

Educazione inclusiva per la prima infanzia e diritto alla lettura, anche per i bambini con disabilità

Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities

Elena Malaguti^a

^a *Università degli Studi di Bologna*, elena.malaguti@unibo.it

Abstract

La questione dell'apprendimento della lettura, per la primissima e prima infanzia, viene analizzata utilizzando la lente dell'educazione inclusiva. Lo studio suggerisce un approccio strategico integrato diretto ai bambini con disabilità, per promuovere la piena inclusione e il diritto alla comunicazione.

Parole chiave: educazione inclusiva; lettura; modelli pedagogici; modelli didattici; diritti umani.

Abstract

The literacy in the early childhood education has been considered through the perspective of inclusive education. The study highlights the importance of a strategic integrated approach to literacy, even direct to children with disabilities, promoting the full inclusion in the early childhood services and the bill of right communication.

Keywords: inclusive education; emergent literacy; methodological tools; communication; human rights.

1. Cornice di riferimento

Come indicato nei documenti internazionali (Unesco-UIL, 2017) le ipotesi esplicative e le linee guida finalizzate alla promozione della literacy (processo di alfabetizzazione della lettura e della scrittura) sono state ampliate sotto la spinta delle nuove richieste imposte dai contesti sociali contemporanei e dalla crescita dei progressi in ambito scientifico. Le progressive conoscenze sull'educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia, in riferimento alla disabilità, le ipotesi esplicative sull'apprendimento, sui processi cognitivi, sono accresciute dalla fecondazione proficua di contaminazioni interdisciplinari. Tra le prime, la rivisitazione del concetto di educazione inclusiva e intervento precoce in relazione alla disabilità (WHO, 2011; UN, 2006) e il superamento di modelli di sviluppo e di apprendimento di matrice deterministica, a favore di modelli multifattoriali (WHO, 2001).

La questione dell'apprendimento della lettura, per la primissima e prima infanzia, può essere inquadrata da molti punti di vista. Il presente contributo, affronterà il dibattito utilizzando la lente dell'educazione inclusiva.

2. Educazione inclusiva e diritto alla lettura

Il termine inclusione ha fatto la sua comparsa non solo nel linguaggio pedagogico, ma anche sociale, dei diritti e della politica: sembra quindi che ci sia un accordo sul suo utilizzo (Medeghini, D'Alessio, Vadalà & Valtellina, 2013). L'inclusione non considera solo categorie predefinite (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Kozleski, Artiles, & Waitoller, 2014), ma riguarda anche le persone con disabilità. Entrando nel merito delle questioni riferite alla disabilità, la Communication Bill of Right (ASHA, 2016) fonda il suo assunto sul presupposto che tutte le persone hanno il diritto di utilizzare la stampa, indipendentemente dalla complessità delle loro disabilità.

L'International Board on Books for Young People in Norvegia ha pubblicato una selezione mondiale di *picturebook* di qualità al fine di promuovere il diritto alla lettura di tutti i bambini anche e soprattutto con disabilità. L'editoria in riferimento alla disabilità, mirata a promuovere l'educazione inclusiva, anche in Italia negli ultimi anni è considerevolmente aumentata. Si tratta di libri in cui sono presenti fra i protagonisti bambini e adulti con disabilità, in una chiave che li valorizzi e promuova la conoscenza e i diritti (Mazzoli & Possentini, 2013; Rabitti & Possentini, 2016; Spagnoli Fritze & Ferri, 2009).

