

# Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del *modeling*

## The engaging power of storytelling and reading aloud: from the book to the IN-book through the methodology of *modeling*

**Michela Galdieri**

Università degli Studi del Sannio – michela.galdieri1@istruzione.it

**Maurizio Sibilio**

Università degli Studi di Salerno – msibilio@unisa.it

The following work offers a reflection on the theme of storytelling and reading aloud and analyzes the benefits that these potentially engaging experiences can bring about in child development. Planning an Augmentative and Alternative Communication approach, which not only makes use of traditional texts but also of IN-books and modeling for reading books in symbols, can represent a very valid methodological-didactic strategy to prevent any linguistic, cognitive and emotional deficiency in those children with complex communication needs, ensuring the reactivation of functional communication interaction since their birth.

**Key-words:** reading; augmentative and alternative communication; inclusion; modeling; didactics.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



## 1. Introduzione

Le recenti ricerche psico-pedagogiche e neuroscientifiche evidenziano la necessità di abituare i bambini sin dall'infanzia alla narrazione, alla lettura e all'ascolto di storie ad alta voce in ragione dei significativi benefici che essi possono derivarne nelle diverse aree di sviluppo, sia nel contesto scolastico che extrascolastico.

Già lo psicologo Jerome Bruner, distintosi per i suoi studi sulla cognizione e sul ruolo dell'educazione, individuava nella narrazione una delle forme di discorso più diffuse e più potenti nella comunicazione umana, un vero e proprio atto del pensiero, nonchè un significativo strumento per il bambino nella costruzione del proprio sè e nella strutturazione delle relazioni sociali: "è soprattutto attraverso le narrazioni – affermava – che costruiamo la nostra visione del mondo ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (2004, p. 12).

Jean Piaget, nell'occuparsi dell'evoluzione psichica del bambino, riconosceva l'importanza del linguaggio nella formazione del pensiero e il suo potere socializzante negli scambi comunicativi, considerandolo il "veicolo di concetti e di nozioni che appartengono a tutti, e che rinforzano il pensiero individuale nel vasto sistema del pensiero collettivo" (2000, p. 30).

In linea con la visione bruneriana dei processi cognitivi ed educativi e accogliendo la matrice genetica-biologica di stampo piagetiano, lo psicologo sovietico Lev S. Vygotskij sosteneva che nel complesso e dinamico iter di maturazione delle modalità comunicative del bambino e di formazione della sua personalità "lo sviluppo del linguaggio può costituire un buon esempio di questa fusione dei due piani di sviluppo: naturale e culturale" (2009, p. 39).

L'idea di una cultura che può essere assimilata e di una mente infantile capace di "assorbire", in maniera del tutto inconscia, gli elementi presenti nell'ambiente, emerge anche negli scritti di Maria Montessori secondo la quale "è il bambino che si appropria del linguaggio, come si appropria delle abitudini e dei costumi della gente fra cui si trova a vivere. [...] assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro" (1999, p. 14).

Fermo restando il valore psico-pedagogico di tali contributi epistemologici e l'inegabile apporto alla comprensione dei meccanismi cognitivi e alla conseguente rivisitazione dei processi educativi, in anni più recenti, il dibattito tra "natura" e "cultura" si è arricchito di ulteriori spunti di riflessione grazie alle ricerche in ambito neuroscientifico che hanno indagato gli effetti delle influenze ambientali sull'identità biologica del bambino delineando, passo dopo passo, nuovi scenari delle scienze dell'educazione e della didattica. In particolare, l'elevazione delle capacità narrative del bambino da un piano individuale ad un piano sociale secondo Bruner, la sua naturale tendenza ad incamerare le parole negli scambi comunicativi con gli altri secondo le teorie montessoriane o le modalità con cui il linguaggio si trasforma e si arricchisce da uno stadio evolutivo all'altro nell'ottica piagetiana, trovano, attualmente, un'originale rivisitazione nello studio *complesso* della persona e, più in generale, del pensiero e della conoscenza (Morin, 2000, p. 91) in una prospettiva che accoglie gli aspetti biologici ma anche gli "strumenti culturali" cari a Vygotskij, intendendo quest'ultimi sia come il ventaglio dei materiali sia delle opportunità di crescita che l'ambiente può offrire al bambino. In una prospettiva olistica del sapere, in cui i contenitori concettuali "natura" e "cultura" non rappresentano più due dicotomie opposte ma modelli di una visione del mondo interagenti, risulta evidente



come il passaggio dal piano teorico alla dimensione della prassi educativa chiami in causa, reciprocamente, il “contesto culturale famiglia” e il “contesto culturale scuola”, responsabili di individuare, sin dalla tenera età del bambino, strumenti e strategie funzionali ad un suo armonico sviluppo a partire dalla valorizzazione del suo innato bisogno comunicativo e relazionale.

