la lallazione diviene *variata* e la produzione di sillabe diviene più lunga e complessa. Il soggetto impara così a ripetere sillabe con consonanti diverse (come ba-ma-la).
Questa fase di sviluppo è molto importante, poiché si è osservato che quanto più un bambino presenta una lallazione ricca di suoni, tanto più sviluppa un lessico ampio.
Alla base del *babbling* vi è un processo di reazione circolare secondaria, per cui il piccolo tende a ripetere una produzione fonica appena dopo averla prodotta. È la prima vera forma articolata e differenziata di generazione sonora che si presenta come esercizio pratico delle abilità vocali, privo di funzione comunicativa o sociale.
Attorno ai 10-14 mesi, comincia a pronunciare le prime parole con significato. Le sillabe prodotte in precedenza vengono ora associate a persone e oggetti familiari, attività rituali o stati emotivi: compare l'intenzionalità comunicativa.
Le parole, articolate prevalentemente con suoni nasali (/m,n/) e occlusivi (/p,b,t,d/), vengono pronunciate in maniera isolata e per questo definite parole-frase, riferendosi anche a intere azioni o contesti relazionali.

Questo uso esclusivo di parole-frase dura fino ai 15-20 mesi, a partire dal momento in cui compaiono le prime associazioni di due termini.
A 12 mesi, il bambino anticipa le prime parole con il gesto rappresentativo. È un gesto che rappresenta simbolicamente un oggetto o un'azione.
L'infante inizia ad interagire maggiormente con l'adulto, visto come interlocutore con cui comunicare, e impara a comprendere brevi frasi e ordini semplici.
In questo periodo si assiste inoltre ad un graduale ampliamento del lessico, fino all'*esplosione del vocabolario*, intorno ai 18 mesi, in cui il bambino raggiunge la soglia delle 50 parole conosciute. Diventa inoltre consapevole che ad ogni parola corrisponde un oggetto e che attraverso il linguaggio può agire sul mondo circostante e comunicare con esso, per cui è più motivato ad apprendere nuove parole.
A partire dai 18 mesi, l'acquisizione di nuovi vocaboli diviene per questo più veloce, cresce l'interesse verso la conoscenza dei nomi delle cose e comincia ad utilizzarli.
Tra i 20 e i 24 mesi, il bambino comincia a sviluppare la morfosintassi, generando le prime combinazioni di parole con significato olofrastico e formulando le prime frasi. Inizia così ad apprendere l'utilizzo dei fonemi e incrementa rapidamente il bagaglio lessicale, sia in termini di quantità di parole, sia di tipologia (anche aggettivi e verbi), arrivando a conoscere una varietà di circa 150-200 termini a 24 mesi.
La comparsa delle prime forme di frase è anche definita linguaggio telegrafico, poichè prevede la combinazione di due parole senza la presenza di articoli, congiunzioni e forme verbali complesse (ad esempio mamma nanna).
Si assiste ad una maturazione della capacità di pronunciare suoni: compaiono i suoni fricativi (/f/, /v/, /s/).
Le competenze morfosintattiche continuano a svilupparsi, fino alla produzione di frasi brevi costituite da soggetto, verbo e da parole semplici e di uso comune legate alla famiglia o ad attività quotidiane. Il lessico del bambino raggiunge, attorno ai 30 mesi, le 500 parole.

Tra i 30 e i 36 mesi le frasi si ampliano e diventano sempre più complete. Il bambino comincia ad utilizzare in modo stabile parole con funzione grammaticale (articoli, preposizioni, pronomi, ecc.)

In relazione alla componente fonetica e articolatoria, acquisisce progressivamente tutti i suoni della lingua italiana, arrivando a completare l'intero inventario fonemico entro i 6 anni.

È importante tenere presente che il modello descritto rappresenta un'indicazione generale dello sviluppo tipico del linguaggio e non un percorso lineare fatto di tappe stabilite. Il processo di acquisizione della lingua materna avviene infatti in modo naturale ed è soggetto-specifico, poichè dipende da variabili socioculturali, dagli stimoli ambientali e dalle esperienze.

Tuttavia, questo modello può rivelarsi utile per genitori e educatori, allo scopo di monitorare la maturazione linguistica dell'apprendente, senza preoccupazioni eccessive nel caso si notassero lievi eccezioni e differenze.

Da non trascurare sono invece due principali campanelli d'allarme:

- lessico molto povero a 24 mesi (inferiore a 50 parole);
- assenza della combinazione di due parole a 30 mesi.

Questi segni potrebbero infatti ricondurre ad un ritardo nel linguaggio, che ipoteticamente si potrebbe risolvere spontaneamente dopo i 3 anni, oppure ad un Disturbo Specifico del Linguaggio[16], la cui diagnosi viene effettuata esclusivamente da uno specialista.

1.3.2 La comprensione linguistica

La capacità di comprensione del linguaggio dei bambini supera generalmente la loro abilità di produzione. Fare quindi affidamento unicamente alla produzione verbale del soggetto fornisce un'immagine parziale del processo di acquisizione. Studi recenti mostrano che l'acquisizione linguistica inizi già prima della nascita: i neonati mostrano infatti una preferenza per i suoni della lingua materna proveniente dalla madre già pochi giorni dopo la nascita, suggerendo così una

[16] I Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) sono condizioni che si manifestano in età evolutiva in cui l'acquisizione delle abilità linguistiche è compromessa sin dai primi stadi. Non sono direttamente attribuibili ad alterazioni neurologiche, sensoriali o ad anomalie di meccanismi fisiologici dell'eloquio, a ritardo mentale o a fattori ambientali. Spesso sono seguiti da problemi associati quali le difficoltà nella lettura e nella scrittura, anomalie nelle relazioni interpersonali e disturbi emotivi e comportamentali.

qualche tipologia di apprendimento linguistico durante il periodo vissuto all'interno dell'utero.

Lo studio dell'emergere delle prime parole rende chiaro lo stretto collegamento esistente tra aspetti linguistici e cognitivi nell'acquisizione linguistica. In particolare, porta a considerare i processi cognitivi di categorizzazione e concettualizzazione.

Diversi modelli di spiegazione dell'organizzazione concettuale, sostengono che essa sia un'attività che modera la complessità del mondo, riducendolo ad un sistema di conoscenze condivise e comunicabili.

Katherine Nelson[17] (1974) ha fornito il contributo più esaustivo rispetto allo studio della concettualizzazione pre-linguistica e linguistica, riconoscendo che il processo di formazione della rappresentazione mentale prevede due momenti differenti:

1. l'individuazione del *nucleo funzionale*, costituito dalle proprietà dinamico-funzionali relative alle funzioni e ai possibili utilizzi dell'oggetto;
2. la scoperta degli *attributi percettivi criteriali*, costituiti dalle proprietà fisiche, o percettivo-descrittive degli oggetti.

Questi due criteri costituiscono un valore importante nei processi di anticipazione e di inferenza nel bambino, perché gli consentono d'interagire in maniera più efficace con la realtà.

Attraverso il progressivo riconoscimento di come variano i contesti in cui l'oggetto si può trovare, il bambino sviluppa una rappresentazione più generale, *decontestualizzata*, dell'oggetto. Il bambino arriva così, tramite questo processo di sintesi, a rendersi conto di quali sono le relazioni fondamentali e definenti un determinato concetto.

Questo passaggio è reso più stabile e condivisibile dal punto di vista sociale attraverso il linguaggio, poiché fornisce la possibilità di utilizzare le parole socialmente riconosciute per indicare membri di una categoria che condividono determinate proprietà caratteristiche.

[17] Studiosa americana di psicologia dello sviluppo, che si è posta l'obiettivo di spiegare lo sviluppo dei contenuti della conoscenza, ovvero come evolve il sistema concettuale che racchiude le conoscenze date dall'esperienza personale passata. Concetto chiave è la memoria a lungo termine, suddivisa in memoria episodica e memoria semantica.

Nel corso del secondo anno di vita, il bambino inizia così a comprendere non solo il significato o il tono di parole udite frequentemente, ma anche semplici frasi composte da più termini, riferite ad azioni quotidiane e a realtà non presenti; inizia quindi ad utilizzare la *funzione simbolica*[18].

1.3.2 L'alfabetizzazione

L'acquisizione di un uso competente della lingua scritta, piuttosto che un fenomeno che inizia all'ingresso dell'allievo nella Scuola, si caratterizza come un continuum evolutivo che origina nelle prime fasi di vita.

Non si apprende a leggere e a scrivere grazie all'insegnamento e la memorizzazione di regole, ma attraverso un percorso di sviluppo che segue delle fasi evolutive.

È un processo che inizia con lo sviluppo del linguaggio, quando gradualmente il bambino passa dalle prime parole, alle frasi, fino a sviluppare un buon vocabolario. Ciò è possibile grazie a processi cognitivi inconsapevoli che gli consentono di sviluppare rappresentazioni fonologiche della propria lingua, che gli serviranno anche per imparare a leggere.

Gli stimoli con cui i giovani esseri umani entrano quotidianamente in contatto influenzano l'inizio precoce dell'apprendimento della letto-scrittura. L'incontro frequente con i simboli della lingua scritta incoraggia infatti il bambino ad affrontarne il funzionamento, all'interno dei problemi di conoscenza e di organizzazione delle esperienze.

Anche l'alfabetizzazione della lingua madre, allo stesso modo dell'acquisizione linguistica, è influenzata da fattori socioculturali, che costituiscono l'insieme degli aspetti caratterizzanti il contesto sociale in cui i bambini vivono. Includono influenze di diversa tipologia: attitudini, pratiche educative, credenze, etnie, livelli d'istruzione dei genitori, risorse economiche e sociali.

Questi elementi possono influenzare e guidare le modalità di apprendimento in diversi modi, sia degli individui bilingue che di quelli monolingue. Se ad esempio, un bambino vive con dei genitori che possiedono un buon livello d'istruzione,

[18] È la comprensione linguistica di realtà assenti. Consiste nel mettere in relazione un simbolo, che può essere un segno o un suono, con qualcosa di reale. Si manifesta su due livelli: verbale e grafico.

sicuramente avrà la possibilità di realizzare diverse esperienze linguistiche diversificate e positive, con esiti concreti ed efficienti dal punto di vista delle competenze lessicali e semantiche, senza considerare il fatto che i genitori utilizzino una o più lingue.

Al di là delle competenze cognitive e linguistiche, una prima influenza significativa sui primi processi di apprendimento della letto-scrittura è esercitata dal contesto familiare. I genitori possono infatti sostenere o meno l'apprendimento linguistico dei loro figli, soprattutto in età prescolare, determinando un migliore o rallentato sviluppo del linguaggio orale, una maggiore o minore esposizione alla lingua scritta, un'influenza positiva o negativa sulle prestazioni di lettura.

Come mettono in luce Sénéchal e LeFevre[19] (2002), le esperienze di familiarizzazione alla lingua scritta svolte in casa - come la lettura condivisa di albi illustrati, l'insegnamento della scrittura o della lettura attraverso attività ludiche o altre attività che sostengono in generale le competenze linguistiche - possono avere, alla Scuola Primaria, ricadute effettive sulle prestazioni del bambino, favorendo le sue capacità emergenti. Anche Bello, Girolametto e Onofrio (2017) propongono dei programmi di lettura condivisa come contesto interattivo privilegiato per promuovere lo sviluppo del vocabolario e del linguaggio combinatorio del bambino attraverso specifiche strategie.

Questo ci fa capire come le suggestioni provenienti dagli ambienti extrascolastici possano esercitare un influsso positivo sull'apprendimento, a seconda del tipo di stimolazione che il piccolo riceve.

La partecipazione o meno della famiglia all'apprendimento dei figli può dipendere da diverse questioni; quali ad esempio le convinzioni circa l'utilità di realizzare in casa attività linguistiche di questo tipo, la consapevolezza rispetto al proprio ruolo di tutori, il senso di autoefficacia, le richieste di coinvolgimento da parte delle istituzioni educative e gli aspetti legati al contesto di vita dei familiari (Hoover-Dempsey et Al., 2005).

[19] Psicologhe dello sviluppo che si sono interessate a comprendere i meccanismi di base dello sviluppo cognitivo e dell'acquisizione della lettura e della scrittura. Hanno inoltre svolto ricerche riguardo a come i bambini sviluppano meglio il linguaggio, la competenza aritmetica e l'alfabetizzazione grazie alle attività che realizzano in casa assieme ai genitori.

Prima che inizi l'alfabetizzazione, il bambino deve sviluppare abilità importanti. Non è sufficiente conoscere solo le lettere dell'alfabeto, ma è necessario imparare a distinguere i suoni delle lettere e la sequenza di questi suoni e riconoscere le rime, tra le altre abilità.

L'infanzia è il periodo fondamentale per lo sviluppo intellettuale di un individuo ed è in questa fase che il processo di alfabetizzazione, che include lettura e scrittura, trova le condizioni migliori.

L'alfabetizzazione è suddivisa in fasi, in cui il soggetto passa attraverso avanzamenti e ritiri, fino a padroneggiare la linguistica.

Uta Frith[20] (1985) individua degli stadi di competenza distinti relativamente all'apprendimento della lettura e scrittura. Questi si sostanziano in quattro momenti principali: logografico, alfabetico, ortografico e lessicale.

Nel primo livello logografico (o pittorico), il bambino dimostra l'intenzione di scrivere attraverso tracciati lineari con forme diverse, ma non stabilisce relazioni tra scrittura e pronuncia: esprime la sua scrittura attraverso disegni, scarabocchi e lettere usate casualmente, senza ripetizioni e con il criterio di "almeno tre" lettere. Il giovane, in questo momento, ancora non riesce a mettere in relazione le lettere con i suoni della lingua parlata e traccia parole come insiemi di lettere prive di valore convenzionale.

Il bambino pre-lettore (4-6 anni) "fotografa" le parole scritte che incontra come insiemi grafici (logogrammi) o immagini; è quindi capace di leggere e scrivere alcune parole sulla base di un riconoscimento di attributi percettivi.

Nella seconda fase alfabetica (o fonologica), il soggetto impara a conoscere i costituenti della parola, cioè i fonemi (consapevolezza fonologica). Comincia a leggere parole che non conosce attraverso la via fonologica: decifrando e fondendo i suoni delle lettere. Scrive segmentando, facendo corrispondere ad ogni fonema una sola lettera. Il risultato è corretto per molte parole semplici e brevi (come, ad esempio, cane) ma non per quelle che contengono fonemi con rappresentazione multi-lettera o per quelli che cambiano rappresentazione a seconda del contesto.

[20] Psicologa dello sviluppo che si è occupata di approfondire le ricerche sui disturbi dello spettro autistico e sulle nostre abilità sociali.

Il meccanismo è ancora instabile: cerca di leggere la scrittura e di dare valore sonoro alle lettere, ma interpreta le lettere a modo suo, assegnando a ciascuna un valore di sillaba.

Nello stadio ortografico l'infante arriva a comprendere che la scrittura è rappresentata dal suono della parola e che per una lettura e trascrizione corretta non è più sufficiente la strategia "lettera per lettera", ma sono necessarie delle regole. Gradualmente, impara a riconoscere aspetti di regolarità e irregolarità che caratterizzano la "mappatura" tra grafemi e fonemi e comprende la possibilità di leggere e scrivere le parole che contengono fonemi contesto-dipendenti e grafemi che richiedono più di una lettera.

Nell'ultimo livello, quello lessicale, avviene l'automazione della lettura e scrittura, con creazione di un *magazzino lessicale* che consente l'uso di una strategia più veloce e utile per la comprensione.

Ciò consente due aspetti della transcodifica che coinvolgono il lessico:

- la trascrizione delle parole omofone non omografe;
- la segmentazione del parlato continuo.

Il bambino acquisisce padronanza del valore di lettere e sillabe.

Il contributo di U. Frith è tuttora valido e integrabile con il recente *modello teorico della granularità*[21] di Ziegler e Goswami[22] (2005), che considera il peso del grado di regolarità del sistema ortografico nelle diverse fasi.

Questi studi indicano che nei sistemi ortografici ad alta regolarità:

- lettura e scrittura vengono acquisite più rapidamente;
- gli errori ortografici e di lettura commessi sono minori;
- la didattica più consona è quella sillabico/alfabetica, perché la segmentazione e fusione fonemica sono facili (transcodifica assemblativa);
- è utile seguire un percorso graduale nell'insegnamento, poiché le parole più semplici sono più facili da acquisire.

[21] All'inizio degli anni 2000, la ricerca psicolinguistica ha evidenziato come i sistemi ortografici siano diversi sulla base della granularità, intesa come grado di corrispondenza tra i suoni del parlato e i segni dell'ortografia.

[22] Ricercatori di psicologia cognitiva e autori di un nuovo quadro teorico che spiega i dati interlinguistici attraverso una teoria psicolinguistica della granulometria della lettura e del suo sviluppo. Essi sostengono che lo sviluppo della lettura dipenda dalla consapevolezza fonologica. Le lingue variano nella coerenza con cui la fonologia è rappresentata nell'ortografia.

Le ricerche (Frith e Goswami e Ziegler) suggeriscono l'importanza della gradualità nel percorso di insegnamento, ovvero di considerare:

- il livello di sviluppo richiesto (alfabetico, ortografico o lessicale);
- la struttura fonotattica delle parole (cioè l'organizzazione sillabica);
- la progressione dal semplice al complesso, facendo attenzione al fatto che la transcodifica non è ugualmente facile per tutte le parole.

1.4 L'apprendimento del bambino bilingue

Nei casi di bilinguismo precoce e simultaneo, l'acquisizione delle due lingue avviene con un'evoluzione simile a quella del monolingue, seguendo alcune tappe evolutive fondamentali comuni e senza apparente fatica da parte del bambino (Gandolfi, Scopesi e Viterbori, 2016). Tuttavia, è necessario tenere in considerazione alcuni aspetti peculiari che caratterizzano lo sviluppo del comportamento linguistico nel bilingue e non devono essere interpretati come fenomeni d'interferenza o errori nelle due lingue.

Nella prima fase della lallazione, fino alla pronuncia delle prime parole e la successiva comparsa della frase olofrastica, i bilingui tendono a riprodurre fonemi riconoscibili e riferibili ad entrambe lingue.

Il bambino utilizza il doppio codice linguistico, ma tende a non fare distinzione delle lingue tra loro. È questa la fase del mescolamento, che perdura per tutto il primo anno di vita ed è caratterizzata da una non chiara distinzione tra una lingua e un'altra.

Quando parlano, spesso gli infanti tendono a mescolare entrambe le lingue perché percepiscono i due idiomi come un'unica unità.

Questa fase di mescolamento può non essere correttamente compresa, soprattutto dai genitori, che spesso pensano che ciò possa confondere il piccolo, generando disorientamento e insicurezza. In questo periodo è in realtà importante stimolare il bambino attraverso dialoghi in entrambe le lingue, in modo che per lui diventi più semplice imparare a separare gli idiomi.

In una fase successiva, a partire dal secondo anno di età, si ha una lenta separazione dei due sistemi linguistici e un incremento della consapevolezza del bilinguismo. I bambini iniziano a percepire la diversità tra le lingue e di

conseguenza riescono ad utilizzare la lingua corretta a seconda della persona con cui stanno dialogando.
Gli ostacoli più grandi in questa fase sono relativi alla grammatica, perché spesso vengono invertite le regole delle lingue o mescolate tra loro.
Le due lingue si differenziano e distinguono completamente durante l'ultimo stadio dello sviluppo linguistico, che inizia attorno ai 3 anni ed è il momento in cui vengono distinti i due sistemi linguistici e separate le lingue. Durante questa fase, l'apprendente è consapevole di conoscere due lingue e di poterle utilizzare a seconda della situazione e del contesto in cui si trova.
È importante sottolineare che, come chiarisce la letteratura internazionale, il bilinguismo non altera il normale corso dell'acquisizione linguistica. Questo evidenzia la presenza nei bilingui simultanei di due sistemi lessicali distinti per le parole dei due codici (Genesee, 1989; Du, 2010; Junker, Stockman, 2002; Pearson, Fernández, Oller, 1995; Pearson, 1998).
Ricerche effettuate da Juncker e Stockman (2002) per esaminare il vocabolario espressivo dei bilingui a 24 mesi, hanno mostrato che i bambini, già a questa età, possiedono sinonimi crosslinguistici, ossia parole nelle due lingue con uguale significato referenziale, definibili *equivalenti di traduzione*, per il 43,8% del loro vocabolario concettuale che indica i concetti descrivibili verbalmente dal piccolo (Bonifacci, Canè, Cesaria, 2018).
Evidenze sperimentali hanno messo in luce che anche durante lo sviluppo del discorso olografico verso i 3 anni, il bambino manifesta il possesso di sistemi linguistici autonomi per la grammatica delle due lingue, per cui risulta abile nel distinguere e nell'applicare le diverse regole caratteristiche dei differenti codici linguistici.
I soggetti bilingue possono acquisire competenze diverse nei due sistemi linguistici, in relazione alle richieste sociali e al contesto, ed è molto raro che utilizzino le diverse lingue in modo interscambiabile nelle situazioni quotidiane.
Per questo motivo, gli individui che solitamente parlano più di una lingua possiedono in ciascuna di esse una quantità di lessico inferiore rispetto a coloro che ne utilizzano solamente una. I fattori che determinano questa minor

ampiezza del vocabolario sono la quantità e il tipo di esposizione ad entrambe le lingue durante la vita quotidiana.
Nonostante questo, se si somma la quantità di lessico posseduto dal bilingue in entrambi gli idiomi, esso risulta pari al lessico di un soggetto monolingue.
La letteratura scientifica ha così potuto mettere in evidenza che le tappe di sviluppo linguistico in bilingui simultanei e monolingui possono definirsi parallele, senza la presenza di rallentamenti nell'acquisizione da parte dei bilingui.
La situazione è invece differente nel caso di bilinguismo consecutivo, poiché la L2 viene acquisita in un secondo momento rispetto alla L1; in particolare dopo aver raggiunto una buona competenza nella lingua madre.
Solitamente, questa categoria di soggetti trascorre i primi 3-4 anni di vita apprendendo la lingua familiare (L1), seguendo uno sviluppo prevalentemente monolingue. È con l'inizio della Scuola dell'Infanzia che il bambino entra in contatto con la nuova L2 e ha maggiori possibilità di socializzazione con essa.
In questa situazione, si possono verificare quattro fasi di apprendimento della L2, che si susseguono in maniera flessibile.
Nel primo periodo, il soggetto utilizza la lingua madre, in cui è già competente, anche se nel contesto in cui si trova nessuno la parla e comprende.
Questa fase breve è susseguita da una fase silenziosa (o non verbale), durante la quale il bambino pronuncia poche parole.
In questo *periodo silente*, il bilingue utilizza scarsamente il linguaggio verbale. Ricorre pertanto a mezzi non verbali per comunicare e si impegna nell'interiorizzare diverse conoscenze legate alla comprensione della L2.
Questa tappa, che dev'essere conosciuta sia dai genitori, sia dagli insegnanti che accompagnano l'apprendente, rappresenta una fase molto importante in cui l'individuo è impegnato in modo attivo nell'apprendimento delle particolarità, dei suoni e delle parole del nuovo codice.
La durata e le caratteristiche di questa fase dipendono da variabili quali il carattere dell'individuo, le specificità della seconda lingua rispetto alla lingua madre, la propensione a provare o meno ad utilizzare il nuovo sistema linguistico e la presenza o meno di un ambiente d'apprendimento supportivo ed arricchente.
In generale, questo stadio dura diversi mesi.

La terza fase prevede l'utilizzo del *linguaggio telegrafico* (o *formulaico*) nella L2. Il bambino bilingue è pronto ad utilizzare il nuovo codice: si avvale di frasi semplici per cominciare a parlare e formule fatte per raggiungere scopi sociali, fino a giungere alla comunicazione telegrafica, da cui si sviluppa la capacità di costruire frasi nuove e originali.

Questa fase non è né breve né semplice, ed è caratterizzata da fenomeni di *interlingua*, ovvero situazioni in cui viene generato un linguaggio a metà tra la L1 e la L2, manifestazione del percorso seguito dal soggetto nella formulazione di ipotesi riguardanti la nuova lingua e le sue regole grammaticali.

L'ultima tappa è quella relativa al *linguaggio produttivo*, in cui i bambini giungono alla formulazione di frasi vere e proprie, non riprodotte in maniera automatica e di cui comprendono il significato.

In questa fase l'allievo comincia a cimentarsi con maggiore interesse e dimestichezza nella L2, compiendo errori legati all'interiorizzazione delle nuove regole e struttura, e talvolta causati dal trasferimento della grammatica della L1 nella L2. Attraverso tentativi man mano più complessi e sistematici, acquisiscono sempre maggiore dimestichezza nell'utilizzo del nuovo vocabolario e morfosintassi.

Nonostante la difficoltà nello stabilire con precisione i tempi con cui queste tappe di susseguono, l'analisi delle traiettorie linguistiche (Genesee, Paradis, Crago, 2004) suggerisce che le competenze fonologiche della L2 raggiungono livelli simili a quelle dei monolingui in circa 2 anni, quelle morfosintattiche in 3-5 anni e fino a 7 anni per quelle accademiche.

1.5 Vantaggi e svantaggi del bilinguismo

Nella maggior parte del mondo l'educazione bilingue e multilingue è comune. Vista la vastità del fenomeno, tante sono state (e sono tutt'ora) le ricerche riguardo ai vantaggi e agli svantaggi che questa condizione può determinare nei bambini.

A partire dagli anni Sessanta, grazie a Peal e Lambert[23] (1962) si è cominciato a parlare di "vantaggio bilingue". Fino a quel momento, nell'ambito della ricerca

[23] Studiosi canadesi che si sono occupati di studiare l'impatto del bilinguismo sulla memoria di lavoro.

psicologica, era infatti credenza comune che il bilinguismo fosse responsabile di uno sviluppo inferiore dell'intelligenza e determinasse svantaggio cognitivo.
Numerose ipotesi e ricerche successive sono riuscite a smentire questa idea, evidenziando una maggiore consapevolezza metalinguistica[24], una migliore flessibilità cognitiva, una più intensa abilità di pensiero astratto e capacità d'utilizzo di criteri e regole di diversa tipologia nei soggetti bilingue.
Migliori prestazioni sono state inoltre osservate anche in compiti di problem solving e creatività (Kessler, Quinn, 1980; Lee, Kim, 2011), legate alla formulazione di ipotesi più complesse ed elaborate.
A partire dagli studi di Green (1998)[25] e la sua *ipotesi inibitoria*, molti ricercatori si sono occupati di analizzare la capacità dei bilingui di inibire stimoli irrilevanti.
I risultati di diversi studi a riguardo hanno messo in luce che i soggetti bilingui, abili nell'inibire costantemente la lingua non-rilevante, generalizzano questa capacità anche ad altri compiti, producendo una migliore e più veloce risposta in condizioni incongruenti rispetto ai pari monolingui.
In seguito, approfondendo sotto altri aspetti questa capacità, la letteratura scientifica si è soffermata sull'analisi della capacità degli individui bilingui di risolvere informazioni tra loro incongruenti. Diversi studi condotti attraverso il compito ANT[26] (*Attention Networks Task*) (Fan *et al., 2002*) si sono occupati di valutare tre componenti attentive: allerta, orientamento spaziale e gestione del conflitto; e hanno portato prove a sostegno dei vantaggi nel controllo cognitivo da parte di questa categoria di persone.
Un altro tema che ha sollevato interesse è relativo alle capacità anticipatorie dei bilingui. Kovács e Mehler[27] (2009) hanno evidenziato che già a 7 mesi i bambini bilingui simultanei mostrano questa capacità, spiegata dal fatto che l'esposizione simultanea a due codici linguistici e la loro gestione permette di sviluppare e

[24] Legata alla conoscenza e al riconoscimento del linguaggio come un sistema.
[25] Ricercatore dell'Università di Cambridge che si è occupato di discutere riguardo ai mezzi con cui i bilingui controllano i loro due sistemi linguistici. Propone un modello di controllo inibitorio (IC) che incarna il principio secondo il quale esistono più livelli di controllo.
[26] È una combinazione di due paradigmi sperimentali consolidati: il cued reaction time task (Posner, 1980) e il flanker task (Eriksen e Eriksen, 1974). L'ANT è di solito una breve batteria computerizzata di test usati per misurare diversi aspetti comportamentali dell'attenzione, e si basa sulla teoria della rete di attenzione. Misura la capacità del tester di superare gli stimoli mentre svolge le attività e di rispondere a segnali validi e contrastanti per completare tali attività.
[27] Studiosi di scienze cognitive che si sono interessati a dimostrare come i bilingue possiedano già a 7 mesi capacità di controllo cognitivo migliori rispetto ai pari monolingui.

potenziare le funzioni esecutive e le abilità di controllo cognitivo, prima dello sviluppo delle competenze linguistiche.

È comunque da tenere in considerazione che il vantaggio rilevato nel bilingue rispetto ai compiti di teoria della mente è perlopiù riferito a migliori abilità delle componenti esecutive che sottostanno a questi compiti, ad esempio inerenti alla capacità di inibire le risposte "auto-centrate"[28] e migliori abilità nelle attività di falsa credenza, grazie al possesso di una buona competenza metalinguistica o maggiore sensibilità alle interazioni sociolinguistiche con altri interlocutori (Bonifacci, 2018).

Infine, è stato rilevato che, nel soggetto bilingue, le competenze in compiti che richiedono attenzione sostenuta o selettiva e controllo cognitivo si sviluppano prima rispetto ai pari che parlano una sola lingua.

Un lungo dibattito nella ricerca scientifica ha infine avuto come questione l'entità del vantaggio bilingue in soggetti provenienti da contesti socioculturali vantaggiati e svantaggiati.

Diversi studi, come il Bilingualism Enriches the Poor[29] di Engel de Abreu *et al.* (2012) hanno evidenziato che le prestazioni migliori e i vantaggi cognitivi dei bambini bilingui rispetto ai monolingui sono riscontrabili sia in coloro che vivono in condizioni socioeconomiche favorevoli, sia in coloro che si trovano in difficoltà.

Nonostante questi vantaggi che il bilinguismo sostiene, rimangono alcune questioni in sospeso che contribuiscono a mantenere questo argomento controverso e dibattuto.

Negli U.S.A. ad esempio, l'educazione bilingue è stata a lungo contestata. Diffusamente insegnanti ed esperti di disturbi del linguaggio hanno invitato i genitori di bambini bilingue ad utilizzare una sola lingua per comunicare, in particolare quella utilizzata a Scuola.

---

[28] Basate esclusivamente su sé stesso; autoreferenziali.

[29] Ricerca che esplora se il vantaggio cognitivo associato al bilinguismo nelle funzioni esecutive si estenda ai giovani bambini immigrati in condizione di povertà e, in tal caso, quali processi specifici sono più colpiti. Dall'analisi delle componenti principali sono emersi due ampi fattori cognitivi del funzionamento esecutivo: rappresentazione (ragionamento astratto e memoria di lavoro) e controllo (attenzione selettiva e soppressione delle interferenze). I risultati hanno dimostrato che il vantaggio bilingue non è né confuso né limitato da fattori socioeconomici e culturali e che gli aspetti separabili del funzionamento esecutivo sono influenzati in modo differenziale dal bilinguismo. Il vantaggio bilingue risiede nel controllo ma non nei processi rappresentativi visuospaziali.

Una delle prime ragioni che porta a credere che il bilinguismo sia svantaggioso è il verificarsi di un periodo di *code-mixing* nel soggetto bilingue in età evolutiva.
Questa mescolanza di codice si manifesta soprattutto nei primi 3 anni, attraverso l'inserimento di singoli elementi fonologici, morfosintattici o lessicali di una lingua nell'altra (Espinosa, 2010; Genesee, 2010). Si riferisce al fenomeno, generalmente transitorio e variabile in durata e manifestazione, visibile nella commistione di parole, strutture o frasi appartenenti a sistemi linguistici differenti. Si tratta di una fase normale dello sviluppo bilingue, con carattere universale e talvolta visibile già durante la lallazione.
Secondo i ricercatori, questa condizione è dovuta a diverse ragioni; quali ad esempio:

- l'abitudine familiare a mischiare le due lingue durante le conversazioni quotidiane;
- la limitatezza del vocabolario del bambino, che lo porta a cercare di colmare le lacune in una lingua in modo da essere più efficaci nella comunicazione (Bonifacci, 2018);
- lo sviluppo del sistema grammaticale e lessicale del bambino;
- la volontà di estendere la propria competenza comunicativa utilizzando le risorse di entrambe le lingue (Bonifacci, 2018);
- l'arricchimento del discorso e l'enfatizzazione di ciò che viene detto;
- le norme sociali del contesto d'appartenenza che spingono ad acquisire caratteristiche peculiari di *code-mixing* per rendere più efficace la socializzazione linguistica;
- la mancata differenziazione tra le due lingue.

Di recente, alcune ricerche nell'ambito del linguaggio infantile, come quelle sociolinguistiche e psicolinguistiche, hanno descritto il periodo mistilingue come esito dei tentativi dell'infante di alternare i codici linguistici durante la fase di sviluppo della competenza strategica e sociale relativa al saper muoversi tra le lingue in base al contesto conversazionale.
In genere, i bambini bilingui imparano naturalmente a differenziare i due idiomi e questa fase di mescolanza è transitoria. Essendo quindi un fenomeno passeggero che tutti i soggetti superano, il fatto che un bambino mescoli vocaboli

non risulta un problema di rilievo e non significa affatto che non sia consapevole di parlare due lingue.
È comunque opportuno che alla Scuola dell'Infanzia sia appresa la competenza linguistica, fondamentale per la successiva alfabetizzazione.
Un altro aspetto che potrebbe preoccupare genitori e insegnanti del bambino bilingue è il *code-switching,* ossia l'alternanza di codice. In questo caso, consiste nell'uso intenzionale da parte dei bilingui di più di una lingua per scopi simbolici, strategici o comunicativi (King, Mackey, 2006).
Si tratta quindi di un cambio di codice tra le frasi di un discorso o di dare una risposta in una lingua differente da quella posta dall'altro interlocutore.
Questo aspetto è visibile quando il soggetto decide di utilizzare un'alternanza di codici volutamente, in cui la riproduzione non è casuale. È utilizzato come espediente per una comunicazione più efficace e per la trasmissione di messaggi complessi.
Il neurolinguista Grosjean, nel suo libro *Bilingualism: Life and Reality,* parla del *code-switching* come una *modalità bilingue*, descrivendola come il livello dello stato d'attivazione delle lingue condivise dai parlanti nel corso della conversazione. Infatti, nel caso di interlocutori bilingue che condividono entrambe le lingue, queste verranno attivate: i parlanti mescolano i vocaboli, passando da un codice all'altro, facendo risultare la conversazione più ricca e stimolante.
Si può di conseguenza dedurre che anche questo aspetto di mescolanza sia in realtà un ulteriore punto a favore dei multilingui.
Soprattutto nei casi di bilinguismo consecutivo, dal momento in cui i bambini cominciano ad esprimersi con delle frasi in L2 e fino al raggiungimento di una competenza simile a quella di un parlante madrelingua, si possono osservare fenomeni di *interlingua* (Selinker, 1972).
Il piccolo, durante l'apprendimento della L2, infatti, formula delle ipotesi che possono condurre alla comparsa di diversi "errori" dal punto di vista della fonologia, del lessico, della sintassi e della morfologia. Questi sbagli non risultano però limitanti e rallentanti lo sviluppo delle competenze nella L2, perché rappresentano i tentativi dell'apprendente di generare regole transitorie di cui servirsi per portare avanti le proprie abilità espressive e ricettive (Pallotti, 1998).

Una limitazione che il transfer può portare è invece legata all'aspetto comunicativo, che si verifica attraverso problemi di comunicazione dovuti al trasferimento di conoscenze linguistiche tra due codici linguistici strutturalmente distanti. Ciononostante, questo si verifica di rado, ed è invece più facile che il transfer assuma un ruolo facilitante nell'acquisizione delle regole di composizione e di struttura della seconda lingua.

Un altro possibile svantaggio bilingue è rappresentato dalla ridotta ampiezza del vocabolario. Come accennato in precedenza, diverse ricerche effettuate a riguardo hanno messo in evidenza questo "punto debole" dei bilingui, che dimostrano di conoscere un lessico inferiore in ciascuna lingua rispetto ai monolingui.

Questo fenomeno, spiegato in relazione ai diversi contesti di esposizione e di scambi comunicativi, è visibile soprattutto nei bambini più piccoli, ma è evidente anche negli adulti. È principalmente dovuto al fatto che l'acquisizione del vocabolario è lenta e richiede molte esposizioni delle parole prima che esse vengano fatte proprie e utilizzate.

Questo svantaggio risulta comunque solamente apparente, dato che studi scientifici hanno evidenziato che, valutando la somma dei termini conosciuti nelle diverse lingue, questa appare equivalente al vocabolario dei monolingui.

Importante è quindi valutare caso per caso le competenze linguistiche dei bambini bilingui in entrambi i codici e considerare che l'eventuale ampiezza ridotta del vocabolario non costituisce necessariamente un indicatore di difficoltà linguistica.

Per comprendere al meglio questo aspetto, è utile porre particolare attenzione alla valutazione delle competenze linguistiche più profonde ed eventualmente potenziare l'acquisizione e l'ampliamento del lessico dei bilingui nei contesti educativi, al fine di favorirne uno sviluppo positivo.

Un ulteriore svantaggio riscontrabile è relativo all'accesso lessicale, ovvero la capacità di denominare rapidamente oggetti o figure. Questo aspetto descrive la velocità con cui una parola è disponibile al parlante (Gandolfi, Scopesi, Viterbori, 2016).

Solitamente gli apprendenti bilingui sono più lenti, rispetto ai coetanei monolingui, ad accedere al lessico e hanno una fluenza verbale più ridotta. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che, nel momento in cui il soggetto deve recuperare un termine in una lingua oppure nell'altra, la competizione fra i due codici rallenta la velocità d'accesso lessicale, aumentando la possibilità d'interferenza. Inoltre, nel bilingue potrebbe essere più debole il rapporto tra concetto e vocabolo, perché l'esposizione in ciascuna lingua è inferiore rispetto a quella del monolingue in una sola.

Nonostante questi ultimi aspetti delineati possano essere in parte riconosciuti come degli svantaggi per lo sviluppo dei bambini bilingui, in realtà non sono nulla se paragonati ai vantaggi che il bilinguismo dimostra di apportare.

Tabella 2 Nostre elaborazioni su dati relativi ai vantaggi e agli svantaggi del bilinguismo (Gandolfi, Scopesi, Viterbori, 2016; Bonifacci, 2018; King, Mackey, 2006)

Apprendimento bilingue	
Vantaggi: 1. Maggiore capacità di problem solving e abilità nell'utilizzo creativo di regole diverse; 2. Maggiore flessibilità e controllo cognitivi; 3. Migliore capacità anticipatorie, d'inibire stimoli irrilevanti e risposte "autocentrate"; 4. Tempi di risposta nella situazione incongruente più veloci; 5. Un'attitudine più sviluppata a concentrarsi ed a praticare l'attenzione selettiva o sostenuta; 6. Possesso di un cervello molto più attivo, allenato, elastico, sano e complesso; 7. Migliori performance nei test operativi; 8. Maggiore capacità di memorizzare le informazioni; 9. Spiccata empatia e sensibilità di valutazione di prospettive diverse dalla propria nelle interazioni sociolinguistiche con altri interlocutori; 10. Migliore competenza metalinguistica; 11. Possesso di una riserva cognitiva più vasta.	Svantaggi: 1. Vocabolario ridotto; 2. Code mixing; 3. Code switching; 4. Ritardo nella selezione delle parole.

Nella *Tabella 2* è riportato uno schema che riassume chiaramente gli aspetti positivi e "negativi" dell'apprendimento bilingue.

Per concludere, è possibile sostenere che il bilinguismo costituisce un fattore protettivo per lo sviluppo cognitivo, per cui è utile rinforzare e valorizzare nel bambino questa condizione, attraverso il mantenimento della L1 (Bonifacci, 2018) al fianco della L2; che tra le tante cose contribuisce a sviluppare nel bambino una "plurivisione"[30], un doppio modo di osservare il mondo.

[30] Incontrare un pensiero "diverso" dal proprio, del quale siamo più abituati. Ascoltarlo, provare a capirlo, vedere e leggere gli eventi attraverso uno sguardo nuovo e dissonante.

CAPITOLO 2. IL BAMBINO AFFETTO DA IPOACUSIA

2.1 Ipoacusia infantile

L'ipoacusia, o *deficit uditivo*, è la riduzione o perdita del senso dell'udito. È intesa come un'alterazione della percezione del suono, dovuta ad una lesione del recettore uditivo periferico (Corti, F., Genovese E., Guarnaccia, M. C., 2012).

Può interessare un solo orecchio, e quindi essere *monolaterale*, o interessare entrambi, ed essere *bilaterale*, comportando una riduzione uditiva di lieve, media o grave entità.

La sordità infantile può riguardare i bambini sin dalla nascita o manifestarsi nei primi mesi o anni di vita, ed è causata da condizioni o patologie che intervengono successivamente.

L'OMS definisce deficit uditivo l'inabilità a udire come una persona normo udente, e stima che nel mondo siano 34 milioni i bambini che presentano una perdita uditiva superiore ai 35 dB nell'orecchio con udito migliore.

In Italia, la maggior parte dei giovani affetti da ipoacusia congenita soffre di una perdita dell'udito sin dalla nascita, stimata in 1-2 neonati su 1.000. Il deficit si presenta inoltre in maniera profonda e precoce in 0,4-1,5 bambini su 1.000 nati, è riconducibile a cause genetiche nel 50% dei casi (Marazita et al. 1993) e potenzialmente identificabile mediante lo screening uditivo neonatale e infantile.

A questi casi di bambini precocemente sordi, si aggiungono quelli che acquisiscono la sordità più tardivamente durante l'infanzia (Erenberg et al. 1999), prima dei 3 anni di vita (1%) e tra i 4 e i 12 anni (2%). Da tenere in particolare considerazione è inoltre che il 60% delle ipoacusie sono dovute a cause che è possibile prevenire.

L'ipoacusia è legata a diversi fattori e *"agli effetti combinati di tossicità ambientale in termini di rumore e danno metabolico-ossidativo, invecchiamento, malattia ed ereditarietà"*[31].

La compromissione dell'udito nei bambini costituisce un problema sanitario particolarmente serio, perché può incidere sul corretto sviluppo psicologico, motorio, cognitivo e sociale del soggetto colpito per tutta la vita, se non trattato tempestivamente. La sordità può in primis danneggiare o ritardare l'acquisizione

[31] Argomenti di Acta Otorhinolarynologica Italica vol.1, n° 1 maggio 2007.

e la produzione del linguaggio verbale, rendendo meno efficiente sia il periodo di apprendimento scolastico sia l'integrazione sociale del soggetto.

La perdita dell'udito durante l'infanzia può essere di due diverse tipologie, in base al punto in cui si verifica la lesione:

- *ipoacusia trasmissiva*, un disturbo che coinvolge l'orecchio esterno o medio[32] e spesso può condizionare la qualità della vita del bambino. Solitamente è temporanea, con una lieve o moderata perdita uditiva, ed è trattabile farmacologicamente o chirurgicamente. Le cause possono essere ad esempio l'otite media o una perforazione del timpano;
- *ipoacusia percettiva o neurosensoriale*, una patologia dell'orecchio interno, della coclea o del nervo uditivo. È per lo più permanente e può necessitare di interventi di amplificazione acustica o di un impianto cocleare (IC)[33], supportati da una terapia riabilitativa uditiva e logopedica contraddistinta dal coinvolgimento del nervo acustico. Comporta una ridotta capacità di comprendere parole emesse da un interlocutore;
- *ipoacusia di tipo misto*, un deficit causato da una lesione che è sia a livello di trasmissione sia a livello neurosensoriale.