Parecchi libri (silent book, e-book, app, touchscreen, libri gioco, libri sonori, libri pop-up) possono anche essere scelti dalla produzione generale dell'International Children Digital Library che, per determinate caratteristiche, possono essere utili e pregevoli per particolare chiarezza di illustrazione e progetto grafico, testo semplice e tipografia leggibile o perché propongono contenuti interessanti (Sola & Terrusi, 2009). La promozione della lettura, da questo punto di vista, non riguarda in modo specifico l'agire intenzionale dell'educatrice nel predisporre percorsi abilitativi ed educativi mirati al singolo, si riferisce, piuttosto, all'utilizzo del libro quale mediatore di relazioni e di ambienti di apprendimento, capaci di rispondere ai bisogni educativi di tutti i bambini. Il libro, seguendo questa direzione, diviene uno strumento che permette di promuovere incanto, stupore, curiosità, desiderio, coraggio, intelligenze (Mazzoli, 2016) perché si accede anche alla lettura per meraviglia (Pennac, 1993) e non solo per il "dovere di leggere". L'esposizione ai libri e alle sue diverse, tipologie, forme e colori, attraverso la guida attenta dell'adulto, può divenire occasione per creare il personale libro del bambino o del gruppo/sezione. Come accade nei servizi educativi particolarmente competenti, esso può essere costruito nel corso dell'anno,

direttamente dai bambini, coinvolgendo anche i genitori, e raccogliere appunti anche sonori e tattili, fotografie, oggetti, cimeli, storie, anche sociali e con ausili visivi, realizzate dai bambini (anche attraverso l'introduzione di sistemi di comunicazione aumentativa alternativa), dando avvio ad attività creative da condividere durante il percorso di crescita. Tali attività sviluppano la fantasia e la creatività, facilitano l'acquisizione di abilità (senso-motorie, cognitive, socio-affettive); promuovono, inoltre, la costruzione di un lessico comune, insegnano ad organizzare e classificare, a conservare i ricordi, ad organizzare le sequenze, a ritualizzare i tempi e gli spazi, riconoscendone le funzioni; infine, abitano ad un uso creativo del linguaggio, creando complicità, un sentimento di efficacia, di autostima nella valorizzazione delle potenzialità di ciascuno (Caliceti & Rivola, 2017; Valentino Merletti & Tognolini, 2006).

3. Ripensare l'intervento educativo alla luce delle nuove conoscenze scientifiche

L'educazione inclusiva, sposta l'asse da una prospettiva che riguarda il singolo bambino e il suo limite, ad una che contempla una visione globale ed anche la sua piena partecipazione nei contesti di vita reale (Stiker, 2009).

La promozione e il sostegno fin dalla nascita e nelle prime fasi di vita, della possibilità di crescere in contesti caratterizzati da una buona integrazione tra cure sanitarie e progettualità educativa (genitoriale e professionale), offre infatti le migliori premesse per favorire la continuità del progetto educativo e di vita del bambino e della sua famiglia (UN, 2006).

L'approvazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), abbandona definitivamente la visione della non-abilità come malattia, ed opera un cambiamento di natura culturale: traghettare gli interventi in favore delle persone con disabilità, da una modalità settoriale e frammentaria ad un approccio globale, per la costruzione di una società pienamente inclusiva e di un ambiente a misura di tutti. L'evoluzione, sottesa ai processi inclusivi, comporta un passaggio da una visione che identifica la disabilità solo ed unicamente legata a specifiche caratteristiche e a prestazioni individuali deficitarie, in termini di intelligenza misurate con test intellettivi standardizzati, ad una in cui i fattori individuali, intrecciano fattori culturali, sociali in interazione con i sistemi educativi e sociali (Airim, 2010).

Anche nell'ambito della riabilitazione e della salute sono presenti notevoli cambiamenti che spostano l'asse da una prospettiva biomedica individuale ad una biopsicosociale, in interazione con i contesti di vita, come proposto dalla Classificazione Internazionale sul Funzionamento la Disabilità e la Salute (WHO, 2001; 2007). Attraverso l'interconnessione di più prospettive, l'ICF (International Classification of Functioning) descrive il funzionamento globale del soggetto, ovvero la sua salute, le sue capacità e/o difficoltà, nell'ambito dell'educazione, dell'apprendimento, con l'obiettivo di individuare gli interventi da effettuare per permettergli di raggiungere il massimo della propria realizzazione (Peterson, Enskar, Huus & Simeonsson, 2013).