La scelta di un libro, ad esempio, la lettura e la narrazione delle storie dei personaggi, possono costituire rispettivamente uno degli “strumenti” e una delle “metodologie” a disposizione dell’adulto e della didattica, per delineare aspetti della personalità del bambino e del suo sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico in ragione dell’esistenza di una comprovata neuroplasticità che offre al cervello della persona infinite possibilità di creazione e di trasformazione delle sue connessioni neurali in particolare nella prima infanzia (Kandel, 2012; Edelman, 2006) ma anche quel livello di flessibilità che gli consente di percepire e agire, risolvere problemi, prendere decisioni e supplire alla mancanza di un senso dimostrando un’innata “creatività-vicarianza” in tutto il percorso evolutivo (Berthoz, 2015).

La lettura di libri ad alta voce può costituire, pertanto, uno dei “mezzi culturali” per incrementare il potenziale, talvolta inespresso, del bambino, la sua straordinaria creatività, i suoi molteplici stili apprenditivi (Gardner, 1991, p.43), il suo pensiero divergente (De Bono, 1998) ma anche il medium attraverso cui facilitare l’acquisizione e l’arricchimento precoce del linguaggio e contribuire alla stimolazione delle aree cerebrali deputate ai processi uditivi, visivi, di elaborazione e comprensione della lingua ascoltata nonché al miglioramento delle capacità mnemoniche, attentive ed immaginative del bambino (La Rovere, 2018).

Sebbene l’emisfero sinistro sia sede del linguaggio, del pensiero logico ed analitico e quello destro, invece, dell’intuizione, del senso cinestesico-motorio, visuo-spaziale ed emotivo, durante un’attività di lettura e di narrazione, essi collaborano armonicamente: il primo agirà in funzione dell’analisi delle parole e della selezione dei contenuti; il secondo fungerà da rielaboratore dei dati razionali interpretando e dipingendo le informazioni ricevute del colore delle emozioni (Gallo, 2003, pp.33-35). I processi cognitivi, ivi compresi quelli connessi alla lettura e alla narrazione, infatti, sono influenzati da quest’ultime.

A tal proposito, Joseph LeDoux pur non occupandosi direttamente di lettura e di narrazione, ma di un’analisi dei processi cognitivi che si innescano nel momento in cui proviamo un’emozione, nel definire l’esistenza di una via corticale alta legata alla razionalità e di una via bassa legata alle sensazioni strettamente connessa all’amigdala (2003, p.170) ha implicitamente individuato quello che si realizza tra due interlocutori nel momento della lettura, una sorta di conversazione che agisce su due livelli: il livello delle parole e della comprensione del significato da un lato, il livello del coinvolgimento emotivo dall’altro. Siccome questo secondo canale, non obbedisce alle logiche della razionalità ma dell’istintività e dell’immediatezza, nell’atto del leggere prima ancora che le parole il bambino percepisce e vive del legame emotivo inespresso e intimo con l’altro: “il sistema limbico è intento a cogliere pause, intonazioni, accenti e ritmo adottati da chi legge. Chi ascolta è coinvolto dal tono della voce di chi racconta, per cui si stabilisce una connessione affettiva” (Dodaro & Cirilli, 2019, p. 67).

L’ascolto della narrazione e la lettura di un testo a voce alta, pertanto, innescano un meccanismo di «sincronia emotiva» (Goleman, 2005, p. 54) con l’adulto o il compagno di giochi che legge ma anche con i personaggi della storia e, se svolte regolarmente, possono favorire il passaggio da una «competenza emotiva» deri-



vante da un'intelligenza emotiva del bambino ad una «competenza sociale» (Goleman, 2006, p. 14) dalla quale si genereranno comportamenti prosociali (Aringolo & Albrizio, 2016; Levorato, 2000).

Dal momento che la comunicazione, il linguaggio e le relazioni, costituiscono componenti importanti nello sviluppo di un bambino

la presenza di un disturbo della comunicazione interrompe e deforma la continua costruzione/condivisione di significati tra lui e il mondo che lo circonda [...] Diventa allora evidente perchè sia così necessario trovare modalità che consentano di riattivare precocemente interazioni comunicative funzionali (Costantino, 2011, pp. 53-54).