Nel 50% circa dei casi l'ipoacusia viene ereditata, ed è quindi legata a fattori genetici. Gli altri fattori che scatenano le ipoacusie congenite possono essere traumi dell'orecchio, acustici acuti o malattie infettive, ma anche correlati problemi insorti durante la gravidanza o il parto.

Tra i principali fattori di rischio si segnalano:

- infezioni della madre nei primi tre mesi di gravidanza (come rosolia, toxoplasmosi o citomegalovirus);
- ricovero del neonato in terapia intensiva per più di 5 giorni;
- ossigenazione extracorporea a membrana;
- ventilazione assistita;
- assunzione di farmaci ototossici[34];

[32] Compartimento intermedio dell'orecchio che amplifica le onde acustiche prima che raggiungano la coclea, ossia l'organo deputato alla conversione dell'informazione acustica in impulso nervoso.

[33] Piccolo dispositivo elettronico complesso che capta i suoni, li converte in segnali/impulsi elettrici e li trasferisce al nervo cocleare, stimolandolo. La stimolazione del nervo cocleare garantisce la percezione e il riconoscimento del suono.

[34] Farmaci che possono provocare danni alle orecchie e all'udito.

- iperbilirubinemia[35] con necessità di trasfusione di sangue.

È importante chiarire che l'epoca d'insorgenza della sordità ha effetti diversi sullo sviluppo comunicativo nel bambino affetto da ipoacusia neurosensoriale. A tale riguardo in ambito audiologico viene comunemente usata la suddivisione in due classi principali: *pre-verbale* (o *pre-linguale*) e *post-verbale* (o *post-linguale*), che si distinguono a loro volta in ulteriori categorie, ciascuna caratterizzata da significative differenze.

In rapporto all'età di insorgenza, il disturbo si distingue di conseguenza in:

- *sordità pre-linguale congenita*, quando si manifesta prima dei 18 mesi d'età, ossia prima dell'inizio del processo di acquisizione del linguaggio comunemente fissato intorno all'anno di età, quando il canale uditivo diventa l'organizzatore principale dello sviluppo linguistico;
- *sordità perilinguale*, quando compare fra i 18 ed i 36 mesi, epoca in cui il bambino dovrebbe aver raggiunto la struttura sintattico-grammaticale minima del linguaggio adulto. L'età d'insorgenza dell'ipoacusia costituisce in questo caso uno dei fattori predittivi, unitamente alle abilità cognitive e linguistiche possedute dall'infante, del possibile utilizzo del canale uditivo con le conseguenti ripercussioni sull'organizzazione centrale (Corti, F., Genovese E., Guarnaccia, M. C., 2012);
- *sordità post-linguale insorta nella prima infanzia*, che si manifesta tra i 36 mesi e i 7 anni, in seguito al periodo d'acquisizione stabilizzata e spontanea dell'abilità linguistica vocale. Le abilità comunicativo-linguistiche, anche se acquisite, non sono ancora del tutto consolidate;
- *sordità post-linguale insorta nella seconda infanzia*, che compare tra i sette e i diciotto anni, periodo in cui il linguaggio verbale è già consolidato.

Secondo l'American National Standards Institute[36] (ANSI, 1991) l'handicap uditivo viene classificato sostanzialmente in base alle ripercussioni della carenza uditiva sull'acquisizione linguistica e sulle possibilità di intervento per limitarne la gravità. Le ipoacusie in età pediatrica vengono pertanto suddivise in base alla

[35] Una condizione caratterizzata da alti livelli di bilirubina nel sangue. L'accumulo di questa sostanza nei tessuti viene chiamata ittero, ed è associata alla colorazione gialla della cute e delle sclere oculari.

[36] L'American National Standards Institute (ANSI) è un'organizzazione privata senza scopo di lucro che amministra e coordina gli standard volontari statunitensi e il sistema di valutazione della conformità.

soglia, che si valuta in decibel (dB) e, a seconda dell'entità della perdita, determinano sei categorie di udenti:

- *nessuna compromissione* (tra 0 e 15 dB): udito nella norma con nessuna conseguenza a livello linguistico;
- *ipoacusia lieve* (tra i 16 e i 25 dB): non viene percepita la voce bisbigliata e possono presentarsi difficoltà nella percezione di alcune consonanti. È causata da patologie dell'orecchio medio[37] o perdite neurosensoriali e può essere necessario, a seconda dei casi, un intervento protesico-logopedico o chirurgico per la risoluzione delle patologie;
- *ipoacusia media* (tra i 26 e i 40 dB): non viene udita perfettamente la voce a livello di normale conversazione e vengono percepiti correttamente solo alcuni fonemi ad un'intensità elevata. A volume superiore la persona percepisce i suoni ma ha difficoltà a discriminare le parole. È presente un ritardo nell'acquisizione fonemica ed in alcuni casi un differimento nell'evoluzione del linguaggio. È causata da patologie dell'orecchio medio o perdite neurosensoriali. In questo caso è necessario un intervento protesico-logopedico o chirurgico per la risoluzione delle patologie dell'orecchio;
- *ipoacusia moderata* (tra i 41 e i 65 dB): non viene percepita la maggior parte dei suoni linguistici ad intensità di conversazione e sono presenti ritardi di linguaggio e di apprendimento. È causata da patologie croniche dell'orecchio medio, malformative o neurosensoriali. Gli interventi riabilitativi sono analoghi ai livelli di ipoacusia superiori, con la necessità in alcuni casi di supporto educativo in ambito scolastico;
- *ipoacusia grave/severa* (tra i 66 e i 95 dB): non viene percepito alcun suono linguistico ad intensità di conversazione. Si percepiscono solo alcuni suoni delle parole pronunciate ad intensità elevata e sono presenti gravi problemi nell'acquisizione fonologica, ritardi di linguaggio e di apprendimento. È causata da patologie neurosensoriali o miste e gli

[37] Le patologie dell'orecchio medio, generalmente su base osteodistrofica o flogistica, sono responsabili di un deficit uditivo misto o trasmissivo (Albera, R., Canale, A, Pecorari, G. C., 2007)

interventi riabilitativi sono analoghi ai precedenti, con l'obbligo di un supporto educativo nella Scuola;

- *ipoacusia profonda* (soglia uguale o superiore ai 96 dB): non viene percepito alcun suono linguistico e ambientale, se non quelli più gravi e intensi con una notevole componente vibratoria. Sono presenti seri problemi nell'acquisizione fonologica, ritardi di linguaggio e di apprendimento. È causata da patologie neurosensoriali o miste e gli interventi riabilitativi sono analoghi ai precedenti, con l'obbligo di un supporto educativo nella Scuola.

La perdita dell'udito determina conseguenze più o meno marcate nell'individuo, in relazione alla tipologia del disturbo, all'entità della perdita e al momento in cui insorge. Soprattutto se non curata sin da subito, può compromettere il sano e corretto sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive e sociali del bambino o della bambina.

La prima conseguenza di non udire correttamente è un ritardo nello sviluppo delle abilità di espressione e comprensione linguistica. Inoltre, questo rallentamento provoca a sua volta difficoltà nell'apprendimento, soprattutto rispetto all'acquisizione della capacità di leggere e scrivere, con conseguenti difficoltà scolastiche e alcuni ostacoli nei progressi a Scuola.

Ad essere colpite sono anche le capacità cognitive, comunicative ed emotive del soggetto affetto da ipoacusia precoce, e possono portare il bambino ad isolarsi nei contesti interattivi e nelle relazioni sociali con altre persone, sviluppando forme di rabbia e aggressività o, al contrario, chiusura, riservatezza e stati depressivi.

La diagnosi precoce del disturbo e l'individuazione del trattamento terapeutico più adeguato, oltre alla prevenzione, sono gli interventi più opportuni per permettere all'individuo con problemi di udito di ricevere un'efficace riabilitazione. Ignorare il problema non causa difficoltà solo al soggetto interessato, ma può costituire un pesante onere sociale ed economico per individui, famiglie, comunità e Paesi interi. Ogni anno, infatti, in Italia vengono spesi circa 24 miliardi di euro nel trattamento delle ipoacusie aggravate.

Un'ipoacusia non trattata causa ingenti riduzioni di produttività di un dipendente in un ambiente di lavoro, dovute alla scarsa capacità di comprendere suoni e parole. L'aumento della disoccupazione che ne può derivare diventa quindi un ulteriore costo che si somma ai danni economici.
Diversi studi socio-economici (Abrams et al. 2002), hanno riportano che i costi sociali, in termini di riabilitazione ed esclusione dal sistema socio-economico del paese dell'individuo con ipoacusia, sono in realtà molto più alti quando la menomazione uditiva nei bambini non è diagnosticata in modo precoce e trattata in maniera opportuna.
L'entità del ritardo dipende dal grado di perdita dell'udito e determina difficoltà nell'ottenere, eseguire e mantenere un posto di lavoro fisso. Inoltre, i bambini e gli adulti non udenti sono spesso stigmatizzati e socialmente isolati.

2.2 L'acquisizione linguistica nei bambini ipoacusici

Lo sviluppo del linguaggio nel soggetto affetto da ipoacusia rappresenta un argomento molto articolato da affrontare, in quanto la sordità stessa è una condizione molto eterogenea che può variare nella sua espressività clinica per molti aspetti (Casalini, C., et Al., 2020).
L'identificazione tempestiva della malattia e l'intervento terapeutico adeguati sono in ogni caso fondamentali per un precoce ripristino della funzione uditiva del bambino, per la correzione del deficit e soprattutto per la promozione della maturazione del sistema uditivo centrale e della corteccia uditiva, quali mezzi più efficaci che contribuiscono ad ottimizzare lo sviluppo del linguaggio. Ad esempio, l'uso di apparecchi acustici o di impianti cocleari nei soggetti ipoacusici di grado grave o profondo permette di contrastare la deprivazione della capacità uditiva attraverso un recupero funzionale e personalizzato dell'udito, per uno sviluppo soddisfacente del linguaggio e della percezione del parlato in quasi tutti i casi di perdita uditiva.
Il bambino sordo già dalla nascita non acquisisce la lingua verbale attraverso le stesse modalità del soggetto udente, perchè non è immerso nell'ambiente linguistico, in cui normalmente si esplica il processo di sviluppo del linguaggio.

Nel corso di una crescita embrionale regolare, il feto già alla trentesima settimana di gestazione è in grado di reagire agli stimoli e, nelle ultime settimane prima del parto, dimostra di discriminare segmenti vocalici (a vs i) e strutture sillabiche (babi vs biba) (Conti, G., Genovese, E., 2013); ciò non accade invece nei soggetti ipoacusici.

Il soggetto non udente già nel periodo fetale non viene stimolato durante la gestazione dal punto di vista della capacità di discriminare i fonemi e l'intonazione prosodica, non avendo la possibilità di instaurare il potente legame ombelicale con la madre, che solitamente è la prima stimolatrice dal punto di vista linguistico e fornisce i modelli per la costruzione delle diverse componenti della propria lingua.

I fattori più rilevanti che determinano le differenti conseguenze della sordità sullo sviluppo linguistico sono principalmente:

1. le cause genetiche, traumatiche, tossiche, virali, congenite e acquisite;
2. l'associazione con altre patologie dello sviluppo;
3. l'età d'insorgenza;
4. la sede del danno uditivo;
5. l'epoca della diagnosi;
6. la tipologia di protesi adottata;
7. la tipologia di trattamento riabilitativo attuato;
8. l'entità della perdita uditiva.

I bambini non udenti presentano difficoltà di acquisizione del linguaggio che sono secondarie al fatto che la compromissione uditiva rende impossibile un accesso ottimale all'input linguistico. Le ripercussioni del deficit sono visibili anche nel caso in cui si intervenga a risolvere il disturbo uditivo, perché sia la diagnosi di sordità, sia la successiva correzione del disturbo, vengono spesso attuati in età tardiva dopo i 2 anni di età, per cui viene posticipato anche l'accesso al codice linguistico. Ne consegue pertanto che il più delle volte gli individui sordi non riescono a raggiungere un livello di competenza linguistica paragonabile a quello dei loro pari udenti.

Diversi studi sull'acquisizione del linguaggio nei bambini ipoacusici (Taeschner et al. 1988; Rampelli 1989; Volterra, Bates 1989; Caselli et al. 1994; Emiliani et

al. 1994; Fabbretti 2000; Ajello et al. 2001; Volterra et al. 2001; Bigoni et al. 2003; Franchi 2004; Chesi 2006; Volpato 2008; Bertone, Volpato 2009; Rinaldi, Caselli 2009; Volpato, Adani 2009; Volpato 2010, 2011, input; Bertone et al. 2011), hanno evidenziato che questi soggetti possono sviluppare un linguaggio caratterizzato da un vocabolario povero che presenta una quantità ridotta di termini lessicali, frasi brevi, semplificate e telegrafiche, in cui la sintassi segue l'ordine lineare delle parole o in cui vengono omessi elementi funzionali, determinando produzioni ambigue dal punto di vista semantico o agrammaticali. (Casalini, C., Pfanner, L., Chilosi, A. M., 2020). Infatti, soprattutto le informazioni prosodiche e le parole funzionali a input fonetico debole non vengono elaborate in modo ottimale dal bambino non udente, anche se si interviene precocemente con il percorso di recupero uditivo. Ciò accade perché queste informazioni linguistiche sono poco visualizzabili attraverso la lettura labiale, per cui le stesse problematicità si presentano anche a livello recettivo, con difficoltà di interpretazione e di produzione di frasi complesse.

Uno dei problemi principali per l'apprendimento linguistico del bambino sordo è che spesso egli non riesce a connettere il codice verbale al referente. In genere, per questi soggetti *ascoltare* significa *vedere*. La difficoltà di produrre parole vocali è da ricercare nell'impossibilità che ha, quella parola, di evolversi linguisticamente in interrelazioni con l'ambiente, affinchè la mente esprima idee ed emozioni.

Ciononostante, senza un periodo di deprivazione linguistica, i bambini con IC possono sviluppare abilità linguistiche appropriate rispetto a coetanei udenti.

Nel periodo attuale, la disabilità correlata alle ipoacusie infantili è in gran parte reversibile e dipende dall'entità della perdita uditiva e dall'evoluzione delle abilità percettive in relazione alla validità del percorso riabilitativo intrapreso (protesi/IC, trattamento logopedico, eventuale comorbidità ed intervento efficace su di esse). Le ipoacusie più gravi per le conseguenze che possono avere sullo sviluppo del linguaggio nel bambino sono le ipoacusie pre-verbali, che insorgono prima dell'anno di vita. Questo perché la mancata percezione degli stimoli verbali, su cui si innesca lo sviluppo del linguaggio nel bambino principalmente a partire dai 6-8 mesi di vita, può causare gravi ritardi o alterazioni permanenti nel processo

di acquisizione del linguaggio, che saranno una potenziale fonte di disabilità comunicativa.

Nelle ipoacusie di livello grave e profondo, le conseguenze della deprivazione uditiva sullo sviluppo neuropsicologico rappresentano un problema sanitario e sociale di grande rilevanza. Una perdita uditiva nel soggetto in età evolutiva è infatti una condizione doppiamente *silente*, perché:

- isola l'individuo dal mondo esterno privandolo del linguaggio, che rappresenta il principale canale e strumento comunicativo;
- si tratta di una patologia con sintomatologia non visibile, senza evidenti segni della sua presenza fino al manifestarsi di effetti irreversibili.

Le implicazioni linguistiche critiche correlate alla sordità sono attenuabili attraverso una corretta e tempestiva terapia riabilitativa, dato che, più che di un'alterazione linguistica, si tratta solitamente di un generale ritardo di sviluppo linguistico.

Lo sviluppo del linguaggio nel bambino inizia in quel periodo critico molto importante che si manifesta tra gli 8 e i 12 mesi d'età, quando inizia ad instaurarsi il legame tra risposte acustiche, fonologiche e comunicative, alla base delle prime acquisizioni verbali e del successivo ampliamento lessicale e morfo-sintattico. Perché questo accada, è fondamentale in questo periodo che si sviluppi nel piccolo quella percezione delle strutture acustiche del linguaggio capaci di innescare il processo d'apprendimento linguistico.

È per questo importante che la diagnosi d'ipoacusia e la successiva correzione protesica tramite IC avvengano entro l'anno di età, nonostante risulti che il ritardo nello sviluppo linguistico non venga mai recuperato del tutto anche laddove si favorisca l'esposizione della lingua orale a partire da un'età relativamente precoce e ugualmente adottando i mezzi più idonei per il recupero (Casalini, C., et Al., 2020).

Nonostante questo, negli ultimi anni, con l'avvento degli Impianti Cocleari (IC), si è giunti a comprendere come i giovani sordi possano beneficiare degli input sensoriali critici fondamentali per lo sviluppo di un "cervello udente".

Studi effettuati su bambini sordi portatori di IC (Chilosi et Al., 2011), hanno fatto emergere che lo sviluppo del linguaggio dopo l'impianto sembra più veloce

rispetto ai soggetti non udenti senza impianto e, in alcuni casi, simile agli individui normodotati (Colletti et Al., 2011).

Diventa pertanto indispensabile che vengano seguite delle adeguate procedure di screening, che consentano l'identificazione dei possibili portatori di ipoacusia. Se questo iter non viene realizzato, il bambino sarà costretto a sviluppare metodologie comunicative basate su altre modalità sensoriali, che saranno meno efficienti di quella acustico-verbale. Scopo principale della riabilitazione del deficit sensoriale non è limitato alla pura correzione della perdita sensoriale, ma si estende in maniera specifica al recupero dell'handicap (Stephens, 1987; WHO, 1980), che impatta sulla vita relazionale e sociale dell'individuo.

Nel caso di infanti con ipoacusie pre-verbali, diventa essenziale, per evitare l'instaurarsi di una situazione di grave handicap, favorire l'apprendimento di una comunicazione acustico-verbale. È pertanto fondamentale un riconoscimento precoce dell'ipoacusia e l'avvio di una terapia protesico-riabilitativa efficace.

Attualmente, numerosi dati di ricerca dimostrano che il mancato funzionamento del recettore uditivo periferico, in particolare se dovuto ad una lesione congenita, provoca una condizione di deprivazione sensoriale nel sistema nervoso centrale. Questa deprivazione, intesa come la mancata organizzazione neurale dell'analizzatore centrale ai vari livelli, implica modificazioni nella struttura neurale e nelle sinapsi che diventano sempre meno reversibili dopo il periodo di plasticità e di organizzazione del SNC[38] nel bambino.

Nello specifico, se viene a mancare il reattivo sensoriale linguistico al sistema uditivo, si svilupperà in modo inadeguato o non si svilupperà l'analizzatore linguistico. La deprivazione sensoriale ha pertanto un effetto tanto più grave quanto maggiore è la compromissione delle vie sensoriali coinvolte e tanto più precoce è l'epoca di insorgenza del deficit, in quanto viene condizionato lo sviluppo del processo uditivo e del linguaggio.

Il livello di disabilità uditiva è inoltre strettamente correlato alla qualità del processo di riabilitazione, che ha come variabili:

- l'utilizzo del sistema di amplificazione più adatto;

[38] Sistema Nervoso Centrale.

- la precocità dell'intervento che sfrutta la plasticità del Sistema Nervoso Centrale;
- l'efficace stimolazione percettiva e linguistica.

L'età in cui viene applicato l'impianto al bambino ipoacusico è uno dei più importanti predittori di competenza linguistica, che può essere raggiunta grazie ad una maggiore plasticità di sviluppo del sistema uditivo centrale durante i primi anni di esistenza.

I soggetti che affrontano la deprivazione acustica per un periodo limitato, inferiore all'anno di età, e ricevono precocemente l'IC, traggono maggiori vantaggi legati ad un'esperienza più estesa di reafferentazione uditiva.

L'acquisizione del linguaggio in seguito a IC dipende comunque da differenti fattori, come:

- l'età d'impianto;
- le modalità comunicative;
- le capacità cognitive;
- il residuo uditivo;
- il livello linguistico già acquisito;
- l'eventuale presenza di patologie o disabilità associate.

Uno studio di Chilosi et al. (2013) ha evidenziato che la valutazione clinica del bambino affetto da sordità portatore di IC è correlata alla verifica di tutti i domini linguistici, di fondamentale importanza per supportare lo sviluppo degli indicatori più vulnerabili, che solitamente sono il vocabolario ricettivo e la grammatica espressiva.

La presa in carico del bambino ipoacusico non si presenta sicuramente come un lavoro facile, perché condizionato da diversi fattori e variabili, ma è utile che avvenga in maniera adeguata, in modo da promuovere un bilinguismo in cui l'uso della lingua vocale sia associato a quello della lingua dei segni, poiché può contribuire alla riduzione del ritardo linguistico e favorire l'integrazione della persona.

2.3 Ipoacusia e bilinguismo

In Italia, ormai da diversi anni, si sta manifestando una crescente presenza di popolazioni con idiomi linguistici differenti e l'esposizione precoce del bambino a più lingue è una realtà sempre più frequente. Inoltre, l'incidenza dell'ipoacusia nei soggetti nati in Paesi stranieri risulta più elevata rispetto al resto della popolazione, perché legata ad una serie di fattori come:

- la carente assistenza sanitaria e sostegno ai genitori;
- la scarsità di protocolli di prevenzione della sordità in età prenatale;
- l'insufficiente supporto dato dalle terapie intensive neonatali nei casi di sofferenza perinatale;
- l'utilizzo di farmaci ototossici e spesso una maggiore ricorrenza di consanguineità dei genitori.

Pertanto, l'associazione tra ipoacusia ed esposizione a più lingue ha un trend di crescita sempre più rilevante, tanto da rendere necessaria una ripianificazione anche del trattamento riabilitativo in ambito logopedico (Corti, F., Genovese E., Guarnaccia, M. C., 2012), ed è una realtà che pone interrogativi di metodo, di tempo, di strumenti. Sordi e stranieri sono infatti due condizioni che incidono sulla competenza linguistica e che [...] hanno molti punti di contatto per quanto riguarda la didattica dell'insegnamento dell'italiano come L2 (Bonanno, S., Delliri, F., Dolza, E., Maglione, E., 2012).

Diverse pubblicazioni della letteratura scientifica mostrano che lo sviluppo comunicativo del bambino bilingue appare, in linea generale, sovrapponibile a quello dell'apprendente esposto ad una sola lingua (Corti, F., Genovese E., Guarnaccia, M. C., 2012).

Dalla ricerca svolta da Corti, F., Genovese E., Guarnaccia, M. C. nel 2012, è emerso che sia i soggetti esposti ad un unico codice linguistico, sia quelli bilingui, manifestano un'acquisizione delle abilità percettive ed una progressione linguistica, in seguito al trattamento riabilitativo, paragonabile ad uno sviluppo "tipico" del linguaggio.

Esaminando altri studi presenti in letteratura relativi all'acquisizione delle abilità comunicativo - linguistiche in bambini ipoacusici esposti a due lingue, è emerso che il raggiungimento delle tappe di sviluppo linguistico, osservato nei soggetti

bilingui normoudenti, non sembra differire da quello dei pari monolingui rispetto all'inizio della lallazione, alla comparsa delle prime parole e a tutto il periodo di sviluppo del lessico. Alcuni ritardi sono stati invece riscontrati nella discriminazione di certi segmenti fonemici nel linguaggio dei bambini bilingui, in particolare quando i due idiomi sono molto simili a livello fonemico.

Nello specifico, i contrasti a livello delle vocali sono percepiti dai bambini monolingui dopo i 6-8 mesi di vita, mentre a livello delle consonanti verso gli 8-10 mesi. I neonati bilingui presentano uno sviluppo simile, ma risentono degli effetti specifici delle lingue alle quali sono esposti tardivamente rispetto ai coetanei monolingui: la percezione dei contrasti nella categoria delle vocali avviene a 12 mesi di età, mentre quella a livello delle consonanti dai 14 ai 21 mesi.

I bambini bilingui producono le loro prime parole alla stessa età dei pari monolingui, intorno a 12-13 mesi, e l'acquisizione del lessico generalmente rispecchia le fasi tipiche di sviluppo.

Le abilità morfosintattiche seguono le stesse tappe osservate nei bambini esposti ad un solo codice linguistico e l'andamento di sviluppo di ciascuna lingua è nel complesso comparabile a quello dei monolingui.

Altri studi di letteratura scientifica hanno valutato le performance di due gruppi di bambini bilingui, affetti da ipoacusia grave o profonda, sottoposti a differente trattamento riabilitativo-protesico in base all'entità dell'ipoacusia e rieducati con modalità orale esclusiva, confrontando i risultati ottenuti con un altro gruppo monolingue che presentava le stesse caratteristiche rispetto all'iter riabilitativo.

Nella ricerca è emerso che sia i soggetti esposti ad una sola lingua, sia quelli bilingui, dimostrano un'acquisizione delle abilità percettive ed una progressione linguistica dopo il trattamento riabilitativo simile allo sviluppo tipico del linguaggio.

I soggetti bilingui dotati di protesi presentano un ritardo nell'acquisizione delle abilità percettive di circa 10 mesi rispetto al gruppo monolingue. Tra i bambini bilingui e monolingui provvisti di impianto cocleare (IC), invece, il lasso di tempo è di circa 2 mesi. La poca differenza tra questi ultimi due gruppi sembrerebbe spiegabile dal fatto che le prime abilità percettive non sono correlate inizialmente

agli aspetti linguistici-lessicali e valutano in modo prevalente l'utilizzo del canale uditivo periferico.

Per quanto riguarda invece le abilità linguistiche, sia il gruppo di bambini bilingui protesizzati sia quello provvisto di impianto presentano un ritardo di circa 6 mesi rispetto al terzo gruppo monolingue. Questo dato è indicativo del fatto che l'esposizione ad etichette lessicali differenti come quelle che si acquisiscono nei due codici linguistici risulta non adeguata solo nelle fasi iniziali dello sviluppo comunicativo, in accordo con i dati fin qui riportati.

Un'altra informazione di rilievo che emerge è relativa alla modalità di sviluppo linguistico nel bambino bilingue affetto da ipoacusia: pare che l'acquisizione delle prime regole sintattiche avvenga in maniera generalmente simile a quella evidenziata nel bambino normodotato, ma con un periodo di tempo più lungo che segue le regole "tipiche" di evoluzione linguistica.

È possibile che un bambino affetto da sordità grave possa in alcuni casi arrivare ad una piena abilitazione del canale uditivo più tardi rispetto al sordo profondo.

I risultati emersi da questo lavoro trovano riscontro in altri dati presenti nella letteratura scientifica (Robbins et al. (2004); Mueller et al (2002); Guiberson (2005); Teschendorf et al. (2011).

Confrontando i diversi studi, si può osservare che bambini sordi, sottoposti ad un intervento riabilitativo di tipo protesico e/o chirurgico ed esposti oralmente al bilinguismo, possono manifestare un ritardo temporaneo nell'acquisizione delle abilità percettive e comunicative, ma questa disparità tende poi via via ad accorciarsi. Entro i 24 mesi dall'intervento di protesizzazione o dalla predisposizione dell'impianto, infatti, essi raggiungono una padronanza linguistica paragonabile a quella dei coetanei monolingui.

In conclusione, l'idea che il bilinguismo sia una controindicazione per lo sviluppo delle abilità linguistiche e che l'esposizione del bambino ad un solo codice sia vantaggioso, è oggi accantonata dalla concezione secondo cui l'iter riabilitativo sembrerebbe a favore della precoce esposizione bilingue con cui il bambino può venire a contatto. Inoltre, sembrerebbe dimostrato che la precocità nella diagnosi e nel trattamento riabilitativo-protesico-chirurgico e logopedico mirato in modo particolare all'arricchimento del lessico, garantisca anche nell'apprendente

bilingue affetto da ipoacusia una competenza linguistica buona, sovrapponibile a quella dei bambini monolingui ipoacusici.
Secondo i dati riportati finora e in accordo con gli studi scientifici, si può affermare con certezza che l'esposizione simultanea a più lingue, sia in ambito familiare che riabilitativo, non rappresenta una controindicazione per lo sviluppo delle abilità comunicative del soggetto in fase di apprendimento. La variabile che invece può inficiare lo sviluppo linguistico, sia nel bambino bilingue che in quello monolingue, è la precocità con cui vengono fatti la diagnosi audiologica e l'adeguato ripristino del canale percettivo-verbale.

2.4 L'istruzione e l'educazione scolastica dei bambini sordi

La crescita, lo sviluppo e il percorso d'istruzione-educazione del bambino ipoacusico, alla pari di quelli di un bambino udente, sono processi poliedrici caratterizzati da diversi aspetti relativi alla realtà biologica, psicologica, culturale, sociale, educativa, ecc.
Comprendere e far fronte a questa complessità non è sicuramente un'azione facile e richiede l'adozione di una prospettiva specifica, a maggior ragione se si considera la trama di sviluppo articolata che caratterizza la condizione di sordità.
Il deficit uditivo costituisce infatti una condizione multifattoriale, che provoca disagi non tanto per l'insufficienza uditiva in sé, quanto piuttosto per le conseguenze a diversi livelli che questa condizione fisica determina, rendendo necessari percorsi specifici, talvolta anche molto difficoltosi, rispetto ad una condizione evolutiva nella norma.
Ecco per quale ragione risulta riduttivo considerare la sordità solamente dal punto di vista medico, perché rappresenterebbe un approccio parziale mirato solamente all'identificazione, al miglioramento o alla guarigione dell'organo uditivo deficitario o "malfunzionante".
Appare invece più opportuno puntare sull'assunzione di responsabilità e di ruoli diversi e adeguati da parte di coloro che sono vicini al bambino sordo, in particolar modo genitori e insegnanti, accostandosi alla convinzione secondo cui la trama di sviluppo, che ha subito un danno, dev'essere accompagnata e guidata per essere aggiustata e per acquisire una nuova forma.

Attualmente, le proposte offerte dalla didattica speciale per i sordi sono molto differenti e, al di là degli strumenti e delle tecniche adeguate per i bisogni educativi speciali dell'individuo, portano a discutere su un grande quesito, ovvero in che modo comunicare con i sordi durante la loro educazione e istruzione.
In Italia esistono due grandi filoni in forte dissonanza tra loro: il *metodo orale* e il *metodo bilingue*. Si tratta di due pensieri differenti formatisi due secoli fa, che persistono tuttora nella stessa forma e con lo stesso vigore.
La situazione italiana attuale presenta da una parte la prospettiva medico-riabilitativa che adotta il metodo orale, con l'obiettivo di insegnare al bambino sordo la lingua italiana parlata e scritta, facendo in modo che eviti di apprendere la Lingua dei Segni, scegliendo strategie riabilitative tra cui la protesizzazione, la terapia logopedica, e la permanenza del bambino sordo, il più a lungo possibile, nella comunità degli udenti.
Dall'altro lato, emerge la prospettiva culturale, che adotta un metodo bilingue, con l'obiettivo di insegnare al bambino sordo la lingua italiana anche facendo uso della Lingua dei Segni, a sostegno dell'idea che sfruttando il canale visivo delle persone sorde si possono trasmettere a loro tutte le informazioni necessarie in tempo reale, permettendogli così piena partecipazione nelle relazioni comunicative.
Quest'ultima prospettiva ha trovato una sua diffusione soprattutto negli ultimi anni, quando la sordità ha iniziato ad essere considerata anche in ambito psicopedagogico e non più solo clinico.
Attualmente i metodi proposti per l'educazione del sordo sono 3, ovvero:

1. il *metodo orale*;
2. il *metodo bimodale*;
3. il *metodo bilingue*.

Tali percorsi vengono scelti ed eseguiti principalmente dai logopedisti, figure sanitarie, specializzate nell'educazione e nella rieducazione alla comunicazione orale e scritta.
Il primo metodo, quello *orale*, si basa principalmente sull'ideologia secondo cui il sordo abbia bisogno di parlare, e non esprimersi in Lingua dei Segni. Il metodo oralista puro esclude infatti in assoluto la LIS, specialmente durante le prime fasi

della rieducazione linguistica del paziente sordo (Calzolaio, F., Petrocchi, E., Valisano, M., Zubani, A., 2017).

Il bambino viene dunque protesizzato in modo tempestivo e viene seguito un percorso che rifiuta l'uso dei gesti, in quanto ritenuti controproducenti per lo sviluppo del linguaggio orale.

Pertanto, il sistema comunicativo di riferimento per l'educazione del soggetto sordo deve essere quello della lingua orale, utilizzando anche strategie visive quali la labiolettura, la lettura e la scrittura precoci (Caselli, M.C., Maragna, S., Volterra, V., 2006).

Importanti sostenitori di questo metodo in Italia, sono Del Bo[39] e De Filippis[40].

Il metodo oralista è più terapeutico che educativo e si basa molto sulla terapia logopedica, coinvolgendo nel lavoro d'equipe tutta la famiglia. Ciò determina conseguenze psicologiche sul bambino, poiché anche le figure genitoriali si trasformano in insegnanti che sono chiamati a correggere la sua pronuncia.

Questo metodo reca il vantaggio di un buon apprendimento della lingua italiana parlata e scritta, ma in compenso può determinare degli svantaggi non poco preoccupanti, in quanto il piccolo è costretto a sopportare continue correzioni e frustrazioni e a recepire in maniera frammentata e ritardata l'input linguistico semplificato e ridotto.

Focalizzarsi solamente sull'apprendimento della lingua rischia di far percorrere al bambino un percorso verso l'omologazione, che non aiuta né lui, né i suoi genitori, ad accettare la sua sordità, ma al contrario ne rafforza la sua negazione.

Questo metodo è pertanto considerato il più rischioso, perché compromette lo sviluppo delle competenze soprattutto dal punto di vista psicologico, in quanto il bambino si percepirà come una persona deficitaria e non svilupperà una propria identità di appartenenza alla comunità degli udenti.

Il secondo metodo è quello *bimodale* (o visivo) e si basa sulla modalità linguistica-uditiva affiancata dalla modalità visivo-gestuale.

---

[39] Del Bo Tecnologia per l'ascolto è il centro audiologico di Milano che dal 1997 si occupa della cura della sordità e dell'acufene, fondato e diretto dall'ingegnere biomedico Luca Del Bo.

[40] Adriana De Filippis Cippone, una delle storiche logopediste negli anni settanta e ottanta, sostenitrice del metodo dell'oralismo o dell'orale puro.

Dato che il soggetto non udente non riesce a memorizzare tutte le parole vocali in quanto, a differenza del normo udente, non riceve feedback che possano stimolare la sua memoria uditiva, si tenta di inviargli delle risposte attraverso il supporto dei gesti, permettendogli di sviluppare la memoria visiva.
Pertanto, ci si rivolge al bambino seguendo la struttura sintattica della lingua italiana, che viene accompagnata dalla gestualità. Attraverso questa metodologia il logopedista punta su tre aspetti: la stimolazione fonoacustica, la lettura labiale e lo sviluppo cognitivo linguistico.
Il modello si distingue in Italiano Segnato (IS)[41] quando si comunica oralmente con il supporto dei segni e in Italiano Segnato Esatto (ISE)[42] quando si comunica attraverso la dattilologia parola per parola, quindi anche utilizzando gli articoli, le preposizioni, le desinenze, le coniugazioni dei verbi e i generi. Queste parti del discorso sono le più complesse da apprendere per i sordi in quanto, essendo parti piccole del discorso, non sono del tutto percepibili attraverso la lettura labiale e presentano valenze e significati complessi all'interno della frase.
Il metodo bimodale richiede, da parte dei genitori del bambino, di seguire un corso di Lingua dei Segni Italiana e la disponibilità a far incontrare il figlio con altri coetanei e adulti sordi.
Questa scelta metodologica non presenta comunque grandi vantaggi rispetto al metodo orale, perché usa in contemporanea due modalità comunicative differenti, provocando nel giovane sordo il rischio di disorientamento comunicativo e di annullamento di ogni oggettiva limitazione comunicativo-interpretativa.
L'ultimo metodo è quello *bilingue*, termine che indica la conoscenza di due o più lingue utilizzate dal soggetto in modo regolare.
Importanti ricercatori di linguistica, come Grosejan e Volterra, sostengono che il bilinguismo nella modalità Lingua dei Segni e Lingua Italiana sia l'unica modalità con cui il bambino sordo possa soddisfare i suoi bisogni, ovvero comunicare con

[41] Non si tratta di una lingua e non ha regole grammaticali proprie: utilizza il lessico della L.I.S. (i suoi segni) e segue la struttura grammaticale della lingua vocale.
[42] È un sistema gestuale in grado di seguire parola per parola la lingua vocale. Non si tratta di una vera e propria lingua, ma solo un supporto gestuale all'interno di un modello riabilitativo. Il sistema ideato utilizza il lessico della L.I.S.

i propri genitori, sviluppare le abilità cognitive, acquisire conoscenza della realtà e relazionarsi con il mondo degli udenti e dei sordi.
L'educazione bilingue ha iniziato a diffondersi attorno al 1991, nello stesso periodo in cui è comparso il metodo bimodale, e prevede di esporre il bambino ipoacusico contemporaneamente sia alla Lingua italiana sia alla Lingua dei Segni, nel rispetto delle strutture grammaticali di ciascuna delle due, senza che vi sia sovrapposizione.
L'educazione bilingue, più che un metodo, è identificabile come un percorso educativo, in cui il bambino apprende la lingua italiana con una figura logopedica e la Lingua dei Segni frequentando persone sorde o udenti che la conoscono.
Molti autori prediligono questo tipo di approccio, in quanto considerano la persona sorda un soggetto biculturale che appartiene a due comunità: quella degli udenti e quella dei sordi, ognuna delle quali presenta un peculiare sistema comunicativo, una propria cultura, dei valori caratteristici e un personale modo di concepire i fenomeni.
Secondo la logopedista e ricercatrice linguistica Danielle Bouvet, attraverso un bilinguismo cosciente e coordinato, il bambino sordo può costruire una propria identità ed accedere alla sua cultura e a quella della comunità udente. Al contrario, un'educazione puramente orale o *segnica* non permetterebbe all'individuo di agire autonomamente nella società.
Adottando un'educazione bilingue che rispetti la Lingua dei Segni, si otterrebbero molti vantaggi, tra i quali lo sviluppo di un sistema comunicativo chiaro e comprensibile e un più funzionale e corretto apprendimento della lingua italiana parlata e scritta. Attraverso un'acquisizione effettiva della competenza linguistica, i sordi non si limiterebbero a scrivere e a parlare in modo meccanico, ma riuscirebbero a comprendere e a produrre tutte le parole e a trasferire i loro apprendimenti anche al di fuori del contesto scolastico.
Attualmente, si sta acquisendo sempre più consapevolezza circa l'importanza, per il bambino sordo, di essere posto nelle condizioni di poter comunicare sin da subito con la madre, con la famiglia e l'ambiente circostante, per evitare che al deficit uditivo si aggiungano problemi psicologici e di apprendimento. L'attuazione del metodo bilingue a Scuola richiede pertanto la presenza di una

nuova figura educativa: l'assistente alla comunicazione, essenziale per la crescita e l'integrazione del bambino sordo.

Questa metodologia poggia sul pensiero secondo cui il bambino sordo possa apprendere la lingua italiana con gli stessi tempi e modalità di un individuo udente, senza negargli la possibilità di conoscere la sua lingua naturale, che è la Lingua dei Segni. Essa si presenta come un ottimo strumento d'integrazione adottabile sin dalla Scuola dell'infanzia, in quanto permette al bambino di usufruire delle conoscenze e delle informazioni dall'ambiente esterno in tempo reale, di comprendere in modo più efficace la lingua italiana, di poter dare un significato ai suoni per lui "silenziosi", privi di senso e di feedback.

"La strada del bilinguismo sembra dunque, per alcuni, la via più naturale ed ecologica per l'educazione al linguaggio del bambino sordo, una strada che tiene conto delle sue reali capacità e potenzialità. L'importante è garantire al bambino sordo una comunicazione ricca e soprattutto comprensibile." (Volterra, V., 2004)

Secondo Grosjean Francois, sulla base dei risultati di numerose ricerche sul bilinguismo e biculturalismo, il percorso educativo bilingue non presenta alcun svantaggio e, al contrario, numerosi sono i vantaggi rilevati, in quanto essendo una comunicazione naturale che il bambino sordo può gestire e manipolare in modo autonomo e spontaneo, gli permette di sviluppare un linguaggio interno, di conoscere la realtà, di superare le stesse tappe dei bambini udenti, di sviluppare le competenze di cui ha bisogno, di appartenere alla comunità di udenti e a quella di non udenti e acquisire sicurezza e autostima. Inoltre, i genitori che supportano questa modalità non negano la sordità, ma lentamente la comprendono, e imparano a gestirla in maniera opportuna, diventando sostenitori e guide positive per il proprio figlio.

La scelta metodologica assume dunque un'importanza fondamentale, perché direziona semanticamente e didatticamente il progetto rieducativo ed esistenziale dell'individuo affetto dalla minorazione uditiva.

In questo senso la prospettiva della personalizzazione (differenziazione) educativo-didattica degli interventi rieducativi da realizzare in ambito scolastico ed extrascolastico diventa una

scelta obbligata, in quanto risulta concretamente funzionale per rispondere attentamente ai bisogni formativi dell'alunno con deficit uditivo (Gaspari, P., 2005).

In sintesi, per i discenti sordi, sarebbe necessario elaborare ed organizzare piani educativi individualizzati integrati, in cui siano calibrati opportunamente i momenti di didattica speciale e quelli di didattica generale, sulla base di traguardi formativi comuni, al cui raggiungimento l'alunno partecipa in modo individualizzato. Occorre pertanto gestire il processo educativo seguendo l'idea della flessibilità, aprendosi a tutte le possibili modalità e strumenti che possano aiutare lo studente a raggiungere obiettivi, in linea con le sue abilità.

Al di là dell'approccio educativo scelto per i bambini non udenti, è indubbio che la via prioritaria per la loro integrazione all'interno del sistema scolastico consiste nel miglioramento della loro competenza linguistica e ciò dovrebbe essere garantito per tutti, indipendentemente dalle scelte educative delle famiglie; anche attraverso il supporto di figure professionali integralmente formate e libere da pregiudizi sui metodi, come afferma la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità[43].

In una Scuola che sia il più possibile inclusiva diventa per cui essenziale, da parte di tutti gli operatori scolastici, l'assunzione di una significativa flessibilità, utile a far fronte, in senso sia didattico che educativo, alla variabilità degli alunni non udenti, poiché ognuno presenta una propria storia personale e riabilitativa. La prospettiva che diventa quindi utile assumere è quella della complessità, che richiede ridefinizioni continue degli approcci e dei contesti, per il bene degli studenti e di tutto il sistema scolastico.

La Scuola deve inoltre porsi l'obiettivo di fornire le basi cognitive necessarie per l'apprendimento di tutti gli alunni, senza ricadere nell'omologazione e nell'annullamento delle differenze individuali.

Quando si ha a che fare con apprendenti sordi c'è il rischio di confrontarli con i pari udenti e di considerare solamente la loro sordità, anziché valutare i loro bisogni e i loro punti di forza, che sono differenti da quelli dei pari. Naturalmente, sia i bambini sordi che quelli udenti possono presentare, in egual

[43] Cfr. ONU, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, art. 24.

misura, un potenziale intellettivo integro, ma possono differenziarsi per il loro stile cognitivo e in altri aspetti rilevanti per l'apprendimento.

In generale, è opportuno considerare che i bambini sordi presentano una predilezione per l'apprendimento visivo: essi, infatti, a causa della loro deprivazione uditiva, sono portati sin dalla prima infanzia a prestare maggiore attenzione all'ambiente circostante visibile per acquisire informazioni e per gestire ciò che accade attorno a loro.