Gli studi sulle teorie dell'apprendimento e sui processi cognitivi (in relazione al *processo del conoscere e dell'apprendere*), accanto a prospettive innatistiche o modulari (Fodor, 1983), piagetiane-costruttivistiche, accostano prospettive di matrice ecologica e sociale (Bateson, 1979; Siegel & Bryson, 2012) proponendo approcci integrati (Jonassen & Land, 2012). L'introduzione di nuovi costrutti, per la descrizione dei funzionamenti umani, come la problematizzazione del concetto di intelligenza e di neurosviluppo, (Edelman, 1987;

Gallese, 2014) possono divenire un'occasione per riflettere anche sulle ripercussioni pratiche, in campo educativo. Modelli di natura situati (*situative theories*) evidenziano come le interazioni con gli ambienti di vita da parte del bambino, non producano solo significati sul mondo sociale ma permettono, anche lo sviluppo dell'identità (Kirshenr & Whitson, 1991; Jenlink & Austin, 2013). In estrema sintesi, le prospettive situate, evidenziano due concetti chiave, per l'evoluzione delle prassi in campo educativo: da un lato sottolineano che il processo di apprendimento non è scindibile dalle pratiche e dai luoghi dove esso si realizza; dall'altro che l'attribuzione di significato nel modo di percepire, pensare ed agire il mondo, non è separato dalle pratiche e dalla loro negoziazione nei contesti. Un'indicazione, questa, che permette di aprire la strada ad una riflessione profonda sulle educazione per la primissima e prima infanzia. L'unità di analisi non è solo l'individuo in relazione al suo processo di apprendimento ma l'attività situata dell'apprendere. Essa si determina nell'interazione fra chi apprende, le pratiche proposte, la ragione per cui certe attività vengono svolte, le strategie e gli strumenti che si utilizzano, i limiti e le risorse dell'azione che si sta svolgendo (Barab & Duffy, 2012). Le tendenze contemporanee interne alle scienze cognitive, che vanno sotto il nome di "mente estesa" e "cognizione distribuita", considerano il pensiero e la cognizione non più come *localizzati* nella mente (*cognition*) o nel sistema corpo-cervello (*embodied cognition*), bensì come *distribuiti* all'interno di *Gestalten* funzionali di umani e non-umani, da cui il pensiero emerge come un processo mediato che rende l'individuo il nodo di una rete, e non il suo centro organizzatore (Paolucci, 2011). Nel settore dell'educazione speciale per la prima infanzia, i recenti progressi permettono di riorientare i modelli e le pratiche. Esse potranno meglio definirsi tramite l'apporto di pratiche evidence-based, presenti nel panorama internazionale ed europeo, seppur ancora rare, ed uno scambio bidirezionale fra le diverse prospettive scientifiche. L'evidence-based practice, nel campo della prima infanzia, concerne il processo decisionale che integra i risultati delle principali ricerche, con le pratiche e l'esperienza delle famiglie e dei professionisti (Buysse & Wesley, 2006). I risultati di alcune ricerche condotte nei servizi educativi per la prima infanzia dimostrano una correlazione positiva fra il miglioramento dei processi di apprendimento del bambino con disabilità e l'azione congiunta della famiglia e degli educatori. Inoltre che la costruzione di alleanze fra genitori ed educatori permette anche l'instaurarsi di relazioni sociali positive fra pari. Infine, che il benessere della famiglia e del bambino con disabilità aumenta se gli interventi educativi e l'organizzazione dei contesti fondano i loro presupposti sulla centralità dei ruoli genitoriali e sulla definizione di attività di natura inclusiva (Buysse & Wesley, 2006; Guralnick 2001; Pavone & Farinella, 2014).