L'esperienza che si propone, svoltasi in una classe prima di una scuola primaria romana, è relativa alla pianificazione di un intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa che ha previsto, accanto ai testi tradizionali, l'uso di IN-book e l'utilizzo del modeling per la lettura dei libri in simboli, che può costituire una validissima strategia metodologico-didattica per prevenire un impoverimento linguistico, cognitivo ed emotivo nel bambino con bisogni comunicativi complessi assicurandogli la riattivazione di interazioni comunicative funzionali sin dai primi anni di vita. L'osservazione quotidiana delle esperienze di modeling, sia quando l'attività didattica è pianificata, sia quando la lettura dell' inclusive book si svolge in maniera spontanea in occasione di momenti ricreativi e di gioco libero, può aiutare i docenti nel monitorare la graduale acquisizione delle abilità di lettura del gruppo classe rappresentando un ulteriore momento valutativo delle competenze acquisite dagli alunni, al pari della tradizionale lettura di brani contenuti nei testi scolastici in adozione (che costituisce una delle modalità di verifica più comuni) con il vantaggio, non certamente trascurabile, di avvicinare i bambini alla lettura in maniera ludica e spontanea offrendo loro un supporto visivo indispensabile nelle prime fasi di apprendimento. Allo stesso tempo, può facilitare il team nell'osservazione dei comportamenti dell'alunno con bisogni comunicativi complessi rispetto alla proposta didattica (interesse/partecipazione/rifiuto), al rapporto con gli adulti e i compagni (collaborazione/opposizione) ma anche alla verifica dell'acquisizione o meno di nuovi simboli.

## 2. Come si legge un *Inclusive book*?

In presenza di disabilità multiple, a cui sono spesso connesse difficoltà sul piano intellettivo, motorio e/o sensoriale è necessario ampliare tutte le possibilità di interazione della persona con l'ambiente allo scopo di evitare che condizioni invalidanti, come l'incapacità comunicativa, possano determinare momenti di disagio ed esclusione sociale. In questo senso, per prevenire un ulteriore impoverimento linguistico e cognitivo del bambino con bisogni comunicativi complessi e con l'obiettivo che anch'egli possa beneficiare degli effetti positivi della lettura e della narrazione ad alta voce precedentemente evidenziati, la pianificazione di un intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa che preveda l'uso di IN-book, ovvero, di libri illustrati con testo integralmente espresso in simboli, può costituire una strategia inclusiva.

La CAA, infatti, in quanto



area di ricerca e di pratica clinica e educativa [...] studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e/o della parola (speech), e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta. (ASHA, 2005) (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 26).

Intesa anche come l'insieme delle strategie, degli strumenti e delle modalità di comunicazione che una persona può utilizzare per far fronte alle proprie esigenze comunicative nella vita quotidiana, si definisce *augmentativa* perché non sostituisce ma incrementa le possibilità comunicative naturali della persona; *alternativa* perché utilizza modalità di comunicazione alternative e diverse da quelle tradizionali (ISAAC, 2017, p.7).

In questa prospettiva, la lettura di un testo in simboli sul piano "augmentativo" valorizzerà il potenziale comunicativo della persona e, pertanto, le vocalizzazioni o il linguaggio verbale esistente, i gesti, i segni, la comunicazione con ausili e/o con la tecnologia avanzata; sul piano "alternativo" prevederà accanto alla lettura tradizionale del libro, la presenza di IN-book nel contesto di riferimento. Un intervento didattico inclusivo in CAA, funzionale all'individuazione delle soluzioni comunicative più efficaci, dovrà sempre tener conto della valutazione dei bisogni comunicativi del bambino, delle abilità comunicative già presenti, delle priorità esistenti nell'ambiente di vita in cui egli agisce, delle sue preferenze e delle sue motivazioni (Cottini, 2008, p. 321) e non dovrà trascurare due aspetti:

fornire alle persone, durante la lettura, l'accesso ai sistemi di CAA che includano un appropriato vocabolario di concetti; insegnare ai partner (ad esempio, genitori, assistenti, insegnanti) ad utilizzare strategie interattive che promuovano un'efficace comunicazione da parte delle persone che si affidano alla CAA (Beukelman, & Mirenda, 2014, p. 430).

Secondo le recenti disposizioni del CSCA (Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa) il modeling, ovvero, la lettura degli IN-book basata sull'indicazione dei simboli, richiede, inoltre, l'osservanza da parte del lettore di precise regole procedurali come la *libertà*, da parte del bambino, *di scegliere* il proprio libro, ampliando l'offerta educativa e accrescendo la sua motivazione; la *scelta dei tempi* inserendo l'attività di lettura in una routine programmata o lasciando che avvenga su richiesta; la *scelta di un luogo* comodo affinché la postura e i movimenti del corpo dei protagonisti dello scambio comunicativo non interferiscano con l'indicazione del simbolo. Quest'ultima, infatti, senza mai coprire il pittogramma (composto dall'elemento grafico nella parte centrale e dalla parola scritta in minuscolo nella parte alta) deve essere finalizzata non solo alla trasmissione dei contenuti ma anche a stimolare, quanto più possibile il *piacere di leggere* (Fumagalli & Reicher, 2012). Durante l'attività di modeling al bambino non deve essere chiesto di guardare o di indicare a sua volta, è piuttosto necessario esporlo all'indicazione continua, simbolo per simbolo, e in maniera ludica creare quante più occasioni di condivisione con i compagni.