Questo determina una migliore sensibilità agli stimoli visivi periferici, con il vantaggio di poter avvertire in questo modo gli eventi, ma con lo svantaggio di essere più soggetti a distrazioni e di faticare nel mantenere un'attenzione sostenuta.

L'ambiente classe dovrebbe quindi presentarsi visivamente prevedibile ed essere gestito in maniera ottimale in modo che il bambino si possa trovare in una posizione idonea a vedere correttamente l'insegnante durante la comunicazione. Inoltre, durante le conversazioni in aula potrebbe essere opportuna la presenza di un mediatore, che può essere un insegnante o l'assistente alla comunicazione, in modo che l'alunno non udente risulti sempre inserito nel contesto. Fondamentale diventa poi la presentazione di elementi visivi semplici, chiari e univoci, che vanno ad accompagnare i concetti espressi oralmente. Questa modalità richiede grande affaticamento della memoria di lavoro, determinando sovraccarico cognitivo. Per far fronte a questo diventa utile procedere nell'apprendimento inizialmente per argomenti singoli, ampliando successivamente di volta in volta le connessioni tra i concetti.

Un'altra buona prassi è verificare in maniera tempestiva, attraverso domande strutturate, l'effettiva comprensione da parte dell'alunno del nuovo argomento proposto.

Diventa opportuno potenziare le abilità di problem solving e le strategie metacognitive del bambino, utilizzando il più possibile informazioni visive e spaziali che sono il suo punto di forza (Marschark, M., 1999). Nella risoluzione di problemi, è difficile per il soggetto ipoacusico cogliere i nessi causali. È quindi importante operare sull'analisi e sulla riflessione della situazione-problema, presentandola in maniera chiara e non ambigua attraverso

l’utilizzo di una struttura linguistica e terminologica che il bambino conosce e adopera, anche con il supporto di rappresentazioni visive.
Lo studente, soprattutto nelle fasi iniziali ha bisogno di “vivere” la situazione direttamente attraverso il corpo e la drammatizzazione, rappresentarla graficamente per visualizzarla e giungere infine all’elaborazione scritta. Tenendo in considerazione queste prassi generali e quelle più specifiche che possono aiutare il bambino nel suo processo d’apprendimento, è importante che gli insegnanti siano inoltre attenti a non dare all’alunno troppi sostegni che possono limitare lo sviluppo delle autonomie scolastiche. È invece opportuno che ogni bambino possa trovarsi nella condizione di sviluppare e maturare la flessibilità cognitiva necessaria per diventare indipendente e far fronte in maniera efficace a sfide d’apprendimento adeguate alle sue peculiarità.

CAPITOLO 3. ANALISI DI UN CASO ALLA SCUOLA PRIMARIA

3.1 Presentazione del caso preso in esame

Viene presentato a titolo esemplificativo il caso di Axel, nome di fantasia che verrà utilizzato al fine di preservare la privacy del bambino reale in questione.

L'intento è quello di analizzare la situazione sotto diversi punti di vista e individuare gli interventi più idonei da attuare nella pratica educativo-didattica quotidiana, utili a favorire l'alunno straniero affetto da ipoacusia, che alla dimensione della sordità associa il plurilinguismo.

Scopo dello studio è la descrizione di un'esperienza significativa che tenga conto della multifattorialità degli elementi che concorrono allo sviluppo evolutivo dell'apprendente sordo.

Axel è un alunno di classe prima della Scuola primaria, ha sei anni e sei mesi. È nato in Italia da una famiglia proveniente da un Paese dell'Asia Meridionale.

È giunto alla Scuola Primaria dopo aver frequentato la Scuola dell'Infanzia a partire dalla metà del secondo anno, su consiglio del pediatra.

Sin dai primi mesi di Scuola dell'Infanzia ha cominciato a manifestare alcuni comportamenti inconsueti per la sua età, che hanno condotto le insegnanti a procedere con la compilazione della scheda di rilevazione delle difficoltà scolastiche aspecifiche, necessaria per procedere con le pratiche di segnalazione alla famiglia e ai Servizi socio-sanitari.

Qui le docenti in questione hanno fatto emergere l'assenza di comunicazione verbale sia nella L1 che nella L2, e associate difficoltà nelle aree: comunicativo-linguistiche, emotivo-relazionali, cognitive e di apprendimento, delle autonomie personali, motorie e prassiche, di gioco e creatività.

Le osservazioni attuate dalle insegnanti hanno messo in luce la volontà del bambino di partecipare alle proposte, ma solo se presentate in maniera individualizzata e con affiancamento dell'adulto, senza il quale Axel non riesce a procedere in autonomia.

Nel corso di una prima valutazione da parte del Servizio socio-sanitario di Neuropsichiatria infantile, il caso del bambino è stato approfondito e in seguito preso incarico. È stata redatta una certificazione medica con Diagnosi Funzionale principale di Ritardo dello sviluppo fisiologico normale non specificato, identificato

con il codice ICD 10[44] R62.9, di tipo psichico e stabilizzato e associate patologie quali: il disturbo del linguaggio espressivo e il disturbo della comprensione del linguaggio, con relativi codici F80.1 e F80.2.

In quella occasione, gli esperti hanno compilato la relativa documentazione suddivisa nelle diverse aree di sviluppo, al fine di delineare le principali caratteristiche e il profilo di funzionamento del bambino sulla base dell'ICF[45], che descrive il funzionamento della persona contemplandone anche i fattori esterni oltre ai dati relativi alla salute fisica e mentale.

Rispetto all'area cognitiva è emerso un livello globale di sviluppo non adeguato all'età e la necessità di stimolare la capacità di integrazione delle competenze.

Nell'area affettivo-relazionale sono state rilevate significative difficoltà relazionali e la tendenza a realizzare giochi di tipo solitario.

Nell'area linguistica l'alunno ha manifestato una comprensione del linguaggio paragonabile a quella di un bambino di circa 30 mesi e una produzione molto scarsa, limitata a poche sillabe significative e a qualche onomatopea, con l'utilizzo di gesti deittici e referenziali.

Per quanto riguarda l'area sensoriale, non sono emersi deficit di vista e tatto, ma è entrata in fase di valutazione un'ipoacusia bilaterale.

Nell'area motorio-prassica è affiorata una motricità ricca, tendenzialmente caotica e stereotipata e un'impugnatura manuale immatura.

Per quanto riguarda l'area neuropsicologica sono sorti limitati tempi attentivi e un'organizzazione spazio-temporale non autonoma.

Nell'area dell'autonomia è emerso che, sia in area sociale che in area personale, il bambino necessita della mediazione e dell'intervento dell'adulto.

Inoltre, come elemento psico-sociale di rilievo è stato indicato l'aspetto del bilinguismo.

Nella parte finale della documentazione sono state riportate delle indicazioni utili a favorire l'integrazione scolastica dell'alunno, facilitare il suo accesso a Scuola e garantire la piena fruizione delle attività educativo-didattiche, ai sensi della

[44] È la Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati. Si tratta della decima revisione di ICD adottata nel 1990 dall'Assemblea Mondiale della Sanità (WHA) ed è in vigore dal 1 Gennaio 1993.
[45] International Classification of Functioning, Disability and Health (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute).

legge 104/1992[46], che richiama le circolari n. 258/85 e n. 250/85, e stabilisce che per ogni studente disabile debba essere istituito un Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) che, tenendo conto della Diagnosi Funzionale, definisca il Profilo Dinamico Funzionale da cui dovrà scaturire di conseguenza il Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Il PEI, regolato dall'articolo 12, comma 5 della L. 104/1992 e dall'articolo 5 del D.p.r. del 24 febbraio 1994, è il Progetto di Vita dell'alunno con disabilità in età evolutiva e comprende sia i criteri e gli interventi a livello scolastico, sia quelli relativi alla socializzazione e alla riabilitazione. Attraverso la formulazione del PEI, l'ASL, la Scuola e la famiglia, ognuno con le proprie competenze, si impegnano a raggiungere gli obiettivi prefissati; in accordo con quanto ribadito dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* emanate nel 2009 e in linea con la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la L. 18/2009.

All'interno della Diagnosi Funzionale è stata infine ravvisata per Axel l'opportunità di condizioni e risorse quali:

- personale di assistenza per l'autonomia e la relazione;
- insegnanti con specifica competenza nella patologia segnata.

Sulla base di tale diagnosi, ad Axel sono state attribuite 5 ore e 30 di sostegno didattico a Scuola, sulla base della quantificazione delle ore proposta dal GLO[47] e la successiva richiesta del Dirigente scolastico all'USR[48] per l'assegnazione del correlato numero di ore di sostegno, in ottemperanza del D.lgs 66/2017[49], che garantisce la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e del D.lgs 96/2019, recante disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo datato 13 aprile 2017.

---

[46] Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

[47] Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, composto dal *team* dei docenti contitolari nella Scuola dell'Infanzia o nella Scuola Primaria, dal Dirigente scolastico, dai genitori dell'alunno con disabilità, dalle figure professionali specifiche (interne ed esterne all'istituzione scolastica) che interagiscono con l'alunno o con l'alunna con disabilità; supportati dall'unità di valutazione multidisciplinare e da un rappresentante designato dall'Ente Locale.

[48] Ufficio Scolastico regionale.

[49] Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilita', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

3.2 Lettura dei bisogni del bambino secondo tre prospettive: medica, genitoriale e scolastica

Come delineato dal MIUR, "*l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un punto di forza della scuola italiana, che vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale.*" Di conseguenza, la piena inclusione degli alunni con disabilità diventa un obiettivo cui la Scuola deve mirare attraverso un'articolata progettualità costruita ad hoc a partire dalle Indicazioni Nazionali, valorizzando le professionalità interne, le risorse offerte dal territorio e costruendo un'intensa rete collaborativa tra gli enti coinvolti (famiglie, Scuola, servizi socio-sanitari, professionisti esperti ed enti territoriali).

È pertanto in questo senso essenziale realizzare un lavoro d'èquipe tra genitori, personale scolastico, enti specializzati del territorio e Servizi socio-sanitari per comprendere nella sua totalità il bambino, le sue caratteristiche peculiari e il suo profilo di funzionamento, al fine di costruire, a partire dalle diverse prospettive assunte da ciascun attore coinvolto nel processo, una visione globale dell'allievo e poter predisporre di conseguenza in comune accordo un Piano didattico individualizzato, adeguando le proposte per meglio rispondere alle esigenze, ai bisogni, alle caratteristiche, alle propensioni, al livello e al funzionamento del bambino, e rimuovendo, grazie al contributo di tutti, le barriere fisiche e sociali che impediscono al soggetto la realizzazione dell'integrazione sociale e il suo completo sviluppo personale.

È proprio dal dato umano, cioè il bambino, che si parte per la definizione di un percorso riabilitativo, educativo e didattico. Rispetto a questa centralità si realizza l'offerta della Scuola in termini di servizi interni e di équipe multidisciplinare, attraverso la quale gli specialisti entrano in dialogo con gli insegnanti di sostegno e curricolari ed eventuali assistenti educativi o alla comunicazione. Dal confronto tra i diversi attori coinvolti viene costruita un'immagine condivisa e unitaria del bambino in questione, di grande valore soprattutto per le famiglie in situazioni di maggiore fragilità.

3.2.1 I punti di vista degli attori coinvolti all'inizio dell'anno scolastico

Durante i mesi iniziali del primo anno scolastico di Axel alla Scuola Primaria, è stato previsto un incontro che ha coinvolto il GLO, Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione degli alunni con disabilità, per riunire tutti i soggetti coinvolti nell'azione educativa e didattica del bambino, allo scopo di:

1. condividere il suo profilo di funzionamento e altra documentazione clinica disponibile (come la Diagnosi Funzionale nelle more di definizione del Profilo di funzionamento);
2. presentare le osservazioni raccolte nei diversi contesti e condividerne una sintesi;
3. raccogliere degli elementi per l'elaborazione del PEI (obiettivi, modalità di intervento, tempi di realizzazione, modalità di verifica, utilizzo delle risorse assegnate, partecipazione delle persone/enti interessati).

Nella riunione sono stati pertanto coinvolti: il Dirigente Scolastico, la docente di sostegno, le altre docenti del team classe, la logopedista, la neuropsichiatra dell'équipe dei Servizi Sociosanitari pubblici, nonché referente per il caso, e i genitori. L'incontro mi ha coinvolta direttamente in prima persona, in veste di insegnante di sostegno e docente formalmente delegata del Dirigente.

Durante la riunione tutto il personale ha condiviso con il resto del gruppo le informazioni possedute, fornendo una propria lettura relativa al profilo di funzionamento e ai bisogni del bambino. È stato in questo modo possibile riassumere i diversi punti di vista e chiarire il caso, al fine di individuare la giusta direzione verso la quale orientare l'azione educativo-didattica e predisporre gli interventi in modo coerente, sulla base dei bisogni e delle esigenze personali.

Un aspetto fondamentale che in questa prima fase è venuto a mancare è stato l'intervento della famiglia a questo incontro iniziale, che ha impedito di tessere la rete educativa con i genitori e non ha permesso di comprendere i loro sentimenti e atteggiamenti rispetto alla situazione.

Sicuramente l'ostacolo linguistico è stato molto rilevante per la famiglia, impegnata al contempo nell'accettazione delle difficoltà e della sordità del figlio, determinando un periodo iniziale difficile e doloroso per motivi diversi.

Le numerose sollecitazioni attuate dalle insegnanti per convincere la famiglia ad aderire all'invito non sono bastate: i genitori non si sono infatti presentati e non hanno avuto così modo di condividere il loro punto di vista, determinando difficoltà soprattutto per i docenti nel raccogliere e comprendere in maniera completa e coerente ulteriori informazioni relative al caso.
In questa prima fase, è prevalsa l'incapacità dei genitori di un'azione positiva e costruttiva, probabilmente favorita da sentimenti negativi e di impotenza di fronte ad una situazione sconosciuta e ostica. Nonostante questo, l'incontro ha permesso un'interpretazione più chiara della documentazione personale disponibile dell'alunno e si è palesato come un'opportunità per cogliere ulteriori aspetti pregnanti relativi alla sua persona.
Durante la discussione le insegnanti hanno messo in evidenza che l'alunno ha cominciato il suo primo anno scolastico assieme al resto della classe, ma per il primo mese senza alcun tipo di intervento didattico personalizzato, poiché l'assegnazione del ruolo di docente di sostegno è avvenuta nel mese di ottobre.
Nel corso delle osservazioni attuate nei primi tre mesi dell'anno scolastico, le insegnanti hanno colto:

- la difficoltà persistente dell'alunno nell'essere autonomo;
- il bisogno di ricevere un affiancamento costante da parte di una figura che lo supporti e lo faciliti nello svolgimento e nel portare a termine le attività scolastiche;
- l'estrema lentezza nel realizzare qualsiasi tipo di attività e la necessità di costante sollecitazione;
- il bisogno persistente della mediazione e della guida dell'adulto;
- i brevi tempi di attenzione che portano l'allievo a distrarsi con qualsiasi tipo di oggetto presente in classe;
- la comunicazione limitata a pochissime parole e ad alcuni suoni riprodotti attraverso l'uso di onomatopee;
- il forte legame alla routine scolastica;
- la capacità di interpretare semplici consegne e portarle a termine attraverso sollecitazione e supporto;

- l’estrema importanza per l’alunno della rappresentazione visiva, via privilegiata per comprendere, conoscere, imparare e comunicare;
- la volontà di cercare il contatto con i compagni, attirare l’attenzione su di sé e comunicare con gli altri, e al tempo stesso la manifestazione di grosse difficoltà nell’esprimersi e nel farsi capire.

Dal confronto tra il gruppo delle docenti di classe è inoltre emerso che, visto l’inserimento recente di molte delle insegnanti in questione, ulteriori informazioni utili per la raccolta di osservazioni e altri dati necessari per la stesura completa dei documenti scolastici quali il PEI, il PDF e il PADI, si rende necessaria la collaborazione degli specialisti e dei genitori (con questi in altra sede), al fine di integrare i dati raccolti.

Il contributo fornito dagli esperti si è rivelato in questo senso molto utile, perché ha permesso alle insegnanti di confrontarsi con nuove questioni fino a quel momento sconosciute. In particolare, la neuropsichiatra ha spiegato che il bambino ha subito di recente un intervento, al fine di risolvere una persistente ipertrofia adenotonsillare che, aggravatasi, aveva determinato in Axel un’ipoacusia bilaterale che gli impediva di udire correttamente, e correlate complicanze a livello alimentare, infezioni croniche delle orecchie e dei seni paranasali, disturbi del sonno e difficoltà nell’attuazione delle pratiche igieniche quotidiane.

La specialista, assieme alla figura logopedica, hanno fatto emergere che questa problematica, curata con troppa poca tempestività, ha portato il bambino alla manifestazione di un globale ritardo nello sviluppo che, a detta loro, renderebbe necessario procedere con le pratiche per ottenere la Certificazione di gravità.

Il punto di vista delle specialiste si è inoltre soffermato sulla condivisione di consigli utili riguardanti le modalità di intervento più opportune ed efficaci per aiutare il soggetto, facendo attenzione ad adottare dei piccoli ma importanti accorgimenti, ovvero:

- utilizzare un tono di voce alto;
- fornire consegne semplici e brevi senza l’utilizzo di frasi negative;
- prediligere l’utilizzo delle immagini, dei simboli e della gestualità, sia per l’apprendimento di nuovi contenuti, sia per la rappresentazione di regole.

La logopedista ha infine spiegato il lavoro messo in atto con il bambino e i primi obiettivi fissati assieme. Ha riferito di aver intrapreso un lavoro di costruzione di frasi semplici con l'accostamento di soggetto e verbo e di aver accordato con la famiglia di effettuare un incontro a cadenza settimanale, anche se non sempre rispettata dai genitori.
Le insegnanti procedono infine con la condivisione ai presenti degli obiettivi individuati nel PEI, al fine di raccogliere il consenso di tutti.
Vista l'assenza dei genitori, si stabilisce in accordo tra i membri del team docenti di fissare come ulteriore occasione di incontro e di confronto con la famiglia i colloqui individuali previsti per fine novembre.
Le insegnanti propongono di far seguire all'allievo la stessa programmazione didattica della classe, con interventi di guida, accompagnamento e facilitazione. Nelle diverse discipline sono stati pertanto mantenuti gli stessi obiettivi, in altre invece sono stati ricavati degli obiettivi minimi, raggiungibili attraverso semplificazioni, strumenti e materiali compensativi (es. schede didattiche personalizzate, immagini, ecc.) e misure dispensative. Nei casi in cui sarà ritenuto necessario si prevede quindi di predisporre degli adattamenti delle attività proposte, sulla base del profilo di funzionamento del bambino.
Secondo il parere delle docenti è utile che l'allievo rimanga in classe con i compagni durante lo svolgimento delle attività, per rinforzare la produzione e comprensione orale, le relazioni e favorire la sua riuscita scolastica. Viene posto particolare riguardo all'affiancamento e alla guida costante dell'alunno per favorire lo sviluppo progressivo della sua autonomia. Solo nei casi in cui le circostanze lo richiederanno, saranno previsti dei momenti di uscita dalla classe assieme all'insegnante di sostegno, per lo svolgimento di attività di potenziamento nelle aree di sviluppo maggiormente deficitarie.
Per quanto riguarda nello specifico l'ambito linguistico, le insegnanti predispongono un percorso di prima alfabetizzazione per fornire i fondamenti grammaticali della lingua italiana ed avviare le conoscenze lessicali di base.
All'interno del documento PEI vengono individuati i diversi obiettivi da raggiungere assieme allo studente nelle differenti aree di sviluppo deficitarie:

1. Area cognitiva:

- potenziare la memoria;
- esercitare la percezione;
- favorire l'acquisizione di strategie.

2. Area neuropsicologica:
   - esercitare, per potenziare, la memoria a breve termine;
   - rafforzare quella a lungo termine perchè impari a "trattenere" le informazioni per "ripescarle" al momento opportuno;
   - percepire l'uso dell'attenzione selettiva, per distribuire meglio le risorse attentive;
   - distendere i tempi di attenzione;
   - attivare la concentrazione;
   - sviluppare la percezione.
3. Area degli apprendimenti:
   - avviare all'apprendimento della letto-scrittura;
   - acquisire le competenze logico-matematiche di base;
   - consolidare il tratto grafo-motorio.
4. Area linguistico/comunicativa:
   - sviluppare le abilità linguistiche, logico-matematiche e le capacità cognitive di base;
   - far acquisire all'alunno competenze comunicative ed espressive;
   - stimolare la motivazione all'acquisizione di nuove conoscenze.
5. Area affettivo-relazionale:
   - migliorare le abilità di mettersi in relazione e di socializzare in classe facilitandone il pieno inserimento (art.12 L.104/92);
   - costruire una relazione positiva e di fiducia tra alunno e insegnante;
   - rafforzare la sua poco evidente autostima, con il superamento delle sue difficoltà;
   - controllare le proprie azioni per prenderne coscienza;
   - rispettare le regole della convivenza in gruppo classe;
   - potenziare comportamenti adeguati alla situazione in atto.
6. Area motorio-prassica:
   - muoversi secondo modalità e ritmi prestabiliti;

- migliorare le prassie complesse e il coordinamento dinamico generale;
- migliorare l'uso dello spazio grafico;
- potenziare la motricità fine.

7. Area sensoriale:
   - potenziare la conoscenza senso-percettiva della realtà;
   - sviluppare la coordinazione oculo-manuale;
   - potenziare le capacità di attenzione visiva;
   - sviluppare la capacità d'ascolto;
   - migliorare le capacità motorio-prassiche.
8. Area dell'autonomia:
   - gestire correttamente il proprio tempo;
   - iniziare un'attività e portarla a termine;
   - eseguire consegne;
   - adeguare il suo comportamento al rispetto delle regole che caratterizzano lo stare in classe (uscire dall'aula, ecc..);
   - eseguire autonomamente le attività proposte.

Nella declinazione degli obiettivi educativi, che, come afferma Michele Pellerey, *"sono come l'orizzonte educativo entro il quale muoversi, la chiarificazione delle intenzioni latenti e delle linee portanti dell'azione educativa"* (1982, p.57), è stato necessario tener presente non solo la Diagnosi Funzionale, ma anche del contesto familiare carente nello svolgimento del suo ruolo educativo e della situazione linguistica del bambino.

3.2.2 I punti di vista degli attori coinvolti a metà dell'anno scolastico

Nel corso dell'anno scolastico sono emersi nuovi aspetti che hanno contribuito ad aggiungere informazioni relative al bambino e hanno consentito di modulare le azioni educative e didattiche.

Un elemento che invece è costantemente venuto a mancare è stato il rapporto con la famiglia. Nonostante i tentativi attuati da parte di tutte le insegnanti di comunicare con i genitori di Axel in diverse occasioni durante i colloqui, nelle riunioni GLO e al momento di uscita da Scuola del bambino, non è stato possibile alla fine ottenere informazioni sul suo stile di vita, sul suo comportamento a casa

in presenza della famiglia e sulle sue modalità comunicative. I genitori non hanno infatti mai preso parte ad alcun incontro organizzato, neppure in seguito alle diverse sollecitazioni delle insegnanti e del Dirigente. Anche nelle occasioni di uscita da Scuola era il più delle volte presente la madre, la quale non parlava né comprendeva la lingua italiana, per cui l'aspetto comunicativo, in assenza di un mediatore o interprete, è risultato deficitario.

L'unica opportunità di confronto si è palesata dopo innumerevoli sforzi durante uno scambio telefonico tra un'insegnante e il padre, il quale, nonostante la sua scarna conoscenza dell'italiano, ha fatto capire alle docenti che il figlio fatica a comunicare anche in L1, riferendosi pertanto attraverso l'utilizzo di poche parole, gesti deittici e suoni onomatopeici, prediligendo la comunicazione non verbale. Inoltre, ha informato che il piccolo è stato spesso seguito dalla logopedista, con la quale ha potenziato la sua conoscenza delle sillabe e ha attuato dei percorsi di lettura e costruzione di brevi frasi, che hanno portato all'incremento delle competenze in letto-scrittura. Questo aspetto è stato possibile coglierlo in diverse occasioni in classe, durante le quali lo studente ha messo in luce i progressi effettuati anche grazie alla strada intrapresa a Scuola, in continuità con quanto messo in atto con la logopedia.

Ulteriori confronti diretti tra insegnanti e logopedista hanno permesso alle docenti di aver chiara la necessità del bambino di stare il più possibile all'interno dell'ambiente verbale fatto di scambi comunicativi con pari e adulti, e poter udire la lingua italiana per la maggior parte del tempo, in modo da familiarizzare il più possibile con essa e pian piano riuscire ad utilizzarla sempre più spesso e con maggiore efficienza nella vita quotidiana, superando un po' alla volta il mutismo provocato dall'ipoacusia.

3.2.3 Confronto conclusivo rispetto all'anno trascorso

Un momento fondamentale per poter tirare le somme alla fine dell'anno scolastico è stato rappresentato dalla riunione GLO organizzata a metà del mese di aprile, per la verifica del Piano Educativo Individualizzato e la definizione delle modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e degli interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza.

Per la prima volta hanno preso parte all'incontro anche i genitori che, probabilmente dopo una fase iniziale di smarrimento e di insicurezza rispetto alle risorse di cui disponevano per fronteggiare in maniera significativa i reali bisogni del bambino, sono entrati nella fase della razionalizzazione, dell'accettazione e del desiderio di ricercare spiegazioni, sostegno e consigli pratici relativamente al caso del figlio e al loro ruolo in quanto tutori.

Durante la riunione, le insegnanti hanno subito messo in luce i miglioramenti attuati dall'allievo a livello comunicativo e di espressione linguistica. È emerso infatti che Axel ha imparato a pronunciare un numero maggiore di parole che utilizza con maggior frequenza, anche se permangono distorsioni a livello di pronuncia.

L'incremento a livello di comunicazione e il suo crescente interesse nel partecipare alla vita scolastica con i compagni hanno avuto ricadute anche nelle relazioni e nelle interazioni con i pari e con gli adulti e sono state incrementate dal bambino favorendo maggiormente la sua inclusione nel gruppo.

Per quanto riguarda l'apprendimento, l'alunno ha dimostrato di aver acquisito le basi della letto-scrittura, nonostante le difficoltà fonologiche persistenti che lo portano di tanto in tanto a confondere alcune lettere e gruppi sillabici.

In matematica ha sviluppato diverse competenze che l'hanno portato a diventare molto abile, nonostante la fatica nel comprendere in autonomia alcune consegne complesse.

Anche nella lingua inglese si è dimostrato competente e scaltro nell'apprendere con velocità nuove parole, probabilmente favorito da una lingua molto utilizzata all'interno della famiglia.

In generale, ha dimostrato interesse nell'imparare cose nuove e nel conoscere, supportato da una buona memoria visiva; punto di forza che lo ha aiutato nella memorizzazione e nell'apprendimento, grazie al supporto di immagini, simboli e oggetti concreti.

Tra i punti di debolezza i bisogni di vicinanza e di stimolazione costante dell'insegnante per la realizzazione delle attività sono stati mantenuti, così come l'assenza di autonomia, i limitati tempi attentivi e la facilità di distrazione in mancanza di sollecitazioni esterne e di sostegno da parte dell'adulto.

Inoltre, non sempre l'allievo è riuscito a rispettare le regole della vita scolastica, che conosce ma non sempre ricorda. Alcune volte le insegnanti hanno intuito la volontà consapevole dell'alunno di andare contro i principi di buona convivenza per attirare su di sé l'attenzione dei docenti e dei compagni.
In seguito, la logopedista ha ripercorso le tappe raggiunte assieme al bambino, chiarendo gli obiettivi prefissati e quelli conquistati. Il discorso della specialista è risultato in linea con quanto fatto emergere dalle insegnanti, per cui le diverse prospettive si sono allineate sullo stesso filo comune.
Il padre, presente alla riunione, ha ascoltato costantemente quanto espresso dagli altri interlocutori, pur nella difficoltà di cogliere tutti gli aspetti, a causa delle difficoltà di comprensione della lingua italiana.
Alla fine, ha anch'egli espresso alcuni punti di vista, spiegando che Axel comunica verbalmente molto poco anche in casa, ma che è comunque migliorato sotto questo ed altri aspetti.
Ha informato inoltre che Axel è sempre felice di andare a Scuola, ma nello svolgere i compiti per casa, seppur sempre affiancato, si trova in difficoltà nel portarli a termine entro tempi limitati.
In conclusione, sono stati esplicitati dalle docenti gli obiettivi del PEI raggiunti, parzialmente raggiunti o non raggiunti, in accordo con quanto esplicitato dagli altri partecipanti.
In particolare, nell'area dell'autonomia non sono risultati raggiunti gli obiettivi relativi alla gestione autonoma del proprio tempo e al portare a termine le attività proposte, dato che l'alunno, senza un affiancamento costante dell'adulto, non è stato in grado di autogestirsi.
Nell'area cognitiva sono risultate parzialmente acquisite alcune strategie, applicate però limitatamente a certi ambiti e non in maniera sistematica.
Nell'area neuropsicologica, sono stati individuati come parzialmente raggiunti gli obiettivi di distensione dei tempi di attenzione e di aumento della concentrazione durante lo svolgimento delle attività in classe, a causa della persistente ridotta capacità di autoregolazione e per la difficoltà nel mantenere l'attenzione sul compito senza il supporto e la stimolazione dell'adulto. Anche l'obiettivo di

percepire l'uso dell'attenzione selettiva per distribuire le risorse attentive non è risultato del tutto consolidato.
Nell'area linguistica, l'acquisizione di competenze comunicative ed espressive, lo sviluppo di abilità linguistiche, logico-matematiche e cognitive di base sono risultati raggiunti in parte, a causa del deficit uditivo che ha determinato ritardi d'apprendimento e particolari difficoltà in ambito linguistico ed espressivo. Nonostante queste problematicità, l'alunno ha mostrato interesse e desiderio di conoscere, esprimersi, intervenire, interagire e dare il proprio contributo nel gruppo classe.
Nell'area affettivo-relazionale è stato stabilito come parzialmente raggiunto l'obiettivo di migliorare l'abilità di relazionarsi e di socializzare, dato che le difficoltà linguistiche ed espressive lo hanno costantemente ostacolato.
Il rafforzamento dell'autostima è stato in parte raggiunto, data la presenza di momenti che hanno messo in luce il disagio di non riuscire ad esprimersi e a partecipare attivamente alla vita della classe alla pari dei compagni.
Il controllo delle proprie azioni e il rispetto delle regole di convivenza sono stati parzialmente raggiunti, visti gli episodi verificatisi in cui il bambino ha mostrato di non avere ancora completa consapevolezza delle regole di vita scolastica.
Nell'area motorio-prassica, il muoversi secondo modalità e ritmi, il miglioramento delle prassie complesse, il coordinamento dinamico generale, il potenziamento della motricità fine e l'uso dello spazio grafico sono risultati obiettivi parzialmente raggiunti poiché, nonostante i notevoli miglioramenti rispetto alla situazione iniziale, permangono difficoltà e ritardi.
Nell'area sensoriale, la capacità di attenzione visiva e lo sviluppo della capacità di ascolto sono stati decretati parzialmente raggiunti, dato che il deficit uditivo ne ha compromesso e rallentato sistematicamente l'acquisizione.
Lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale è apparso parzialmente raggiunto, viste le incertezze ancora presenti.
Nell'area dell'autonomia parzialmente raggiunto è stato inoltre l'obiettivo di portare a termine le consegne, perchè dipeso dal tipo di compito richiesto, dall'andamento della giornata trascorsa e dal momento di realizzazione delle proposte. Inoltre, senza lo stimolo e la vicinanza di un'insegnante, la maggior

parte delle volte l'alunno non è riuscito a svolgere l'attività presentata o l'ha portata a termine secondo modalità personali non sempre coerenti e adeguate.
Nell'area cognitiva e neuropsicologica sono risultati raggiunti gli obiettivi di potenziare la memoria e di sviluppare la percezione, favoriti soprattutto dal supporto di materiale visivo.
Nell'area degli apprendimenti, sono stati decretati raggiunti gli obiettivi di acquisizione delle competenze logico-matematiche di base e di avviamento dell'apprendimento della letto-scrittura.
Nell'area linguistico-comunicativa, è stato stabilito come raggiunto l'obiettivo di stimolare la motivazione rispetto l'acquisizione di nuove competenze, visto l'interesse dimostrato verso le proposte didattiche e l'apprendimento in generale.
Infine, nell'area affettivo-relazionale, l'obiettivo di instaurare una relazione di fiducia con le insegnanti si è dimostrato raggiunto, per l'approccio positivo che l'alunno ha dimostrato costantemente.
Nel realizzare gli obiettivi del PEI, si è rivelata fondamentale la cooperazione tra le insegnanti di classe per imparare man mano a conoscere Axel, le sue modalità di funzionamento e le sue esigenze, per poter puntare sui suoi punti di forza e interessi, al fine di motivarlo e favorire un apprendimento il più possibile positivo ed efficace all'interno della classe.
Nell'attuare gli interventi didattici personalizzati, si è cercato di favorire lo sviluppo di capacità di base di comunicazione e la socializzazione dell'alunno con il resto della classe e con le insegnanti, seppur entro i limiti imposti dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Per realizzare questo si è reso funzionale l'utilizzo di supporti visivi cartacei, tecnologici e digitali come facilitatori dell'apprendimento.

3.3 Reazioni e azioni dei soggetti coinvolti nel percorso di crescita e di educazione del bambino

Sulla base delle informazioni raccolte dagli specialisti e dai diversi attori coinvolti nel processo di crescita e di educazione del bambino, ciò che in primis è venuta a mancare - conducendo l'allievo a manifestare un globale ritardo nello sviluppo e conclamati disturbi a livello comunicativo e di espressione linguistica - è stata la tempestività con cui i genitori hanno agito in relazione alle ricorrenti otiti medie

del figlio, sottovalutando la gravità del problema. Pertanto, cure puntuali attraverso terapie mediche adeguate che avrebbero arginato sul nascere il problema, non sono state effettuate.

Di conseguenza, la ritardata attivazione della famiglia di fronte al problema ha determinato una tardiva diagnosi di ipertrofia adenoidea, una patologia che, soprattutto se in forma grave e non trattata per tempo, determina pesanti conseguenze, tra cui un calo dell'udito permanente.

I genitori, non accorgendosi (o sottovalutando) le difficoltà globali del bambino e le anomalie rispetto al suo stato di salute, l'hanno accompagnato alle visite pediatriche per lo screening della salute con troppo ritardo. Questa poca preoccupazione e assenza di dubbio hanno rallentato il trattamento dell'ipertrofia, determinando una forma di ipoacusia bilaterale.

È importante sottolineare, analizzando i comportamenti attuati dalla famiglia di Axel, il fattore immigrazione, che potrebbe aver ostacolato la messa in atto di interventi assistenziali da parte dei genitori.

Rispetto alla situazione socio-economica generale dei cittadini dell'Asia meridionale (di appartenenza della famiglia del bambino) residenti in Italia, dati pubblicati da ANPAL[50] evidenziano infatti come i lavoratori di questa comunità percepiscano retribuzioni mensili mediamente inferiori a quelle riservate ai lavoratori non comunitari. Inoltre, tra i cittadini asiatici occupati nel nostro Paese prevale un livello di istruzione medio-basso: il 73,6% dei lavoratori appartenenti alla comunità in esame ha conseguito al massimo la licenza media, valore superiore di 14 punti percentuali a quello rilevato sul complesso della popolazione non comunitaria. Contenuta risulta poi la fruizione di misure di assistenza sociale erogate dall'INPS (prestazioni a carattere esclusivamente assistenziale a tutela dei soggetti più deboli per raggiunti limiti di età o per invalidità civile) da parte dei cittadini stranieri asiatici: 1.348 (l'1,4% di quelle destinate ai migranti di origine non comunitaria).

[50] Servizi nell'ambito del progetto Supporto nelle politiche per l'immigrazione e di cooperazione bilaterale con i Paesi di origine.

L'integrazione dei cittadini stranieri dipende, secondo Istat, da 5 variabili, che concorrono a determinare la loro emancipazione all'interno del tessuto sociale. Queste sono:

1. la dimensione politica, che comprende fattori come il desiderio di diventare cittadini italiani, la partecipazione alla vita pubblica e l'interesse per l'attualità;
2. la seconda variabile è economica e comprende le condizioni lavorative, la regolarità del lavoro, la ricerca del lavoro in caso di disoccupazione, nonché la percezione della propria condizione lavorativa;
3. la terza variabile è sociale e include la percezione di essere rispettati e non discriminati, ma anche la partecipazione ad attività di volontariato;
4. la quarta dimensione è culturale e si riferisce al consumo di cibo, media e cultura italiani e ad un generale apprezzamento per quest'ultima;
5. la quinta è la variabile linguistica, più specificamente legata alla conoscenza ed uso della lingua italiana.

Elemento comune a queste definizioni è, secondo Eurostat[51], Istat e Ocse[52], la dimensione economica dell'integrazione. Senza un'integrazione di tipo economico, infatti, non si hanno mezzi materiali per il sostentamento e quindi per l'emancipazione all'interno del tessuto sociale nel quale ci si vuole integrare.

Queste informazioni ci permettono di chiarire come le condizioni di vita delle comunità straniere possano impattare sulla loro vulnerabilità, povertà ed esclusione sociale, determinando svantaggi sociali e fattori di rischio per uno sviluppo e una crescita corretti e adeguati dei minori immigrati.

Fortunatamente, nonostante le difficoltà generali emerse all'interno della famiglia, non sono venute a mancare l'assistenza sanitaria, economica e sociale e, al contrario, i tutori del bambino hanno potuto ricevere il supporto necessario per l'approfondimento specialistico del suo caso, il successivo trattamento dal punto di vista sanitario e un accompagnamento costante e opportuno da parte delle Scuole dei due differenti gradi (Infanzia e Primaria).

---

[51] Ufficio statistico dell'Unione europea.

[52] Organizzazione internazionale di studi economici per i paesi membri sviluppati, aventi in comune un sistema di governo di tipo democratico ed un'economia di mercato. L'organizzazione svolge un ruolo di assemblea consultiva che consente un'occasione di confronto delle esperienze politiche, per la risoluzione dei problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali ed il coordinamento delle politiche locali ed internazionali dei paesi membri.

L'istituzione scolastica si è in questo senso impegnata ad esercitare azioni di accoglienza volte a favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa dell'alunno in quanto straniero (secondo le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*) e si è presentata in veste di comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo, secondo la norma costituzionale del diritto allo studio, interpretata alla luce della Legge 59/1997 e del DPR 275/1999.

Determinante è stato il parere iniziale del pediatra, che ha dato il via all'integrazione del bambino a Scuola, un contesto sociale differente da quello familiare, permettendo alle insegnanti di cogliere le sue debolezze, ai medici e agli specialisti di chiarire le dinamiche eseguendo gli screening adeguati, dare un nome alla disabilità e permettere al soggetto di ricevere le cure, il sostegno e gli interventi adeguati al fine di migliorare la sua condizione e permettergli di far fiorire il suo potenziale.

Le complessità della situazione familiare, dettata da un ambiente che ha faticato a trovare strumenti di comunicazione idonei ed è stato povero di risorse per poter intervenire, è stata determinante nel far emergere i problemi del bambino relativi ad un normale sviluppo della comunicazione, del linguaggio, psicologici e cognitivi. Queste carenze familiari sono state comunque accompagnate da dimostrazioni di completa fiducia, di affidamento sicuro e di deciso consenso da parte dei genitori nei confronti del personale educativo, sanitario e assistenziale competente, che ha così potuto agire nel migliore dei modi.

Sicuramente la comunicazione con la famiglia è risultata complicata per la carente comprensione della lingua italiana dei genitori, per la loro conseguente demotivazione a partecipare alle riunioni con le insegnanti e gli esperti e per l'assenza di supporto da parte di mediatori culturali o interpreti che potessero aiutare a superare le difficoltà linguistiche e facilitare la comprensione delle scelte educative della Scuola, ma la vicinanza e la disponibilità nei loro confronti non sono mai venuti meno.

È facilmente comprensibile come le azioni della famiglia siano state carenti a causa di una complessa e multifattoriale povertà di risorse, ma è anche vero che l'interesse e la dedizione verso il figlio sono sempre stati percepibili.
Analizzando l'intera storia, documentata dai resoconti dei medici e degli insegnanti, è possibile comprendere come le reazioni dei soggetti istituzionali coinvolti nel processo di integrazione di Axel siano state in primis di preoccupazione, di interrogazione e di analisi costanti.
Le conseguenti azioni attuate, tempestive ed efficaci per l'individuazione delle problematiche e di proposte di intervento corrette e puntuali attraverso una progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità, in comune accordo tra Scuola, Enti Locali, ASL e famiglia, hanno reso il processo educativo momento prioritario per lo sviluppo e la maturazione individuali.
La Scuola, in veste di comunità educante, ha contribuito accogliendo l'allievo nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il suo massimo sviluppo.
In questo senso si configura la norma costituzionale del Diritto allo studio, interpretata alla luce della Legge 59/1997, del DPR 275/1999 e della Legge 13 luglio 2015, n. 107, da intendersi come tutela soggettiva affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni.
Per realizzare questo è stato necessario saper valutare i livelli di partenza dell'allievo, per tarare in modo giusto gli obiettivi e la metodologia, saper dosare gli interventi individualizzati dentro e fuori dalla classe, saper intervenire prontamente nelle dinamiche di gruppo; in modo da puntare in primis al miglioramento della competenza linguistica quale strumento essenziale per una vera integrazione.
I pareri medici hanno permesso di dare il via agli interventi riabilitativi e di fornire alle insegnanti le giuste informazioni di partenza per comprendere al meglio il profilo del soggetto, consentire una visione d'insieme il più possibile precisa e agire nel rispetto di essi.

Gli aggiornamenti in itinere delle informazioni possedute, attraverso scanditi screening delle abilità del bambino nelle sue diverse aree di funzionamento, hanno permesso di adeguare man mano le proposte didattiche ed educative individuate nel rispetto degli obiettivi del PEI differenziato; in modo che ASL, Scuola e famiglia, ognuno con le proprie competenze, potessero rispondere al meglio ai bisogni, alle caratteristiche, alle abilità, alle competenze e alle capacità di Axel, nel rispetto di quanto previsto nel DPR 24 febbraio 1994[53].

I punti di vista medici hanno influenzato le scelte educative attuate dalle insegnanti, secondo la logica di *governance* che delinea un sistema di co-decisioni e "cooperazioni interistituzionali" che realizza un policentrismo decisionale declinato, di volta in volta, secondo l'oggetto della decisione da assumere in cooperazione o collaborazione, accordi o intese, coordinamento (*Linee Guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*).

Nella definizione del progetto di vita del bambino, si è pertanto cercato di realizzare l'effettiva integrazione delle risorse, delle competenze e delle esperienze funzionali di tutti gli attori coinvolti, al fine di attuare la sua inclusione scolastica e sociale.

Le insegnanti di classe, nel compimento del proprio iter di lavoro, hanno cercato di puntare, nel corso dell'anno scolastico, su alcuni aspetti riconosciuti unanimemente come prioritari per il miglioramento degli apprendimenti attraverso buone pratiche didattiche concordi con principio del Diritto allo studio e allo sviluppo, nella logica della costruzione di un progetto di vita che consente all'alunno di "avere un futuro".

Pertanto, le docenti si sono impegnate a:

- valutare le conoscenze culturali e la competenza linguistica nelle diverse discipline da parte dell'allievo ad inizio anno;
- gestire le attività con l'alunno disabile prevalentemente all'interno della classe, per facilitare l'instaurarsi di un buon rapporto di classe;
- far leggere all'alunno i testi su cui lavorare;

[53] *"Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap"* individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, predisposti per l'alunno in condizione di disabilità in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, come integrato e modificato dal DPCM n. 185/06.