Le strategie per l'intervento educativo precoce, nella primissima e prima infanzia, si devono porre l'obiettivo di promuovere abilità in molteplici aree, come ad esempio: l'area motoria, del linguaggio e della parola, della memoria di lavoro, della lettura, della scrittura, della matematica (Newman & Dickinson 2017; Scarborough, 2017). A seconda della condizione del bambino e della sua età, gli interventi possono essere forniti anche da altri professionisti (educatori specializzati, logopedisti, fisioterapisti) ed erogati da servizi competenti in un particolare ambito, per supportare il bambino e i suoi genitori. In quest'ultimo caso l'intervento può essere condotto a casa, nei centri specializzati o anche nei servizi educativi attraverso la predisposizione di specifici programmi e la costruzione di alleanze fra genitori, specialisti e operatori dei servizi educativi. Il National Consortium on Deaf-Blindness Literacy Practice Partnership (<http://literacy.nationaldb.org/index.php/about-site/>) dal 2006 opera secondo la prospettiva inclusiva, Development of the All Children Can Read. L'obiettivo è quello di fornire informazioni, metodologie e strumenti per l'intervento educativo e didattico con bambini

che devono affrontare complesse sfide per l'apprendimento, in particolare rispetto a problemi visivi e uditivi.

Di recente, l'apporto educativo, quale elemento essenziale sia per quanto riguarda lo sviluppo tipico sia per la presenza di disabilità, viene riconosciuto determinante dal programma europeo "Autism Spectrum Disorders" (<http://asdeu.eu/>) e anche dal settore della medicina (WHO, 2001). In particolar modo si evidenzia il ruolo fondamentale del contesto familiare, educativo, scolastico e sociale, per favorire il positivo sviluppo globale (bio-psico-sociale) dei bambini (WHO, 2017).

Quando un bambino presenta disturbi del neurosviluppo, una disabilità congenita, l'accesso alla lettura e la comunicazione, specie se autonoma, può essere difficoltosa o impossibile. Alcune evidenze (Mucchetti, 2013) dimostrano, però, un aumento della comprensione delle storie e del coinvolgimento dei pari nella condivisione della lettura, se si utilizzano sistemi di CAA, come ad esempio libri modificati (con supporti visivi, con simboli, con oggetti tridimensionali, con testi semplificati). Si tratta di stimolare, con ausili aumentativi alternativi, la comunicazione iniziale. L'area della "comunicazione iniziale" include tutto il lavoro necessario a coinvolgere il bambino partendo dai suoi interessi e dai minimi spazi d'aggancio (aspetto particolarmente importante nel bambino piccolo o in situazione di gravità), e a modificare/sensibilizzare l'ambiente affinché possa meglio sostenere lo sviluppo comunicativo (Reichle, Beukelman & Light, 2002). Le facilitazioni di base, utili molto precocemente (nel primo o al massimo secondo anno di vita) in tutte le situazioni in cui vi sia il minimo dubbio di possibili difficoltà nello sviluppo futuro della comunicazione, includono il sostegno alla *partner perceived communication*, l'offerta di opportunità di scelta e l'introduzione di libri "su misura" (Costantino, Marini, Bergamaschi & Lanzini 2006;). Il Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa (CSCA) di Milano e Verzello (<http://www.sovrazonalecaa.org/>), ad esempio, ha sviluppato un modello partecipativo integrato, spostando il focus dagli interventi specialistici diretti al bambino nelle stanze di riabilitazione, al lavoro di supporto e di formazione della famiglia e dei contesti di vita.

Alcune ricerche (Binger, Kent-Walsh & King, 2017; Stephenson, 2009), condotte sull'incremento della competenza linguistico-simbolica nei bambini con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), sembrano convergere sull'importanza della lettura come momento di condivisione e interazione con adulti e pari. Gli autori sottolineano gli effetti molto positivi per lo sviluppo linguistico sia in termini di aumento del vocabolario, che della comprensione linguistica. L'accento viene posto, in particolare, soprattutto sulle modalità di lettura, sulla possibilità per il bambino con BCC di intervenire, domandare, fare commenti, richiedere informazioni, collegare il contenuto della narrazione alle proprie esperienze. Sia in riferimento al framework del diritto di accesso all'informazione da parte dei bambini con BCC, sia rispetto a quello, più specifico, della stimolazione dello sviluppo linguistico e della literacy, anche in Italia, aumenta la produzione di libri (libri con i simboli *bliss* o pittogrammi - rari da reperire -, Picture Communication Symbols™, libri in codice Braille, libri tattili-tessili). Questi libri, sono prodotti in modo mirato per differenti tipologie di disabilità. Si segnalano i libri delle edizioni Riuniti, la collana per la CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa) edita da Erickson, la collana "Pesci parlanti", delle edizioni Uovonero e i libri in simboli pubblicati dalla casa editrice Sinnos. Gli "IN-book", ad oggi, rappresentano la modalità principale per avvicinare per la prima volta il bambino e la sua famiglia ai simboli e alla CAA, e insieme per consentire di recuperare un'attività così importante per la crescita, come l'ascolto della lettura ad alta voce di racconti da parte dell'adulto, altrimenti impossibile, per la maggior parte dei bambini con