Del resto, per le sue caratteristiche, il libro

permette lo sviluppo di una «lettura» autonoma dei simboli da parte dei bambini, che se dapprima tendono a godersi la lettura ad alta voce e il mode-



ling fatto dall'educatore, in seguito apprezzano molto la possibilità di fruire autonomamente del libro. Non è raro osservare bambini che, pur non avendo sviluppato la funzione della lettura alfabetica, leggono l'uno all'altro ad alta voce indicando, e riconoscendo uno per uno i simboli del testo. La capacità dei bambini in età prescolare di organizzarsi attraverso gli strumenti di CAA nel gioco e nella relazione con il bambino con bisogni comunicativi complessi nasce dalla lettura di libri in simboli e si consolida nel tempo, diventando una vera modalità inclusiva di interazione in cui l'altro è davvero pensato nelle sue caratteristiche (Costantino, 2011, p. 122).

Nel momento in cui l'attività di lettura, infatti, sarà inserita sistematicamente nella routine scolastica, gli alunni impareranno a considerare i simboli come delle vere e proprie parole, finiranno per utilizzarli spontaneamente nella relazione con gli altri e cercheranno, sceglieranno, sfoglieranno e si appassioneranno al libro in simboli perché l'IN-book non è il libro del bambino con bisogni comunicativi complessi, l'IN-book è il libro di «tutti e per tutti».

### 3. IN-book e modeling nella scuola primaria: un'esperienza inclusiva

Sebbene le linee guida sull'uso e la lettura dei libri in simboli invitino ad un'introduzione dei libri inclusivi nei contesti educativi e sociali nella maniera più naturale possibile con lo scopo di fornire ai bambini strumenti concreti capaci di favorire lo sviluppo di attività piacevoli e momenti di interazione e comunicazione, va sottolineato che nessuna esperienza didattica può essere lasciata al caso né all'improvvisazione ma deve inserirsi armonicamente in una programmazione curricolare predisposta fin dall'inizio. Il compito del *docente inclusivo* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) non è solo quello di riconoscere, accogliere e valorizzare la diversità degli alunni predisponendo percorsi di apprendimento orientati alla condivisione e allo scambio relazionale tra i pari, ma anche quello di essere l'agente di una progettualità curricolare frutto di un costante aggiornamento professionale (Sibilio, 2015). Le sue conoscenze e competenze devono tradursi, nella prassi educativa, nella pianificazione preventiva di curricula inclusivi nei quali, in linea con i principi generali di eguaglianza e di pari opportunità per tutti e con i riferimenti contenuti nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) si definiscano obiettivi, contenuti, metodologie e strumenti di valutazione degli apprendimenti con lo scopo di apportare il maggior numero di benefici possibili a tutti gli allievi e non solo agli alunni con bisogni educativi speciali.

L'esperienza didattica che si presenta di seguito è relativa alla lettura del *Piccolo Principe* (Fig.1) in versione IN-book, un classico della letteratura per l'infanzia che si inserisce in un'ampia collana di testi basti sulla comunicazione aumentativa e alternativa curati dal Centro Sudi Erickson (Scataglini, 2017).

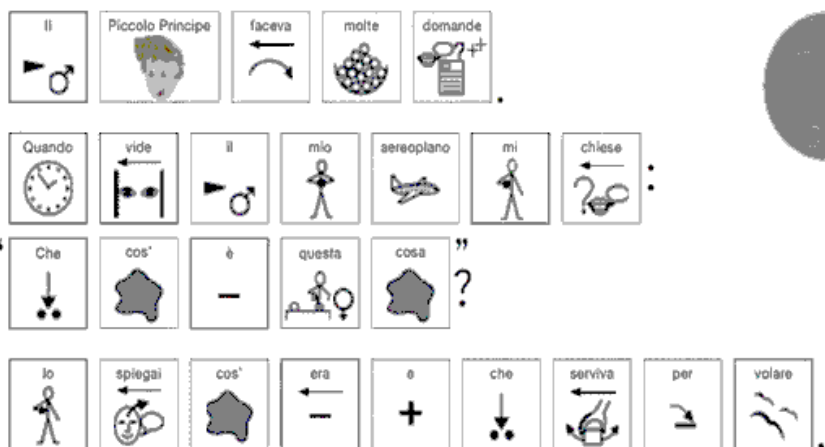


Fig. 1: Un esempio di Inclusive book

L'attività di lettura dei libri in simboli è parte integrante di un curriculum formativo che attribuisce valore al percorso di crescita del bambino e a tutte le attività, come la lettura, che possono favorire i processi di inclusione sociale ma anche, sul piano trasversale, contribuire all'acquisizione di abilità e competenze utili all'apprendimento dei contenuti disciplinari. In presenza di un'alunna con Sindrome di Phelan McDermid, malattia genetica rara e causa di ritardo cognitivo grave, ipotonia congenita e assenza di linguaggio verbale, la progettualità basata sull'uso della CAA, si è sviluppata principalmente in tre fasi con lo scopo di rendere quanto più possibile inclusivi i contesti, gli obiettivi e le metodologie, i contenuti e le attività.