- operare semplificazioni/facilitazioni quando necessarie, per rendere le parole e le frasi maggiormente accessibili;
- lavorare sulla comprensione globale, spiegando i testi attraverso più modalità comunicative (gestuale, verbale, grafica, multimediale);
- preparare schemi, mappe, grafici, materiali multimediali, di supporto visivo e integrativi;
- verificare la comprensione dello studente anche attraverso le nuove tecnologie e il canale digitale.

Su quest'ultimo punto si è cercato particolarmente di fare perno, dato che gli strumenti tecnologici e digitali si sono resi fondamentali durante l'emergenza sanitaria, che ne ha richiesto una maggiore fruizione attraverso l'organizzazione della Didattica a Distanza, ma anche perché si sono rivelati un formidabile supporto per abbattere le barriere comunicative con il bambino e sono stati di grande aiuto per l'apprendente sordo abituato ad utilizzare grandemente il canale visivo.

Particolarmente funzionali sono state le piattaforme per la comunicazione e la collaborazione, come Google Meet e Classroom, ma anche quelle in cui poter realizzare giochi educativi interattivi, attraverso i quali l'alunno ha potuto esercitare le proprie competenze linguistiche e potenziarle in maniera divertente ed efficace.

Per il lavoro realizzato con il bambino, le insegnanti si sono focalizzate sull'utilizzo in larga misura di associazioni parole/lettere e immagini, sull'uso di immagini e simboli per rappresentare le regole e i concetti fondamentali.

Importante è stato, durante tutto il percorso, rendere l'allievo costantemente partecipe e collaborativo nei lavori in classe, facilitare la sua comunicazione e il suo rapporto con i compagni, spezzare le attività di scrittura (molto lenta e difficoltosa) con attività maggiormente attive, pratiche o alternative alle classiche lezioni tradizionali.

Nel corso dell'anno, nell'attuare gli interventi didattici, si sono manifestate difficoltà per le insegnanti nel seguire adeguatamente il bambino in classe nei momenti in cui la docente di sostegno o un'altra docente in compresenza che potesse fungere da supporto non erano presenti. Le ore di sostegno assegnate

allo studente si sono rivelate infatti troppo poche rispetto a quelle necessarie per affiancarlo, dato che senza un supporto costante ha faticato ad essere autonomo nella gestione e organizzazione scolastica e nell'esecuzione delle proposte educativo-didattiche. Inoltre, si è rivelato talvolta difficile favorire l'interazione e la socializzazione del bambino con i compagni di classe, a causa delle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria che hanno impedito di realizzare attività in piccoli gruppi o di maggior scambio e contatto che, attraverso il supporto dei pari, avrebbero potuto risultare funzionali per il potenziamento delle competenze e la realizzazione dell'inclusione attraverso gli apprendimenti.

Durante l'anno scolastico si è rivelato più che mai essenziale il ruolo della logopedista, perché ha contribuito a colmare le lacune linguistiche, ha fornito un ulteriore supporto educativo esterno alla Scuola e ha agito venendo incontro alle esigenze personali di linguaggio del bambino che in famiglia non hanno trovato riconoscimento.

"Il logopedista è l'operatore sanitario che […] svolge la propria attività nella prevenzione e nel trattamento riabilitativo delle patologie del linguaggio e della comunicazione in età evolutiva, adulta e geriatrica"[54]. Nell'ambito dell'intervento educativo con l'alunno sordo, il lavoro si è concentrato in particolar modo sulla percezione uditiva, il linguaggio in input e output (a livello fonetico-fonologico, semantico-lessicale e morfo-sintattico), comunicazione e apprendimenti di base (letto-scrittura e calcolo).

3.4 Osservazione e analisi del caso: la mia esperienza

La mia esperienza personale relativa al caso esaminato è stata realizzata nei panni di supplente dell'insegnante di sostegno.

Essendo la mia prima vera esperienza di insegnamento a Scuola, mi ha posta inizialmente in una situazione di instabilità, insicurezza e dubbio, a fronte delle preoccupazioni che hanno accompagnato la mia azione educativo-didattica nei riguardi di un soggetto con particolari esigenze, bisogni educativi e modalità di funzionamento.

[54] D.M. 14 settembre 1994, n. 742 (G.U. 9 gennaio, n. 6).

Nonostante le incertezze di partenza dovute ad una preparazione professionale non esperta, la mia buona volontà nel cercare di realizzare il meglio per il bambino mi hanno spinta a formarmi ulteriormente, confrontarmi con molti docenti ed esperti e mettermi in gioco nell'acquisire competenze più specifiche rispetto all'inclusione e alle metodologie d'apprendimento specializzate.
Sicuramente in modo inconsapevole ho compiuto diversi piccoli errori che hanno influito sull'andamento dell'intero percorso, ma con il senno di poi, sono convinta che senza la mia presenza a Scuola l'apprendimento delle conoscenze da parte dell'alunno sordo sarebbe stato gravoso.
Spesso si tende a pensare che solamente l'insegnante di sostegno debba occuparsi dell'allievo disabile e tutta l'attenzione ricade pertanto su di esso. In realtà, al di là delle consuetudini negative ancora molto diffuse, i docenti curricolari e quelli di sostegno devono essere ugualmente coinvolti nella ricerca di strategie didattiche idonee, in un clima di collaborazione e collegialità.
Il mio specifico ruolo in questo caso è stato quello di mediare l'insegnamento delle discipline attuato dai docenti curricolari prevalente tramite il canale acustico, attraverso una metodologia che le rendesse visivamente accessibili anche per l'apprendente sordo.
Fortunatamente, nel corso dell'intero anno ho avuto occasione di lavorare assieme ad un team docenti di classe solido, coeso e cooperativo, accompagnato da un clima di sostegno e supporto reciproco, di scambio e confronto costanti; fondamentali per realizzare un'adeguata azione educativa, per facilitare il percorso del bambino e degli insegnanti e per attuare una crescita professionale e personale.
La numerosità dell'organico disponibile ha permesso di condurre perlopiù lezioni con la compresenza di due o più docenti, diventando così veri e propri facilitatori dell'apprendimento, operando attraverso diverse tipologie di attività.
Per quanto riguarda l'intera programmazione didattica, gli accordi presi tra il gruppo di docenti di classe sono stati indispensabili per decidere all'unanimità quali linee comuni d'intervento scegliere e agire tutti nel rispetto di esse per garantire un percorso coerente e non ambiguo, in cui il bambino potesse sentirsi

accolto, accompagnato, sicuro, supportato e fiducioso nei confronti degli adulti di riferimento.

Le decisioni operative stipulate collettivamente tra noi insegnanti sono state di primaria importanza anche per semplificare una situazione non sempre chiara da comprendere e facile da gestire. Tanti sono stati infatti gli aspetti che hanno ostacolato in maniera marcata il buon andamento del tragitto assieme ad Axel.

Tra questi, l'aspetto relazionale e comunicativo tra noi insegnanti, il bambino e i genitori si è rivelato ostico. In particolare, per instaurare una stabile relazione con l'allievo ci sono voluti diversi mesi, durante i quali gli sforzi adottati non hanno sempre portato buoni frutti.

In una fase iniziale si è trattato in primis di osservare l'alunno, analizzare i suoi comportamenti e decifrarli per comprendere la sua volontà, i suoi desideri, le sue necessità e il suo modo personale di comunicare, chiedere aiuto e riferirsi in generale agli altri presenti. È stato possibile chiarire la sua difficoltà globale nel comunicare non solo verbalmente, ma anche in maniera non verbale, dettata da una scarsa motivazione a cercare l'interazione sociale, sia con i pari che con gli adulti. Questa introspezione e chiusura si sono protratti per alcuni mesi durante l'inizio dell'anno scolastico e hanno reso difficoltosa l'inclusione scolastica dell'alunno.

Gli interventi di tutte le insegnanti, la mia dimostrazione di costante vicinanza e le stimolazioni attuate per invitarlo ad esprimersi attraverso uno dei canali comunicativi privilegiati in modo da farsi comprendere dagli altri, chiedere aiuto, intervenire e cercare il confronto con i pari e con l'adulto di riferimento, hanno portato via via Axel ad avvicinarsi spontaneamente ai compagni o all'insegnante per farsi capire.

Il passaggio non è stato immediato ma molto lento e graduale, dettato anche da due ulteriori fattori che ne hanno rallentato l'avanzamento. Primo fra tutti l'emergenza sanitaria, che con le sue misure restrittive ha impedito la realizzazione di progetti, attività laboratoriali, cooperative e di scambio, attraverso il supporto metodologie che andassero a stimolare e favorire la costruzione di un rapporto di classe basato sul confronto, il supporto reciproco, la cooperazione, l'amicizia e l'inclusione.

L’opportunità di operare con il bambino all’interno del contesto classe con il resto del gruppo e solo in caso di effettiva necessità e utilità in aule dedicate ad attività maggiormente individualizzate è stata fondamentale per facilitare l’aspetto comunicativo, relazionale e l’apprendimento in generale.
La costante condivisione della vita scolastica con i compagni, nonostante le limitazioni imposte dall’emergenza da Covid-19, è stata comunque importante per sviluppare nell’alunno (e nel resto della classe) maggiore sensibilità nel relazionarsi con una naturalezza via via crescente con le persone.
Durante il periodo emergenziale, sono stati attivati incontri online in modalità sincrona attraverso una graduale implementazione di una piattaforma di comunicazione e collaborazione, ovvero Google Meet, per far fruire agli studenti i materiali virtuali di classe e per mantenere un contatto quotidiano diretto con compagni e docenti.
L’evoluzione delle tecnologie ha rappresentato una grande svolta nella quotidianità, in particolare per le persone sorde. Anche l’introduzione delle TIC (Tecnologie per l’Informazione e la Comunicazione) rappresenta a Scuola un elemento di rilievo per la personalizzazione dei percorsi d’apprendimento e l’attuazione di metodologie didattiche attive. Questo, per gli alunni non udenti, si traduce anche nella possibilità di mettere in atto modalità d’insegnamento differenti rispetto alla didattica frontale, favorendo l’inclusione di coloro che utilizzano il canale visivo come punto di forza per la memorizzazione e l’apprendimento.
Ciononostante, seppur le tecnologie abbiano rivestito un ruolo primario soprattutto durante il periodo restrittivo dell’emergenza sanitaria, favorendo il mantenimento di un ponte di continuità tra docenti, studenti e genitori, non hanno mai potuto sostituire la relazione educativa in presenza, il supporto dei pari e il contatto umano.
La distanza sociale non è stato l’unico ostacolo, perché anche l’utilizzo delle mascherine si è rivelato molto impegnativo per l’allievo sordo. Infatti, per un individuo che non ha la possibilità di udire adeguatamente i suoni e le voci propria e altrui e, come in questo caso, per un soggetto il cui udito è stato corretto di recente, il supporto del movimento labiale è fondamentale, così come lo è quello

delle immagini e dei gesti deittici e referenziali. Per questo motivo, la mascherina è diventata un vero e proprio scudo per la comprensione del bambino.

Nonostante i diversi tentativi da parte mia di richiedere una fornitura di mascherine trasparenti che facilitassero la lettura delle labbra da parte di Axel, non ho avuto modo di ricevere alcuna risposta esaustiva e, assieme al team docenti, abbiamo dovuto cercare ulteriori alternative possibili per la facilitazione della comunicazione.

È stato indispensabile individuare e adottare in comune accordo strategie opportune per favorire l'ascolto e lo scambio comunicativo del bambino in classe, anche nei momenti in cui non ero presente.

Tra le più semplici, quelle che hanno maggiormente funzionato sono state:

- controllare che l'interlocutore fosse in posizione frontale rispetto all'allievo e che l'aula fosse adeguatamente illuminata per facilitare la lettura del labiale (nei momenti in cui la distanza tra gli interlocutori consentiva alle insegnanti di togliere la mascherina) e delle parole o immagini mostrate;
- parlare lentamente pronunciando le parole in modo chiaro e corretto;
- utilizzare frasi lineari e concise;
- preparare più materiale visivo possibile e servirsi della LIM.

Il rapporto tra alunno e insegnanti si è man mano evoluto nel corso dei mesi, divenendo più solido, efficace e significativo. Personalmente non è stato semplice viste la chiusura e le difficoltà del bambino ma, attraverso l'utilizzo di strategie adeguate e garantendo disponibilità e vicinanza costanti, con il passare del tempo la relazione educativa si è rafforzata sviluppandosi nella direzione di fiducia e rispetto reciproci e comprensione dei modi d'essere altrui.

Ciò ha permesso, nel corso del tempo, di adeguare le proposte in modo più pertinente nel rispetto della differenziazione didattica, *"una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi d'apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, […] in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti"*[55].

In quest'ottica è stato possibile adeguare gli interventi formativi individuando il miglior spazio per l'alunno in classe, in modo da valorizzare la sua tipologia

[55] L. d'Alonzo; (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento, p. 47.

d'intelligenza basata sulla visualizzazione e dare in questo modo l'opportunità di proseguire nel suo percorso formativo costruendolo attivamente.
Nonostante le difficoltà che ho incontrato, dettate anche dall'esigua quantità di esperienze d'insegnamento realizzate, ho avuto la fortuna di incontrare e poter lavorare accompagnata da insegnanti con maggiore anzianità di servizio, che hanno rivestito un ruolo fondamentale nel garantire la trasmissione dei valori fondativi della Scuola. Il raccordo tra tutti i docenti si è tradotto in un costante passaggio d'informazioni, di conoscenze e di esperienze, utili non solo per acquisire nozioni, strumenti e metodologie di lavoro, ma anche per avere la possibilità di costruire un rapporto di collegialità fondato sullo scambio e il supporto reciproco.

3.5 Riflessioni in ottica professionalizzante: scelte didattiche e pedagogiche

L'esperienza d'insegnamento svolta assieme al caso esaminato ha permesso di produrre diverse riflessioni relativamente alla possibilità di garantire a qualsiasi alunno con disabilità il miglior supporto educativo-didattico possibile.
In primis, assume un ruolo significativo la precocità con cui l'intervento viene attuato, per un'individuazione delle risorse attivabili e delle criticità che possono insorgere lungo il percorso evolutivo.
È necessario che nel contesto educativo venga attuato il principio di flessibilità per una reale inclusione scolastica di tutti, perché garantisce l'adattamento dell'organizzazione educativa e delle strategie didattiche alle esigenze personali del bambino e promuove lo sviluppo integrale della sua personalità.
Tutto ciò è possibile attraverso l'articolazione di strategie didattiche e scelte educative che siano idonee a salvaguardare il percorso educativo di ciascuno, e strutturando un modello di organizzazione che impiega e orienta risorse ed energie verso il raggiungimento di un pieno vantaggio per lo studente disabile.
Il nuovo assetto che la Scuola dovrebbe pertanto promuovere è quello che mira al mantenimento di elevati standard qualitativi rispetto all'innovazione didattica e a dare risposta alle necessità formative di destinatari che con il tempo si stanno modificando. Questo consentirebbe una miglior circolazione dei saperi, il

miglioramento della qualità dell'offerta formativa e la corresponsabilità educativo-didattica.

Affinché gli istituti scolastici possano avviare un reale percorso di inclusione sociale degli alunni con disabilità, è opportuna un'implementazione dei servizi e delle azioni volte a preservare la specificità degli interventi rivolti a questa categoria di allievi, in forte sinergia con Enti locali, ASL e famiglie, per l'attuazione di una progettualità condivisa e la messa in comune di risorse, allo scopo di costruire un sistema integrato di servizi che permettono una presa in carico multidimensionale degli studenti.

Tutte le figure coinvolte intervengono in questo senso per la realizzazione di un'inclusione scolastica che rispetti piani, protocolli e indirizzi dettati dal GLI (Gruppo Lavoro Inclusione) e condivisi nell'istituto. Diventa di conseguenza chiaro che la qualità dell'inclusione si misura attraverso la cooperazione tra gli attori che partecipano al processo e la capacità delle organizzazioni di gestione delle dinamiche interne.

Le figure specialistiche in ambito educativo e medico stabiliscono pertanto l'obiettivo comune di far emergere le potenzialità di ogni studente, garantendone benessere personale e sociale.

L'accoglienza e la presa in carico di uno studente in situazione di disabilità o disagio avvengono attraverso un protocollo procedurale standardizzato che prevede accompagnamento iniziale da parte di tutte le figure di riferimento e la compilazione dei documenti progettuali (PEI/PDP) rispettando i tempi previsti dalle normative e prevedendo momenti per la loro condivisione collegiale. In questo modo viene garantita la corresponsabilità educativa e didattica di tutto il gruppo di lavoro.

Ogni professionista si inserisce dunque in un *sistema di sostegni*, inteso in senso evolutivo, che concorre nella realizzazione del Progetto di Vita di ciascun alunno[56].

Nello specifico:

[56] Baroni, F., (2020) *Le figure di sostegno: ruoli e competenze in rete,* in "Sordità e inclusione scolastica", pp.93-95.

- il dirigente, il coordinatore e i referenti per l'inclusione accolgono le famiglie, pianificano gli interventi, supportano i progetti e garantiscono una visione d'insieme dei percorsi formativo-riabilitativi;
- gli insegnanti si aggiornano costantemente, sperimentano l'innovazione didattica e attuano l'inclusione in modo propositivo, adottando stili di accoglienza validi e sviluppando sensibilità e disponibilità alle differenze e alla pluralità culturale (Sgaramella, T. M., 2015);
- gli assistenti alla comunicazione, se presenti, rappresentano un importante mediazione tra l'alunno e gli adulti e i pari, rendono accessibili i contenuti didattici, propongono materiali adeguati e facilitano la strutturazione del setting per favorire l'inclusione e la piena partecipazione dell'allievo;
- i neuropsichiatri individuano i disturbi e delineano la diagnosi funzionale, preoccupandosi di tenerla costantemente aggiornata e di condividerne le evoluzioni con gli educatori coinvolti, stabiliscono gli interventi opportuni e condividono le linee guida con gli insegnanti e i genitori;
- il logopedista realizza interventi individuali volti a ridurre problematiche o difficoltà nel linguaggio, nella comunicazione, nell'apprendimento e nell'utilizzo della voce e condivide il percorso e i suggerimenti con docenti e famiglia;
- i genitori sono fiduciosi nei confronti degli specialisti e dei docenti, accolgono le proposte in maniera propositiva, danno il proprio contributo e il proprio punto di vista, facilitano il percorso individuato attraverso azioni di accompagnamento e supporto costanti.

La Scuola, nel prefiggersi di adottare un approccio inclusivo, deve porsi interrogativi rispetto alla qualità dell'offerta formativa, all'assetto organizzativo e al modello pedagogico di riferimento. In questo modo, viene reso possibile il passaggio da Scuola come organizzazione burocratica a comunità educativa e dal centramento sull'insegnamento trasmissivo ad un'istituzione centrata sull'apprendimento e la ricerca.

Questo passaggio non può limitarsi però ad una modificazione della didattica, ma deve coinvolgere globalmente l'assetto strutturale, organizzativo e valoriale della Scuola.
Un punto di forza imprescindibile diventa focalizzare l'attenzione sulla persona nella sua unicità e irripetibilità, curando gli interventi verso chi è più fragile e fatica di più, donando solidità all'orientamento pedagogico.
Diventa inoltre centrale porre un'attenzione costante al mantenimento di positivi rapporti con le famiglie, per assicurare una reale corresponsabilità educativa. Gli scambi continui, la partecipazione alle riunioni GLO con gli specialisti e l'adesione alle iniziative proposte dalla Scuola e dai Servizi socio-sanitari favoriscono la percezione da parte dei genitori di sentirsi parte di una comunità educante che condivide occasioni di socialità e spazi riflessivi. Le opportunità di dialogo, monitoraggio e orientamento sistematici garantiscono la riuscita del percorso di formazione, sviluppo e inclusione del soggetto, attraverso la maturazione di scelte collettive consapevoli e di partecipazione attiva da parte di tutti.
Ogni Scuola dovrebbe perseguire l'obiettivo di fornire le basi cognitive necessarie per l'apprendimento, in egual misura, a tutti i suoi alunni, senza cadere nella trappola dell'omologazione e dell'annullamento delle differenze individuali (Cartella, V., Rumi, E., 2020).
Nello specifico caso degli studenti sordi, il rischio è il confronto con i pari udenti o la generalizzazione, quando sono invece la forte variabilità individuale, il tipo di perdita uditiva, il periodo in cui è avvenuta e l'ambiente linguistico/comunicativo nel quale sono immersi a fare la differenza. Ne deriva pertanto che l'allievo non udente non è semplicemente una persona che non può sentire, ma un individuo con bisogni e punti di forza differenti da quelli altrui. È importante, perciò, valutare il profilo di funzionamento e gli aspetti tipici rilevanti per l'apprendimento.
Una caratteristica di spessore dei bambini sordi è la predilezione della modalità visiva: la deprivazione uditiva sin da piccoli, infatti, fa sì che essi facciano più attenzione all'ambiente per ricevere informazioni e tenere sotto controllo ciò che sta accadendo. Pertanto, risultano più sensibili agli stimoli visivi periferici, determinando in loro sia vantaggi che svantaggi. Il vantaggio è che avvertono gli eventi che non possono notare attraverso l'udito, lo svantaggio è che questa

sensibilità può indurre facilmente alla distrazione e a faticare nei compiti d'attenzione sostenuta.

È per questo importante che:

- il setting delle lezioni risulti visivamente prevedibile;
- la posizione dell'alunno nella classe sia ottimale per la visione corretta dell'insegnante durante la comunicazione;
- sia posta attenzione alla provenienza della fonte luminosa;
- l'alunno sia frontale al docente che spiega, per permettergli di mantenere l'attenzione sull'interlocutore;
- in classe l'allievo sia posto lateralmente dando le spalle alla fonte luminosa e con la possibilità di vedere allo stesso tempo sia gli insegnanti che i compagni.

Durante le conversazioni sarebbe opportuno che l'insegnante di sostegno o il mediatore fossero sempre presenti per indicare il compagno o l'adulto che parla e favorire l'inserimento dello studente sordo nel contesto e nella conversazione.

Le informazioni presentate oralmente dovrebbero avere una scansione temporale adeguata in modo da non sovrapporre il parlato con il visivo, permettendo così all'allievo non udente di distogliere lo sguardo dal parlante per spostarlo sull'ausilio visivo.

Indispensabile diventa inoltre agganciare i concetti espressi con elementi visivi semplici, chiari e non ambigui.

Bisogna comunque considerare che per l'alunno non udente questa modalità di azione comporta affaticamento della memoria di lavoro e conseguente sovraccarico cognitivo.

Diversi studi, come quelli di Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H. e Marscharck, M. (2015), sostengono che le persone sorde possono presentare capacità di *span* di memoria verbale e non verbale meno ampia rispetto alle persone udenti.

Per evitare che avvenga il sovraccarico informazionale è di conseguenza consigliabile, in contesti di apprendimento, procedere in fase iniziale per argomenti singoli, ampliando un po' alla volta le connessioni tra i concetti.

Uno strumento di grande utilità potrebbe essere la rubrica, da costruire appositamente in modo che ad ogni parola o concetto venga associata

un'immagine chiarificatrice o una spiegazione semplice. Con questo supporto diventa possibile per il bambino recuperare, in qualsiasi momento e in maniera veloce, le informazioni e il loro significato, strutturando di conseguenza i concetti successivi.

Un'altra prassi positiva è chiedere esplicitamente allo studente l'effettiva comprensione dell'argomento introdotto, attraverso domande costruite ad hoc per verificare la correttezza dell'immagazzinazione dei concetti.

Opportuno è focalizzarsi sul potenziamento delle abilità di problem solving e delle strategie metacognitive, facendo ricorso il più possibile a informazioni visive e spaziali, punto di forza del bambino non udente. Dato che gli risulta difficile cogliere i nessi causa-effetto per poter risolvere i problemi, è utile lavorare sull'analisi e sulla riflessione della situazione problematica, presentandola in maniera chiara e semplice, attraverso una struttura linguistica e terminologica che il bambino conosce e utilizza con disinvoltura.

Nelle prime fasi di apprendimento è importante che l'alunno abbia la possibilità di vivere in prima persona in maniera pratica le situazioni, attraverso il corpo e attività di drammatizzazione. La successiva rappresentazione grafica ed elaborazione scritta della questione saranno indispensabili per chiarire ulteriormente la situazione e interiorizzare i concetti di fondo. Questo va di pari passo con il progredire dello sviluppo linguistico, fino a giungere ad una conoscenza funzionale agli apprendimenti.

Gli insegnanti, in particolar modo quelli di sostegno, devono prestare attenzione a non fornire più aiuti di quelli di cui l'apprendente effettivamente necessita, per non limitare lo sviluppo delle autonomie scolastiche e della flessibilità cognitiva fondamentali per diventare indipendente e maturo nel far fronte a sfide d'apprendimento adeguate.

La progettazione di interventi educativo-formativi adeguati che valorizzino ciascun alunno e confermino la possibilità da parte di ognuno di costruire attivamente il proprio percorso didattico si traduce nella creazione di una comunità di pratica educativa e didattica[57], in cui ogni studente può esprimere il

[57] Hattie, J., (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating Achievement*, Routledge: New York.

proprio pensiero e le peculiarità personali, diventando protagonista del proprio sviluppo.

Per fronteggiare questo tipo di proposta, diventa indispensabile che la progettazione didattica ed educativa si concentri soprattutto su:

- un'organizzazione di adeguati spazi di apprendimento;
- una pianificazione coerente delle attività;
- l'attuazione di diverse proposte progettuali, per poter gestire in modo più funzionale eventuali imprevisti o criticità;
- la cura dell'aspetto emotivo e relazionale;
- la predisposizione di un clima operativo cooperativo;
- il monitoraggio e la valutazione in itinere e progressivi degli apprendimenti e dello spirito di classe, per rendere più fruibile e funzionale l'approccio metacognitivo all'esperienza didattica.

In un contesto di questo tipo, assume grande rilevanza l'individuazione di metodologie didattiche il più possibile diversificate e innovative, che possano andare incontro alle diverse tipologie d'intelligenza e di funzionamento degli alunni.

Grande rilevanza assume l'attivazione di laboratori, a maggior ragione se gestiti da esperti, per lo sviluppo di specifiche competenze trasversali e come occasioni per promuovere non soltanto una didattica basata sulla prospettiva *learning by doing,* ma anche l'attiva e piena partecipazione degli allievi.

In una realtà educativa di questo tipo, attraverso la sperimentazione di percorsi didattici anche non tradizionali, è possibile considerare il profilo personale di ogni allievo, valorizzando le inclinazioni individuali, gli stili d'apprendimento e il vissuto. Tutto ciò utilizzando una pluralità di linguaggi espressivi, come la scrittura, la multimedialità, il corpo e il suono.

Quest'ultimo aspetto si lega strettamente con le necessità degli alunni sordi perché, attraverso il supporto di diversi canali comunicativi ed esperienze metodologicamente differenti, contribuisce a sostenere l'apprendimento e lo sviluppo del linguaggio verbale in un contesto basato su un impianto educativo di tipo oralista.

Una Scuola capace di tener conto della pluridimensionalità soggettiva e che si fonda sull'idea di importanza di realizzare scelte metodologiche aperte e flessibili, ma basate su principi solidi, contribuisce a formare individui consapevoli, critici, liberi e responsabili.

Particolarmente interessante e funzionale per lo studente affetto da ipoacusia potrebbe rivelarsi l'utilizzo della musica per la realizzazione di proposte laboratoriali. Secondo alcuni studiosi di acustica[58], infatti, la difficoltà di analisi, da parte del cervello, dello spettro sonoro di un suono musicale, è decisamente inferiore rispetto alla decodifica di un rumore o di un suono parlato. La semplicità strutturale e la ricchezza armonica della musica, così come la sua vastità di campo frequenziale, la rende particolarmente adatta per l'attuazione di spunti di lavoro interessanti per l'apprendimento globale dell'allievo ipoacusico.

La stimolazione sonora permetterebbe in questo senso di migliorare la qualità uditiva e lo sviluppo di una certa "musicalità", attraverso attività ritmiche, melodiche, vocali, strumentali e d'ascolto, nelle quali particolare attenzione viene posta all'aspetto prosodico dell'oralità e ad una produzione cosciente dei suoni in altezza, ritmo, timbro ed intensità.

Un approccio alla musica di questo tipo potrebbe inoltre favorire la comprensione della lunghezza delle parole e la loro scansione ritmica, ma anche rendere gli alunni consapevoli rispetto alla modulazione dell'intonazione del parlato.

La musica diventerebbe pertanto un'attività formativa molto significativa, attivando la percezione del bambino non solo a livello uditivo, ma anche a livello globale, stimolando la sua attenzione, la capacità di confronto e la coordinazione psico-fisica.

Ulteriore elemento di rilievo per l'attuazione di attività formative funzionali per l'apprendente sordo è la proposta di esperienze corporee. Esso, infatti, rappresenta il presupposto fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale e la strutturazione dei processi cognitivi.

Attraverso esperienze di gestualità, il bambino ha la possibilità di ipotizzare i movimenti da mettere in atto a favore di uno scopo, di agire all'interno di spazi e ambienti in modo coerente e significativa. Con l'ausilio del proprio corpo, l'allievo

[58] Fónagy, I., (1983). *La vive voix: essais de psycho-phonétique,* Payot: Parigi.

vive in maniera pratica le proposte, diventando più consapevole di sé, lavorando in contesti anche problematici, operando nella realtà, strutturando e potenziando le attività logiche, agendo con attenzione, immaginazione, creatività e ideazione. In questo modo, anche l'apprendimento di nozioni e concetti diventa più naturale e funzionale, sedimentandosi solidamente nella memoria.

Per i bambini in età evolutiva, a maggior ragione se portatori di deficit uditivo, la possibilità di agire e sperimentare in cooperazione con gruppi di pari diventa di fondamentale importanza. Questa metodologia contribuisce infatti a sviluppare aspetti legati alla socializzazione, alla collaborazione, alla comunicazione e alla stimolazione uditiva, creando occasioni comunitarie ottimali di ascolto.

Diventa pertanto molto importante che gli insegnanti, di fronte ad un alunno sordo, individuino e creino situazioni didattiche, formative e di sviluppo intervenendo sull'ambiente e sulle modalità di azione in modo coerente e pratico rispetto alle dinamiche, agli aspetti clinici e terapeutici riferiti al caso del bambino con cui si trovano ad operare. Per fare questo, devono essere stabilite adeguate strategie e sistemi volti a favorire il miglioramento del processo di apprendimento, la cui efficacia si gioca su almeno 3 differenti livelli: accessibilità, organizzazione e metodologia didattica.

In tema di *accessibilità*, l'aspetto dell'ascolto e della comunicazione diventano prioritari per l'apprendente sordo.

Per poter interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative e utilizzare il canale orale per collaborare con le altre persone, l'allievo sordo dev'essere posto in una condizione di pari opportunità comunicative rispetto ai compagni, spiegando alla classe le modalità con cui rapportarsi con un individuo non udente quando gli si parla e, nel caso venga utilizzata, proporre alcuni segni base della LIS.

L'ascolto per la persona affetta da ipoacusia avviene attraverso la lettura labiale, che non sempre è funzionale poiché alcuni fonemi non sono leggibili sulle labbra dato che la differenziazione avviene a livello di vibrazione delle corde vocali, non visibile.

A questa difficoltà si aggiunge il vocabolario limitato del bambino sordo, e le particolarità dell'italiano difficilmente comprensibili soprattutto per un alunno che appartiene ad un altro Paese.
La comprensione dei testi è inoltre influenzata negativamente dalle difficoltà incontrate in aspetti morfosintattici dell'italiano, quali: articoli, preposizioni, pronomi, concordanza, frasi passive e relative e discorso diretto e indiretto. A ciò si accorpano anche la povertà e rigidità lessicale, che rendono opportuna, da parte degli insegnanti, la scelta di focalizzarsi sulle competenze e gli obiettivi che riguardano la lingua scritta, come chiave d'accesso alla cultura.
A questo proposito, viene ribadita la necessità di focalizzarsi su:

- ampliamento della capacità comunicativa;
- arricchimento del lessico;
- conoscenza e acquisizione delle principali regole morfo-sintattiche della lingua italiana;
- miglioramento della comprensione dei testi;
- potenziamento della produzione di testi scritti.

In aggiunta a questo, alcune strategie, metodologie e accortezze pratiche dovrebbero essere adottate per andare incontro alle esigenze peculiari del bambino affetto da ipoacusia. Tra le più importanti e semplici per facilitare la comunicazione in classe sono:

- rendere visivamente accessibili i contenuti;
- controllare che l'interlocutore sia sempre in posizione frontale rispetto all'alunno e l'aula ben illuminata;
- parlare chiaramente e lentamente, pronunciando le parole in modo chiaro e corretto;
- evitare l'uso di frasi subordinate che rendono più difficile la comprensione del messaggio;
- utilizzare delle scalette prima di iniziare le spiegazioni, in modo da rendere visibili le diverse parti essenziali;
- preparare materiale visivo da accostare a quello verbale;
- rispiegare all'alunno sordo ciò che non comprende di quello che avviene in classe, in modo da evitare la sua esclusione;

- individuare strategie per ridurre il riverbero nell'aula;
- scegliere una stanza lontana da considerevoli fonti di rumore (es. il traffico stradale);
- limitare il numero di alunni nella sezione/classe;
- favorire le attività in piccoli gruppi;
- fare attenzione a limitare l'utilizzo della voce registrata che risulta una barriera alla comprensione delle informazioni;
- posizionare l'alunno nei primi banchi o comunque di fronte all'insegnante, in modo che possa osservarlo in viso mentre parla;
- utilizzare i sottotitoli quando possibile;
- diversificare canali e linguaggi;
- presentare i contenuti anche attraverso il supporto di materiali digitali accessibili (con audio chiaro e adeguato, assenza di sottofondi musicali, sottotitolazioni, corretta inquadratura del volto o del quadro segnico, accompagnamento dei contenuti con immagini autoesplicative);
- utilizzare la LIM come supporto per preparare e presentare visivamente i materiali.

Per quanto riguarda l'aspetto delle tecnologie, è risaputo che questi strumenti rappresentano un formidabile supporto per abbattere le barriere comunicative, dato che ad esempio il computer e i sottotitoli possono essere di grande aiuto agli apprendenti sordi, perché utilizzano il canale visivo anziché quello acustico. Sfruttando le potenzialità del digitale sarebbe così possibile andare oltre la pedagogia tradizionale che considera primario l'apprendimento del linguaggio verbale per accedere ai contenuti scolastici. Le tecnologie offrono infatti la possibilità di sperimentare come le conoscenze scolastiche possono passare attraverso le parole scritte e aprono nuove riflessioni sull'opportunità di puntare maggiormente sulla scrittura anziché sul parlato.

3.5.1 L'importanza di interventi precoci e mirati per l'alunno straniero sordo

Nella circostanza specifica delle dinamiche analizzate in precedenza riferite ad Axel, l'ipoacusia è insorta in epoca pre-linguale (ovvero tra 0-3 anni, prima che

fossero acquisite le basi linguistiche), determinando significativi ritardi nel bambino, poiché l'assenza di una adeguata stimolazione uditiva durante il periodo di massima plasticità cerebrale causa alterazioni irreversibili nello sviluppo e nell'organizzazione del sistema uditivo periferico e centrale.

Pertanto, questo fenomeno ha determinato un ritardo globale a livello dello sviluppo fisiologico normale e patologie sul versante dell'espressione e della comprensione del linguaggio, in modo proporzionale alla durata della deprivazione uditiva e all'entità dell'ipoacusia.

Al fine di ridurre o annullare gli effetti gravi della sordità infantile è fondamentale che la diagnosi venga fatta in tempi precoci e che la presa in carico avvenga in maniera tempestiva. Questo è infatti il punto di partenza per intervenire nel riparare il danno uditivo attraverso le terapie mediche più idonee e allo stesso tempo creare le situazioni ottimali di ascolto e di didattica intervenendo sull'ambiente e sulle metodologie tramite le quali presentare i contenuti.

Negli ultimi anni, numerose ricerche nel campo delle neuroscienze hanno consentito di ampliare la conoscenza riguardo il funzionamento e l'evoluzione delle strutture cerebrali anche nei bambini più piccoli, a favore della realizzazione di esperienze educative il più precocemente possibile e in maniera qualitativa, in realtà esterne a quelle familiari.

La frequenza sin da piccoli di strutture educative come l'asilo nido rappresenta in questo senso un'esperienza particolarmente arricchente, ancor più per un bambino portatore di disabilità, perché offre la possibilità di interagire sin da subito con i pari, stabilire legami affettivi con loro e con gli adulti di riferimento, condividere occasioni di esplorazione, scoperta, sperimentazione, gioco e apprendimento.

L'intervento educativo precoce ha pertanto un ruolo significativo nel recuperare e, se possibile, ridurre le funzionalità compromesse o assenti e nell'individuazione delle criticità o difficoltà che possono manifestarsi nel corso dello sviluppo.

In particolar modo per gli individui sordi, la possibilità di frequentare sin dai primi anni di vita contesti educativi accessibili e strutturati rispetto alle esigenze comunicative e linguistiche, è particolarmente rilevante perché consente al

bambino di praticare l'imitazione, che sta alla base dello sviluppo e dell'apprendimento e costituisce la modalità principale attraverso cui osserva e impara a conoscere il mondo circostante. L'imitare è essenzialmente accoppiare una parola a ciò che essa rappresenta (Treadwell Tracy, L., 1989).

La relazione con i pari, in particolar modo con quelli udenti, favorisce infatti la sperimentazione, da parte dei bambini sordi, in altre aree in cui essi possono presentarsi competenti, ad esempio nella comunicazione non verbale o nei primi giochi di rappresentazione.

Nonostante si sostenga l'importanza di realizzare interventi riabilitativi e didattici tempestivi per gli individui non udenti, rimane comunque fondamentale il ruolo dei genitori e la relazione che instaurano con il bambino.

È infatti rilevante l'atteggiamento che i tutori assumono con il figlio, il tipo di rapporto che creano con lui e la qualità e quantità di input linguistici che producono nei suoi confronti.

Non di rado accade che famiglie fragili dal punto di vista personale/familiare o rispetto al contesto socio-economico/culturale assumano atteggiamenti di rinuncia rispetto alla perdita uditiva del figlio, ricadendo in una non adeguata stimolazione linguistica. Questo, di conseguenza, incide sulla sordità e sull'aspetto comunicativo, generando ulteriori rallentamenti a livello di sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico.

È soprattutto in questi contesti che diviene fondamentale il contributo di interventi educativi precoci ed efficaci, perché rappresentano una possibilità di compensazione alle lacune familiari. Da qui, una lettura consapevole delle azioni educative messe in atto, al fine di promuovere un'opportuna relazione comunicativa con il bambino, favorisce la generazione di maggiori occasioni di sperimentazione nell'ambiente positive e arricchenti.

Il ruolo dei docenti è in questo senso fondamentale, perché i bambini percepiscano la fiducia degli adulti di riferimento e possano, attraverso questo, scoprire e mostrare agli altri i propri punti di forza.

La manifestazione di ulteriori disabilità nell'individuo portatore di deficit uditivi, che la letteratura scientifica stabilisce presente nel 40% dei casi, complica ulteriormente le scelte didattiche e richiede ulteriori personalizzazioni a livello di

attività e supporti utili a favorire lo sviluppo delle potenzialità soggettive. La consultazione della Diagnosi funzionale redatta dagli specialisti è in questo senso lo strumento privilegiato per consentire agli insegnanti di comprendere il funzionamento del bambino e decidere come agire assieme ad esso.

In una Scuola che si definisce inclusiva, agli operatori è richiesta l'assunzione di una certa flessibilità, per poter fronteggiare dal punto di vista educativo e didattico una grande variabilità di alunni non udenti.

Ogni alunno ha infatti un proprio vissuto personale e riabilitativo unico, che determina una prospettiva complessa e obbliga a ridefinizioni continue degli approcci, delle metodologie e dei contesti per il bene di ogni individuo, e risulta pertanto lontana da soluzioni univoche e stabilite.

Per quanto riguarda gli aspetti generali dei bambini sordi, è importante tenere presente che la loro difficoltà nel comunicare può ostacolare anche l'espressione dei propri sentimenti, così come delle frustrazioni e della rabbia. Diventa chiaro che, in assenza della possibilità di comunicarli, all'infante non resta che agirli. Questa modalità di comunicare il proprio mondo interiore rischia di essere incompresa o mal compresa, perché confusa con atteggiamenti capricciosi o di cattivo comportamento. Di conseguenza, il bambino sarà portato a ridurre i propri sforzi, fino a chiudersi in se stesso. A questi sentimenti negativi di solitudine si possono associare anche rabbia e aggressività, che rischiano di danneggiare sé e gli altri.

Per questi e altri motivi, è opportuno che gli individui sordi in età evolutiva abbiano la possibilità di confrontarsi con altri soggetti non udenti, così da poter osservare e fare esperienza del fatto di non essere i soli al mondo a sentirsi in quel determinato modo e a dover affrontare certe fatiche. I bambini ipoacusici hanno proprio bisogno di sentirsi compresi e sapere che altre persone, come loro, percorrono un percorso educativo e di integrazione complesso.

È inoltre utile che gli adulti di riferimento facciano particolare attenzione a questo aspetto, cosicché agiscano nel modo migliore nei confronti del non udente e gli permettano di provare quel sentimento di fiducia indispensabile per la formazione di una relazione educativa positiva e funzionale a far emergere allo studente le proprie potenzialità.

Una condizione particolarmente complessa è quella vissuta dai bambini sordi stranieri, i quali ricevono stimoli linguistici plurimi. È questo il caso dell'allievo la cui situazione è stata analizzata precedentemente, e che merita di essere ulteriormente chiarito.

Per questi piccoli non udenti e stranieri, diventa ancor più fondamentale l'inclusione precoce in contesti educativi come il nido d'infanzia. Questo può infatti costituire da un lato un modello linguistico corretto e ricco per la lingua del Paese accogliente (a maggior ragione se i genitori ne hanno scarse competenze), e dall'altro lato rappresentare un'opportunità di stimolazione linguistica.

A questo si aggiungono ulteriori possibilità che il nido può offrire, come le azioni di supporto alla genitorialità attraverso il confronto con l'esperienza dei professionisti dell'educazione e un aiuto prezioso nei momenti più ostici, integrando la presa in carico medico-riabilitativa con un atteggiamento di cura e premura, in una logica di rete educativa.

L'alunno straniero, che alla sordità associa la complessità del pluringuismo, richiede l'assunzione da parte dell'équipe di specialisti che lo seguono di prospettive di analisi e interventi pluridisciplinari, così come la considerazione della multifattorialità degli elementi che convergono nel suo sviluppo evolutivo, secondo un approccio olistico orientato alla complessità[59].

Mentre nell'alunno straniero udente *"l'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresentano una componente essenziale del processo di integrazione e costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non"*, come affermato nel documento *La via italiana per la scuola interculturale*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri; nel caso dell'apprendente straniero sordo, l'intervento della facilitazione linguistica per favorire l'apprendimento della lingua italiana e quindi il processo di integrazione, risulta inadeguato se non rivisto alla luce di considerazioni specifiche e affiancato da altre misure richieste dal caso.

[59] Trinchero, R., (2002). *Manuale di ricerca educativa.* FrancoAngeli: Milano.