disabilità della comunicazione. Sviluppati negli ultimi 15 anni, proprio dall'esperienza del CSCA, gli "IN-book" si sono dimostrati particolarmente efficaci per sostenere la comprensione linguistica dei bambini con disturbi di comunicazione complessi (Costantino, 2011; Costantino, Marini, Bergamaschi & Lanzini, 2007). In molti servizi educativi per la primissima e prima infanzia e nelle biblioteche, si sono diffusi, gli "in-book" che stanno diventando sia uno strumento di inclusione per i bambini con disabilità, sia un'occasione di sviluppo e crescita per tutti, grazie alla possibilità di lettura condivisa¹.

4. Educare alle lettura nel settore della primissima e prima infanzia

Sebbene sia presente molta letteratura riferita allo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura nel periodo della scuola primaria, le ricerche relative ai fattori che contribuiscono all'emergere delle abilità di lettura e di scrittura (emergent literacy), nella primissima e prima infanzia sono ancora rare (Swan, 2009). La prospettiva sottesa all'emergent literacy è stata introdotta da Clay (1967) e rivista da Sulzby e Teale (1996) ed è riferita alla prima fase dell'acquisizione delle competenze per lo sviluppo delle capacità di lettura e scrittura, nel periodo compreso fra la nascita e il momento in cui i bambini impareranno a leggere e a scrivere. Con tale espressione gli autori intendono sottolineare come nella *società dei letterati* anche i bambini molto piccoli, sperimentano il processo del leggere iniziando l'acquisizione delle prime abilità di lettura e scrittura (Clay, 1967). L'emergent literacy, riguarda tutti i differenti modi in cui gli esseri umani comunicano – attraverso la lettura, la scrittura, il linguaggio e l'ascolto – nelle situazioni di vita reale. L'insieme delle abilità – motorie, visuo-spaziali, cognitive, emotive, sociali, di acquisizione di simboli e di vocaboli – costituiscono quelle che Swan (2009) definisce come competenze di emergent literacy, le cui componenti fondamentali sottese includono:

- motivazioni alla lettura: essere interessati, divertiti ed incuriositi dal libro;
- acquisizione di vocaboli: nominare e riconoscere gli oggetti;
- consapevolezza dell'oggetto e della stampa: comprendere l'oggetto libro, riconoscerlo, nominarlo, costruirlo, seguire le immagini e le parole-frasi;
- abilità narrative: imparare a descrivere gli oggetti, a narrare semplici sequenze e a raccontare storie;
- conoscere le lettere: scoprire le forme delle lettere, le differenze, il nome, il suono e saperle riconoscere in differenti contesti;
- consapevolezza fonologica: essere in grado di ascoltare e giocare con i suoni, con le parole riconoscendone i significati.