### Prima fase: *Inclusività degli obiettivi e delle metodologie didattiche*

L'importanza della scelta degli obiettivi e delle strategie metodologico-didattiche, così come la necessità di uno sviluppo di competenze funzionali al miglioramento della qualità della vita del bambino in contesti scolastici e sociali, costituisce uno dei temi centrali della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016, n. 962 – Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento evidenzia il compito fondamentale della scuola di rispondere alle diverse esigenze degli alunni con l'obiettivo di realizzare le potenzialità educative di tutti, ivi compresi quelle dei bambini con svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali, economiche o di disabilità.

In particolare, la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura e della scrittura, insieme alla capacità di ogni persona di imparare ad imparare, costituisce la base per ogni apprendimento a lungo termine. Pertanto, un curriculum che tenda all'apprendimento efficace in cui siano presenti attività di lettura condivisa, dovrà essere orientato al raggiungimento delle competenze dell'alunno ma sempre a partire dalla definizione degli obiettivi didattici perchè sono gli obiettivi che "individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere lo sviluppo delle competenze" (MIUR, 2012), ovvero, la capacità



nel bambino, di scegliere e di utilizzare le conoscenze acquisite per risolvere problemi in ogni contesto di vita.

Relativamente all'asse culturale dei linguaggi, e nello specifico alla disciplina italiano, la lettura degli IN-book è stata finalizzata a sviluppare negli alunni la capacità di:

- ascoltare, leggere e comprendere testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa o guidata, e a formulare su di essi giudizi personali;
- ampliare il patrimonio lessicale attraverso attività di interazione orale e di lettura;
- partecipare agli scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione;
- imparare a gestire, organizzare e perseverare nel proprio apprendimento anche per periodi prolungati;
- lavorare in modo collaborativo con lo scopo di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e dalla condivisione di ciò che si è appreso.

Affinchè un intervento didattico, inoltre, possa creare reali occasioni di inclusione e di apprendimento è necessario che ogni team docente individui, nell'ampio ventaglio delle metodologie didattiche disponibili, quelle che siano maggiormente rispondenti ai bisogni della classe con lo scopo di proporre non una didattica unitaria bensì delle "didattiche" rispettose dei bisogni e dell'unicità di ciascun alunno. La differenziazione della didattica che si basa sull'idea della valorizzazione delle differenze individuali in contesti educativi sempre più eterogenei e che non mira semplicemente ad integrare le diversità ma a farne il centro del progetto educativo, può essere l'unica opzione per condurre in porto un'esperienza di insegnamento-apprendimento valida per tutti gli allievi (D'Alonzo, 2017, pp.79-80).

Per la lettura della storia del Piccolo Principe in versione IN-book, ad esempio, alla metodologia del modeling si è unita quella del *peer-tutoring*. Quest'ultima valorizza i benefici che possono derivare dall'apprendimento reciproco tra alunni e prevede la presenza di un tutor, di solito un alunno con maggiori abilità, che svolge attività didattiche in coppia con un altro alunno (tutee) anche con difficoltà di apprendimento. L'applicazione di strategie cooperative alla lettura dei libri in simboli, consente al tutor non solo di affinare le tecniche di lettura e acquisire nuove informazioni contenute nei testi che si leggono, ma di sperimentare anche la gratificazione derivante dal sentirsi parte attiva di una relazione di aiuto, con enormi benefici sul piano della motivazione e dell'autostima. Il bambino con bisogni comunicativi complessi può, a sua volta, apprendere in maniera individualizzata senza per questo essere privato della ricchezza emotiva derivante dalle relazioni interpersonali con i pari (Topping, 2014, pp.9-10).