Lo studente straniero sordo si trova infatti nella condizione di dover affrontare una duplice distanza nel nuovo contesto scolastico: culturale e sensoriale allo stesso tempo. Questa circostanza crea un sentimento di estraneità più evidente ed accentuata, nei confronti della quale la Scuola deve intervenire, da quello che considera il punto di partenza per l'integrazione dell'alunno, cioè la conoscenza della lingua italiana, ma attraverso ulteriori riflessioni e competenze in parte diverse da quelle che riguardano l'intervento rivolto all'apprendente straniero udente. Da qui nasce la consapevolezza che lo strumento di comunicazione per eccellenza su cui puntare per favorire l'inclusione scolastica perde la sua centralità.

Il bambino sordo non comunitario, privo della possibilità di ascoltare la lingua e quindi di entrare in contatto con essa tramite l'udito, non acquisirà l'italiano spontaneamente per contatto come avverrebbe di consueto. Questa considerazione rivaluta i concetti di acquisizione e apprendimento, in riferimento alla conoscenza di una lingua diversa da quella materna, e porta ad interrogarsi sulla collocazione dell'italiano nel profilo linguistico dello studente.

In genere, si tende a parlare di lingua e di apprendimento di un codice linguistico riferendosi allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa attuato attraverso il canale uditivo e che riguarda il saper utilizzare una lingua in maniera pertinente dal punto di vista della forma, del contesto e per il raggiungimento di scopi precisi.

L'individuo affetto da ipoacusia, facendo affidamento primariamente al senso della vista rispetto agli altri sensi, è portato invece a dare maggiore centralità ad altre competenze extralinguistiche, che mettono in luce nell'immediato le differenze culturali.

L'alunno straniero sordo, non potendo ricevere input adeguati tramite il canale uditivo, sfrutterà il senso della vista, più sviluppata e sfruttata, per poter scoprire e conoscere la realtà quotidiana e le novità che presenta.

Vista l'impossibilità di stabilire un contatto con la lingua italiana attraverso l'oralità, l'alunno risulterà particolarmente attento a cogliere i codici visivi che connotano culturalmente lo scambio comunicativo e che vengono abitualmente accostati alla lingua orale. Il soggetto sordo osserverà pertanto le espressioni del viso, i

movimenti del corpo e la gestualità, la vicinanza e il contatto con l'interlocutore durante lo scambio comunicativo, cercando di attribuire un'interpretazione coerente a tutto ciò.

Questa condizione risulta dunque un'immersione "parziale" nella lingua, attraverso il contatto con le componenti visive della comunicazione. La mancata possibilità di accedere alle lingue verbali tramite la loro naturale dimensione orale impedisce di conseguenza di definire l'idioma italiano come L2 per un alunno straniero sordo che vive in Italia, nonostante egli si trovi quotidianamente in una condizione di contatto diretto con essa in contesti d'uso reali, in cui la lingua è comunemente usata per gli scambi comunicativi.

Un altro codice collegato alla lingua verbale con cui lo studente entrerà in contatto spontaneamente e in maniera autentica è la scrittura. Attraverso essa, l'apprendente sordo può visualizzare la lingua nei diversi contesti che frequenta, leggendo i testi prodotti per fini comunicativi autentici. Questo contatto frequente e necessario con il codice scritto facilita di conseguenza l'apprendimento linguistico.

Data l'ampia variabilità dei casi di ipoacusia, le decisioni che gli insegnanti e gli specialisti prendono in ambito scolastico, devono essere valutate dopo una prima fase di conoscenza e di confronto iniziale con lo studente, con la sua situazione e con i suoi genitori, per individuare scelte e intenzioni adeguate.

A Scuola l'alunno straniero non udente svilupperà le abilità legate alla scrittura (comprensione e produzione di testi scritti) e conoscerà il funzionamento della lingua italiana avvalendosi del codice scritto. Non essendo possibile procedere nell'insegnamento della lingua secondo un percorso che rispetti la naturale dimensione orale e che prediliga in prima battuta lo sviluppo della abilità orali anziché quelle scritte, l'obiettivo sarà avvicinare lo studente al significato per poi passare alla veste grafica che assume.

In questo processo è fondamentale avvalersi del supporto visivo di oggetti e immagini a partire da aree lessicali che rimandano a contesti conosciuti e quotidiani e dalla presentazione di un vocabolario concreto, per conoscere la parola visualizzandola, individuandone il suo referente, com'è fatto e a cosa serve l'oggetto che denomina, per poi passare alla forma grafica. Gli aspetti della

lingua non verranno inoltre presentati in maniera isolata, ma all'interno di testi prodotti per scopi comunicativi autentici.
Da queste considerazioni è possibile comprendere come la formazione glottodidattica fornisca degli strumenti adeguati ad affrontare i bisogni di un apprendente non udente che si avvicina alla conoscenza di una lingua verbale.
I procedimenti utilizzati per l'insegnamento della lingua italiana a bambini stranieri udenti, integrati da accorgimenti specifici (parlare distintamente, con un tono di voce normale, moderando la velocità nella pronuncia delle parole e delle frasi, avere il viso ben illuminato e avvicinare alla labiolettura) possono pertanto essere adottati anche nell'insegnamento a bambini non udenti, attraverso l'uso del codice scritto.
Interrogarsi sul rapporto che un alunno straniero non udente istaura con la lingua verbale a partire dalla rilevanza del canale visivo, porta a cogliere aspetti della comunicazione solitamente trascurati nell'insegnamento delle lingue e ad avvalersi di pratiche didattiche adottate nell'insegnamento delle lingue straniere.
Al fine di programmare interventi di insegnamento bilanciati sulle competenze già acquisite dallo studente, diventa di fondamentale importanza ripercorrere la sua storia linguistica, per ricostruire il quadro delle lingue conosciute e definire gli obiettivi del percorso da intraprendere in base all'età.
A questo proposito diviene prezioso il contributo del logopedista, operatore sanitario che si occupa della prevenzione e del trattamento riabilitativo delle patologie del linguaggio e della comunicazione. Nell'ambito della sordità, l'intervento è centrato sulla percezione uditiva, il linguaggio in input e output, comunicazione, aspetti cognitivi e apprendimenti di base. Esso viene svolto individualmente in un setting specifico e parte dalla valutazione desunta da una batteria di test scientifici e prevede la stesura di un piano di lavoro e di una rivalutazione longitudinale annuale.
La presenza di questo specialista e la possibilità di attuazione di un lavoro parallelo a quello dell'insegnante permette ai due professionisti di agire fianco a fianco, assumendo un valore di contenuto. La compresenza di queste figure diverse permette di approcciarsi in maniera sinergica alla lingua, con ottiche e metodologie proprie.

I contenuti linguistici, presentati in modo formalizzato attraverso la didattica, possono così essere sostenuti a livello recettivo ed espressivo attraverso l'intervento riabilitativo.

Essenziale diviene, a partire dalla Scuola Primaria, puntare allo sviluppo delle competenze meta-fonologiche e della letto-scrittura, rafforzare le strutture morfosintattiche e rintracciare eventuali difficoltà del bambino sordo in questi ambiti, in modo verificare il suo livello nelle abilità sottese alla specifica funzione e sollecitarle con gradualità attraverso proposte didattiche calibrate sulla peculiare problematicità emersa.

Per realizzare questo, il dialogo tra gli insegnanti e il logopedista diventa fondamentale, per:

- interpretare le difficoltà in modo corretto;
- evitare fraintendimenti per i docenti;
- definire le priorità e gli obiettivi specifici;
- individuare coerenti criteri valutativi;
- decidere in quali compiti privilegiare la correttezza linguistica e in quali altri la restituzione di contenuti adeguati;
- favorire un adeguato approccio ai testi per l'arricchimento autonomo del patrimonio di conoscenze.

A partire dalle caratteristiche dell'alunno e dalle abilità emerse in sede di valutazione logopedica è possibile, di conseguenza, per lo specialista elaborare il piano di trattamento da attuare e per gli insegnanti stabilire una linea comune da adottare in accordo con quanto emerso.

Per un corretto e più efficace percorso d'apprendimento l'intervento logopedico è indispensabile per gli alunni sordi, a maggior ragione se anche bilingui. La logopedia permette infatti a questi bambini di potenziare la comunicazione in un'ottica di *total communication*[60], attraverso un accompagnamento dell'individuo sordo verso la sperimentazione e la scoperta della lingua orale come strumento comunicativo.

[60] L'approccio alla comunicazione totale consiste nel trovare e utilizzare la giusta combinazione di metodi di comunicazione per ogni persona. Questo approccio aiuta un individuo a creare connessioni, garantisce interazioni di successo e supporta scambi di informazioni e conversazioni. Viene utilizzata una combinazione di metodi, che si rafforzano a vicenda e rafforzano il significato per l'individuo.

I costanti monitoraggi in itinere e le condivisioni con i docenti di Scuola permettono inoltre di verificare le evoluzioni rispetto al quadro di partenza, quantificare i miglioramenti ottenuti ed eventualmente riadattare o ridefinire il piano d'intervento logopedico e scolastico per renderli maggiormente idonei. Seppur in setting diversi, la sinergia tra intervento logopedico e didattico è particolarmente di rilievo perché entrambi condividono l'obiettivo di strutturare e consolidare la lingua italiana per favorire la comunicazione e sostenere gli apprendimenti.

In questo quadro, nel caso di bambini sordi e bilingui, la differenza linguistica dettata dall'ipoacusia e dall'origine non italofona verrebbero percepite come il principale ostacolo da superare per consentire l'inclusione. Si tenderebbe quindi a identificare l'alunno con il suo deficit, con l'essere privo di un prerequisito fondamentale, la lingua, per la partecipazione alle attività scolastiche. Da qui deriverebbe l'esigenza di risolvere la situazione di complessità, eliminare le contraddizioni attraverso degli interventi mirati e ripristinare l'ambito deficitario.

In realtà, per coloro che sono vicini al bambino sordo, è più opportuno accostarsi a lui con la convinzione di avere a che fare con una trama di sviluppo che, pur avendo perso una maglia, deve essere accompagnata, guidata non per semplice rattoppo, ma per raggiungere una forma nuova, per divenire un tessuto "unico" e originale (Lecciso, F., Marchetti, A., Petrocchi, S., Sempio, O.L., 2006). Assumendo le riflessioni di Vygotskij (1934), il livello di sviluppo del bambino sordo raggiunge quello del bambino normale in un modo altro, percorrendo un altro iter e utilizzando altri mezzi. L'unicità del percorso svolto e la peculiarità di ciascuna dinamica trasformano il deficit organico in *compensazione*. La perdita dell'udito non deve pertanto diventare perdita del mondo esterno, ma è l'ambiente che trasforma i suoni persi in altro.

A partire dall'assunzione di quest'ottica, è utile l'individuazione di modi, iter e mezzi altri per compensare e trasformare il deficit in qualcosa di nuovo e funzionale allo sviluppo del bambino. Questa considerazione fa emergere il ruolo cruciale di tutti i caregiver, cioè le figure significative per il bambino che lo accompagnano nel suo percorso di crescita, perché possono contribuire, all'interno delle loro specifiche competenze, a modellare il corso dello sviluppo

dell'individuo sordo, rappresentando una "finestra di opportunità" (Pianta, R.C., 1999) che si interseca con i suoi percorsi e vicende personali attraversati nel contesto affettivo primario.

In questa idea sistemica di sviluppo, una fitta e supportiva trama di connessioni sostiene il progresso evolutivo del bambino, attraverso interazioni costanti tra i sistemi coinvolti riferiti alla multifattorialità delle conseguenze legate alla sordità e al plurilinguismo.

Assumendo questa complessa e fluida visione dello sviluppo infantile del soggetto sordo straniero, partner e realtà sociali differenti devono essere coinvolti nella ricerca dei fattori di protezione e di quegli interventi psicoeducativi mirati alla costruzione di un lavoro focalizzato sugli aspetti cruciali che, interconnessi, concorrono a tessere la trama dello sviluppo.

In questo senso, gli interventi degli alunni che presentano difficoltà di questo tipo non devono risultare standardizzati, ripetitivi e scarsamente creativi ma, al contrario, dovrebbero essere personalizzati e realizzati in ambienti d'apprendimento accessibili e orientanti, per garantire percorsi d'istruzione adeguati, pari e piene opportunità formative e per valorizzare i talenti, le inclinazioni personali di ciascun alunno e offrire spazi e contesti pronti e accoglienti verso le specificità e le disabilità.

Sarebbe così possibile l'ampliamento del PEI al Progetto di Vita del bambino, pensando all'individuo in ottica evolutiva, lavorando per tradurre l'azione educativo-didattica del "qui ed ora" in un'idea di futuro possibile, al di là del tempo scolastico, verso la vita futura. L'orientamento andrebbe così verso l'assunzione di un'ottica inclusiva che vede una possibile immagine dell'allievo di quando sarà adulto, nelle sue dimensioni e nei diversi ruoli sociali possibili.

BIBLIOGRAFIA

Abrams, H., Chisolm, T., McArdle, R. (2002). *A cost-utility analysis of adult group audiologic rehabilitation: are the benefits worth the cost?* Journal of Rehabilitation Research and Development. 39(5):549-558.

Adani, F., Volpato, F., (2009). «The Subject/object Relative Clause Asymmetry in Hearing-impaired Children: Evidence from a Comprehension Task». *Convegno XXXV, Incontro di Grammatica Generativa. Siena: STiL - Studies in Linguistics,* 3 voll., 269-81.

Ajello, A.M., (2001). *Economy and knowledge acquisition: How to make easier, how to face obstacles.* Vol. *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. A cura di M. Hutchings, M. Fulop e A.M. van den Dries. Trentham: Stoke-on-Trent.

Albera, R., Canale, A., Pecorari, G. C., (2007, May). Premesse fisiopatologiche e cliniche. In: Giordano, C., *Linee guida in tema di protesizzazione acustica dei pazienti affetti da ipoacusia non rimediabile con la terapia medica e/o chirurgica.* Argomenti di Acta Otorhinolarynologica Italica, nr.1, pp. 14-15.

Angelelli, C. V., Chávez, C., Valdés, G. (2003). A performance team: young interpreters and their parents. In G. Valdes (Ed.), Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities, 63-98. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

ANSI/ASA S1.25-1991 (R2017).

Bandura, A., (1977). *Social Learning Theory.* New York: General Learning Press.

Baker, C. & Wright, W. E. (2017). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (6th ed). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Baroni, F., (2020). *Le figure di sostegno: ruoli e competenze in rete,* in “Sordità e inclusione scolastica”, pp.93-95.

Bello, A., Girolametto, L., Onofrio, D., et al. (2017). *Parent-coaching per l’intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma “Oltre il libro”.* Trento: Erikson.

Bellocchi, S. & Bonifacci, P. (2014, January-February). Bambini bilingui a scuola. *Psicologia e Scuola*, 50-57.

Bertone, C., Volpato, F., (2009). «Oral Language and Sign Language: Possible Approaches for Deaf People’s Language Development». *Cadernos de Saúde,* 2, 51-62.

Bertone, C., et al. (2011). «Le abilità di comprensione dell’italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS». *Acquisizione dell’italiano e sordità.* Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 87-105.

Bertone, C. & Volpato, F. (2012, November). Le conseguenze della sordità nell’accessibilità alla lingua e ai suoi codici. *EL.LE, n. 3,* 549-580.

Bialystok, E. & Luk, G. (Jan 2013). *Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage.* Journal of Cognitive Psychology. Hove: Routledge.

Bigoni, A., et al. (2003). «Sviluppo del linguaggio in bambini sordi trattati con il metodo orale, in Sordità: Aspetti riabilitativi, educativi e linguistici». *Saggi - Child Development & Disabilities*, 29 (1), 25-40.

Bonanno, S., Delliri, F., Dolza, E., Maglione, E. (2012). *Manuale di lingua italiana per sordi stranieri.* Torino: Cartman.

Bonifacci, P., (2010). *Lo sviluppo cognitivo bilingue,* in Silvana Contento (a cura di), Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi. Roma: Carocci, pp. 29-40.

Bonifacci, P. (Ed.)., (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali.* Roma: Carocci.

Bouvet, D., (1986). *La parola del bambino sordo: l'apporto della lingua dei segni nell'accesso alla comunicazione verbale.* Milano: Masson Italia.

Brizzolara, D., Casalini, C., Chilosi, A.M., Pecini, C. (2011a). The role of phonological working memory in specific language impairment. In: Riva, D., Njiokiktjien, C., Bulgheroni, S., (eds), *Brain lesion localization*. Mariani Foundation Paediatric Neurology Serie – XXV, London-Paris: John Libbey Eurotext, pp. 73-86.

Bruner, J., (1973). *Beyond the Information Given.* New York: W.W. Norton and Company.

Calzolaio, F., Petrocchi, E., Valisano, M., Zubani, A. (2017). *Frontiere linguistiche tra 'normale' e 'patologico'. Il caso della Lingua dei Segni Italiana.* Venezia: Edizioni Cà Foscari.

Cartella, V., Rumi, E. (2020). Stili di apprendimento e strategie didattiche. In: Scuola Audiofonetica di Mompiano. *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale.* Brescia: Editrice Morcelliana*, pp. 75-77.*

Casalini, C., Chilosi, A. M., Pfanner, L. (2020). Disturbi del linguaggio. In: Brizzolara, D. & Pecini, C. (Eds.). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento.* Milano: McGraw-Hill, pp.158-180.

Casalini, C., et Al. (3/2020). Riflessioni sulla «telepsicologia» nei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSAp) in tempo di COVID-19, in *"Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale"*, pp. 361-373, doi: 10.1449/98290.

Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., e Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità.* Firenze: La Nuova Italia.

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

Caselli, M.C. & Vicari, S. (Eds.). (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva.* Bologna: il Mulino.

Caselli, M.C., Ferri, R., Onofrio, D. (2019, April). Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo, n.1,* 27-48.

Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi.* Roma: Edizioni Universitarie Romane.

Chilosi, A.M., Comparini, A., Scusa, M.F. et al. (2013). A longitudinal study of lexical and grammar development in deaf Italian children provided with early cochlear implantation. *Ear Hear*, 34(3):28-37.

Chomsky, N., (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: The MIT Press.

Colletti, L., Colletti, V., Mandalà, M., Shannon, R.V. (2011). Estimated net saving to society from cochlear implantation in infants: a preliminary analysis. *Laryngoscope,* 121(11):2455-2460.

Contento, S. (Ed.). (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi.* Roma: Carocci.

Conti, G., Genovese, E. (a cura di) (2013). *Percezione uditiva e patologie del linguaggio.* Torino: Omega.

Corti, F., Genovese, E., Guarnaccia, M.C. (2012, July-December). Lo sviluppo delle abilità comunicative in un campione di bambini bilingui affetti da ipoacusia grave o profonda. *Logopædia, n.2,* 26-45.

Crago, M. B., Genesee, F., Paradis., (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning.* Baltimore: Brookes Publishing.

D'Alonzo, L., (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

Danesi, M., (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue.* Perugia: Guerra edizioni.

Du, L., (2010). *Initial Bilingual Development: one Language or Two?,* in "Asian Social Science", 6, 5, p.132.

Emiliani, M., Baldo, D., Tragni, A., McKee, C. (1994). «Comprensione di alcuni aspetti lessicali e morfosintattici dell'italiano parlato nei bambini ipoacusici: Uno studio longitudinale». Età evolutiva, 48, pp. 51-61.

Engel De Abreu, P. M., et Al., (2012). *Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children*, in "Psychological Science", 23, II, p. 1364-71.

Erenberg, A., et Al., (1999). *Newborn and infant hearing loss: detection and intervention.* American Academy of Pediatrics. Task Force on Newborn and Infant Hearing. Pediatrics;103: 527-530.

Espinosa, L., (2010). *Second Language Acquisition in Early Childhood*, in R. New, M. Cochran (eds.), *Early Childhood Education.* Westport (CT): Greenwood Publishing Group.

Fabbretti, D., (2000). “L’italiano scritto dei sordi: un’indagine sulle abilità di scrittura di sordi adulti segnanti nativi”, in *Rassegna di Psicologia*.

Fan, J., et Al., (2002). *Testing the Efficiency and Independence of Attentional Networks*, in “Journal of Cognitive Neuroscience”, 14, 3, p. 340-7.

Fernández, S., Oller, D. K., Pearson, B. Z., (1995). *Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: One language or two?* Journal of Child Language, 22(2), 345–368.

Fónagy, I., (1983). *La vive voix: essais de psycho-phonétique,* Payot: Parigi.

Franchi, E., (2004). *Piena competenza e assenza di competenza linguistica: Una distinzione messa in evidenza dalla Logogenia: Essere copula e ausiliare in italiano infantile e in un sordo profondo prelinguale non segnante [tesi di dottorato].* Firenze: Università di Firenze.

Frith, U., (1985). *Beneath the surface of surface dysiexia. In. J. C. Marshall, M. Coltheart, K. Patterson (Eds.),* Surface dyslexia and surface dysgraphia. London: Routledge & Kegan Paul.

Gandolfi, E., Scopesi, A.M., Viterbori, P., (2016, July-August). Il bilinguismo a scuola [Special Issue]. *Psicologia e scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale, n. 46. Firenze: Giunti Scuola.*

Gaspari, P., (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione.* Roma: Anicia.

Genesee, E., (1989). *Early bilingual development: one language or two?,* Journal of Child Language, nr. 16, 161-79.

Genesee, E., (2010). *Dual Language Development in Preschool Children*, in E. E. García, E. C. Frede (eds.), *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy.* New York: Teachers College Press, p. 59-79.

Gini, G., Lanfranchi, S., Vianello, R., (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione.* Torino: UTET università.

Goswami, U.; & Ziegler, J. C., (2005). *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory.* Psychological Bulletin, nr. 131(1), 3-29.

Green, D., (1998). *Mental control of the bilingual lexico-semantic system.* Bilingualism: Language and Cognition, 1(2), 67-81.

Grosjean, F., (2010). *Bilingual: Life and Reality.* Cambridge (MA): Harvard University Press.

Guiberson, M.M., (2005). Children with Cochlear Implants from Bilingual Families: Considerations for Intervention and a Case Study. *The Volta Review*; Washington Vol. 105, Fasc. 1, (Spring 2005): 29-39.

Hattie, J., (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating Achievement*, Routledge: New York.

Hoover-Dempsey, K. V., et Al., (2005). Why do parents become involved*? Research findings and implications.* The elementary School Journal, nr. 106(2), 105-130.

Junker, D. A., & Stockman, I. J., (2002). *Expressive Vocabulary of German-English Bilingual Toddlers*, in “American Journal of Speech-Language Pathology, II, 4, p. 381-94.

Kessler, C., Quinn, M. E., (1980*). Positive Effects of Bilingualism on Science Problem-Solving Abilities*, in J. E. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilinguel Education: Proceedings of the Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics.* Washington DC: Georgetown University Press, pp. 295-308.

Kim, K. H., Lee, H., (2011). *Can Speaking More Languages Enhance Your Creativity? Relationship Between Bilingualism and Creative Potential Among Korean American Students with Multicultural Link*, in “Personality and Individual Differences”, 50, p. 1186-90.

King, K. A., Mackey, A., (2006) *Child Language Acquisition e Second Language Acquisition*, in R. W. Fasold e J. Connor-Linton (a cura di), *Language and Linguistics,* Cambridge-New York: Cambridge University Press, p. 205-234 e 433-463.

Kovács, A. M., Mehler, J., *(2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants.* Proc Natl Acad Sci U S A. *Apr 21, nr. 106(16).*

Krashen, S. D., Terrell, T. D., (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom.* London: Longman.

Lambert, W. E., Peal, E., (1962). *The Relation of Bilingualism to Intelligence.* Psychological Monographs: General and Applied. Washington: American Psychological Association.

Lecciso, F., Marchetti, A., Petrocchi, S., Sempio, O.L. (2006). *Competenza sociale e affetti nel bambino sordo.* Roma: Carocci.

LeFevre, J. A., Sénéchal, M., (2002). *Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study.* Child Dev. Mar-Apr; nr. 73. 445-60.

Levorato, M.C. & Marini, A. (Eds). (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi.* Trento: Erikson.

Maragna, S., (2000). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale.* Milano:Hoepli Editore.

Maragna, S., Roccaforte, M., Tomasuolo, E., (2013). *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo.* Milano: FrancoAngeli.

Marazita, M.L., et Al., (1993). *Genetic epidemiological studies of early-onset deafness in the U.S. school-age population. Am J Med Genet.* 46: 486-491.

Marschark, M., Everhart, V.S., 1(1999*). Problem Solving by Deaf and Hearing Children: Twenty Questions*, In "Deafness And Education International", pp. 63-79.

Mueller, J., Schon, F., Helms, J. (2002). Speech Understanding in Quiet and Noise in Bilateral Users of the MED-EL COMBI 40/40+ Cochlear Implant System*. Ear Hear;* 23:198-206.

Nelson, K., (1974). *Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development*. Psychological Review, nr. 81., 267-285.

OMS, (1992). *Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali (ICD-10).* Milano: Masson.

OMS, ICF, (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health.*

ONU, (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.*

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Pallotti, G., (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.

Pearson, B. Z., (1998). *Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers,* in "International Journal of Bilingualism", 2, 3, 347-72.

Pellerey, M., (1982). Progettazione didattica. Torino: SEI.

Piaget, J., (1926). *La représentation du monde chez l'enfant.* Alcan: France. *(trad. it. La rappresentazione del mondo nel fanciullo, 1955,* Torino: Einaudi.).

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association.

Rampelli, S., (1989). *Aspetti linguistici dei sottotitoli e fruibilità da parte delle persone sorde: Prospettive teoriche e ambiti applicativi [tesi di laurea].* Roma: Università «La Sapienza».

Rinaldi, P., Caselli, M.C., (2009). «Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preescholers: the Role of Duration of Formal Language Experience». *Journal of deaf studies and deaf education,* 14, 1, 63-75.

Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H., Marscharck, M., (2015). *Insegnare agli studenti sordi.* Bologna: il Mulino.

Robbins, S.B., et Al. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychol Bull*;130(2):261-88. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261. PMID: 14979772.

Selinker, L., (1972). *Interlanguage,* in “IRAL”, nr. 10, 1.4, 209-32.

Sgaramella, T. M., (2015). Il lavoro degli insegnanti a vantaggio dell’inclusione. In: Ginevra, M.C., Nota, L., Soresi, S., *Tutti diversamente a scuola: l’inclusione scolastica nel XXI secolo (a cura di).* Padova: Cleup, pp. 99-117.

Skinner, B.F., (1938). *Behavior of Organisms.* New York: Macmillan.

Stephens, S., (1987). *Audiological rehabilitation*. In Stephens, Scott Brown’s Otolaryngology. Butterworths London, 446-480, 1987.

Taeschner, T., Devescovi, A., Volterra, V., (1988). «Affixes and Function Words in the Written Language of Deaf Children». *Applied Psycholinguistics,* 9, 385-401.

Teschendorf, M., et Al. (2011). Speech development after cochlear implantation in children from bilingual homes. *Otol Neurotol*;32(2):229-35. doi: 10.1097/MAO.0b013e318204ac1b. PMID: 21178802.

Titone, R., (1976). *Psicodidattica.* Brescia: La Scuola.

Trinchero, R., (2002). *Manuale di ricerca educativa.* FrancoAngeli: Milano.

Treadwell Tracy, L., (1989). *Il bambino sordo: consigli ai genitori.* Torino: Edizioni Omega.

Vygotskij, L.S., (1934). *Pensiero e linguaggio.* Con Appendice di Jean Piaget, Commenti alle osservazioni critiche di Vygotskij concernenti le due

opere: Il linguaggio e il pensiero del fanciullo e Giudizio e ragionamento nel fanciullo, 1960, Firenze, Giunti-Barbera, 1966, trad Adele Fara Costa, Maria Pia Gatti, Maria Serena Veggetti.

Volpato, F., (2008). «Clitic Pronouns and Past Participle Agreement in Italian in Three Hearing-impaired Bilinguals Italian/lis». *Rivista di linguistica,* 20, 309-45.

Volpato, F., (2010). «The Phi-features of Clitic Pronouns: Evidence from Hearing-impaired Adults». *Rivista di Grammatica Generativa,* 35, 121-42.

Volpato, F., (2011). «Valutazione delle abilità linguistiche dei bambini con impianto cocleare: Uno strumento per indagare la produzione delle frasi relative». *Acquisizione dell'italiano e sordità*, 11 voll. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 71-85.

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: Cambridge Scholars Publishing, 306-25.

Volterra, V., Bates, E., (1989). «Selective impairment of Italian grammatical morphology in the congenitally deaf: A case study». *Cognitive Neuropsychology,* 6, 273-308.

Volterra, V., Capirci, O., Caselli, M.C., (2001). «What Atypical Population Can Reveal About Language Development: the Contrast Between Deafness and Williams Syndrome». *Language and Cognitive Processes*, 16, 219-39.

Volterra, V., (a cura di) (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi.* Bologna: il Mulino.

Who (1980) – *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: World Health Organisation.

Wright, W. E. (2015). *Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice.* (2nd edition) Baltimore, MD: Caslon Publishing.

NORMATIVA

Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258. *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap.*

Circolare Ministeriale 3 settembre 1985, n. 250. *Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994*. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

Decreto 14 settembre 1994, n. 742. *Regolamento concernente l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale del logopedista.*

Legge 15 marzo 1997, n. 59*. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa***.**

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

MIUR, circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo 2006. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*

Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilita', con Protocollo opzionale,*

fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilita'.

MIUR, nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009. *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*

MIUR, 2012. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo d'istruzione.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilita'.*

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilita'."*

SITOGRAFIA

http://www.treccani.it/
Versione digitale dell'Enciclopedia italiana Treccani di scienze, lettere e arti.

http://www.bilinguismoconta.it/?page_id=11
Servizio di informazione con l'obiettivo di sensibilizzare la comunità sul tema del bilinguismo, fornendo informazioni chiare e accurate a famiglie, insegnanti, educatori e amministratori.

https://www.dossierimmigrazione.it/
Sito in cui il Centro Studi e Ricerche IDOS presenta e rende fruibili la propria produzione scientifica ed editoriale e il proprio impegno di informazione e comunicazione sulle migrazioni.

https://www.istat.it/
Sito dell'Istituto Nazionale di Statistica.

https://www.esteri.it/it/
Sito del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.

https://www.miur.gov.it/
Sito del Ministero dell'Istruzione.

https://www.indire.it/
Sito dell'Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa.

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LA SCOPERTA DEI 5 SENSI CON MARILU'

Un percorso di conoscenza degli organi di senso alla Scuola dell'Infanzia

Relatore
Lorenza Livieri

Laureanda
Valentina Dall'Igna

Matricola: 1169296

Anno accademico: 2021/2022

Studentessa: Dall'Igna Valentina

Matricola: 1169296

Indirizzo: Via A. Vespucci, 24 Malo (VI)

Telefono: 3456171827

E-mail: valentina.dalligna.1@studenti.unipd.it

Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo G.Ciscato

Indirizzo: Via Marano, 53 Malo (VI)

Telefono: 0445605202

Fax: 0445581418

E-mail: viic80800n@istruzione.it

Dirigente Scolastico: Prof.ssa Scotaccia Manuela

Grado di scuola del plesso e sua denominazione: Scuola dell'infanzia Case di Malo

Telefono: 0445605577

Insegnante Tutor del tirocinante: Antonietta De Marchi

Indice

Indice ... 3
Introduzione ... 4
Capitolo 1. Il contesto di ideazione e sviluppo del progetto ... 6
1.1 Il ruolo del contesto ... 12
1.2 Risorse e limiti del contesto ... 14
Capitolo 2. I bisogni degli studenti ... 18
2.1 Scelte compiute e motivazioni ... 19
2.2 L'aspetto inclusivo ... 21
Capitolo 3. Obiettivi d'apprendimento e Indicazioni Nazionali ... 24
3.1 Traguardi e obiettivi del progetto ... 26
3.2 Le metodologie utilizzate ... 27
Capitolo 4. Gli interventi in sezione ... 29
4.1 Narrazione riflessiva degli interventi ... 31
4.2 Cosa mi dicono le evidenze? ... 40
Capitolo 5. Valutazione formativa ... **45**
5.1 Gli strumenti valutativi ... 46
5.2 Il processo valutativo ... 48
Capitolo 6. Riflessioni sul profilo emergente ... 51
6.1 Riflessioni sul percorso attuato ... 53
6.2 Com'ero e come mi sento ora ... 59
Bibliografia e sitografia ... **60**
Normativa ... **63**
Documentazione scolastica ... **64**
Allegati ... **65**

Introduzione

"Non possiamo creare osservatori dicendo ai bambini: "Osservate!", ma dando loro il potere e i mezzi per tale osservazione, e questi mezzi vengono acquistati attraverso l'educazione dei sensi."

Maria Montessori

Le bambine e i bambini al giorno d'oggi si trovano a vivere in una situazione sociale complessa e frenetica, che li porta a vivere poche esperienze ambientali e a non dedicare il giusto tempo all'osservazione e alla percezione sensoriale di ciò che li circonda, fondamentali per instaurare quel profondo legame con la realtà, per promuovere la loro crescita positiva e per il loro sviluppo personale e sociale.

Nell'accelerato mondo attuale, le nostre azioni risultano veloci e spesso automatiche, finalizzate a scopi materiali e omologati, sempre meno rivolte alla costruzione di connessioni, esperienze e legami con l'esterno.

Questo risulta dannoso soprattutto per i più piccoli, che sono abituati a vivere nel presente in modo assoluto, che hanno bisogno di dedicare il giusto tempo alle cose e a loro stessi e avere l'opportunità di raggiungere diversi contesti in cui poter conoscere, scoprire, relazionarsi, fare esperienze, crescere e aprirsi al mondo diventandone consapevoli.

Sicuramente non è facile cambiare le dinamiche attuali che ci coinvolgono direttamente in prima persona, ma sono convinta che possiamo e abbiamo il dovere, soprattutto in veste di insegnanti futuri, prendere coscienza delle circostanze e assumere un'attitudine nuova e positiva rispetto all'ambiente, che possa favorire nei bambini e nelle bambine l'osservazione, la comprensione e la crescita di consapevolezza della complessità del reale, permettendogli di sviluppare la capacità di riflettere criticamente e diventare artefici di quei cambiamenti che, seppur piccoli, possono migliorare la "casa" in cui abitiamo.

È questa la premessa che ha fatto scaturire in me il desiderio di costruire e realizzare assieme ai bambini e alle bambine un progetto sensoriale all'interno del loro ambiente di vita, per accompagnarli nella scoperta dei 5 sensi in quanto mezzi per relazionarsi con la realtà e con gli organismi viventi che la abitano, con l'intento di favorire sia l'acquisizione di capacità percettive, sia l'espressione di sensazioni ed emozioni, a diretto contatto con degli spazi ricchi di stimoli.

Attraverso la costruzione di un percorso educativo sui cinque sensi, ho così cercato, nel corso del mio ultimo anno di Tirocinio, di mettere gli/le alunni/e nella condizione di poter acquisire gli strumenti utili per praticare un'osservazione consapevole di tutto ciò che li circonda e condurli a diventare coscienti del proprio corpo e di come utilizzarlo nelle sue diverse strutture, funzioni e modalità, per poter rispondere al meglio agli stimoli circostanti.

La presente relazione rappresenta l'argomentazione del percorso realizzato e le riflessioni personali che l'hanno accompagnato fino alla fine.

È articolata in 6 capitoli, che documentano l'intero viaggio e le tappe perseguite, i riferimenti e gli strumenti di supporto.

Il primo capitolo riporta l'ambito di ideazione e di sviluppo del progetto, il ruolo, le risorse e i limiti del contesto.

Il capitolo successivo esplicita i bisogni degli studenti, le scelte compiute e le motivazioni che hanno guidato i miei interventi, con peculiare attenzione all'aspetto inclusivo.

Il terzo capitolo contiene gli obiettivi e i traguardi d'apprendimento e le metodologie utilizzate, con particolare riferimento alle Indicazioni Nazionali.

Il quarto capitolo costituisce la narrazione degli interventi in sezione in ottica riflessiva, a partire dalle evidenze ricavate.

Nel quinto capitolo è esplicitato l'aspetto della valutazione formativa, con la descrizione degli strumenti valutativi utilizzati e dell'intero processo realizzato.

L'ultimo capitolo riporta infine le riflessioni personali sul mio profilo emergente, in relazione al percorso attuato e al processo di evoluzione personale che ho concretizzato.

Capitolo 1. Il contesto di ideazione e sviluppo del progetto

Il progetto ha preso corpo negli spazi interni ed esterni della Scuola dell'Infanzia Statale "Case" di Malo, che fa parte dell'Istituto Comprensivo "G.Ciscato", dislocato in diverse località del paese. La Scuola è situata nella frazione di Case, in una zona periferica del paese, che ha favorito l'accesso ad aree verdi con il gruppo sezione e l'apertura al territorio naturale e antropico circostante.

L'OFFERTA FORMATIVA

INSEGNAMENTI ATTIVATI

La mission del nostro Istituto, è quella di diventare un VILLAGGIO EDUCATIVO, per ACCOGLIERE INCLUDERE EDUCARE PROMUOVERE ORIENTARE e preparare i CITTADINI di domani .

La nostra offerta didattica propone:

Facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali 2012 ed ai Nuovi Scenari, tenendo conto delle richieste del territorio, l'Istituto si è concentrato su alcuni aspetti organizzativi creando delle cornici tematiche generali nelle quali le progettualità andranno a prendere forma in maniera trasversale tra i diversi ordini. Appare evidente dal confronto progettuale, che i saperi

22

Figura 1: l'offerta formativa. PTOF d'Istituto.

essenziali diventano così i protagonisti dell'agire educativo, tenendo sempre in considerazione tutti quei saperi trasversali che aiutano nelle acquisizioni delle competenze richieste dalla società odierna.

La relazione educativa si rivela strumento privilegiato del fare educazione, poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro. Questo tempo invita a interrogarsi sulla natura delle relazioni e delle azioni da compiere. L'emergenza sanitaria ha mostrato come gli esseri umani siano cellule interdipendenti di un unico organismo ; questa consapevolezza ha spinto l'Istituto a riconfermare l'obiettivo previsto nel PTOF precedente, quello di essere un "villaggio educativo". Si tratta di leggere la realtà non solo da un punto di vista sanitario ma anche ambientale, culturale, educativo e sociale. Dando uno sguardo pedagogico è fondamentale creare occasioni per aprire degli spazi e creare relazioni che aiutino a trovare orizzonti di senso e di significato affinché i bambini e ragazzi possano progettare un futuro ritrovandolo nelle dimensioni dello studio, del lavoro, del gioco, della creatività, dell'immaginazione, del sogno, del desiderio, dell'interesse ad impegnarsi verso un cambiamento personale e comune.

Figura 2: l'offerta formativa. PTOF d'Istituto.

Come si può leggere nel PTOF d'Istituto (Fig. 1 e 2), la mission individuata dalla Scuola è diventare un villaggio educativo, non pertanto solamente spazio di "istruzione", ma *"luogo di cura dell'anima, di socialità, di esercizio all'attenzione, di sviluppo vocazionale, di fioritura della personalità nel rapporto solidale con gli altri, di dialogo tra generazioni, di ibridazione di culture, esperienze e valori, di viatico alla vita personale e civile"* (Bellusci, F., Ceruti, M., 2020.).

L'Organizzazione ribadisce l'importanza di educare alla cittadinanza in un tempo di globalizzazione e raccoglie la sfida di riformare i metodi, i programmi e i contenuti, cosicché i membri della comunità scolastica - insegnanti e studenti - possano diventare i costruttori di una nuova appartenenza culturale, terrestre e globale.

La proposta didattica è stata dunque orientata verso l'ottica di edificazione di un'identità comune: una cittadinanza fatta di reciprocità e appartenenza, che valorizzi individualità e differenze attraverso la costruzione di una società civile che accompagna, avvicina e sostiene.

In questo senso la Scuola mira alla creazione di un una rete collaborativa tra tutti gli attori sociali coinvolti nel processo educativo, valorizzando il rapporto con le

famiglie, il territorio e gli enti sociali, come messo in evidenza nel PTOF (Fig. 3, 4 e 5).

La presenza di varie associazioni culturali e sportive consente una positiva collaborazione che si estende anche alle Amministrazioni comunali molto attente e sensibili alle necessità della Scuola. La collaborazione tra scuola e famiglie, sia attraverso gli organi collegiali sia attraverso il Comitato Genitori è costante e significativa e supporta l'azione della Scuola.

Nei grafici seguenti , si evidenzia il risultato del sondaggio effettuato a novembre 2021 in vista della predisposizione del PTOF 22-25.

Infanzia

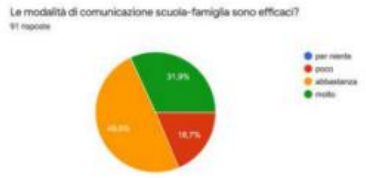


Figura 3: analisi del contesto e dei bisogni del territorio. PTOF d'Istituto.

LA SCUOLA E IL SUO CONTESTO

PTOF - 2022-2025
IC "G. CISCATO" MALO

ANALISI DEL CONTESTO E DEI BISOGNI DEL TERRITORIO

Le due Amministrazioni comunali di riferimento sono presenti e partecipano alla stesura del Piano dell'offerta formativa, contribuendo con risorse economiche e favorendo attivamente la collaborazione. Le associazioni del terzo settore del territorio condividono e collaborano mettendo a disposizione volontari che supportano le attività scolastiche . Anche le associazioni di categoria sono attente alla Scuola e mettono a disposizione delle risorse per ampliare l'offerta formativa. Il contesto socio economico medio rilevato (medio-alto) è però connotato anche da una certa variabilità : la maggior parte delle famiglie gode di un discreto benessere ed è molto ridotta la percentuale di alunni provenienti da situazioni di svantaggio. Emergono tuttavia alcune situazioni critiche perchè, se il contesto socio-economico è particolarmente favorevole per le famiglie di origine italiana in situazione lavorativa attiva, è diverso il caso degli immigrati che dopo un decennio favorevole per l'inserimento lavorativo sono in situazione precaria o costretti a rientrare nei paesi di origine o ad orientarsi verso altre destinazioni europee. Sono frequenti gli inserimenti in corso d'anno: per questo si attiva

Figura 4: analisi del contesto e dei bisogni del territorio. PTOF d'Istituto.

il corso di prima alfabetizzazione ed il protocollo di accoglienza. L'Istituto fa fronte alle difficoltà economiche delle famiglie collaborando con i servizi sociali del Comune; il contributo economico richiesto alle famiglie è modesto ed il Consiglio di Istituto ha deliberato le quote a cui attenersi per viaggi e visite di istruzione. La collaborazione con il Comune permette anche di avere un dialogo continuo per un raccordo e un soccorso alle famiglie che chiedono aiuto e che, a causa anche dell'emergenza sanitaria, sono aumentate. I bisogni, inoltre, in questo ultimo biennio sono mutati e le famiglie chiedono maggior supporto da parte sia della scuola che degli enti territoriali nella gestione del tempo libero dei propri figli nell'organizzare momenti di condivisione e di relazione anche attraverso momenti sportivi.

Figura 5: analisi del contesto e dei bisogni del territorio. PTOF d'Istituto.

Il progetto è stato sviluppato con un gruppo di 8 bambini/e grandi che, assieme ad altri 13 piccoli, costituiscono la sezione dei verdi.

I destinatari del Project Work sono stati gli stessi dello scorso anno di tirocinio, per cui ho potuto conoscerli ed operare assieme a loro per un periodo di tempo abbastanza lungo, fatta eccezione di una bambina che è stata inserita quest'anno.

Le osservazioni e gli interventi passati mi hanno permesso di rilevare l'eterogeneità del gruppo, rappresentata da una diversità di provenienze, caratteristiche personali, stili di apprendimento e capacità. Ai caratteri esuberanti ed estroversi di alcuni/e si è accosta un'attitudine più pacata e riservata di altri, così come l'intuitività, l'intraprendenza e l'autonomia si sono alternate al bisogno di suggestioni e di sollecitazioni sistematiche di qualche alunno/a.