Porre attenzione al processo della lettura fin dalla prima infanzia, permette di preparare il bambino al successivo apprendimento formale. Secondo Lonigan, e Shanahan, (2008) ancora prima dell'ingresso alla scuola primaria e all'ultimo anno dell'infanzia, nelle situazioni di vita quotidiane, l'ascolto a voce alta, l'osservazione di forme e figure, giochi musicali e corporei, facilita l'acquisizione dei molteplici modi attraverso i quali gli esseri umani comunicano. Quando un bambino viene coinvolto, ad esempio nella lettura di un albo illustrato, nel gioco con un oggetto sonoro, con un libro tattile che può esperire anche con la bocca, inizia le sue prime attività: cognitive, sociali, emotive acquisendo abilità di

¹ Per approfondimenti si veda Charlotte Cushman "Les Doigts Qui Rêvent" (Dreaming Fingers) <http://www.pathstoliteracy.org/resources/les-doigts-qui-r%C3%AAvent-dreaming-fingers-tactile-books>.

base fondamentali. Inoltre le competenze individuali del bambino interagiscono, soprattutto nella primissima infanzia, con i contesti familiari da cui esso è circondato e l'ambiente risulta vitale per lo sviluppo della lettura. Per un bambino piccolo prima della lettura viene la parola e prima di essa la voce, esperite all'interno di una relazione e nei contesti, ed ancora prima il suono. Bateson (1979) l'ha chiamata proto-conversazione: è come se un "dialogo sonoro" avesse inizio prima delle parole, come se una conversazione iniziasse già prima che il bambino possieda le parole. E questi suoni, ci dice Stern, (1985) sono portatori, per il bambino, non solo di emozioni, ma anche di intenzioni, di significati: di inviti con profili melodici che salgono (ascendenti), di consolazioni con melodie che scendono (discendenti), di approvazioni (quando la voce sale e scende disegnando la forma di una campana) o di disapprovazione, quando la voce diventa più forte e i suoni più brevi e fra di loro staccati. I primi significati allora arrivano al bambino attraverso la musicalità della parola e questa memoria sonora lo accompagnerà per tutta la vita, quando da più grande vivrà giochi musicali insieme ai genitori o ai compagni e quando ascolterà la musica che gli sarà proposta (Filippa, Malaguti & Staropoli, 2016). Da sempre i finger rhymes "rime delle dita" aiutano i bambini ad acquisire la consapevolezza del proprio corpo, a nominarne le singole parti, a riconoscerne le funzioni. Come sostengono Valentino Merletti e Tognolini (2006, pag. 20), "Le rime delle dita" appartengono a tutte le culture perché permettono di rispondere al bisogno di comunicare con il bambino piccolo unendo, alla voce e alle parole, i gesti e il contatto con il corpo. Costituiscono il primo e più elementare esempio di "lettura dialogica": il bambino che non sa ancora parlare accoglie su di sé le mani di chi si prende cura di lui, risponde alle sollecitazioni, anticipa con i sorrisi compiaciuti i momenti più emozionanti o più divertenti. Non sono, questi, libri che richiedono una lettura ad alta voce (almeno non subito) ma libri che l'adulto deve far propri con il corpo e con esso trasmetterli al bambino. Esistono, dunque, libri che il bambino impara *a leggere con il corpo*. Essi si pongono la finalità di facilitare l'instaurarsi di una buona e precoce relazione con il libro favorita dalla possibilità di interagire direttamente con esso e *leggerlo* con le mani e con la bocca, con le orecchie, con il naso e con la vista. Vi sono anche libri² progettati per stimolare la creatività e l'immaginazione come i libri con i buchi, che si scompongono e si ricompongono, pop-up, maneggevoli, sonori, tattili, in compagnia dei quali il bambino ha la possibilità di sperimentare tutti i sensi, o di potenziare quelli residui, ricevendo stimoli adeguati attraverso la relazione con gli adulti e con i pari. Il processo della lettura comprende una serie di attività assai diversificate e complesse. Dehaene (2009) afferma "saper leggere significa, prima di tutto, saper decodificare. La decodifica dei grafemi in fonemi è costituita dal passaggio da un'unità visiva ad una uditiva. Per progredire nella lettura il bambino deve saper decifrare da solo le nuove sequenze di caratteri per riconoscerne le parole di cui conosce già la pronuncia e il significato, e automatizzare progressivamente l'insieme di questa catena di elaborazione". Secondo Dehaene (2009, p. 265) fin dai primi anni, semplici giochi preparano il bambino alla lettura, sul piano fonologico, facendogli manipolare i suoni del linguaggio (rime, sillabe, fonemi). La scrittura e la lettura, nelle fasi iniziali dell'acquisizione, presentano una certa indipendenza e un certo grado di dissociazione funzionale. Le due abilità si sviluppano in modo asincrono: la strategia alfabetica è adottata dapprima nella scrittura e successivamente in lettura (Frith, 1985) e seguono fasi evolutive specifiche (Ferreiro & Teberosky, 1985; Frith, 1985; Ventriglia, 2016). Come sostiene Chambers (2015), la lingua non contempla un termine specifico che racchiuda il processo