## **Seconda fase: Inclusività del contesto e degli strumenti**

Coerentemente con le finalità dell'*Universal Design for Learning* (UDL) e delle indicazioni operative definite nelle linee guida elaborate dal Center for Applied Special Technology (CAST) volte a incentivare la creazione di ambienti inclusivi per tutti e





non solo per le persone con bisogni educativi speciali, la seconda fase della progettazione del curricolo educativo ha riguardato l'organizzazione dello spazio, la scelta delle tecnologie assistive (Castellano, 2019) e degli strumenti più funzionali alla comunicazione, all'acquisizione degli apprendimenti e allo sviluppo delle relazioni sociali. L'utilizzo del software Boardmaker prodotto dalla Mayer & Johnson, un programma costituito da oltre 6500 simboli grafici e da 250 modelli già predisposti nei quali inserire i PCS (Picture Communication System) che sono stati dimensionati a piacimento e utilizzati nella versione a colori, ha consentito la produzione di materiale cartaceo per la comunicazione e la didattica. In particolare, prima della lettura dei libri in simboli, è stato possibile:

- incrementare il numero di etichette presenti nelle tabelle di comunicazione aumentativa per ampliare la possibilità di scelta dei testi da leggere in autonomia o con i pari;
- realizzare etichette con il simbolo del libro e dell'azione "leggere" da applicare nell'aula in corrispondenza della libreria di classe;
- predisporre i PCS (biblioteca/libro/leggere/richiedere in prestito un libro) nella biblioteca scolastica;
- disporre i PCS utili all'attività di lettura sulle strisce di velcro applicate sul banco incavo dell'alunna;
- costruire testi in simboli e singole carte per formare frasi;
- tradurre canzoni, poesie, filastrocche e brevi storie in simboli.

L'uso del Little Mack, un comunicatore simbolico di base monomessaggio, che consente la riproduzione di un messaggio preregistrato su tre livelli, ha rappresentato un valido supporto alla didattica per il suo semplice funzionamento, ed è stato utilizzato sia dagli adulti che dagli alunni della classe per le seguenti finalità:

- registrazione della lettura del libro (livello 1);
- registrazione degli interventi degli alunni relativamente alla storia ascoltata (livello 2);
- registrazione delle canzoni connesse alla storia (livello 3);
- riproduzione su richiesta di uno dei tre livelli da parte dell'alunna con bisogni comunicativi complessi;
- riproduzione dell'esperienza educativa in contesti extrascolastici.

La lavagna interattiva multimediale, grazie all'utilizzo simultaneo di canali diversi per la condivisione delle informazioni, ha favorito un maggiore coinvolgimento del gruppo classe nelle attività didattiche e ha offerto ai bambini la possibilità di vivere esperienze multimediali immersive e stimolanti, consolidando le abilità di lettura in maniera ludica e divertente. In occasione della lettura dell'IN-book è stato possibile:

- visualizzare la storia in simboli in pdf sullo schermo;
- lavorare sul testo e sulle immagini in maniera interattiva e collaborativa;
- guardare il film e ascoltarne le canzoni.

L'inclusività del contesto ha riguardato, infine, l'organizzazione dello spazio che, nel nostro caso, è principalmente il banco incavo sul quale, oltre alle tabelle di comu-



nicazione aumentativa e alternativa, sono sempre presenti strisce di velcro funzionali all'applicazione e alla successiva rimozione, da parte dell'alunna o dei suoi compagni, dei simboli in CAA relativi all'attività (PCS scegliere/ libro/leggere/IN-book), alla scelta dei testi (immagini plastificate dei libri e degli IN-book disponibili nella libreria di classe), alla richiesta di continuare o sospendere la lettura (PCS basta/ancora), alla valutazione del compito (PCS bene/brava/sbagliato), alla scelta della persona con cui condividere l'esperienza (PCS amico/ foto degli insegnanti e degli operatori) e, infine alla condivisione delle proprie emozioni e stati d'animo (PCS felice/triste/stanco etc...).

Nel caso in cui l'attività di lettura si svolga su un altro banco o in luoghi diversi dall'aula (giardino, biblioteca, bus in gita scolastica) è possibile utilizzare, oltre alle tabelle di comunicazione, dei tesserini plastificati dalle dimensioni variabili, sui quali applicare una o più strisce di velcro e i simboli specifici relativi all'attività di lettura scelta.

### **Terza fase: *Inclusività dei contenuti, dei metodi e delle attività***

In quest'ultima parte dell'esperienza, che può essere definita la fase nucleare dell'attività, la lettura di un libro in simboli, inserita in una routine giornaliera programmata, in linea con le direttive del CSCA, ha previsto come primo step la valorizzazione della libertà di scelta dell'alunna con bisogni comunicativi complessi e la possibilità per lei, di comunicare le proprie preferenze attraverso i PCS presenti nelle tabelle di comunicazione aumentativa e alternativa preventivamente predisposti.

Nel rispetto dei ritmi della narrazione e, soprattutto, dei segnali di stanchezza e delle richieste della bambina, l'accompagnamento nella lettura è stato svolto da un adulto (docenti curricolari o di sostegno, assistente alla comunicazione, operatore OEPA) in un piccolo gruppo, oppure, lasciato alla gestione dei compagni di classe grazie all'applicazione della metodologia del *peer-tutoring*.