Particolare attenzione ho rivolto a due alunni durante le osservazioni in itinere e l'attuazione degli interventi, in quanto già in passato hanno manifestato difficoltà in ambito logico, comportamentale e di espressione linguistica e in corso d'anno, nonostante alcuni miglioramenti favoriti dallo sviluppo e dalla crescita, hanno persistentemente rivelato queste tipologie di problematicità, che hanno condotto le insegnanti di sezione a procedere con l'iter di segnalazione.

Specifico riguardo ho rivolto inoltre all'alunna recentemente inserita, sia perché ho avuto meno tempo per conoscerla rispetto agli altri, sia perché lei stessa si è trovata in un ambiente nuovo e all'interno di un gruppo già solidamente costituito. Nel corso degli ingressi in sezione ho comunque potuto riscontrare le sue buone capacità intellettive e la sua attitudine a rapportarsi efficacemente con i/le

compagni/e e le insegnanti, nonostante il suo carattere riservato. Per queste ragioni non è stata motivo di particolari azioni educative nei suoi confronti. Durante il percorso intrapreso, ho avuto la possibilità di commisurarmi con i differenti stili di apprendimento degli/lle studenti/esse. Ciò mi ha permesso di chiarire l'importanza della personalizzazione e differenziazione didattica, una *"prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti"* (d'Alonzo, L., Monauni, A., 2021) e di metterle in pratica durante le attività in sezione, nel rispetto dell'unicità e del potenziale di ognuno.
L'eterogeneità del gruppo, apparsa talvolta complicata da gestire in fase iniziale, si è man mano rivelata un valore, poiché alla costruzione di un aggregato integrato hanno concorso tutte le differenti potenzialità degli/lle alunni/e.
Le azioni didattiche che ho potuto realizzare e adattare in itinere mi hanno dato occasione di imparare a "leggere" la sezione come un sistema complesso, promuovere un clima di lavoro e di gruppo positivo, valorizzare le differenti abilità e competenze individuali, predisporre contesti inclusivi e motivanti volti a favorire lo "star bene" di tutti, attraverso metodologie ed approcci educativi appropriati. Nel fare questo, attraverso il mio progetto ho guidato gli/le alunni/e nella scoperta dei 5 sensi e della loro importanza nella vita quotidiana, instaurando un rapporto positivo ed adeguato con il territorio, con i differenti ambienti e con le persone e gli esseri viventi che li abitano.
Le proposte presentate, rivolte all'esercizio della percezione e all'esposizione alla natura e agli spazi antropici, hanno inoltre contribuito a favorire quegli aspetti sociali essenziali riferibili all'integrazione di tutti, alla promozione della partecipazione e ad una maggior coesione del gruppo.
Nel fare questo, è stato fondamentale il rapporto instaurato con la docente Tutor e con l'altra docente di sezione, perché oltre a favorire una fruttuosa riuscita dell'intero percorso didattico, si sono manifestate come un costante punto di riferimento, di scambio e di confronto in ogni aspetto organizzativo, relazionale e

umano.

Paragrafo 1.1 Il ruolo del contesto

L'ambiente di apprendimento è inteso come "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la costruzione di competenze, abilità e atteggiamenti, in cui si verificano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, sulla base di scopi e interessi comuni e dove gli alunni hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo-emotivo e sociale (G. Cerini. M. Spinosi, 2007). Questa definizione mette in risalto la forte valenza che il contesto Scuola assume rispetto alle situazioni educative, caratterizzate da attività che coinvolgono insegnanti e allievi all'interno di una cornice di riferimento che comprende un notevole numero di componenti, risorse e regole.

Nella Scuola in cui mi sono trovata ad operare ho potuto entrare in contatto con un ambiente caldo, positivo e sereno, nonché curato, funzionale e flessibile dal punto di vista degli spazi fisici.

La collocazione del plesso è risultata inoltre particolarmente efficace anche rispetto alla possibilità di realizzare uscite all'esterno in diverse aree naturali e parchi, rivelandosi zona strategica per l'attuazione delle attività a stretto contatto con la natura e per la concretizzazione del compito autentico.

Come descritto nelle Indicazioni Nazionali nella parte relativa alla Scuola dell'Infanzia, l'ambiente scolastico è *"contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze".* All'interno del plesso ho potuto raffrontarmi proprio con questo tipo di clima, volto alla costruzione di relazioni positive con le famiglie e il territorio, in un costante confronto tra gli attori scolastici ed extrascolastici.

La Scuola si dimostra aperta al dialogo con l'esterno e prende in considerazione i problemi e le necessità degli/lle alunni/e, per fare in modo che essi possano diventare parte della comunità scolastica sviluppando buone capacità relazionali e far fiorire i loro potenziali.

Come si legge nel PTOF d'Istituto, *"la presenza di varie associazioni culturali e sportive consente una positiva collaborazione che si estende anche alle Amministrazioni comunali molto attente e sensibili alle necessità della Scuola. La collaborazione tra scuola e famiglie, sia attraverso gli organi collegiali sia attraverso il Comitato Genitori è costante e significativa e supporta l'azione della Scuola. Le due Amministrazioni comunali di riferimento sono presenti e partecipano alla stesura del Piano dell'offerta formativa, contribuendo con risorse economiche e favorendo attivamente la collaborazione. Le associazioni del terzo settore del territorio supportano le attività scolastiche mettendo a disposizione volontari che supportano le attività scolastiche. Anche le associazioni di categoria sono attente alla Scuola e mettono a disposizione delle risorse per ampliare l'offerta formativa."* Questo rende bene l'idea di interazione e di scambio tra le parti che concorrono al processo di apprendimento e l'integrazione tra le esperienze di docenti e allievi/e sulla base di scopi e interessi comuni.

Lo spazio accogliente, flessibile e ben predisposto mi ha permesso di adeguare di volta in volta le mie proposte in modo efficace, favorendo la partecipazione attiva e consapevole dei/lle bambini/e.

Il tempo disteso ha facilitato la presentazione di attività attraverso diverse metodologie, che hanno consentito ai/lle bambini/e di vivere con serenità le giornate, di giocare, esplorare, confrontarsi, capire, operare in autonomia, in gruppo ed esercitarsi.

Gli aspetti relazionali e comunicativi sono stati posti in risalto attraverso disposizioni negli spazi diversificate e accoglienti scelte dai/lle bambini/e, e hanno costituito lo sfondo in cui ha preso corpo il percorso.

Il clima è stato improntato sull'ascolto, favorendo le relazioni interpersonali e consentendo la necessaria attenzione ai bisogni di ciascuno, alla cura dell'ambiente e dei materiali. La positiva atmosfera sociale costruita è stata volta all'edificazione di una comunità, in linea con quanto operato dalle insegnanti di sezione, in cui i/le bambini/e hanno potuto *"scambiare punti di vista, confrontare le proprie interpretazioni attorno a fatti ed eventi, esprimere i propri pensieri,*

negoziare e condividere con gli altri le proprie opinioni" (M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013).

Nelle situazioni di apprendimento hanno acquisito importanza le esperienze in spazi interni ed esterni, anche al di fuori del recinto scolastico, utili per l'apprendimento di forme di conoscenza più elaborate e consapevoli, e le proposte strutturate attraverso le quali i/le bambini/e hanno ascoltato, interpretato, raccontato, realizzato e combinato in modo creativo le esperienze personali e sociali.

Paragrafo 1.2 Risorse e limiti del contesto

Per la rilevazione delle risorse e dei limiti del contesto mi sono dotata dello strumento dell'analisi SWOT, che mi ha permesso di riflettere sui diversi punti di forza e criticità all'inizio del mio percorso, rivederli poi in itinere e alla fine.

La tabella sottostante (Figura 6) riporta le rilevazioni fatte inizialmente.

Analisi SWOT	**Elementi di vantaggio**	**Elementi di svantaggio**
	Punti di forza	**Punti di criticità**
Elementi interni	• **Studente tirocinante:** interesse perl'ambito scelto e frequenza di corsi universitari legati a questa area disciplinare; • **Soggetti coinvolti:** tematica ampia che coinvolge i/le bambini/e in primapersona e li rende partecipi e attivi nel loro apprendimento; • **Insegnanti/tutor:** insegnante mentore e di sezione molto aperte edisponibili alla collaborazione e al confronto; • **Contesto:** presenza di numerosi spaziflessibili per lo svolgimento di attività con metodologie e stumenti diversi**;** • **Project work:** il percorso è legato ad un Progetto individuato dalle insegnanti della sezione e in linea conI bisogni del gruppo.	• **Studente tirocinante:** poca esperienza di gestione autonoma della sezione e conduzione delle attività; • **Soggetti coinvolti:** differenzetra i soggetti a livello di competenze e difficoltà persistenti in alcuni di loro; • **Insegnanti/tutor:** scansioneoraria delle insegnanti cui doversi adattare; • **Contesto**: tempi vincolati dalla scansione oraria delle insegnanti di sezione e dai momenti di routine stabiliti; • **Project work:** argomenti già in parte incontrati dai bambini che potrebbero rendere meno entusiasmante il Progetto.
	Opportunità	**Rischi**

Elementi esterni	• **Soggetti esterni:** possibilità di condivisione del compito autentico edelle altre attività con i genitori in modo da renderli partecipi e parte integrante del percorso; • **Contesti esterni:** possibilità di realizzare brevi uscite nel territorio limitrofo alla Scuola, in un boschettoe nei giardini pubblici.	• **Soggetti esterni:** possibilità che i genitori non vogliano/possano partecipare; • **Contesti esterni:** non c'è la certezza di poter effettuare leuscite dalla Scuola per motivi organizzativi o legati all'emergenza da Covid-19.

Figura 6: tabella dell'analisi SWOT.

Tra i punti di criticità rilevati, solamente quello relativo alle difficoltà persistenti di due alunni di partecipare consapevolmente e coerentemente alle attività proposte si è reso evidente durante i primi interventi in sezione. In particolare, ho osservato questo nei momenti di riflessione e dialogo, durante i quali i bambini in questione hanno faticato a prestare attenzione a ciò che veniva detto, a intervenire nella discussione e a capire il senso delle attività.

Notando però il loro desiderio di partecipazione e il loro particolare impegno durante le attività esperienziali e pratiche, ho cercato di sfruttare questo punto di forza e aiutarli a formulare ragionamenti finché svolgevano le attività laboratoriali. In questo modo, ho di volta in volta potuto intendere maggiormente le loro modalità di apprendimento e avuto modo di ricevere alcuni riscontri positivi rispetto alla comprensione delle tematiche trattate.

Queste riflessioni mi hanno permesso di riconoscere l'importanza di prestare attenzione non solo alle risposte dei bambini durante le occasioni di dialogo collettivo, ma anche di cogliere i loro progressi d'apprendimento in ogni azione, reazione, atteggiamento e riflessione spontanea.

Tutti gli altri punti di criticità individuati inizialmente nella tabella relativa all'Analisi SWOT, si sono rivelati alla fine inconsistenti, dato che non si sono manifestati in maniera rilevante durante il processo. Al contrario, la mia scarsa esperienza di gestione del gruppo classe e di conduzione degli interventi mi hanno messa alla

prova in maniera positiva ed efficace, mi hanno condotta a prestare maggiore attenzione ai diversi aspetti pregnanti e hanno favorito l'instaurazione del rapporto con gli/le alunni/e durante lo svolgimento delle attività.

La scansione oraria delle docenti non ha in alcun modo ostacolato il percorso, dato che le proposte, flessibilmente individuate nel Project Work, sono state di volta in volta adattate alle diverse esigenze degli/lle alunni/e, al contesto, agli spazi e ai tempi a disposizione. Inoltre, l'inserimento degli interventi nel momento della giornata dedicato allo svolgimento abituale di attività strutturate, ha favorito il mantenimento della routine giornaliera dei/lle bambini/e e permesso loro di conservare un'attenzione sostenuta.

L'argomento individuato nel Progetto è apparso sin dall'inizio accattivante per i soggetti coinvolti e non è risultato in alcun modo una ripetizione di temi già affrontati in sezione dalle insegnanti ma, anzi, ha costituito la prosecuzione di un progetto a sfondo ambientale intrapreso a inizio anno.

Per quanto riguarda i soggetti esterni coinvolti, in primis i genitori, nonostante siano stati quasi assenti i momenti di comunicazione diretta con loro, altri mezzi utilizzati li hanno resi partecipi e attivi nel processo d'apprendimento dei/lle figli/e. Per esempio:

- la condivisione delle comunicazioni sul registro elettronico ha favorito mano a mano la conoscenza delle tappe percorse dagli/lle aunni/e;
- la trasmissione delle informazioni tramite l'insegnante mentore ha contribuito alla diffusione immediata di comunicazioni;
- la diffusione dei lavori realizzati dai/lle bambini/e in sezione ha reso visibili i prodotti;
- la richiesta alle famiglie di contribuire con il reperimento di alcuni semplici materiali ha determinato il contributo e la partecipazione attiva dei genitori, nonché la riuscita delle attività.

Infine, la possibilità di realizzare attività in contesti esterni da quello scolastico è stata favorita dalla disponibilità e dalla professionalità della Tutor mentore e della Dirigente, con le quali ho potuto comunicare e rapportarmi in maniera efficace in un clima di collegialità, che è per tutti condivisione di esperienze, volontà,

responsabilità, impegno e vita collettiva. È vivere la Scuola come una comunità educativa costruita attraverso dei valori progettuali condivisi, mettere in comunione nel senso di reciprocità e consapevolezza, essere legati insieme per leggere meglio la realtà educativa ed agire in collaborazione con famiglie e territorio.

Capitolo 2. I bisogni degli studenti

Il mio Project work è stato costruito in modo da porre al centro i/le bambini/e, cogliere i loro bisogni in modo preciso e diretto e andarvi incontro in maniera efficace. Per questo, fin da subito si è tenuta alta considerazione delle esigenze formative, monitorandole, rispettandole, dandone risposta e utilizzandole come punto di partenza per il nostro lavoro insieme.

Durante uno dei primi incontri, in seguito alla stesura della pagina di diario di bordo relativa alla giornata trascorsa con gli/le alunni/e, ho rilevato alcuni importanti aspetti che mi hanno portata a riflettere sui bisogni emersi.

In particolare, ho potuto interrogarmi sul perché di alcuni comportamenti manifestati dai/lle bambini/e e chiedermi se stessi sbagliando qualcosa nella predisposizione e nell'attuazione delle attività.

Ho cercato di analizzare i loro e i miei comportamenti e raccolto evidenze rispetto ad alcuni bisogni emersi nel gruppo, ovvero:

- di essere stimolati continuamente attraverso la presentazione di strumenti e proposte accattivanti e pratiche in cui possano sperimentare direttamente;
- di cambiare più spesso setting e aula delle attività, in modo da renderli più curiosi, partecipi e creare stupore;
- di accompagnare le attività laboratoriali a momenti di giochi motori per aiutarli a sfogare il loro bisogno di movimento e di interazione corporea.

A partire da queste annotazioni ho potuto rivedere i miei modi d’interazione, di gestione della sezione e di predisposizione del setting, i contenuti e le modalità di presentazione delle proposte. Adeguando miglioramenti in questo senso, sono riuscita via via a rendere gli interventi più efficaci e pertinenti.

Paragrafo 2.1 Scelte compiute e motivazioni

Il Progetto realizzato ha proseguito nell'approfondimento dell'ambito ambientale, attraverso attività di immersione nella realtà. Ciò ha costituito una grande esperienza emotiva per i/le bambini/e, con ricadute di enorme significato sulla loro crescita, legandosi a questioni di educazione ambientale di primaria importanza per informarli e sensibilizzarli sui problemi legati alla tutela dell'ambiente e al rispetto della natura.

Dato che la realtà si vive attraverso i sensi, ho scelto di partire dalla scoperta e dalla sperimentazione di questi, facendo esperienze dirette che coinvolgessero in modo particolare gli organi deputati a vista, olfatto, udito, gusto e tatto; al fine di rendere i/le bambini/e più consapevoli di ciò che utilizzano quotidianamente per vedere, per odorare, per sentire, per gustare e per toccare.

INIZIATIVE DI AMPLIAMENTO CURRICOLARE

- **AREA INCLUSIONE E INTEGRAZIONE - COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE**

SCUOLA DELL'INFANZIA Titolo: AMBIENTIAMOCI Plesso: Case Breve descrizione: Plesso situato in zona periferica e dotato di ampi spazi esterni, diversi per tipologia e caratteristiche (cortile a ghiaia e prato erboso), entrambi con alberi di specie diverse. Presenti, in prossimità dell'edificio scolastico, isola ecologica e aree verdi: bosco (località Montecio), parco giochi e prati. La scuola è frequentata da alunni provenienti da zone del paese residenziali e di campagna. Non tutti risiedono in abitazioni dotate di spazi esterni adibiti a giardino o orto e pertanto, non tutti gli alunni, possiedono familiarità con tali ambienti. Abbiamo rilevato che un buon numero di alunni è intimorito e infastidito dalla presenza di insetti; qualche bambino si rifiuta di toccare fango, terra, erba...Altri faticano ad adottare atteggiamenti di rispetto e cura. Obiettivi

didattici: -incrementare le opportunità di gioco, di relazione e apprendimento in un contesto educativo esterno alle aule scolastiche. -accostare il bambino al gusto di esplorare e scoprire l'ambiente utilizzando i 5 sensi, affinando in lui abilità e atteggiamenti di tipo scientifico come l'osservazione, la curiosità, lo spirito critico, la formulazione di ipotesi. -condurre i bambini a riconoscere le relazioni tra uomo e natura educando così alla responsabilità e al rispetto dell'ambiente e delle persone; -favorire l'acquisizione di conoscenze e norme di comportamento nei seguenti ambiti di appartenenza: famiglia, scuola, comunità. Titolo: "Emozioni in musica tra cielo e terra" Plesso: Case Breve descrizione: Le insegnanti hanno rilevato nei bambini facile distraibilità, ridotte capacità di autoregolazione emotiva e di equilibrio dovuta ad una incapacità nella gestione delle emozioni. Da questa premessa le insegnanti hanno

40

L'OFFERTA FORMATIVA

PTOF - 2019/20-2021/22
IC "G. CISCATO" MALO

pensato di proporre questo percorso. Obiettivi didattici: Utilizza le varie possibilità del linguaggio del corpo e della musica per riconoscere ed esprimere le proprie emozioni, acquisisce consapevolezza dei desideri e delle paure, avverte gli stati d'animo propri ed altrui. Vive la propria corporeità, affronta le nuove situazioni con sufficiente fiducia di sè. Titolo: EDUCARE ALL'APERTO: IL GIARDINO DEI SOGNI Plesso: Rossato Breve

Figura 7: iniziative di ampliamento curricolare. PTOF d'Istituto.

Consultando le iniziative del plesso per l'ampliamento curricolare (Figura 7), ho trovato la descrizione del progetto a tema ambientale di cui la mia tutor mi aveva parlato all'inizio del mio percorso, dato che si collegava perfettamente alle attività che avevo individuato rispetto all'esplorazione dei 5 sensi.

Leggendo le priorità messe qui in luce, mi sono trovata in accordo soprattutto con il fatto che molti/e bambini/e faticavano ad adottare atteggiamenti di cura e rispetto degli spazi. L'ho infatti personalmente riscontrato in alcuni/e di loro e per questo motivo ho trovato utile avvicinarli maggiormente all'esplorazione dell'ambiente naturale, in particolare gli spazi verdi della Scuola e circostanti ad essa.

Gli obiettivi qui individuati sono risultati perfettamente concordi con quelli

delineati nel mio Project Work, per cui le mie proposte si sono rivelate un ampliamento delle iniziative del progetto di plesso.
Il percorso didattico realizzato con i/le bambini/e è stato così orientato a delle finalità perfettamente in linea con quelle individuate nel Curricolo, come fosse una prosecuzione del lavoro già svolto, un'applicazione pratica e uno spunto per la progettazione di ulteriori iniziative future, anche in ottica sistemica.
Le finalità del Project Work sono state rimodulate in seguito all'individuazione e all'analisi dei bisogni dei/lle bambini/e mediante un'attenta osservazione del contesto, al fine di formulare proposte educative appropriate al livello di sviluppo e che tenessero conto delle loro caratteristiche e potenzialità. Di conseguenza, ho potuto individuare le attività, gli strumenti, le metodologie, i setting e i materiali più opportuni per l'esplorazione del mondo dei 5 sensi.
Il percorso è stato sviluppato attraverso diverse tappe, che ci hanno condotto man mano alla scoperta di quei "strumenti naturali" indispensabili per conoscere e rapportarsi con l'ambiente e gli organismi circostanti.
Questo viaggio è stato guidato dalla protagonista dell'albo illustrato *Marilù e i 5 sensi,* che ci ha accompagnati e ha favorito la conoscenza di essi e delle loro potenzialità.
Per rendere più coinvolgente e accattivante l'intera narrazione, è stato utilizzato lo strumento del Kamishibai, che ha suscitato curiosità, interesse e grande partecipazione dei/lle bambini/e. Alle fasi di narrazione si sono alternate attività per lo più laboratoriali e attive, che hanno dato occasione di mettere in pratica quanto ascoltato, esercitare i sensi e diventare consapevoli di essi per meglio rispondere agli stimoli esterni.

Paragrafo 2.2 L'aspetto inclusivo

Come si può leggere all'interno del Piano per l'inclusione del primo ciclo (Figura 8), sono stati individuati dei punti di forza e di debolezza dell'Istituto rispetto all'inclusione.
Da qui sono partita per analizzare il contesto in cui operare, tenendo conto di quanto descritto. Questo documento mi è stato utile come guida per la

predisposizione e l'attuazione di buone pratiche inclusive, attraverso la costruzione di una progettualità didattica orientata all'adozione di strategie e metodologie quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo, le attività laboratoriali e l'utilizzo di sussidi specifici.

Punti di forza

L'Istituto mira a: creare un ambiente di apprendimento sereno; sostenere l'apprendimento sviluppando attenzione educativa in tutta la scuola; promuovere l'attiva partecipazione degli studenti al processo di apprendimento; creare l'intervento sulla classe in funzione dell'alunno; favorire l'acquisizione di competenze collaborative; promuovere pratiche inclusive.

Criticità

L'istituto necessita:

- dell'assegnazione di docenti (potenziamento) da utilizzare nella realizzazione dei progetti di inclusione e personalizzazione degli apprendimenti;

- dell'assegnazione di un organico di sostegno adeguato alle reali necessità degli alunni con disabilità;

- dell'assegnazione di assistenti scolastici specializzati dal primo periodo dell'anno scolastico;

- della definizione di accordi di collaborazione con i servizi socio-sanitari;

- della partecipazione attiva alle reti di scuole in tema di inclusività;

- del potenziamento dei rapporti con il CTS per consulenze e relazioni d'intesa.

Supporti informatici e tecnologie informatiche inoltre, potranno contribuire a rendere più agevole il percorso educativo degli allievi con BES.

Figura 8: piano per l'inclusione del primo ciclo.

L'aspetto inclusivo si riferisce ad una serie di importanti condizioni che devono caratterizzare il contesto Scuola, affinché vengano rispettati i diritti, le caratteristiche, le aspettative, le necessità, i bisogni e le richieste di tutti. Questo elemento fondante la comunità scolastica mi ha permesso di riflettere sulle mie pratiche e sulla necessità di scegliere con attenzione le metodologie didattiche e i modelli di setting (Figura 9), predisporre adeguati contesti di apprendimento, gestire coerentemente le relazioni tra i membri e osservare i fenomeni da più punti di vista.

Figura 9: allestimento in cerchio che anticipa il compito autentico.

Alcune riflessioni riportate nel corso degli interventi nei miei diari di bordo hanno fatto emergere alcune pratiche che mi hanno permesso di ragionare e dare evidenza di aspetti dell'inclusione per me fondamentali, ovvero che:

- l'inclusione richiede la propensione a valorizzare gli altri, ad instillare speranza e ottimismo, a sostenere azioni caratterizzate da coraggio e resilienza;
- l'attenzione al negativo e a ciò che non va costituisce una barriera all'azione, al cambiamento, alla partecipazione e alla creatività;
- una Scuola inclusiva deve rifiutare classificazioni e categorizzazioni delle persone;
- l'insegnante dev'essere facilitatore dell'incremento dell'apprendimento degli/lle alunni/e per accrescere le loro conoscenze e competenze;
- il coinvolgimento dei compagni, l'attuazione di attività cooperative, gli interventi che favoriscono interazioni e relazioni positive e il supporto reciproco contribuiscono alla costruzione di un clima positivo di co-costruzione all'interno del gruppo, allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso gli altri e all'attuazione di miglioramenti continui.

Riporto di seguito un frammento di una riflessione personale riportata nel mio diario di bordo, per me significativo rispetto a questa tematica:

"Un aspetto importante che merita di essere documentato è il fatto che un bambino che solitamente manifesta difficoltà di attenzione e di esplicitazione coerente delle proprie riflessioni, ha partecipato e riferito alcune frasi significative. Questo mi ha permesso di cogliere ancora una volta il suo bisogno di essere stimolato attivamente in diversi modi, anche grazie al contributo dei compagni, alla predisposizione di metodologie cooperative che possano aiutarlo a sviluppare i suoi punti di forza e alla proposta di attività che incontrino i suoi interessi, i suoi modi di apprendere e le sue necessità."

Questa riflessione mi ha aiutata a ripensare al mio approccio e alle modalità con cui agire assieme al gruppo, ma soprattutto considerare l'individualità di ciascuno dei membri, nel rispetto delle loro peculiarità.
In seguito, diversificando maggiormente le strategie e le metodologie didattiche, sono riuscita ad ottenere l'attenzione e la fiducia di tutti i/le bambini/e in modo più sicuro, facendo in modo che ognuno di loro si sentisse libero di esprimersi e di imparare nella modalità più adeguata a rispondere ai propri bisogni cognitivi e fisici.

Capitolo 3. Obiettivi d'apprendimento e Indicazioni Nazionali

Il Project Work è stato sviluppato a partire dalla consultazione dei fascicoli scolastici, in particolare:

- delle Indicazioni Nazionali 2012;
- dei Nuovi Scenari 2018;
- del PTOF;
- del Curricolo d'istituto;
- della Programmazione educativo-didattica del Plesso, integrata con le nuove priorità emerse con l'emergenza di Covid-19 e del Piano di Miglioramento.

A partire da questa documentazione, dalle osservazioni sistematiche del gruppo sezione e dal confronto costante con la Tutor e l'altra docente di sezione, ho

sviluppato le mie idee progettuali sulla base dei bisogni d'apprendimento dei/lle bambini/e.

In linea con gli obiettivi delineati nel Curricolo di Plesso e nel PTOF, ho individuato e predisposto attività che potessero aiutare il/la bambino/a a relazionarsi positivamente con l'ambiente e con gli altri attraverso il corpo, in una realtà costantemente portatrice di differenti stimoli: tattili, visivi, uditivi, olfattivi, gustativi.

Principale obiettivo è stato quello di proporre situazioni esperienziali il più possibile concrete e coinvolgenti, incentrate sulla narrazione e su attività ludiche e manipolative, volte a favorire l'acquisizione delle competenze e ad accompagnare i/le bambini/e verso un loro uso consapevole.

Attraverso la narrazione della *Storia di Marilù*, gli/le alunni/e sono stati guidati nella scoperta dei sensi e hanno potuto conoscerli uno alla volta grazie alla protagonista che, durante il suo viaggio, ha conosciuto i diversi organi come fossero veri e propri personaggi in carne ed ossa. Marilù è diventata così la compagna di avventure dei/lle bambini/e e ha orientato la loro acquisizione di competenze.

Le esperienze sensoriali e di sperimentazione proposte hanno poi permesso di mettere in pratica quanto ascoltato e discusso durante la lettura, di rendere concrete le conoscenze e di consolidarle. I/le bambini/e hanno così esplorato se stessi, il proprio corpo, l'ambiente circostante e i suoi oggetti ed elementi, attraverso l'utilizzo del linguaggio corporeo-manipolativo, verbale, grafico pittorico e il supporto dei sensi.

La proposta di diverse metodologie si è resa fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi e ha permesso a tutti/e, seppur in modi differenti e personali, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e sviluppare competenza, intesa in modo globale e unitario.

Il percorso ha preso vita attraverso la lettura a tappe del Kamishibai della *Storia di Marilù e i 5 sensi*, che all'inizio ha aiutato ad introdurre la tematica e a rilevare le preconoscenze degli/lle alunni/e, e durante li ha resi attivi e li ha accompagnati nell'apprendimento.

Gli obiettivi precisati nel Progetto iniziale di tirocinio hanno individuato campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze (Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012).

Paragrafo 3.1 Traguardi e obiettivi del progetto

Il campo di esperienza di riferimento è stato *La conoscenza del mondo*. Questo ambito riguarda l'esplorazione della realtà che il/la bambino/a compie, imparando ad organizzare le proprie esperienze attraverso azioni consapevoli, quali: raggruppare, comparare, contare, ordinare, orientarsi e rappresentare con disegni e parole.

Attraverso le osservazioni dei fenomeni naturali e degli organismi viventi, le conversazioni, le attività ludiche, costruttive o progettuali, si costituiscono le premesse affinché il/la bambino/a arrivi a capire che vale la pena guardare sempre meglio i fatti del mondo, confrontando le proprie ipotesi con le interpretazioni proposte dagli adulti e cooperando con i pari. Le attività proposte hanno seguito queste teorizzazioni, orientandosi sul fatto che *"I bambini esplorano ed osservano continuamente con meraviglia e con curiosità il mondo e la realtà che li circonda."* (Indicazioni Nazionali 2012)

A partire dal campo d'esperienza è stato individuato il traguardo: *"Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti".*

Da qui sono stati delineati gli obiettivi d'apprendimento, nel rispetto dei bisogni di ognuno; ovvero:

- affinare le capacità percettive;
- conoscere gli organi di senso (dove si trovano, che cosa permettono di fare);
- osservare l'ambiente e i fenomeni naturali con i loro cambiamenti;
- individuare e nominare qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali;
- esprimere sensazioni ed emozioni.

I bisogni formativi e di apprendimento rilevati sono stati:

- prendere coscienza del proprio corpo e del suo funzionamento in relazione all'ambiente;
- mettere in atto comportamenti adeguati rispetto all'ambiente.

La tabella di macroprogettazione, riportata negli allegati (Allegato 1), riassume i diversi indicatori che hanno guidato l'intero percorso dalla progettazione, alla realizzazione, fino alla valutazione formativa.

Paragrafo 3.2 Le metodologie utilizzate

Le metodologie scelte a supporto delle proposte educative sono state di diversa tipologia, per differenziare la didattica in modo da rendere i/le bambini/e il più possibile e a lungo partecipi e fare in modo che ognuno imparasse al meglio, valorizzando il potenziale di apprendimento e favorendo l'autonomia.

I metodi privilegiati sono stati:

- lo *storytelling*, attraverso l'uso della narrazione come mezzo creato dalla mente per inquadrare gli eventi della realtà e spiegarli secondo una logica di senso, per cercare di "mettere ordine" e di dare un senso attivo alle esperienze, dare una forma al proprio vissuto;
- Il *metodo interrogativo*, le *conversazioni* e il *circle time*, durante i momenti di confronto dialogico sulla narrazione e sui suoi contenuti, per la riflessione sulle esperienze, l'elaborazione e il consolidamento delle conoscenze;
- La *didattica ludica*, con attività di gioco interessanti e stimolanti, volte a promuovere lo sviluppo globale dell'allievo/a e ad imparare divertendosi in modo produttivo ed efficace, in un ambiente di apprendimento rilassante, motivante, piacevole e ricco di stimoli positivi dove lo studente è protagonista del processo formativo e partecipa ad attività di cooperazione e di confronto positivo con i compagni;
- Il *compito autentico*, una tecnica attiva simulativa che ha dato modo agli/lle allievi/e di agire in modo riflessivo in situazioni di realtà, affrontando un problema aperto e complesso agganciato alla vita reale e ad abilità e

capacità personali, all'inventiva, all'attenzione, alla collaborazione e a tutti quelle che vengono definite soft skills;

- L'*esperienza laboratoriale*, ponendo al centro dell'attenzione e dell'azione lo studente, con lo scopo principale di valorizzare le competenze e il vissuto relazionale.

Quest'ultima metodologia è stata scelta per l'attuazione di molti interventi in sezione e ha previsto la predisposizione di contesti efficaci dal punto di vista della relazione, dei luoghi, degli strumenti e dei materiali usati per lo sviluppo dei processi formativi.

Le situazioni educative sono risultate operative, dove la competenza acquisita è stata il risultato di una pratica, di una riflessione e di una interiorizzazione del processo di apprendimento laboratoriale.

Questa metodologia ha avuto come scopo quello di attuare un processo di costruzione delle conoscenze e di sviluppo di abilità e competenze che tenessero conto delle variabili che influenzano i processi di insegnamento-apprendimento, ovvero:

- le modalità con le quali il materiale viene strutturato;
- le interazioni tra allievo e ambiente;
- le caratteristiche degli/lle allievi/e;
- gli strumenti di valutazione.

La didattica laboratoriale è stata così intesa non solo come laboratorio fisico attrezzato in maniera specifica ai fini di una determinata produzione, ma come situazione e modalità di lavoro dove progettare, sperimentare e ricercare, agendo con fantasia e creatività.

Durante queste attività è stata posta enfasi sulla relazione educativa, sulla motivazione, sulla curiosità, sulla partecipazione, sulla problematizzazione, sull'apprendimento personalizzato e sull'uso degli stili cognitivi e della metacognizione.

Particolare attenzione ho posto all'educazione in natura, scelta metodologica individuata per offrire agli/lle alunni/e l'opportunità di fruire di ambienti naturali, di lasciarli liberi di esplorare, supportando le loro osservazioni e riflessioni

illuminandole con le parole e la terminologia coerente, garantendo fiducia e osservando da lontano i loro comportamenti per offrire una progettazione didattica personalizzata.

L'educazione in natura è stata utilizzata proprio per dare ai/lle bambini/e la possibilità di osservare e percepire direttamente l'ambiente circostante, prendendo in considerazione elementi a cui di solito non prestano attenzione e come preziosa occasione per sviluppare tutti i sensi, utilizzandoli per interagire con il territorio, per cogliere gli elementi caratteristici e per esercitare tutte le intelligenze.

Durante l'uscita nei parchi esterni alla Scuola, alcune domande hanno guidato i/le bambini/e nella raccolta di informazioni relative al luogo in cui ci trovavamo; ad esempio:

-"Che suoni posso sentire?"
-"Quali fiori e piante incontriamo?"
-"Ci sono boschi o ruscelli nelle vicinanze?"
-"Ci sono diverse specie di uccelli?"
-"C'è qualche animaletto nascosto tra le foglie?"
-"I suoni degli uomini sono vicini o lontani?"
-"Quali consistenze possiamo sentire?"
-"Quali elementi sono più gradevoli da toccare e quali meno?"
-"Le cose piacevoli da toccare sono anche belle da vedere?"
-"Quali colori vediamo? Quali colpiscono di più i nostri occhi?"
-"Che odore hanno gli oggetti che abbiamo raccolto?"
-"Che odori sentiamo?"

Capitolo 4. Gli interventi in sezione

Come già detto, la conduzione degli incontri in sezione ha preso vita dalla proposta dello strumento del Kamishibai della *Storia di Marilù e i 5 sensi*, per la lettura della prima parte del racconto e per l'introduzione la tematica, allo scopo di accompagnare gli/le alunni/e, rilevare le loro preconoscenze e renderli curiosi e attivi.

Gli interventi sono stati sviluppati dedicando un paio di incontri per ogni organo sensoriale, durante i quali, in seguito alla lettura delle sequenze narrative relative al senso, sono state privilegiate attività laboratoriali, ludiche, pratiche ed esperienziali, volte alla scoperta, all'esplorazione e alla comprensione pratica delle funzioni di ogni senso.

Fondamentali sono stati i momenti di confronto, di discussione e di dialogo, sia durante la lettura della storia, sia nel corso dello svolgimento delle attività pratiche. Attraverso queste occasioni, i/le bambini/e hanno potuto condividere i propri pensieri e confrontarli con quelli altrui, rendere esplicite le conoscenze e interiorizzarne di nuove, ragionare sui fatti, relazionarsi con i/le compagni/e e con noi adulti e partecipare attivamente alla costruzione dell'apprendimento.

Il Project Work ha preso corpo tenendo conto di un'ottica sistemica, che ci ha accompagnati in modo particolare durante tutto questo ultimo anno di tirocinio e ha rappresentato proprio il focus dei nostri interventi. Nello specifico, ci ha invitati a focalizzarci sul raccordo tra le 3 dimensioni: didattica, istituzionale e professionale.

L'aspetto sistemico è di primaria importanza nell'ambito scolastico, in quanto consente di assumere una visione più ampia, in cui si intersecano diverse reti di relazioni. Questo approccio necessita di un coinvolgimento del territorio, delle famiglie, dell'intera Scuola e un'apertura verso l'esterno.

In questo senso, a partire dall'analisi dei bisogni, delle risorse e delle cinque aree del sistema scolastico, ho cercato di attuare il mio progetto didattico coinvolgendo diversi attori: i genitori, le altre sezioni della Scuola e il territorio.

La famiglia è stata resa partecipe delle attività realizzate insieme al gruppo di allievi/e, ha avuto modo di vedere i prodotti creati dai/lle bambini/e appesi nell'aula o portati a casa e ha potuto contribuire reperendo talvolta alcuni materiali di uso comune necessari per realizzare le proposte didattiche in sezione.

Per estendere il progetto al di fuori dell'aula, con un altro gruppo di bambini/e grandi della Scuola avrei voluto realizzare un'attività in cooperazione con la sezione con cui ho lavorato, ma per varie ragioni ciò non è stato possibile. Nonostante questo, grazie anche al contributo della mia Tutor, abbiamo potuto

condividere con altre docenti alcuni lavori realizzati. In particolare, abbiamo consegnato i materiali che avevamo predisposto per la realizzazione del percorso tattile, in modo che anche altre insegnanti avessero la possibilità di adeguare la stessa proposta al loro gruppo di alunni/e.
Ciò si è rivelato utile anche per me, perché mi ha permesso di confrontarmi con altre docenti esterne alla sezione e ricevere ulteriori feedback rispetto alla validità delle attività presentate.
Infine, per quanto riguarda il territorio, l'ultimo incontro di attuazione del compito autentico è diventato un'occasione speciale per i/le alunni/e per un'apertura verso l'esterno. L'obiettivo che mi ero prefissata era proprio quello di far diventare i/le discenti consapevoli del loro territorio di vita, renderli parte di esso in quanto cittadini e aiutarli a conoscerlo meglio focalizzando la loro attenzione su determinati aspetti, facendo ricorso in particolar modo all'uso dei cinque sensi.
I/le bambini/e, concentrandosi sull'utilizzo della percezione, hanno potuto comprendere come i loro occhi, naso, bocca, orecchie e pelle siano fondamentali per conoscere ciò che li circonda e per orientarsi nei luoghi.
Riassumendo, l'attenzione posta nei confronti dell'approccio sistemico mi ha permesso di comprenderne a fondo la sua importanza.
In particolare, mi ha permesso di:

- estendere il mio progetto nella prospettiva di una maggiore apertura verso l'esterno;
- costruire un'interconnessione positiva con diversi attori sociali;
- comunicare con più persone;
- assumere una prospettiva trasversale;
- realizzare il raccordo tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale.

Paragrafo 4.1 Narrazione riflessiva degli interventi

Il primo incontro di conoscenza del nuovo strumento narrativo, di confronto con l'argomento e di sistematizzazione delle preconoscenze, è stato fondamentale per catturare l'attenzione del gruppo e stimolare la curiosità di proseguire nel

percorso. Inoltre, mi ha dato modo di comprendere il livello di partenza degli/lle allievi/e, al fine di adattare al meglio le proposte successive.
Nella seconda giornata, alla lettura della parte di racconto relativo alla vista e all'incontro della protagonista Marilù con il personaggio *Occhio*, è seguita un'attività molto stimolante sulle luci e le ombre, attraverso l'utilizzo di torce con luci di differente colore, intensità e grandezza. Questa proposta non solo ha suscitato desiderio di partecipazione e di sperimentazione, ma ha anche dato ai/lle bambini/e occasione di ragionare insieme, confrontarsi e comprendere l'importanza della luce (naturale e artificiale) per la visione delle cose e del mondo.
Durante il terzo incontro, il ripasso iniziale di quanto esperito la volta successiva ha permesso ai/lle bambini/e di ricostruire le azioni svolte e ricordare i contenuti appresi. Inoltre, questa discussione ha consentito di rendere coerente l'attività laboratoriale di costruzione del "tubo delle ombre", sperimentandone poi l'utilizzo con il supporto delle torce e ragionando su come gli oggetti possano impedire il passaggio della luce e di conseguenza generare ombre.
L'attività finale realizzata all'aperto nel giardino della Scuola ha previsto l'utilizzo di una cornice per osservare una porzione di ambiente circostante. A turno, un/a bambino/a alla volta ha scelto una direzione verso cui guardare e, con il supporto della cornice, ha descritto ai/lle compagni/e cosa vedeva al suo interno.
La proposta si è rivelata interessante e utile per il gruppo, perché ha dato occasione di focalizzarsi sulle caratteristiche ambientali visibili, considerando forme, colori, grandezze, tipologie di elementi presenti. Inoltre, ha permesso il confronto tra pari per una crescita di consapevolezza circa l'organo deputato alla visione.
Il quarto giorno è stato dedicato alla lettura dell'incontro della protagonista Marilù con *Orecchio*, per approfondire il senso dell'udito.
La proposta di momenti di riflessione per attivare l'attenzione degli/lle alunni/e e per esplicitare i loro pensieri ha favorito la comprensione dei temi incontrati. Inoltre, l'ascolto della filastrocca sull'udito cantata dall'albero parlante della storia ha aiutato a capire l'importanza dell'orecchio e ciò che ci permette di fare.

Un aspetto importante che merita di essere documentato è il fatto che un bambino che solitamente manifesta difficoltà di attenzione, di concentrazione e di esplicitazione coerente di riflessioni, ha partecipato e riferito alcune frasi significative udite. Questo mi ha permesso di cogliere ancora una volta il suo bisogno di essere stimolato attivamente in diversi modi, connessi con i suoi interessi, i suoi modi di apprendere e le sue necessità.
In seguito, ho proposto un gioco basato sull'ascolto di rumori della casa e della città, per stimolare la loro capacità di ascolto e di discriminazione uditiva. L'attiva e interessata partecipazione di tutti ha reso il momento non solo divertente e piacevole, ma anche utile e coerente.
L'attività finale di utilizzo di campanelle apparentemente identiche ma di suono differente ha favorito un'iniziale sperimentazione individuale dello strumento e un successivo momento di confronto sul perché di questa diversità di suono.
Le ipotesi generate dai/lle bambini/e hanno aiutato a giungere insieme alla considerazione della diversa grandezza e spessore della campanella e del batacchio centrale. Questo momento si è rivelato significativo perché ha permesso agli/lle alunni/e di esercitarsi nell'osservazione e nella produzione di ipotesi, che sono state confrontate con quelle altrui e validate in seguito tramite ulteriori sperimentazioni con i suoni.
La quinta giornata ha proseguito in linea con l'intervento precedente, attraverso la proposta di un momento iniziale di ascolto e discriminazione di suoni e rumori prodotti dalla natura. Qui si è rivelato essenziale predisporre il setting con l'aiuto dei/lle bambini/e, per rendere l'ambiente più adatto e creare il clima giusto.
Disponendo le panchine in cerchio, ci siamo preparati all'attività creando un'atmosfera di tranquillità e rilassamento, stando in silenzio, concentrandoci sui rumori emessi dal registratore, chiudendo gli occhi e cercando di immaginare il luogo in cui i suoni potevano esser stati registrati. Inizialmente i/le bambini/e faticavano a tranquillizzarsi e a concentrarsi, dato che erano da poco rientrati in aula dopo esser stati in cortile. Alcuni/e non riuscivano a contenersi nel commentare ed esprimevano subito cosa stavano sentendo, senza darsi tempo di udire la registrazione fino alla fine. Ho proposto nuovamente di rallentare e

attendere, ma alcuni di loro ancora faticavano a contenersi. Mi sono quindi chiesta se la modalità con cui ho cercato di creare l'atmosfera fosse quella giusta, o se invece ci fosse la necessità di creare un setting differente e proporre l'attività con una metodologia più accattivante, in modo che i/le bambini/e non percepissero la proposta solamente come un'occasione per discutere collettivamente ed esplicitare i pensieri, ma anche come momento in cui focalizzarsi sull'ascolto di ciò che accadeva attorno a loro, entrando con maggiore coinvolgimento nella proposta. Alla fine, ho scelto di concludere un po' prima questa fase di ascolto, per non rendere il momento pesante e poco proficuo. Ho quindi cambiato metodologia, presentando il bastone della pioggia, uno strumento che ha subito suscitato curiosità, interesse e desiderio di sperimentazione.