² A questo particolare settore dell'editoria si è dedicata, prima fra tutti, Loredana Farina fondatrice della casa editrice La Coccinella.

del leggere, come ad esempio il tempo passato a scorrere con lo sguardo le parole e le immagini sulla pagina. Questo può far dedurre, in modo erroneo, che non vi siano progressi fino a quando non si è in grado di decifrare le parole scritte in un libro. In realtà si cresce come lettori anche quando si prende tra le mani un testo prestandogli la propria attenzione (Chambers, 2015). Un bambino non ancora scolarizzato, che ancora non sa leggere, ma guarda il libro, lo tocca, lo annusa, lo sperimenta al punto da desiderare di entrare in relazione sta già muovendo i primi passi nel mondo della lettura. Aidan Chambers (2015), introduce il concetto di “contesto sociale della lettura”, considerando alcuni fattori che danno vita all’ambiente di lettura. La lettura contempla i luoghi (leggere a scuola, sdraiati sul divano, al caldo e comodi, in un giardino, in biblioteca), le abitudini, le emozioni, le relazioni con l’adulto, il lettore/la lettrice, l’oggetto libro. L’autore sostiene che sia fondamentale, al fine di aiutare in modo competente bambini e ragazzi a divenire lettori appassionati e riflessivi, la creazione di un ambiente di lettura favorevole. Inoltre afferma la necessità di operare delle scelte, di facilitare la scoperta delle preferenze e di proporre un testo, solo dopo averlo letto. Il concetto di “contesto sociale della lettura” come proposto da Chambers, si accosta alle evidenze emerse, in questi ultimi anni, da numerosi studi sul funzionamento del cervello nei processi di lettura. La neuroscienziata americana esperta in dislessia, Maryanne Wolf (2012) in uno studio dedicato alla lettura, afferma che non vi sono geni specifici incaricati unicamente di mettere in grado l’essere umano di leggere e scrivere. Per acquisire tale capacità, non solo naturale, i bambini hanno bisogno di ambienti educativi, che supportino il collegamento (delle strutture legate alla visione e alla parola) di tutti quei circuiti, bisognosi di un’acquisizione, per permettere al cervello di leggere. La scienziata pone l’attenzione su tre fattori fondamentali, di matrice educativa, che influenzano l’apprendimento linguistico, e di conseguenza, lo sviluppo del cervello durante il processo di lettura. Il primo è riferito alla disponibilità di libri e a come la loro carenza possa influire negativamente sulla conoscenza delle parole e delle cose, che nei primi anni si dovrebbero formare. Il secondo, alla predisposizione di ambienti in cui si dedichi molto tempo alla semplice attività del dialogo, anche a tavola durante il pasto, e alla lettura a voce alta. Il terzo al sostegno alla genitorialità, soprattutto, a coloro che vivono condizioni di deprivazione linguistica e culturale. I tre fattori evidenziati da Wolf, sono suffragati da altri studi (Kucirkova, Snow, Grøver & McBride, 2017) e recepiti anche dai documenti internazionali sulle policy, la literacy e i processi di inclusione (Unesco, 2017).