Una volta apprese alcune regole base delle tecniche di lettura degli IN-book, prima fra tutte la necessità di non coprire il simbolo sul quale compare sia l'elemento grafico sia la parola scritta in stampato minuscolo, anche il bambino di sei anni, è stato in grado di fare modeling e di affiancare la compagna con difficoltà di apprendimento e di coordinazione motoria, nella lettura della storia, nell'indicazione dei simboli e nell'azione di sfogliare, una dopo l'altra, le pagine del libro.

Il compito del tutor, in questi momenti iniziali, è stato anche quello di organizzare il tavolo di lavoro rendendo sempre accessibile la tabella di comunicazione (costituita da una specifica sezione dedicata alla lettura con le immagini dei libri); sostenere l'alunna nella comunicazione attraverso la prensione dei PCS; rispettare le sue pause, sia nelle scelte che nelle risposte; gestire i momenti di frustrazione, derivanti dalla mancata comprensione di una richiesta, con strette di mano, carezze ed abbracci. Dal momento che il modeling non è riducibile alla sola indicazione del pittogramma ma richiede anche il possesso di abilità di lettura da parte dell'alunno nel ruolo di tutor, l'osservazione quotidiana ha consentito ai docenti di individuare una fase iniziale, riconducibile ai primi mesi di scuola, nella quale il simbolo veniva solo indicato con il dito ed interpretato, fungendo per la sua trasparenza comunicativa da anticipatore del significato della parola; una fase intermedia di lettura sillabica in cui la presenza dell'elemento grafico ha aiutato gli alunni nella ricostruzione



delle parole e una fase finale, nella quale il tutor si è dimostrato competente nella lettura di simboli nuovi e più complessi il cui significato non era facilmente riconducibile all'elemento grafico.

L'ampliamento della tabella di comunicazione con l'aggiunta dei PCS presenti negli IN-book, subito dopo la lettura di ogni testo, inoltre, ne ha facilitato l'uso e la lettura anche in momenti diversi della giornata scolastica: il pittogramma, per la sua funzione comunicativa e rappresentativa di oggetti, azioni, sentimenti, luoghi, persone, una volta stampato e plastificato, può essere manipolato e utilizzato anche in attività didattiche che esulano dalla lettura del libro inclusivo, così da sostenere la bambina sia sul piano comunicativo che nel delicato processo di memorizzazione che è tanto visivo quanto corporeo. "Una volta che ci sono gli strumenti di comunicazione, l'aspetto più critico nell'acquisizione della competenza comunicativa è l'abilità della persona di utilizzare il linguaggio in modo interattivo" (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 353): la pianificazione di attività grafico-pittoriche, di gioco e di simulazione di parti della storia del Piccolo Principe, con il supporto dei nuovi PCS, ha aiutato i docenti e gli operatori nel verificare l'avvenuta memorizzazione dei simboli sia quando l'alunna li ha scelti spontaneamente sia quando la prensione/scambio del PCS con i compagni è avvenuta su richiesta; allo stesso modo, l'immediatezza con cui i tutor sono riusciti ad utilizzare la tabella di comunicazione in occasione di attività laboratoriali o semplici spostamenti in ambienti diversi dall'aula, non solo ha evidenziato la padronanza nell'uso dello strumento comunicativo in tutte le sue parti, ma anche l'acquisizione di abilità di lettura soprattutto in presenza di pittogrammi il cui significato non era più associabile alle sequenze del racconto.

La presenza della lavagna interattiva multimediale, inoltre, ha consentito agli alunni non solo la visione del cartone animato e la partecipazione a giochi interattivi a tema, ma anche l'ascolto della storia come audiolibro, grazie ai file mp3 da scaricare gratuitamente, e la possibilità di esercitarsi nell'attività di modeling, al pari del tutor, leggendo i diversi capitoli della fiaba in versione pdf e indicando i simboli sullo schermo. La trasposizione dei contenuti in forma scritta attraverso brevi descrizioni di ambienti e personaggi, accompagnata dalla rappresentazione grafica dei pittogrammi su quaderni e album da disegno, ha costituito per i docenti un ulteriore momento valutativo delle competenze acquisite e l'opportunità di ridefinire in itinere la propria didattica supportata anche dall'uso di ausili come il VOCA (Voice Output Communication Aids). Il Little Mack, è stato utilizzato per la registrazione dell'esperienza didattica su tre livelli, con l'obiettivo di favorire quella continuità educativa, spesso preclusa ai bambini privi di linguaggio verbale e con ridotte capacità cognitive, che si esplica normalmente nella possibilità da parte di un alunno di condividere le proprie esperienze scolastiche in contesti diversi dalla scuola, primo fra tutti la famiglia, ma si è dimostrato anche un valido alleato durante l'attività di lettura: oltre ai PCS (basta/ancora e sì/no) indispensabili all'alunna per comunicare il suo bisogno di interrompere o continuare la lettura del libro in simboli, il VOCA ha facilitato l'intenzionalità comunicativa, quando alla prensione del simbolo o all'indicazione con lo sguardo si è accompagnato anche il rinforzo uditivo rappresentato dalla voce registrata, ha migliorato l'interazione con i compagni grazie al feedback immediato e ha offerto all'alunna con complessi bisogni comunicativi ulteriori occasioni per affermarsi come persona pensante, partecipe e comunicativa.