Dopo questa fase di esplorazione spontanea dell'apparecchio sonoro, ho presentato alcuni oggetti di uso comune, adeguatamente predisposti e messi a disposizione dei/lle bambini/e per invitarli a produrre alcuni suoni o rumori della natura precedentemente uditi. L'originalità degli "strumenti" ha generato interesse negli/lle allievi/e, portandoli ad utilizzare gli oggetti in maniera differente e curiosa, descrivendo il rumore prodotto e associandolo ad uno già conosciuto.

Nel sesto incontro, in un primo momento io e gli/le alunni/e ci siamo riuniti nello spazio delle panchine in sezione, disponendoci in cerchio per ricostruire brevemente ciò che era stato fatto durante l'incontro precedente. Un paio di allievi/e hanno prodotto una riflessione spontanea che a mio avviso merita di essere ricordata, visto che è risultata un'evidenza della loro rielaborazione dei contenuti trattati e dell'applicazione nella realtà di quanto affrontato insieme. La considerazione è stata la seguente:

E: -"Maestra, oggi in giardino stavamo giocando nello scivolo e poi abbiamo trovato dei sassolini in cima perché qualche bambino li ha messi. Io e M. li abbiamo fatti rotolare giù e hanno fatto lo stesso suono della pioggia."

Io: -"Wow interessante! Quindi come abbiamo fatto l'altra volta con i materiali che vi avevo portato, siete riusciti a ricreare un suono della natura."

M:-"Sì! Sembrava proprio la pioggia che cadeva."

Queste affermazioni mi hanno portata a comprendere le modalità con cui i/le bambini/e di questa età rielaborano e interiorizzano i nuovi contenuti incontrati, attuando libere sperimentazioni durante i giochi quotidiani e realizzando collegamenti tra quello che vedono e ciò che accade loro con quanto in precedenza è stato loro presentato.

In seguito, un momento di ascolto dei rumori che ci circondavano all'interno dello spazio della sezione ha permesso ai/lle bambini/e di concentrarsi sulla discriminazione sonora e di riflettere sul fatto che non è mai possibile trovarsi nel totale silenzio, perché suoni e rumori ci accompagnano sempre.

Nella seconda fase abbiamo ricordato il bastone della pioggia e il suo suono, allo scopo di introdurre l'attività manuale di realizzazione di un bastone personalizzato, attraverso l'utilizzo di materiali di uso comune. Questo momento laboratoriale e creativo ha coinvolto e divertito molto, rendendo i/le bambini/e dei diligenti costruttori.

Il settimo incontro è iniziato con la lettura della parte della *Storia di Marilù e i 5 sensi* relativa al senso del tatto. Ho di tanto in tanto interrotto il racconto, per far ipotizzare i possibili sviluppi delle vicende, per capire se stessero ascoltando attivamente e comprendendo il senso della narrazione. Una breve discussione sul tatto ci ha condotto infine a capire che il nostro toccare e percepire è reso possibile dalla pelle.

In seguito, i/le bambini/e hanno esercitato il loro tatto attraverso un'attività di sperimentazione che ha previsto l'utilizzo di una scatola con il coperchio forato in modo da creare due aperture per infilare le mani. All'interno ho disposto man mano degli oggetti, senza che gli/le alunni/e li vedessero e, a turno, li ho invitati ad inserire le mani, toccare, descrivere le sensazioni e ipotizzare il tipo di oggetto contenuto.

Nel corso dell'attività ho richiesto agli/lle alunni/e di prestare attenzione alle sensazioni tattili che l'oggetto suscitava in loro, descrivendo le sue caratteristiche e consistenze (ruvido, morbido, liscio, duro, caldo, freddo, ecc.).

I/le bambini/e si sono divertiti molto, hanno partecipato attivamente e con grande interesse, rendendo visibile la validità della proposta didattica.
L'ottava giornata è stata dedicata ad un'iniziativa molto stimolante, un percorso tattile predisposto attraverso la disposizione di diverse vaschette e tavolette contenenti materiali di differente tipologia, consistenza e proprietà, allo scopo di esercitare gli/le alunni nella sperimentazione e nel riconoscimento, attraverso i piedi, di materiali morbidi e soffici, ruvidi e duri, freddi, duri e lisci. Percorrendo uno alla volta le varie tappe da scalzi, i/le bambini/e hanno focalizzato la loro attenzione su ciò che sentivano attraverso il tatto e quali sensazioni provavano. L'entusiasmo ha condotto il gruppo a ripercorrere il percorso più volte e ad essere ulteriormente coinvolti nel realizzarlo ad occhi bendati. Questa proposta ha portando gli/le allievi/e a riconoscere i materiali affidandosi solamente sul senso del tatto e ad esprimersi verbalmente esteriorizzando i propri ragionamenti. Le foto (Fig. 10 e 11) mostrano l'attività sperimentata attraverso il corpo, volta ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto all'importanza dei 5 sensi (in questo caso il tatto), in quanto strumenti usati dal corpo per rilevare informazioni sul mondo esterno e allo stesso tempo per trasmettere messaggi.

Figura 10: realizzazione del percorso tattile.

Figura 11: realizzazione del percorso tattile da bendati.

Durante il nono ingresso in sezione, abbiamo proseguito con la lettura della parte della *Storia di Marilù e i 5 sensi* relativa ai sensi dell'olfatto e del gusto, attraverso il Kamishibai. Allo stesso modo delle volte passate, ho proposto delle semplici domande per attivarli nella comprensione, farli ragionare e focalizzare sui concetti importanti. Il momento di dialogo si è protratto fino alla condivisione, da parte di ogni bambino/a, di un profumo particolarmente apprezzato e di un odore disprezzato.

Durante questo secondo momento, gli/le studenti/esse hanno fatto più fatica a rimanere tranquilli/e, ascoltare gli altri e rispettare il proprio turno, probabilmente perché sentivano il bisogno di cambiare tipologia di attività. Abbiamo perciò concluso brevemente la discussione e variato postazione, disponendoci in cerchio per terra, per la realizzazione di un gioco sul gusto.

Al centro del gruppo sono stati collocati 4 cerchi di cartoncino colorato, precedentemente preparati in modo che ognuno rappresentasse un diverso gusto: dolce, salato, acido e amaro. Ho quindi mostrato alcune tessere in cui erano riportati differenti cibi e ho invitato a riconoscere la categoria giusta per quell'alimento. Tutti hanno partecipato attivamente in maniera propositiva e interessata, dimostrando anche una buona capacità di discriminazione dei sapori.

Nel decimo incontro, in seguito ad un ripasso di quanto affrontato in precedenza, ci siamo disposti in cerchio sulle panchine per realizzare un'attività di sperimentazione olfattiva. A turno e da bendati, gli/le allievi/e hanno provato ad annusare il contenuto del bicchiere posto di fronte a loro, a dire se si trattava di una puzza o di un profumo e a indovinare il nome. I/le bambini/e si sono mostrati molto incuriositi ed eccitati, tanto che faticavano a rimanere fermi ad aspettare il proprio turno e a trattenersi nel commentare ciò che vedevano all'interno del bicchiere del/lla compagno/a. Dopo un richiamo alle regole, hanno tutti saputo rispettare i pari e i turni di gioco. Molti/e membri del gruppo non sono riusciti ad indovinare l'esatto contenuto del bicchiere, ma si sono impegnati nel descrivere al meglio l'odore che sentivano.

Fuori dall'aula, ci siamo avvicinati al carrello della cucina della mensa contenente il pranzo pronto, per annusarne il profumo e provare ad indovinarne il contenuto. Questa proposta inconsueta e accattivante ha favorito l'attuazione dell'attività laboratoriale successiva di creazione di una "ricetta pazza", ritagliando dai volantini dei supermercati ingredienti che solitamente non vengono accostati tra loro, incollarli su un piatto di carta e inventare un nome originale per la pietanza "matta". Tutti/e si sono impegnati nel cercare i loro cibi preferiti e proseguire l'attività con creatività e inventiva, per cui sono stata soddisfatta dell'andamento complessivo dell'intervento.

Il penultimo incontro ha previsto la conclusione della lettura del racconto di *Marilù e i 5 sensi*. Questa volta ci siamo disposti in semicerchio sulle panchine in un angolo del cortile della Scuola. L'ambiente non si è rivelato molto efficace perché la sezione a fianco creava un sottofondo non adatto alla narrazione e i/le bambini/e si sentivano disturbati. Sono comunque rimasta colpita dal loro interesse nel concentrarsi su ciò che stavo leggendo e dal loro desiderio di riascoltare la narrazione in un luogo più tranquillo. Siamo quindi rientrati a Scuola e ci siamo disposti in un piccolo spazio libero della sala da pranzo. Seduti per terra in cerchio, abbiamo riletto la conclusione e creato un piccolo momento di riflessione finale e di ripasso delle tematiche affrontate. Questa si è rivelata una preziosa occasione per avere riscontro circa l'interiorizzazione dei 5 sensi, delle funzioni e delle caratteristiche di ognuno di essi e di ciò che ci permettono di percepire.

In seguito, ho mostrato un cartellone preparato in precedenza con il titolo "I 5 sensi sono..". Ho chiesto ai/lle bambini/e cosa fosse scritto, allo scopo di farli ragionare.

Dopo aver scoperto insieme il titolo, abbiamo collocato i disegni dei diversi organi sensoriali secondo l'ordine suggerito dalla storia che ci ha accompagnati durante tutto il percorso. Abbiamo ricordato i termini relativi ad ogni senso e, attraverso la mia guida, collocato i cartellini con i nomi di ognuno. Lo spazio bianco sottostante è stato in seguito riempito dai/lle bambini/e attraverso la rappresentazione di oggetti/materiali/elementi che quel determinato senso ci

permette di percepire. Gli/le allievi/e con entusiasmo hanno proseguito con l'attività, che ha rappresentato anche un importante momento di verifica, in cui ho potuto rilevare la loro comprensione degli argomenti trattati e l'applicazione dei contenuti.

L'ultimo incontro in sezione è stato dedicato al compito autentico, attraverso una breve uscita in due parchi esterni attigui alla scuola. Nel primo giardino abbiamo inizialmente creato un cerchio, per spiegare il motivo dell'uscita e mostrare i libretti predisposti per l'attività. Ho mostrato la copertina e gli ho invitati a indovinare il titolo, guidati dai disegni. Abbiamo poi osservato le pagine, ognuna dedicata a un senso. Lo scopo dell'uscita era quello di individuare degli elementi o degli oggetti da poter annusare, toccare, udire e guardare, sceglierne uno per senso e rappresentarlo in seguito al momento del rientro in sezione.

Le pagine del libro sono state strutturate con una filastrocca inventata da me che avrebbe spiegato ai genitori, una volta completa con i disegni dei/lle bambini/e, l'uscita fatta. Per il senso del gusto ci siamo invece basati sulla merenda che gli/le alunni/e avevano da poco concluso. Li ho lasciati quindi liberi di esplorare il parco, ricordando i limiti entro cui dover stare. Tutti/e sono apparsi molto contenti/e, entusiasti e interessati nell'esplorare ciò che li circondava. Successivamente ci siamo spostati in un altro parchetto, dove i/le bambini/e hanno trovato ulteriori elementi e particolari da osservare, udire, toccare e annusare.

Al rientro in sezione, dopo essersi disposti attorno al tavolo laboratoriale, gli/le alunni/e hanno rappresentato gli elementi/oggetti/materiali visti, toccati, annusati, uditi e gustati. La pagina conclusiva è stata riservata infine alla rappresentazione di se stessi con l'espressione adatta a raffigurare l'emozione provata durante l'uscita. Questo si è rilevato utile per ricavare ulteriori feedback circa l'andamento dell'attività e la validità delle proposte.

Paragrafo 4.2 Cosa mi dicono le evidenze?

Ho potuto raccogliere diverse evidenze significative nel corso dell'attuazione degli interventi in sezione, soprattutto durante i momenti di confronto, osservando

gli/le allievi/e mentre realizzavano le proposte didattiche e le attività libere in giardino e in sezione. Attraverso di esse ho potuto raccogliere documentazioni significative circa i successi e gli insuccessi di me stessa e degli/lle alunni/e e coglierne gli aspetti salienti.

Le evidenze ricavate, sia in senso negativo, sia in senso positivo, mi sono servite per migliorare le mie proposte, il mio approccio e me stessa, aiutandomi a considerare gli aspetti positivi e più significativi del percorso, meritevoli di essere messi in luce.

Per la raccolta di queste realtà mi sono servita di alcuni strumenti quali i diari di bordo, le annotazioni carta-matita, le foto e le autobiografie cognitive degli/lle alunni/e. Grazie ad essi ho avuto modo di documentare le conoscenze pregresse dei/lle bambini/e, il loro livello di comprensione e l'adeguatezza delle proposte in base alle risposte ricevute.

Le evidenze più significative che ho scelto di riportare sono 3: una relativa ai bisogni degli/lle alunni/e, una attinente alle modalità comunicative alla Scuola dell'infanzia e infine l'ultima riguardante l'aspetto valutativo.

La prima è relativa alle modalità di rielaborazione e interiorizzazione dei contenuti da parte dei/lle bambini/e.

In particolare, durante un momento di attività ludiche spontanee nel giardino della Scuola, alcune bambine mi hanno chiamata per farmi osservare una magia.

Figura 12: tre bambine della sezione mostrano il vero "Albero delle filastrocche".

Mi hanno mostrato questa pianta (Figura 12) dicendomi che, grazie ad una pozione magica, stavano crescendo le braccia e si stava trasformando nell'albero delle filastrocche incontrato nel corso della storia letta durante gli incontri in sezione. Questo albero magico delle filastrocche aiutava la protagonista a trovare risposta alle sue domande relative ai 5 sensi e le dava consigli utili per scoprire da sola nuove cose.

L'episodio inizialmente mi ha fatta sorridere, ma in un secondo momento mi ha aiutata a riflettere sulle modalità di interiorizzazione delle conoscenze da parte dei/lle bambini/e a questa età. Mi ha fatto capire che hanno bisogno di rielaborare i nuovi concetti incontrati, di avere del tempo per riflettere su ciò che è stato loro illustrato e costruire, soprattutto attraverso il gioco spontaneo, nuove conoscenze per poter farle proprie.

Inoltre, mi ha dato modo di prestare maggiore attenzione non solo alle evidenze di apprendimento che i/le bambini/e fanno emergere durante i momenti strutturati di dialogo o di attività laboratoriali, ma anche nelle occasioni in cui vengono lasciati liberi di giocare spontaneamente.

La seconda evidenza riguarda le modalità comunicative, ovvero i momenti di discussione e dialogo instaurati sistematicamente con gli/le allievi/e al fine di stimolarli, renderli attivi nel loro apprendimento, far esplicitare i loro pensieri e le conoscenze ingenue e raccogliere dati relativi ai loro processi di apprendimento, utili a procedere con la valutazione in itinere. Per mettere in luce come gli/le allievi/e sono intervenuti nel fare ipotesi sugli argomenti proposti ho fatto riferimento a queste occasioni di dialogo instaurate durante ogni incontro in sezione.

Attraverso le discussioni, ho potuto osservare il loro grado di partecipazione, la loro capacità di formulare ipotesi, dare spiegazioni, argomentare, ricordare, descrivere attività e fenomeni. I dati raccolti durate queste occasioni di conversazione e racconto orale, mi hanno aiutata a comprendere a che punto siamo arrivati con il nostro percorso e monitorare man mano i progressi fatti. Inoltre, ponendo attenzione agli obiettivi misurati da ogni attività proposta, durante gli scambi comunicativi ho cercato di raccogliere evidenze utili ai fini valutativi e informazioni fondamentali per individuare gli aspetti migliorativi delle proposte, attraverso i feedback dei/lle bambini/e. Alcuni resoconti verbali sono riportati nell'allegato 2 e evidenziano proprio i ragionamenti condotti assieme agli/lle alunni/e e l'importanza che questi momenti rivestono nello scambio tra pari, nella comprensione e interiorizzazione dei contenuti.

La terza evidenza significativa è relativa all'ambito valutativo e in particolare è stata tratta da riflessioni emerse in seguito alla realizzazione dell'attività di costruzione del cartellone dei 5 sensi (Figura 13).

Figura 13: realizzazione del "Cartellone dei 5 sensi".

La realizzazione del cartellone dei 5 sensi in modalità cooperativa è risultata una proposta molto stimolante per i/le bambini/e, che li ha visti impegnati e attivi nel partecipare e dare il proprio contributo. Si è rivelata un'attività interessante anche per monitorare il loro apprendimento rispetto alla tematica presentata e stimolarli a riflettere sulle loro esperienze.

Attraverso l'osservazione, il confronto, la riflessione collettiva e l'ascolto dell'altro è stato possibile rievocare conoscenze, azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise.

I/le bambini/e hanno dimostrato di essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere" in maniera perlopiù coerente ciò che è stato affrontato durante il percorso.

L'unica difficoltà è stata incontrata nel momento in cui è stato chiesto di ricordare il nome dei sensi, per cui è stato necessario guidarli.

Questa attività mi ha permesso di raccogliere evidenze riguardo al loro apprendimento, all'adeguatezza delle mie proposte e dell'intero percorso, ovvero che:

- il numero totale delle ore di intervento non ha permesso di soffermarsi a lungo e in maniera del tutto completa sull'approfondimento di queste tematiche nuove, per cui alcuni termini e concetti non risultano del tutto interiorizzati;

- credere nel progetto che ho realizzato mi ha aiutata a procedere con maggior sicurezza nella sua realizzazione e nel confronto con le difficoltà e i punti di forza di ogni alunno/a, favorendo anche il loro processo di apprendimento;
- le modifiche in itinere delle attività, decise in maniera collegiale con le altre docenti, hanno favorito una maggiore adeguatezza delle proposte rispetto ai bisogni e alle caratteristiche dei/lle bambini/e;
- il contesto di lavoro sereno e di scambio ha inciso in modo positivo nella mia progettazione e nell'attuazione delle proposte;
- i/le bambini/e hanno dimostrato di ricordare molto di ciò che è stato affrontato insieme durante questo percorso, a conferma della validità delle attività realizzate.

Capitolo 5. Valutazione formativa

Riguardo al processo di valutazione e alle modalità con cui poter valorizzare gli apprendimenti dei/lle bambini/e all'interno della sezione, ho avuto modo di leggere un articolo tratto dalla rivista Scuola e formazione anno XXIV n.9/12 - set/dic 2021 intitolato *Valutare come e perchè*. Confrontandomi con il discorso dell'autore, ho potuto cogliere alcuni spunti interessanti che mi hanno fatto tornare alla mente i concetti appresi negli anni precedenti durante il mio percorso formativo e mi hanno guidata durante il processo valutativo. In particolare, mi sono soffermata a riflettere sul ruolo della valutazione quale valorizzazione in ottica di personalizzazione e sull'importanza che essa riveste nell'individuazione costante dei bisogni e desideri dei soggetti in uno specifico contesto.

Ciò mi ha portata a considerare il valore che assume l'osservazione costante di tutto ciò che i/le bambini/e producono ed esplicitano, come affrontano le situazioni che si presentano durante le attività e tutti i comportamenti che in generale possono far emergere bisogni, desideri, caratteristiche e sviluppi nell'apprendimento.

Durante gli incontri in sezione mi sono proposta di impegnarmi sistematicamente nel controllare e documentare quanto accaduto, per adeguare una continua

riprogettazione degli interventi a quanto effettivamente realizzato in sezione e cogliere tutti i progressi che ogni alunno/a ha attuato di volta in volta. Inoltre, mi sono prodigata nel considerare l'aspetto positivo in ogni errore, come opportunità di miglioramento e non difetto da evidenziare e conclamare.

In questo senso, l'ottica assunta è stata *"quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato"* (Linee guida ordinanza 172).

Il principio che ha guidato l'intero iter della valutazione è quello che considera *"il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali"* (Linee guida Nuovo Pei).

Paragrafo 5.1 Gli strumenti valutativi

Il processo valutativo è stato attuato a partire dall'individuazione di una rubrica, la quale è stata costruita ad hoc in relazione alle caratteristiche personali degli/lle allievi/e, degli obiettivi individuati nel progetto e delle competenze possedute nel momento iniziale dagli/lle alunni/e.

La rubrica (Allegato 3), riportata nel Progetto iniziale di tirocinio, ha subito delle leggere modifiche in seguito ad un incontro con le Tutor universitarie, le quali mi hanno dato consigli utili per strutturarla in maniera più coerente e funzionale.

Durante gli interventi in sezione questo strumento si è rivelato molto valido, perchè mi ha permesso di orientarmi nella raccolta di documentazione utile per mettere in atto la valutazione attraverso un'attenta analisi dei processi cognitivi degli/lle alunni/e emersi durante i momenti di dialogo, di osservazione, di sperimentazione e di realizzazione di elaborati di diversa tipologia.

Al termine del percorso ho utilizzato questi indicatori per analizzare i dati relativi al livello raggiunto dai/lle bambini/e rispetto ogni criterio. Sono così giunta a riconoscere che gli/lle alunni/e ha acquisito un livello intermedio-adeguato e una certa autonomia d'apprendimento, ad eccezione di due bambini che hanno

talvolta necessitato della guida dell'insegnante per esplicitare le loro acquisizioni. Confrontandomi anche con la Tutor mentore, siamo giunte alla conclusione che il percorso si è rivelato efficace, ha consentito a tutti i/le bambini/e di acquisire nuove conoscenze relativamente ai 5 sensi e ha permesso di esercitare la percezione.

Oltre alla rubrica, ho individuato altri strumenti valutativi efficaci per rispondere al bisogno di controllare in modo sistematico quanto accadeva e consentire una continua azione di riprogettazione per ritarare, adeguare e piegare il mio intervento a quanto effettivamente avveniva.

Come descritto nel PTOF d'Istituto, *"nella scuola dell'infanzia i livelli di maturazione raggiunti da ciascun bambino devono essere osservati e compresi, più che misurati. Lo sviluppo delle competenze dei bambini in questa fascia d'eta 3-6 anni è sempre in evoluzione e dipende non solo da livelli personali di sviluppo, che sono sempre di partenza diversi per effetto delle caratteristiche personali di base, ma anche dall'ambiente in cui il bambino è inserito sia scolastico che familiare, dalle stimolazioni e dalle esperienze a cui è stato e sarà esposto. Abilità e competenze si fanno via via così più definite e stabili e se ripetute si stabilizzeranno nel tempo. L'osservazione rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, le abilità emergenti e le potenzialità nascoste. Attraverso l'osservazione la scuola valuta i livelli di maturazione dei bambini producendo una documentazione che va intesa come processo che produce e lascia tracce e memoria storica nei bambini e negli adulti."*

All'interno del Curricolo dell'infanzia viene inoltre specificato che la *"verifica (relativa alle conoscenze e alle abilità): si attua con strumenti tradizionali come osservazioni in itinere rispetto all'andamento degli apprendimenti, prove pratiche, prove strutturate con schede. La valutazione è:*

- *di processo: come l'alunno affronta il compito (la puntualità, la precisione, la collaborazione, la capacità di risolvere i problemi…);*
- *del prodotto: la qualità del prodotto (originalità e creatività), la comprensione della consegna, la valutazione del proprio prodotto da parte del bambino.*

La rilevazione del processo formativo del bambino in uscita viene effettuata anche attraverso osservazioni sistematiche compiute in base agli indicatori definiti dal protocollo d'intesa tra la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto per identificare precocemente i casi sospetti di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA)."

Nel rispetto di quanto qui delineato, ho scelto come strumenti di valutazione:

- l'osservazione dei/lle bambini/e, dei loro processi e prodotti;
- i dialoghi collettivi strutturati e spontanei;
- le azioni attuate durante le attività presentate, per raccogliere informazioni circa lo sviluppo di competenze.

Interessante è stato inoltre realizzare il compito di realtà a conclusione del percorso, perché ha permesso agli/lle alunni/e di mettere in pratica quanto imparato, attraverso una metodologia attiva e autentica.

Paragrafo 5.2 Il processo valutativo

Come già sottolineato, il processo valutativo, che è parte integrante del percorso di insegnamento e di apprendimento, ha preso corpo a partire dalla stesura della rubrica, per stabilire gli indicatori e i relativi livelli di riferimento.

La valutazione ha avuto per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento, concorrendo al miglioramento delle acquisizioni scolastiche, alla documentazione dello sviluppo dell'identità personale e alla promozione dell'autovalutazione, in relazione all'interiorizzazione di conoscenze e all'incremento di abilità e competenze.

All'inizio del percorso è stato effettuato un momento di dialogo collettivo, finalizzato a rilevare il livello di conoscenze e di abilità cognitive posseduto dagli/lle alunni/e e i loro bisogni formativi. Esso ha dato indicazioni anche sulle metodologie e strategie didattiche da avviare, alla base della programmazione didattica.

Anche in seguito durante l'attuazione degli interventi, per raccogliere dati relativi ai processi di apprendimento degli/lle alunni/e utili a procedere con la valutazione

in itinere, ho fatto riferimento soprattutto ai brevi momenti di dialogo fissati durante ogni incontro in sezione.
Ponendo attenzione agli obiettivi misurati da ogni attività proposta, ho cercato di raccogliere informazioni anche tramite i feedback dei/lle bambini/e e della tutor, fondamentali per individuare gli aspetti migliorativi.
Attraverso le discussioni, ho potuto osservare il grado di partecipazione dei membri del gruppo, la loro capacità di formulare ipotesi, dare spiegazioni, argomentare, ricordare, descrivere attività e fenomeni. I dati raccolti durante queste occasioni di conversazione e racconto orale mi hanno aiutata a comprendere a che punto siamo arrivati con il nostro percorso e monitorare man mano tutti i progressi fatti.
Alcuni dialoghi particolarmente rilevanti che hanno messo in luce i processi cognitivi dei/lle bambini/e sono stati riportati nelle pagine del mio diario di bordo e consultati di volta in volta per valutare i progressi degli/lle allievi/e (Allegato 2).
Inoltre, la realizzazione del *cartellone dei 5 sensi* (Allegato 4) in modalità cooperativa è risultata una proposta molto stimolante per i/le bambini/e, che li ha visti impegnati e attivi nel partecipare e dare il proprio contributo.
Si è rivelata un'attività interessante anche per monitorare l'apprendimento rispetto alla tematica dei cinque sensi e stimolarli a riflettere sulle loro esperienze.
Attraverso l'osservazione, il confronto, la riflessione collettiva, l'ascolto dell'altro, è stato possibile rievocare conoscenze, azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise.
I/le bambini/e hanno dimostrato di essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere" in maniera perlopiù coerente ciò che è stato affrontato durante il percorso.
L'unica difficoltà è stata incontrata nel momento in cui è stato chiesto di ricordare il nome dei sensi, per cui è stato necessario guidarli.
Questa attività mi ha permesso di raccogliere evidenze riguardo al loro apprendimento, all'adeguatezza delle mie proposte e dell'intero percorso; ovvero che:

- il numero totale delle ore di intervento non ha permesso di soffermarsi a lungo e in maniera del tutto completa nell'approfondimento di queste tematiche nuove, per cui alcuni termini e concetti non risultano del tutto interiorizzati;
- credere nel progetto che ho realizzato mi ha aiutata a procedere con maggior sicurezza nella sua realizzazione e nel confronto con le difficoltà e i punti di forza di ogni alunno/a, favorendo anche il processo di apprendimento dei/lle bambini/e;
- le modifiche in itinere delle attività, decise in maniera collegiale con le altre docenti, hanno favorito una maggiore adeguatezza delle proposte rispetto ai bisogni e alle caratteristiche dei/lle bambini/e;
- il contesto di lavoro sereno e di scambio ha inciso in modo positivo nella mia progettazione e nell'attuazione delle proposte;
- i/le bambini/e hanno dimostrato di ricordare molto di ciò che è stato affrontato insieme durante questo percorso, a conferma della validità delle proposte attuate.

Infine, il compito autentico attuato a conclusione del percorso ha contribuito in maniera significativa a completare il processo di valutazione. Lo scopo della proposta è stato quello di verificare le abilità degli studenti in un contesto operativo reale, mettendo a prova le competenze cognitive e metacognitive acquisite, utilizzando in modo significativo conoscenze e abilità.

Il compito proposto, in quanto autentico:

- è stato realistico;
- ha accertato la capacità dello/a studente/essa di usare efficacemente il repertorio di conoscenze e abilità per risolvere un compito che non era un semplice esercizio di ripetizione;
- ha impegnato i/le bambini/e nella messa in campo in maniera non ripetitiva e banale di quanto appreso nel percorso didattico, sollecitando la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali nella loro integrazione;

- ha permesso il coinvolgimento dei genitori e li ha resi consapevoli delle attività attuate dai/lle figli/e;
- ha favorito lo sviluppo di pratiche inclusive.

Diverse fasi (Allegato 5) hanno accompagnato l'attività, intesa come *"situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante."* (Linee Guida della Circolare del MIUR n.3 del 13.02.2015.)

Capitolo 6. Riflessioni sul profilo emergente

Soffermarmi a riflettere sul mio profilo personale mi ha fatto ripercorrere tutte le tappe raggiunte durante questi anni universitari di tirocinio e di formazione e ha richiamato alla mia mente anche tutte quelle situazioni spiacevoli e ostacolanti che mi hanno portata diverse volte a pensare di non essere all'altezza di una professione tanto importante.

Attualmente non posso far altro che ringraziare me stessa per non aver rinunciato a questa occasione e per essere sempre andata avanti nonostante tutto, impegnandomi nel migliorare, mettermi in gioco, evolvere, formarmi e affrontare ogni situazione con coraggio e volontà, dando sempre il meglio.

Sono fiera del percorso che sono riuscita a compiere perché, anche se sono consapevole di aver ancora tanto da imparare e perfezionare, sento di aver raggiunto un punto importante da cui partire per mettere in atto tutto ciò che ho appreso e incrementare le mie competenze.

Quest'ultimo anno di tirocinio in particolare mi ha permesso di comprendere meglio l'importanza di concorrere alla costruzione di una Scuola che sia un villaggio educativo, una comunità in cui tutti gli attori coinvolti nel processo di

apprendimento degli/lle studenti/esse diano il proprio contributo, creino una forte rete di relazioni, di condivisione, di co-costruzione e co-azione, grazie anche al supporto del territorio e di enti esterni all'Istituzione.

Durante il mio percorso sono diventata consapevole del valore che assume nel contesto scolastico il tema dell'inclusione, per garantire opportunità d'istruzione a tutti gli/le allievi/e, evitando di attribuire etichette e pregiudizi che limitano la possibilità di sviluppare competenze, crescere e far fruttare le potenzialità.

Ho preso via via sempre maggior coscienza del fatto che la professione docente si presenta come un'identità articolata e complessa, in cui si intrecciano diverse variabili che devono essere sempre considerate.

Ho compreso a fondo che il cuore dell'attività dell'insegnante sta proprio nella dimensione educativa di un compito che si fonda sul prendersi cura della persona nella sua globalità, nel farsi carico dei suoi bisogni e delle più profonde esigenze connesse alla dignità della persona e comporta perciò un corpus di conoscenze, abilità, modi d'essere, competenze, una continua formazione, esperienza e un costante "mettersi in discussione", per poter meglio adattarsi alle realtà diversificate ed eterogenee che si presentano di volta in volta.

Nella consapevolezza della complessità del compito che siamo chiamati ad assumere, così come della realtà mutevole che ci circonda, mi impegnerò ad evolvere, nel senso di diventare:

- un'insegnante che crede sempre nel suo lavoro, nella sua utilità e nella sua rilevanza culturale e sociale;
- un'insegnante che si presenta agli/lle alunni/e, ai loro genitori e ai colleghi come persona "positiva", che infondi speranza, ottimismo, volontà e sensibilità;
- un'insegnante che mira a far evolvere gli/le studenti/esse, nel senso di aiutarli a sviluppare il loro potenziale e a raggiungere prestazioni elevate;
- un'insegnante che presta attenzione ai processi, ai successi, agli sforzi, all'impegno, alle strategie messi in campo dagli/lle allievi/e e agli ostacoli superati;

- un’insegnante che si impegna nel creare relazioni positive con gli attori coinvolti nel processo educativo, avendo cura del dialogo e della comunicazione;
- un’insegnante che sia consapevole che per costruire una comunità sia necessario lavorare insieme e cooperare creando un team forte e coeso;
- un’insegnante che sta al passo con i cambiamenti e che punta all’innovazione e alla trasformazione, per consolidare man mano le competenze acquisite e farne proprie di nuove.

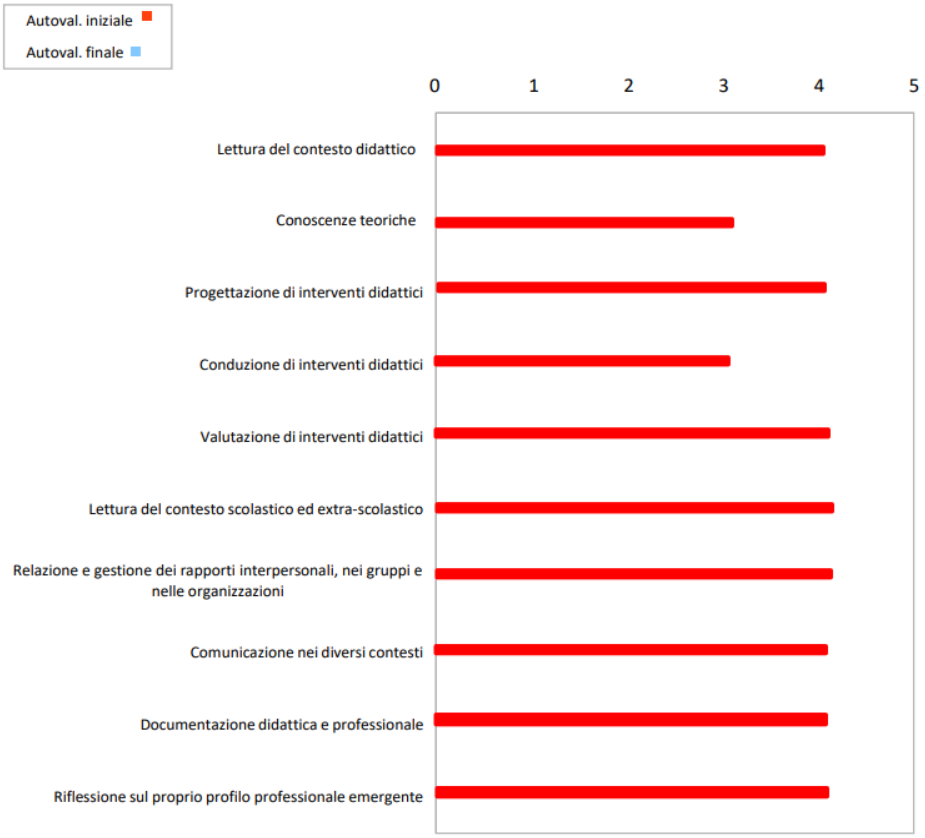
Paragrafo 6.1 Riflessioni sul percorso attuato

All’inizio e alla fine del percorso ci è stato chiesto di completare uno strumento per la nostra autovalutazione, al fine di poter comprendere, al termine del percorso, i miglioramenti che abbiamo attuato e mettere in luce eventuali aspetti che ancora non funzionano adeguatamente.

Completare l’autovalutazione iniziale (Figura 14) è stato molto utile, perchè mi ha permesso di soffermarmi a riflettere su diversi aspetti del mio profilo professionale emergente e a considerare le dimensioni in cui mi sento ancora di avere delle debolezze.

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Valentina Dall'Igna
Gruppo/Tutor	Gruppo di Tirocinio di Vicenza del 5° anno Tutor coordinatrice: Lorenza Livieri Tutor organizzatrice: Silvia Azzolin Tutor mentore: Antonietta De Marchi
Data	28/01/22



PUNTEGGI - GIUDIZI 1. Non Sufficiente 2. Sufficiente 3. Buono 4. Distinto 5. Ottimo	DIMENSIONI - CRITERI Dimensione didattica • Lettura del contesto didattico • Conoscenze teoriche • Progettazione di interventi didattici • Conduzione di interventi didattici • Valutazione di interventi didattici Dimensione istituzionale • Lettura del contesto scolastico ed extra-scolastico • Relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni • Comunicazione nei diversi contesti Dimensione professionale • Documentazione didattica e professionale • Riflessione sul proprio profilo professionale emergente

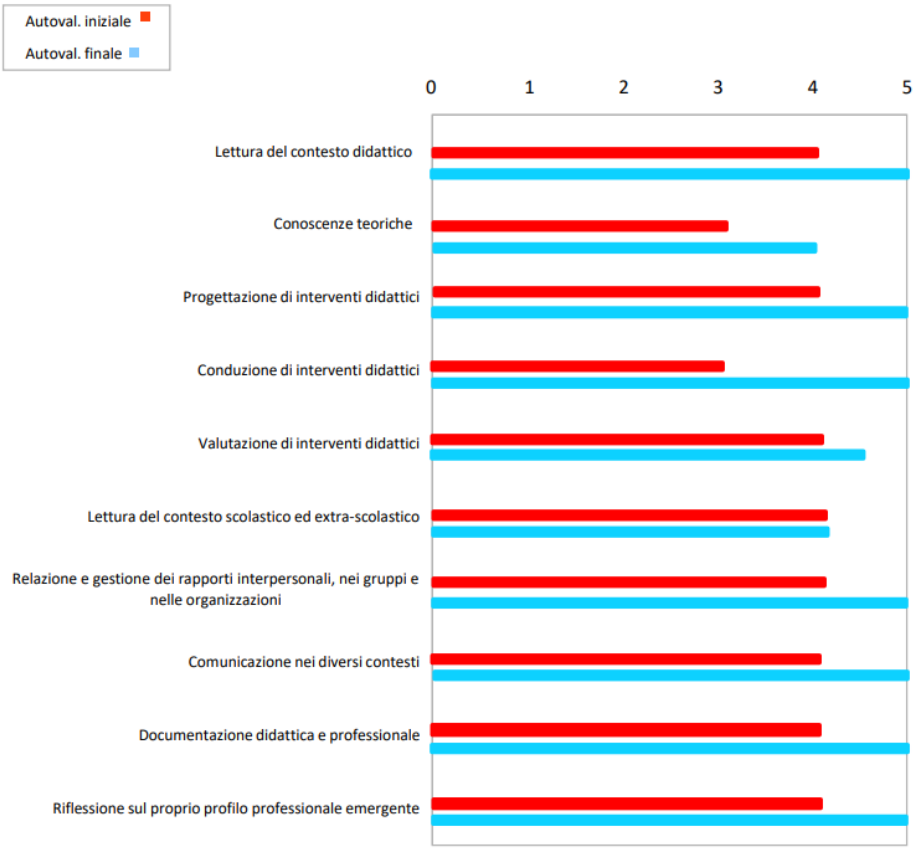
Figura 14: tabella di autovalutazione iniziale.

Mi ha dato modo di interrogarmi per trovare risposta ai miei quesiti sul come affrontare determinate situazioni che in passato mi hanno messa in difficoltà e in cui non sono riuscita ad agire come avrei voluto.
Ho potuto così trarre le somme sui miei punti di forza e di debolezza e stabilire quali ambiti ho bisogno di approfondire per diventare più competente. Questo mi ha resa più consapevole delle mie abilità e della necessità di impegnarmi nella mia formazione continua, verso la strada del miglioramento.
Penso che partire con l'attuazione degli interventi proprio da questa autovalutazione sia stato un prezioso punto di inizio per organizzare le mie azioni educativo-didattiche in maniera appropriata, per mettere in luce i miei punti di forza, per chiarire gli aspetti su cui lavorare, cercando di trovare soluzioni significative e sempre più efficaci per risolvere le incertezze ed evolvere professionalmente.
Confrontare questa autovalutazione iniziale con quella finale dà evidenza del percorso che ho realizzato, cosa ha funzionato, ciò che sono riuscita a cambiare in positivo e cosa invece mi risulta ancora difficile e per questo necessita di ulteriore applicazione.
Autovalutarsi non risulta sempre facile, soprattutto al termine di un percorso lungo e variegato. Valutare se stessi significa compiere un'operazione metacognitiva e oggettivare la propria esperienza, costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze e implica padronanze e abilità peculiari lungo tutto il percorso formativo. Non significa solo darsi un giudizio al termine degli studi, ma è al contrario un'operazione implicata sin dall'inizio, che continua in itinere e prosegue ancora fino al termine.
Questa azione formativa, seppur complessa, mi ha permesso di riflettere durante tutto il tragitto sulle competenze sviluppate, sulle conoscenze interiorizzate, sui miei punti di forza e di debolezza e su tutti quegli aspetti importanti che sento di voler approfondire, per migliorare ed evolvere professionalmente e personalmente.

L'autovalutazione mi ha permesso quindi di prendere consapevolezza delle competenze possedute e sviluppate durante i vari momenti di tirocinio e chiarire gli aspetti distintivi del mio profilo formativo o professionale.
Il seguente documento (Figura 15) riporta la presentazione della mia autovalutazione finale, comparata con quella stesa inizialmente.

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Valentina Dall'Igna
Gruppo/Tutor	Gruppo di Tirocinio di Vicenza del 5° anno Tutor coordinatrice: Lorenza Livieri Tutor organizzatrice: Silvia Azzolin Tutor mentore: Antonietta De Marchi
Data	28/01/22



PUNTEGGI - GIUDIZI 1. Non Sufficiente 2. Sufficiente 3. Buono 4. Distinto 5. Ottimo	DIMENSIONI - CRITERI Dimensione didattica • Lettura del contesto didattico • Conoscenze teoriche • Progettazione di interventi didattici • Conduzione di interventi didattici • Valutazione di interventi didattici Dimensione istituzionale • Lettura del contesto scolastico ed extra-scolastico • Relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni • Comunicazione nei diversi contesti Dimensione professionale • Documentazione didattica e professionale • Riflessione sul proprio profilo professionale emergente

Figura 15: tabella di autovalutazione finale.

Ritengo che questo documento sia uno strumento di fondamentale importanza all'interno della mia Relazione finale, perchè dà evidenza dei miglioramenti che sento di aver fatto e di tutte quelle componenti che invece necessitano di ulteriore approfondimento.

Questi strumenti mi hanno portata a confrontarmi inoltre con le 10 competenze per insegnare individuate da Philippe Perrenoud (2000):

1. organizzare ed animare situazioni d'apprendimento;
2. gestire la progressione degli apprendimenti;
3. ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro;
5. lavorare in gruppo;
6. partecipare alla gestione della scuola;
7. informare e coinvolgere i genitori;
8. servirsi delle nuove tecnologie;
9. affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione;
10. gestire la propria formazione continua.

L'autore sostiene che il mestiere d'insegnante è in continua trasformazione, così come lo è la Scuola, la società e gli/le alunni/e, e di conseguenza anche le modalità d'insegnamento-apprendimento e le esigenze educative.

È pertanto importante che i docenti, rivestiti del ruolo fondamentale di far crescere al meglio le nuove generazioni, siano aperti al cambiamento, sviluppino nuove competenze, utilizzino pratiche didattiche e pedagogiche innovatrici, siano orientati alle formazioni iniziali e continue che contribuiscono alla lotta contro l'insuccesso scolastico, sviluppano il senso di cittadinanza e fanno appello alla ricerca mettendo l'accento sulla pratica riflessiva.

È questa la sfida che ho accolto durante questo ultimo anno di Tirocinio e sento di essermi impegnata ad affrontare fino alla fine, per diventare un'insegnante competente a tutti gli effetti, poiché *"la presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo*

accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità." (Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012)

Paragrafo 6.2 Com'ero e come mi sento ora

Ripensare a tutta la strada fatta durante questi 5 anni di Università e 4 anni di Tirocinio mi riporta alla mente tanti ricordi ed esperienze vissute, sia in positivo, sia in negativo, che senza dubbio sono state di fondamentale importanza per la mia crescita professionale e personale. Se mi fermo a riflettere su com'ero all'inizio di questo percorso un po' mi viene da sorridere, ripensando a tutte le paure ed insicurezze che avevo, al mio disorientamento, alle mie poche conoscenze e competenze e alla mia inesperienza professionale.

Per me questo Corso di studi e questi anni di Tirocinio sono stati come salire a piedi sulla cima di una montagna, quando si ha un solo obiettivo: sfruttare tutte le risorse di cui si dispone per raggiungere la meta finale.

All'inizio del cammino sono prevalsi l'entusiasmo e la grinta per questa nuova avventura e, equipaggiata di tutto il necessario, ho cominciato la mia scalata.

Man mano che ho percorso il sentiero ho incontrato diverse persone: alcune hanno favorito il mio cammino, insegnandomi nuove strategie e dandomi spunti e consigli per avanzare, altre invece mi hanno posto degli ostacoli, che inizialmente mi hanno destabilizzata e messa in condizioni di difficoltà, ma successivamente mi hanno resa più forte e competente.

Ho anche dovuto fare i conti con gli imprevisti, le "intemperie", la stanchezza, la fatica, la scarsità di risorse, ma è stato proprio affrontando queste sfide che ho potuto mettermi alla prova, sviluppare nuove abilità, crescere, ampliare i miei orizzonti e raggiungere alla fine la meta che mi ero prefissata, sentendomi una persona nuova, migliore, fiera, appagata e grata per tutto quello che, in positivo e in negativo, mi è stato donato durante l'intero viaggio e tutto ciò che è evoluto, sia fuori che dentro di me.

Bibliografia e sitografia

Bellusci, F., Ceruti, M., (2020). *Abitare la complessità: la sfida di un destino. comune.* Milano: Mimesis.

Bonaiuti, G., (2014). *Strategie didattiche.* Roma: Carocci.

Castoldi, M., (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi, M., (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti.* Roma: Carocci.

Castoldi, M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cerini, G., Spinosi, M., (2007). Voci della Scuola: idee e proposte per l'organizzazione e la didattica. Napoli: Tecnodid.

D'Alonzo, L., Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica.* Brescia: Scholé.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione.* Firenze: La Nuova Italia.

Guerra, L., DIDA n.04/marzo 2020, *Educare in natura tra teoria e prassi*, p.34.

Ius, M., DIDA n.04/marzo 2020, Il bosco come ambiente resiliente: itinerari personali e in comunità, p.40.

Messina, L., & De Rossi, M., (2015). *Tecnologie, formazione e didattica.* Roma: Carocci.

Montessori, M., (2010). *Tracce di outdoor education, In Giardino e nell'orto con Maria Montessori.* Roma: Fefè.
Montessori, M., (2017). *La scoperta del bambino.* Milano: Garzanti.

Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S., (Eds). (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

Pellerey, M., (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica,* 2ª ed., Torino: SEI.

Perrenoud, P., (2000). *Construire des compétences dès l'école*. In Perrenoud, P., (2003), Costruire competenze a partire dalla scuola, Ediz. Ital. A cura di Gialdino, G., Roma: Anicia.

Rocca, L., (2019). *I suoni dei luoghi.* Roma: Carocci.

Scuola e formazione. Roma, Periodico della CISL SCUOLA.
anno XXIII n. 9/12 - set/dic 2019
anno XXIII n. 5/8 - mag/ago 2020
anno XXIII n. 9/12 - set/dic 2020
anno XXIII n. 5/8 - mag/ago 2021
anno XXIII n. 9/12 - set/dic 2021

Selleri, P., (2016). *La comunicazione in classe.* Roma: Carocci.

Semeraro, R., (2007). *La progettazione didattica.* Padova: Domeneghini.

Tomlinson, C.A., (1999). *The Differenciated classroom, ASCD.* In Tomlinson, C.A., (2006), Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità, Ediz. Ital. A cura di Comoglio M. trad. it. Roma: LAS.

Trinchero, R., (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
Wiggins, G., & Mctighe, J., (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa.* Roma: LAS.

https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/
Sito che offre il prospetto delle informazioni relative alla scuola. A partire dalla pagina di ricerca, ho potuto localizzare la scuola, visualizzare i contenuti del Ptof, del Rav e altri dati riguardanti l'istituzione scolastica.

https://www.miur.gov.it/scuola-dell-infanzia
Sito ufficiale del Ministero dell'istruzione.

http://www.gulliverscuola.eu/it/
Sito della casa editrice *La Edizioni Didattiche Gulliver S.r.l.,* ente riconosciuto dal MIUR per la formazione specializzato nel campo della didattica per l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e sostegno.

https://sites.google.com/view/edurete-formazione/home?authuser=0
Sito del gruppo Edurete Ricerca e Formazione, nato nel 2010 da un'idea del Prof. Roberto Trinchero e del Prof. Alessio Tomassone, con l'obiettivo di lavorare per supportare la scuola nei suoi numerosi cambiamenti.

https://static.erickson.it/prod/files/128891_low-il-kamishibai-di-marilu-e-i-cinque-sensi.pdf
PDF con la guida per l'insegnante relativa al kamishibai della storia *Marilù e i 5 sensi.*

https://www.omnicomprensivoderuta.edu.it/apprendimento/wp-content/uploads/2019/09/CAE.pdf

PDF *Progettare, formare, valutare per competenze* del Referente scientifico Roberto Trinchero e del Referente esecutivo e Coordinatore Edurete Formazione Alessio Tomassone.

Normativa

Legge 1992, n.104.

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Decreto Ministeriale 9 del 27 gennaio 2010 - Certificazione competenze obbligo istruzione.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249.

Legge 8 ottobre 2010, n.107 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Direttiva MIUR del 27.12.2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.

A/RES/70/1 Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

D.M. 139/2007 e C.M. n.3, prot. 1235, 13 febbraio 2015 Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
D.L. 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 e Linee Guida. Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria.

Documentazione scolastica

Indicazioni per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione 2007.

Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012.

Nuovi Scenari 2018.

P.T.O.F. 2019-2022, Istituto Comprensivo "G.Ciscato".

P.T.O.F. 2022-2025, Istituto Comprensivo "G.Ciscato"

Curricolo Scuola dell'Infanzia.

Programmazione annuale di plesso 2021/22, Scuola dell'Infanzia Case di Malo.

ICF e Index per l'inclusione.

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104.

Allegati

1. Tabella di macroprogettazione

TITOLO

ESPLORIAMO IL MONDO ATTRAVERSO I SENSI

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenze chiave europee

- Personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- In materia di cittadinanza.

Campo di esperienza di riferimento

La conoscenza del mondo.

Traguardo per lo sviluppo della competenza

Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Obiettivi di apprendimento

- Affinare le capacità percettive;
- Conoscere gli organi di senso (dove si trovano, che cosa permettono di fare);
- Osservare l'ambiente e i fenomeni naturali con i loro cambiamenti;
- Individuare e nominare qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali;
- Esprimere sensazioni ed emozioni.

Bisogni formativi e di apprendimento

- Prendere coscienza del proprio corpo e del suo funzionamento in relazione all'ambiente;
- Mettere in atto comportamenti adeguati rispetto all'ambiente.

Ambito tematico

Oggetti, fenomeni, viventi

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi

La sezione si presenta eterogenea e vede la presenza di bambini/e con diverse provenienze, potenzialità, risorse, difficoltà, fragilità, stili di apprendimento e competenze differenziate. In questo contesto variegato ho percepito un bisogno condiviso di ricevere nuove, diversificate e costanti stimolazioni: emotive, sociali, culturali, di narrazioni e scoperte; in un ambiente che si presenti il più possibile autentico e ricco di suggestioni.

Analizzando più profondamente il gruppo e considerando anche la situazione generatasi con l'emergenza sanitaria, sono giunta a comprendere la necessità di favorire una svolta ambientalistica dell'esperienza educativa, che si apra ad una maggiore esposizione alla natura e ad un utilizzo più intenzionale delle opportunità e degli spazi "naturali". Da qui è nato il desiderio di predisporre per gli/le alunni/e delle occasioni di esplorazione sensoriale, di manipolazione, di gioco, di interrogazione, di osservazione e di confronto di materiali, oggetti, ambienti, elementi, proprietà, quantità e caratteristiche; che possano aiutarli ad

allenare la loro percezione e permetter loro di acquisire competenze relative agli organi di senso.

Il percorso è pensato per incontrare le esigenze dei/lle bambini/e ed orientato verso la prospettiva della resilienza, che porta il focus sulle risorse e potenzialità degli/lle alunni/e, anziché sulle difficoltà che presentano. Pertanto, per la realizzazione degli incontri si partirà dalle loro conoscenze, abilità e competenze pregresse, che verranno valorizzate, interrogate e stimolate allo scopo di creare occasioni di crescita e di sviluppo nell'avventura della conoscenza, in un clima di benessere e inclusione.

Situazione problema

Le riflessioni sulla situazione di partenza conducono a porsi dei primi interrogativi relativi ai 5 sensi:

- Avete mai sentito la parola percezione? Cosa vuol dire secondo voi?
- Che cosa ci serve per conoscere il mondo? Cosa usiamo?
- Cosa usiamo per vedere? Ascoltare? Odorare? Toccare? Assaporare?
- Come sono fatti queste parti del corpo? Cosa ci permettono di fare? Quali qualità e caratteristiche delle cose ci aiutano a distinguere?
- I sensi sono tutti indispensabili? Cosa succederebbe se me ne mancasse uno o più?

Conoscenze e abilità

CONOSCENZE:

- I 5 sensi;
- Forme, grandezze, contrasti sensoriali.

ABILITA':

- Percepire con gli organi di senso;
- Manipolare elementi del mondo naturale e non;
- Osservare caratteristiche e qualità diverse di oggetti, elementi e materiali;
- Riconoscere e denominare le proprietà sensoriali dei materiali;
- Classificare e raggruppare oggetti e materiali in base ad alcune caratteristiche;
- Discriminare suoni, gusti e odori;
- Rispettare gli ambienti naturali ed antropici;
- Collaborare, condividere, partecipare.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

- Documentazione e griglie di valutazione in itinere;
- Osservazione strutturata e partecipata;
- Elaborati e prestazioni dei/lle bambini/e;
- Rubrica valutativa di processo;
- Conversazioni.

Compito autentico

A partire dalle esigenze emerse nella situazione problema, viene proposta la realizzazione finale del dépliant turistico del boschetto del 'Montecio' da parte di ogni bambino/a, in seguito ad una passeggiata in questa località limitrofa alla scuola. I/le bambini/e sono invitati a realizzare accanto ad ogni senso il disegno di ciò che hanno visto, sentito, toccato, annusato e gustato durante l'uscita. Il prodotto finale così ottenuto verrà consegnato ai

genitori, allo scopo di illustrareloro il boschetto visitato e tutte le caratteristiche sensoriali che lo caratterizzano, in particolare nella stagione invernale.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 ore	Aula della sezione	-Storia di Marilù e i 5 sensi; -I 5 sensi.	-Storytelling; -Metodo interrogativo; -Didattica laboratoriale.	-Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi; -Tecnologie: registratore.	• Lettura della prima parte della storia di Marilù e i 5 sensi; • Riflessioni sulla prima parte della storia e recupero delle pre-conoscenze sui 5 sensi; • Realizzazione della propria farfalla arcobalena con l'utilizzo di colori naturali.
2 ore	Aula della sezione	La vista	-Storytelling; -Metodo interrogativo; -Attività ludiche di osservazione e ricostruzione di immagini; -Didattica laboratoriale.	-Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi; -Materiali: disegni o immagini con molti elementi diversi, fogli, oggetti di uso comune, torce.	• Lettura della parte del racconto relativa al senso della vista; • Proposta di domande stimolanti come: "Cosa vedete in particolare qui, adesso, dove ci troviamo?". "Pensate anche voi che l'occhio sia la parte del corpo più importante?", breve discussione su che cosa ci permettono di vedere gli occhi; • Attività ludica "Ricordo ciò che ho visto?" di discriminazione e classificazione di grandezze, colori, forme; • Attività con luci e ombre e successiva riflessione sull'importanza della luce per la visione.
2 ore	Giardino della scuola	La vista	-Attività pratica di osservazione; -Metodo interrogativo; -Gioco stutturato acoppie all'aperto;	Materiali: oggetti di uso comune, materiali naturali e giochi presenti a scuola, fogli, colori.	• All'aperto, i/le bambini/e verranno invitati ad osservare un panorama. Ogni bambino proverà a dire cosa vede. In un secondo momento verrà posta la loro attenzione su ulteriori particolari non nominati; • Riflessioni sulle caratteristiche e proprietà visive che può avere un oggetto (colore, grandezza, forma, lunghezza/larghezza);

			-Didattica laboratoriale.		• A coppie, un/a bambino/a chiude gli occhi, mentre l'altro sceglie un oggetto del giardino e prova a descriverlo visivamente al compagno. Colui che ha gli occhi chiusi è invitato a indovinare di cosasi tratta. Verranno poi invertiti i ruoli; • Rappresentazione del panorama osservato, riportando elementi, colori, caratteristiche e proporzioni vicine al reale.
2 ore	Aula della sezione	L'udito	- Storytelling; -Metodo interrogativo; -Attività ludiche di riproduzione dei suoni; -Didattica laboratoriale.	- Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi; -Tecnologie: registratore; -Materiali: oggetti di uso comune e scolastici per riprodurre suoni.	• Lettura della parte del racconto relativa al senso dell'udito; • Proposta di domande stimolanti come: "Avete visto com'è importante anche l'udito?", «Quali suoni abbiamo incontrato nella storia?", "Avete sentito cosa dice l'albero?", breve discussione sull'importanza di questo senso; • Ascolto di file musicali e audio e invito a discriminare da cosa sono prodotti (es. treno, pioggia, strumento musicale/orchestra, animali, pianto di neonato, porta che sbatte, denti che vengono lavati, ecc..); • Attività di produzione di suoni (piano, forte, lento, veloce, lontano, vicino) con oggetti di diverso tipo.

2 ore	Giardino della scuola	L'udito	-Attività di ascolto e rappresentazi one grafica; -Attività motoria strutturata.	Materiali: Fogli, colori, benda.	• Ascolto dei suoni che ci circondano; • Rappresentazione di alcuni suoni uditi e riflessione su che sensazioneci danno; • Gioco in cui un bambino svolge ilruolo di "rimorchiatore di salvataggio" e gli altri bambini rappresentano le navi in panne in mezzo al mare che hanno bisognodi aiuto. Il bambino"rimorchiatore", che ha il compito di salvare le navi in pericolo, viene bendato e posizionato al centro. Le navi emettono il loro segnale alternativamente (battendo le mani, suonando un campanello, ecc..). Il bambino soccorritorelocalizza i singoli suoni, raggiunge le navi e le tocca. In questo modo il salvataggio è compiuto.
2 ore	Aula della sezione	Il tatto	-Storytelling; -Metodo interrogativo;	-Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi;	• Lettura della parte del racconto relativa al senso del tatto; • Proposta di domande stimolanti come: "Allora cos'è che ci fa sentire
			-Attività di manipolazione ; -Attività strutturata.	-Materiali: scatole, oggetti di uso comune, scolastici e giocattoli, tabella realizzata su un cartellone, immagini di oggetti stampati su fogli.	la morbidezza o la ruvidità?", "Cos'altro percepiamo con mani e piedi?", breve discussione sull'importanza di questo senso; • "Indovina cos'è": l'insegnante ponealcuni oggetti in una scatola, uno alla volta gli/le alunni/e mettono la mano nella scatola, afferrano un oggetto, lo descrivono spontaneamente dicendo cosasentono e cercano di indovinare di cosa si tratta (es. oggetti scolastici, pallina da tennis, bicchiere, spazzolino, dentifricio, cotton fioc, ecc..); • In una tabella predisposta con alcune sensazioni tattili (caldo, freddo, umido, morbido, duro ecc..), i/le bambini/e dovranno fare proposte di cose, materiali, oggetti da inserire nella riga corrispondente alla sensazione corretta.

2 ore	Giardino della scuola	Il tatto	-Didattica laboratoriale; -Metodo interrogativo; -Attività manuali all'aperto.	Materiali: sabbia, erba, sassi, terra, farina, acqua, carta vetrata, ecc..	• Esplorazione spontanea dell'ambiente del giardino per individuare elementi e oggetti che presentano determinate caratteristiche (liscio, ruvido, la forma arrotondata, ecc..). I bambini si mettono alla ricerca di questi oggetti e/o materiali e liraccolgono. In alternativa, raggruppati in squadre, si possono sfidare nella ricerca del maggior numero di elementi o attribuendo ad ogni gruppo una categoria; • Realizzazione del memory tattile con i materiali trovati.
2 ore	Aula della sezione	-L'olfatto e il gusto; -I 5 sensi.	-Storytelling; -Metodo interrogativo; -Didattica laboratoriale; -Brainstorming.	-Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi; -Materiali: sapone/detergente, cannella, caffè, aglio, basilico, menta, aceto, cipolla, fragole, fiori, zucchero, sale, cioccolato, limone, ecc..	• Lettura della parte del racconto relativa al senso dell'olfatto e del gusto; • Proposta di domande stimolanti e breve discussione sull'importanza di questi sensi e di come siano collegati tra loro; • Attività in cui ciascun alunnoannusa ad occhi chiusi cibi, oggetti o liquidi proposti dall'insegnante e cerca di discriminarli. Successivamente, assaggio di alcunicibi (es. zucchero, sale, cioccolato, limone, fragole, cannella, arancia,pane), descrizione del gusto (dolce, amaro, salato, aspro) e ipotesi su quale può essere il cibo. Assaggio successivo con il naso tappato per capire la correlazione tra i due sensi; • Brainstorming sugli odori annusati e sapori gustati e individuazione di caratteristiche per classificarli.
2 ore	Giardino della scuola	L'olfatto	-Attività esperienziale; -Attività di rappresentazione grafica.		• Annusare l'ambiente che ci circonda; • Individuare e rappresentare alcuni oggetti che producono odore e descriverlo, in relazione alle caratteristiche individuate nell'incontro precedente.

2 ore	Aula della sezione	Il gusto e l'olfatto	-Didattica laboratoriale; -Attività ludica strutturata.	Materiali: fogli, forbici, colle, riviste e volantini di supermercati.	• Collage da realizzare in piccoli gruppi: ognuno deve individuare e ritagliare dalle riviste immagini di cibi corrispondenti al gusto assegnato al proprio gruppo, per la successiva realizzazione del cartellone dei gusti; • Gioco degli "assurdi e dei paradossi". Viene proposto ai bambini di inventare una ricetta il più possibile strampalata. Il cuoco matto, infatti, può fare tutto, anche mettere insieme la marmellata con formaggio. I/le bambini/e ritagliano dai pubblicitari dei supermercati le immagini degli alimenti che vogliono utilizzare per la ricetta matta. Poi li incollano sul foglio, nella quantità e nell'ordine in cui vorrebbero sistemarli in una ipotetica padella e inventano un nome adatto alla ricetta. Infine, ogni bambino/a dirà l'odore e il gusto matti del cibo preparato, facendo un paragone con qualche fantasioso odore conosciuto o inventato.
2 ore	Aula della sezione e giardino	I 5 sensi	-Storytelling; -Metodo interrogativo;	-Strumento: il Kamishibai di Marilù e i 5 sensi; -Materiali: naturali, oggetti di uso comune.	• Lettura della parte conclusiva del racconto; • Riflessione sull'importanza di tutti i sensi con delle domande-stimolo: "Allora, bambini, qual è il senso più importante?" Richiesta di spiegare liberamente il significato di alcuni versi: "E se i sensi sono cinque, hanno qualità distinte, a ciascuno il suo lavoro però insieme è un gran bel coro!"; • Richiesta di proporre dei nuovifinalialternativi per la storia; • Svolgimento di un percorso sensoriale all'aperto predisposto dall'insegnante.
2 ore	Giardino della scuola	I 5 sensi	-Action learning in gruppo; -Circle time.	-Materiali: naturali, oggetti di uso comune	• Lavoro in gruppi per la creazione diun percorso sensoriale simile a quello fatto, da realizzare assieme ai compagni di un'altra sezione. Questa attività può essere

					realizzata in diversi modi: ogni gruppo si occupa contemporaneamente di tutti i sensi, oppure ciascun gruppo si focalizza su un senso (in questo caso i gruppi devono essere 5). Possono essere create delle "postazioni" in vari punti del giardino. Tutti gli/le studenti/esse collaborano e alla fine provano (sempre in gruppi) l'intero percorso, per capire se può funzionare; • Riflessioni collettive sulle emozioni e sensazioni provate.
2 ore	Territorio limitrofo alla scuola	I 5 sensi nella realtà	Uscita didattica	Materiali: borse di icartone per la raccolta dimateriali.	• Passeggiata all'aperto nel boschetto limitrofo alla scuola per l'osservazione e la focalizzazione sui diversi elementi, caratteristiche, oggetti, suoni, odori, materiali presenti; • Raccolta di alcuni materiali ritenuti significativi dai/lle bambini/e.
2 ore	Aula della sezione	I 5 sensi	Compito autentico per igenitori	Materiali: oggetti raccolti in uscita, fogli, colle, colori.	• Realizzazione finale del dépliant turistico del boschetto del 'Montecio' da parte di ogni bambino/a, in seguito alla passeggiata. I/le bambini/e sonoinvitati a realizzare accanto ad ognisenso il disegno di ciò che hanno visto, sentito, toccato, annusato e gustato durante l'uscita. Il prodotto finale così ottenuto verrà consegnato ai genitori, allo scopo diillustrare loro il boschetto visitato e tutte le caratteristiche sensoriali che lo caratterizzano, in particolare in inverno.
2 ore	Aula della sezione	I 5 sensi	Compito autentico per igenitori	-Materiali: gli stessi della volta precedente; -Tecnologie: LIM, registro elettronico.	• Ultimazione degli artefatti per la successiva condivisione dei prodotti finiti con i genitori.

2. Frammenti significativi di Diario di bordo

Dal diario di bordo del 27/01:

Dopo aver letto le prime 4 schede del racconto, abbiamo ascoltato la filastrocca conclusiva recitata dall'albero magico nella 4° scheda; in cui veniva sottolineato come gli occhi siano sì importanti, ma che ci sono altri sensi altrettanto importanti. A quel punto ho chiesto cosa avessero capito della filastrocca e le risposte sono state:

- "Gli occhi sono un pochetto importanti ma non più importanti di tutti";
- "Che ci sono cose più importanti degli occhi";
- "Che non ci servono solo gli occhi";
- "Di continuare a camminare per incontrare altre parti del corpo importanti"

Abbiamo quindi aperto una piccola discussione in cui ho invitato i bambini a riflettere su cosa servono gli occhi. Sono emersi diversi ragionamenti nel gruppo:

- "A vedere tutto quello che c'è intorno";
- "Per vedere le cose";
- "A vedere le cose colorate";
- "Per vedere gli altri";
- "A vedere tutto".

Dal diario di bordo del 1/02:

Durante un momento preparatorio per la realizzazione dell'attività laboratoriale con l'uso delle torce, si è instaurato un breve momento di dialogo a partire dalla mia domanda: "Ci bastano gli occhi per vedere?"

Le risposte dei bambini sono state:

- "Si";
- "No, ci servono anche le ciglia"

Ci siamo quindi spostati nell'aula buia e ho chiesto:"E' cambiato qualcosa adesso?"

- "È più buio";
- "Si vede meno bene";
- "Però è un po' illuminata";

- “C’è un po’ di luce che entra dai lati della finestra”;
- “E anche da sotto la tenda”;
- “Io vedo una lucetta arancione nel soffitto”

La discussione è proseguita con la mia domanda: “E se fuori fosse notte?”

- “Sarebbe tutto buio”;
- “Non si vedrebbe niente”.

Io: “Ma allora siete ancora d’accordo che ci bastano gli occhi per vedere le cose?”

- “Serve la luce!”;
- “Serve la lampada o la torcia”.

Io: “Ah vero! Ma ci sono altri tipi di luce secondo voi?”

- “Sii quella del sole!”;
- “E della luna”;
- “Anche le lucciole fanno luce perché hanno il culetto giallo. E’ gialla la luce!”.

I bambini, uno alla volta, hanno quindi proseguito con l’esplorazione dell’aula utilizzando diversi tipi di torce. Nel frattempo, chiedevo loro: “Cosa vedete?” I bambini nominavano gli oggetti che vedevano nella stanza. Ad un certo punto ho cercato di spostare la loro attenzione su un particolare che nessuno aveva ancora colto, per verificare se riuscivano da soli a individuare questo aspetto.

Io: “Nessuno però ha visto una cosa particolare”

Bambini:

- “Questa scopa!”;
- “Ma no, il cartellone”;
- “Il pallone in alto”;
- “Io lo so! Le ombre!”;
- “Ah sì, le ombre!”.

Io: “E come mai secondo voi si forma l’ombra?

Bambini: - “Perché c’è la torcia”;

- “C’è la luce della torcia”.

Io: “E se metto la mano davanti alla torcia cosa succede?”

Bambini:

- “Si vede l’ombra”;
- “C’è l’ombra”.

Io: “E se la avvicino di più alla torcia?”

Bambini:

- “Diventa più grande!”;
- “È più grande”;
- “È gigante”.

Io: “E se la allontano?”

Bambini:

- “È piccolina”;
- “Si piccola”.

Io: “E se metto la palla davanti alla torcia?”

Bambini:

- “Adesso non si vede niente”;
- “Non si vede neanche l’ombra”;
- “Neanche la luce”;
- “La palla è un po’ illuminata”.

Io: “Ma allora secondo voi cosa deve esserci per fare ombra?”

Bambini:

- “La torcia!”;
- “La luce!”.

Dal diario di bordo del 22/02:

Durante l’incontro di oggi, in un primo momento io e i bambini ci siamo riuniti nello spazio delle panchine in sezione, disponendoci in cerchio per ricostruire brevemente ciò che è stato fatto durante l’incontro precedente e per spiegare l’attività del giorno. I bambini hanno subito ricordato i diversi audio ascoltati sui suoni della natura e i suoni che hanno poi riprodotto con i materiali di uso comune. Ricordando il rumore prodotto dalla pioggia, un paio di bambini hanno riportato una loro riflessione spontanea. A mio avviso merita di essere ricordata, visto che è risultata un’evidenza della loro rielaborazione dei contenuti trattati e

della loro applicazione nella realtà di quanto affrontato insieme. Il ragionamento è stato il seguente:
E: -“Maestra, oggi in giardino stavamo giocando nello scivolo e poi abbiamo trovato dei sassolini in cima perché qualche bambino li ha messi. Io e M. li abbiamo fatti rotolare giù e hanno fatto lo stesso rumore della pioggia.”
Io: -“Wow interessante! Quindi, se ho capito bene, siete riusciti a ricreare un suono della natura come abbiamo fatto insieme l’altra volta con i materiali che vi avevo portato.”
M: -“Sì! Sembrava proprio la pioggia che cadeva. Come quando piove forte!”
E: -“Era lo stesso rumore del bastone della pioggia.”

Dal diario di bordo del 03/03:
Dopo aver concluso con la lettura della parte relativa al tatto, ho fatto ascoltare l’audio della filastrocca narrata dall’albero magico. Successivamente ho proposto un giro di riflessioni tra i bambini in modo che ognuno di loro, a turno, potesse dire cosa aveva ascoltato e cosa si ricordava della filastrocca.
Inizialmente, molti di loro non ricordavano niente ma dopo aver sentito alcune frasi o parole riferite dagli altri compagni, sono riusciti a ricostruire alcune brevi citazioni o a fare collegamenti aggiungendo ulteriori parole alle frasi dette dagli altri, specificando meglio il senso della filastrocca. Ho poi riletto la filastrocca a voce alta, soffermandomi sulle parole più significative.
Dopo questa seconda lettura, i bambini ricordavano meglio i termini della filastrocca e, grazie alla mia guida, siamo riusciti insieme a riflettere sul senso del tatto, sulla sua importanza e sulla sua funzione.
Riporto di seguito un dialogo tra me e i bambini:
Io:”Allora secondo voi cosa voleva dirci l’albero?”
I:”Che non sono importanti solo le orecchie e gli occhi”
M:”Che con le mani accarezziamo il gatto oppure il nostro fratellino”
I:“Che se tocchiamo la neve sentiamo che è fredda e si scioglie”
Io:”E secondo voi come mai riusciamo a sentire queste cose?
L:”Perché abbiamo le dita”

I:”Perché le mani e i piedi ci fanno sentire queste cose”
Io:”E quindi le mani e i piedi cosa ci fanno sentire degli oggetti?”
E:”Morbidezza e ruvido”
N:”Duro, mollo”
I:”Se una cosa è calda o se è fredda”
I:”Anche il liscio”
Io:”Ma secondo voi sentiamo che una cosa è morbida, ruvida, calda o fredda solo con le mani e i piedi?
K:”No”
N:”No anche nel corpo”
L:”Da tutte le parti del corpo”
Io:”Ah avete ragione! E cos’è che riveste tutto il nostro corpo e ci fa sentire queste sensazioni?
A:”La pelle!”
M:”Sii la pelle!”

Dal diario di bordo del 22/03:
In seguito ho mostrato loro il cartellone che avevo preparato in precedenza con il titolo “I 5 sensi sono..”. Prima di leggere il titolo, ho chiesto ai/lle bambini/e cosa fosse scritto secondo loro. Un bambino ha riconosciuto immediatamente il numero 5 dicendo:
M:”C’è il numero 5. 5 come i nostri anni!”
Io:”Giusto, c’è il numero 5! Abbiamo incontrato il numero 5 anche durante le nostre attività?
A:”Sì! 5 come i sensi!”
I:”C’è scritto i 5 sensi!”
Dopo aver scoperto insieme il titolo del cartellone ho chiesto ai/lle bambini/e quale fosse il primo senso incontrato da Marilù. Tutti in coro hanno subito risposto:”l’occhio!”

3. Rubrica di valutazione

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello adeguato
Percezione sensoriale	Discriminare suoni, gusti, odori, sensazioni tattili e individuare qualità fisiche in oggetti e materiali.	L'alunno/a classifica gli oggetti presentati secondo caratteristi che fisiche e proprietà sensoriali.	Con la guida dell'insegnante, di una tabella di facilitazione o di un/a compagno/ a individua e comprende le informazioni principali di un semplice oggetto noto.	Individua e comprende le caratteristiche globali di un semplice oggetto, anche con l'aiuto dell'insegnante.	Comprende le caratteristiche globali di un oggetto, anche non noto, ricercando le informazioni in autonomia.	Individua e comprende le caratteristiche di un oggetto nuovo e con proprietà non note, ricercando o inferendo le informazioni.
Osservazione	Osservare oggetti, ambienti e materiali in maniera consapevole.	L'alunno /a osserva oggetti, materiali, fenomeni e ambienti in modo coerente, attento, propositivo e partecipe, dando una propria interpretazio ne.	Se sollecitato e/o guidato dall'insegnante o da un/a compagno/a (modello) l'alunno/a svolge attività osservative coerenti.	L'alunno/a osserva oggetti e ambienti già incontrati in modo attento, con qualche sollecitazione da parte dell'insegnante.	L'alunno/a osserva con attenzione e curiosità oggetti, materiali e ambienti senza guida.	L'alunno/a osserva oggetti, materiali, fenomeni e ambienti attentamente senza guida e li interpreta.
Espressione di sensazioni	Esprimere sensazioni percettive e sensoriali.	L'alunno/a si esprime in modo chiaro e adeguato rispetto a sensazioni	Se sollecitato e/o guidato dall'insegnante, sa esprimere in modo semplice alcune	L'alunno/a esprime sensazioni già provate, con qualche sollecitazione	L'alunno/a esprime sensazioni anche nuove in maniera spontanea.	L'alunno/a esprime sensazioni già provate e nuove, facendo collegamenti e paragoni con

		suscitate dall'ambiente e dagli oggetti o elementi in esso presenti.	sensazioni.	dell'adulto.		eventi passati.

4. Fasi del *cartellone dei 5 sensi*

Fase 1: Quale sarà il titolo del cartellone?

Figura 16: quale sarà il titolo del cartellone?

Fase 2: Riordino delle parti del corpo e associazione del suo senso.

Figura 17: quali sono i 5 sensi?

Fase 3: Realizzazione dei disegni relativi a ciò che ogni senso permette di percepire.

Figura 18: cosa ci permettono di percepire i 5 sensi?

Figura 19: cosa ci permettono di percepire i 5 sensi?

Fase 4: Conclusione del cartellone e spiegazione dei disegni realizzati.

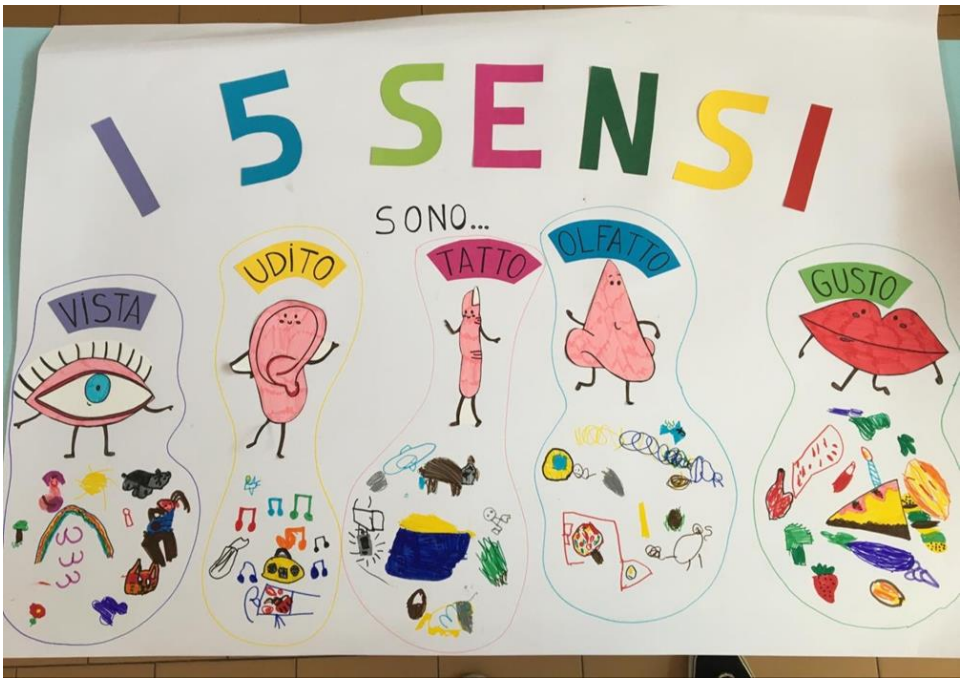


Figura 20: il nostro cartellone dei 5 sensi completo.

5. Fasi del compito autentico

Prima fase:

Condivisione delle regole di comportamento per l'uscita dalla scuola e presentazione dei libretti illustrativi completati in seguito con le rappresentazioni relative a ciò che è stato possibile gustare, annusare, toccare, vedere, odorare durante la "gita" in due giardini.

Lo scopo era quello di far conoscere ai genitori il territorio esplorato e narrare quanto fatto durante l'uscita.

Figura 21: il nostro libretto 'Leoni e leonesse al parco'.

Seconda fase:

Uscita in due parchi esterni alla scuola per l'esplorazione libera di questi ambienti e l'individuazione dei loro elementi caratteristici attraverso l'uso dei 5 sensi.

Figura 22: esploriamo i parchi attraverso i sensi.

Terza fase:

Rientro in sezione per la compilazione del proprio libretto illustrativo attraverso larappresentazione grafica.

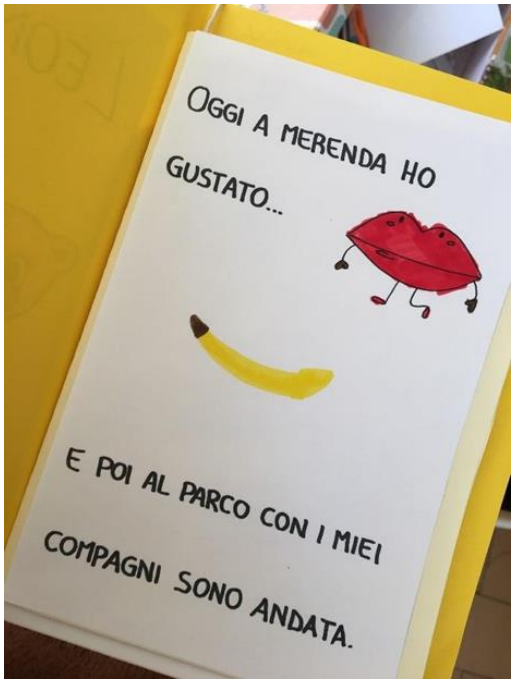


Figura 23: la prima pagina del libretto relativa al gusto.

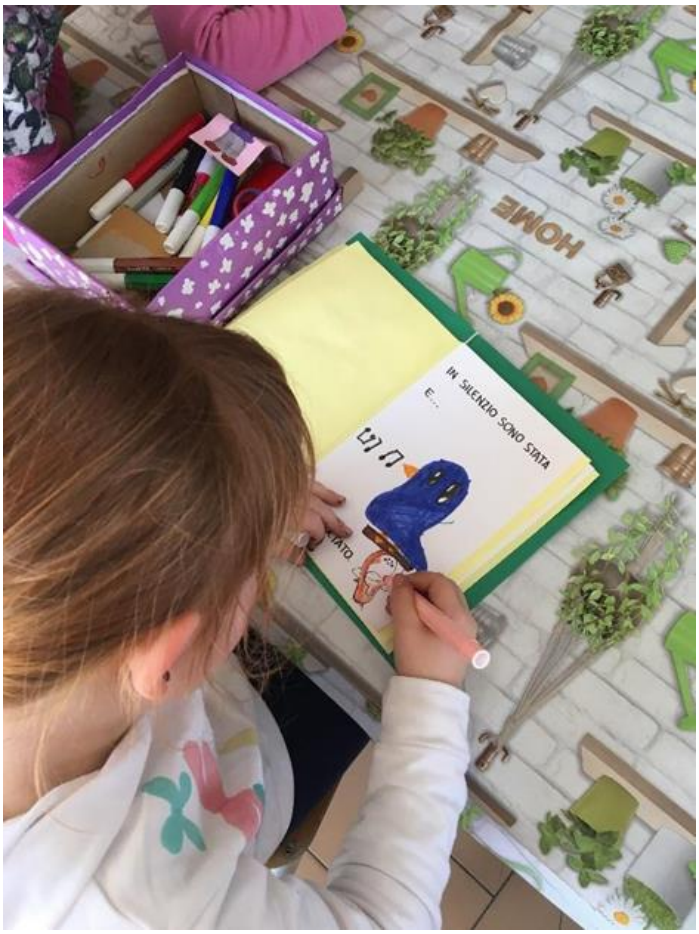


Figura 24: la pagina del libretto relativa all'udito.

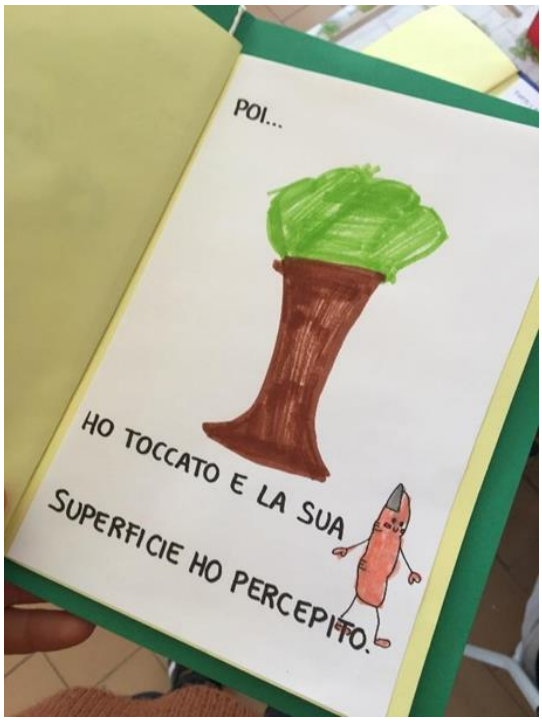


Figura 25: la pagina del libretto relativa al tatto.

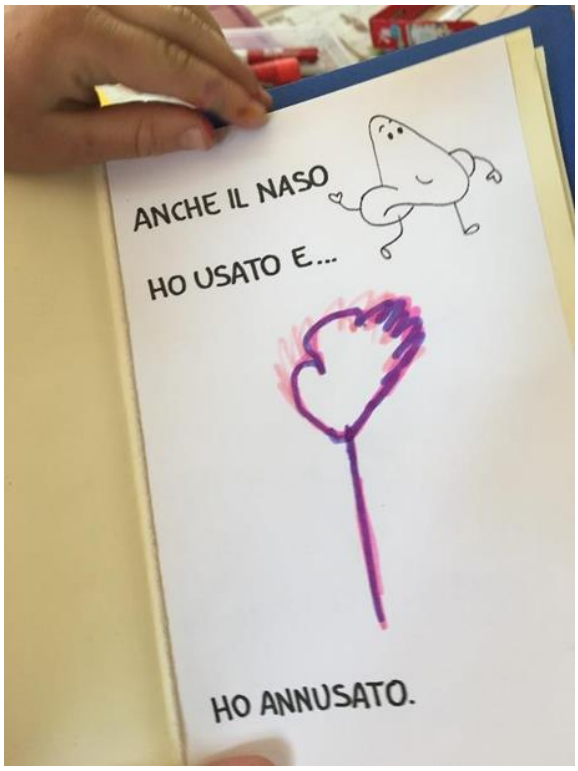


Figura 26: la pagina del libretto relativa all'olfatto.

Figura 27: la pagina del libretto relativa alla vista.

Figura 28: la pagina conclusiva del libretto con un feedback personale sull'attività svolta.

L’ultima pagina è stata dedicata alla rappresentazione di se stessi con l’emozione provata durante l’effettuazione dell’uscita. Quest’ultima pagina è servita anche per la raccolta dei feedback riguardanti il livello di gradimento dei/lle bambini rispetto alla proposta presentata.
In seguito, i libretti sono stati portati a casa dagli/lle alunni/e e mostrati ai genitori per la narrazione dell’uscita.