## 4. Riflessioni conclusive

La presenza sistematica di esperienze di modeling nella scuola primaria, ha apportato notevoli benefici al gruppo classe sia sul piano degli apprendimenti che delle relazioni. L'alunna con bisogni comunicativi complessi ha maturato una maggiore consapevolezza e intenzionalità nell'uso delle tabelle di comunicazione e del comunicatore monomessaggio, ha arricchito il proprio vocabolario in simboli e, grazie alle piacevoli esperienze di lettura condivisa con i pari, è entrata in sintonia con i suoi compagni dei quali ama gli abbracci e le strette di mano; una sintonia che costituisce un ulteriore stimolo forte nel percorso di imitazione speculare di gesti e azioni e di rispecchiamento emotivo funzionali nell'attività di lettura dei libri ma spendibili in ogni contesto di vita (Rizzolatti, 2016). A loro volta, in funzione di tutor, gli alunni della classe hanno avuto modo di sperimentare la validità, l'efficacia e la positività di una relazione di aiuto, sviluppando, seppure in maniera del tutto inconsapevole, comportamenti empatici e prosociali. Con la stessa ingenuità, sono stati gli attori del proprio percorso di alfabetizzazione scolastica, acquisendo attraverso l'associazione del simbolo grafico alla parola, i prerequisiti della letto-scrittura in una modalità del tutto ludica e giocosa. Se è vero che ogni bambino di età compresa tra i 5/6 anni, nel suo primo anno di scuola primaria, non può essere considerato un *lettore esperto*, nella sua veste di *pre-lettore emergente* (Rivoltella, 2012, pp.129-130) ha però in sé tutte le potenzialità per diventarlo ogni volta che gli apprendimenti si realizzano in un clima di classe accogliente, motivante e in un contesto scolastico in cui l'intero team riconosce nella progettualità del curriculum la chiave del successo formativo dei propri allievi.

Solo un sistema educativo orientato ad un' *Education for All* (UNESCO, 2008) può rendere reale quel cambiamento ideologico tanto auspicato, nella misura in cui con apertura e flessibilità, scelga azioni educative e didattiche capaci di creare concrete dimensioni inclusive rispettose delle differenze e della specificità di ciascun allievo perché "Non si tratta, in altre parole, di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi, gli atteggiamenti per tutti" (Cottini, 2017, p.15).

## Riferimenti bibliografici

- Aiello P. et alii (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* (IJDLC), 59-68.
- ISAAC Italy (eds.) (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S.
- Aringolo K., Albrizio M. (2016). *Le fiabe per... giocare con le emozioni: e imparare a gestirle. Un aiuto per grandi e piccini*. Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Beukelman D. R., Mirenda P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cafiero J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Castellano G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.



- Costantino M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Rosati L. (eds.) (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Bono E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: RCS.
- Dodaro A., Cirilli A. P. (2019). *L'amore per la lettura si può imparare*. Roma: Armando.
- Edelman G.R. (2006). *Second Nature: Brain Science and Human Knowledge*. Yale: University Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusive*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf).
- Fumagalli L., Reicher E. (2012). *Storie con la CAA 1. Tre IN-book per bambini di 3-6 anni: Paolo e i capelli ribelli, Anna e l'altalena, Luigi e il minestrone*. Trento: Erickson.
- Gallo B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Ellissi.
- Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva che cos'è e come può renderci felici*. Milano: Bur.
- Goleman D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: Bur.
- Ianes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Kandel E. R. (2012). *Principles of Neural Science*. New York: McGraw Hill Professional.
- La Rovere G. (2018). *Pedagogia della lettura ad alta voce*. Roma: Armando.
- LeDoux J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. [http://www.indicazioninazionali.it/wp.content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp.content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Bur.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco-Angeli.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scataglini C. (2017). *I classici con la CAA. Il piccolo principe*. Trento: Erickson.
- Topping K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre, Geneva 25-28 November 2008.
- Vygotskij L., S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Roma: Giunti.
- Vygotskij L. S. (2010) *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (trad. by Maria Serena Veggetti, *Istorija razvitiija vyssih psihiceskih funkcij*, 1974).



## Riferimenti normativi

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 - Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

D.P.R. 16 novembre 2012, n. 254, - Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.