5. Conclusioni

Le policy e l’analisi delle ricerche qui presentate, nel settore dell’educazione inclusiva, in riferimento alla disabilità e ai processi di literacy, convergono sulla definizione di approcci integrati e globali. I modelli che si stanno affermando si pongono come punto di riferimento, sia sul piano teorico che delle pratiche. Il passaggio da un modello di matrice deterministica ad uno bio-psico-sociale e multifattoriale comporta la definizione di programmi tesi a intersecare ed interconnettere la dimensione clinica-abilitativa con quella educativa e didattica, in relazione contesti di apprendimento, al fine di promuovere il pieno sviluppo. Rimangono certamente notevoli le criticità, quando si considera l’applicazione clinica ed educativa reale, dei nuovi paradigmi di presa in carico e di intervento nei contesti e di erogazione dei sostegni. Nello specifico, ancora rari sono gli studi che descrivono gli esiti delle attività mirate a tutti i bambini in relazione ai processi di apprendimento in presenza di disabilità. È tuttavia innegabile che una nuova cultura si sta affermando, anche nel panorama italiano: nel contesto della riabilitazione cognitiva, dell’educazione, per l’ecosistema familiare, per quello educativo e scolastico.

Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Airim, (2010). Linee guida per la definizione degli standard di qualità nella costruzione del progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva. http://sidin.info/new/03%20lenne%20guida%20AIRIM/AIRIM_LineeGuida.pdf (ver. 15.07.17).
- Asdeu. Autism Spectrum Disorders in the European Union. <http://asdeu.eu/> (ver. 15.07.17).
- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities* (NJC). <http://www.asha.org/NJC/> (ver. 15.07.17).
- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Communication Bill of Right*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/NJC-Communication-Bill-Rights.pdf> (ver. 15.07.17).
- Barab, S.A., & Duffy, T. (2012). From practices field to Communities of practices. In D. Jonassen & S. Land (eds.), *Theoretical Foundation of Learning Environments* (pp. 29-65). New York, NY: Routledge.
- Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In M. Bullowa (ed.), *Before Speech: the beginning of human communication* (pp 63-77). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Binger, C., Kent-Walsh, J., & King, M. (2017). Dynamic assessment for 3-and 4-year-old children who use augmentative and alternative communication: Evaluating expressive syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1–13.
- Buyse, V., & Wesley, P. (2006). Evidence-Based Practice: how did it emerge and what does it mean for the Early Childhood Field? *Zero to Three (J)*, 27(2), 50–55.
- Caliceti, G., & Rivola, A. (2017). *Nel lontano regno di mongolfiera*. Roma: Sinnos Edizioni.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <http://www.udcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (ver. 15.07.17).
- Centre for Community Child Health (2011). DEECD Early Childhood Intervention Reform Project: Revised Literature Review. Melbourne, Victoria: Department of Education and Early Childhood Development. http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/intervention/ecis_litreview.pdf (ver. 15.07.17).
- Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa di Milano e Verzello. <http://www.sovrazonalecaa.org/> (ver. 15.07.17).
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Clay, M. (1967). The reading behavior of 5-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2(1), 11–31.

- Costantino, M.A. (2011). *Costruire storie con la CAA, Gli IN -book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Costantino, M.A., Marini, M., Bergamaschi, N., & Lanzini, L. (2007). L'intervento di Comunicazione Aumentativa e Alternativa in età evolutiva. *Quaderni ACP*, 14(1), 34–38.
- Costantino, M.A., Marini, M., Bergamaschi, E., & Lanzini, L. (2006). Dal “libro su misura” alla “biblioteca di tutti”. *Quaderni ACP*, 13(5), 199–203.
- Cushman, C. (1 febbraio 2014). *Les Doigts Qui Rêvent*. <http://www.pathstoliteracy.org/resources/les-doigts-qui-r%C3%AAvent-dreaming-fingers-tactile-books> (ver. 15.07.17).
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina. Edelman, G.M. (1987). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Filippa, M., Malaguti, E., & Staropoli, M. (2016). *Cantami ancora! Antiche melodie e giochi per crescere con la musica*. Torino: Il Leone Verde.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of surface dyslexia. In J.C. Marshall, M. Coltheart & K. Patterson (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia* (pp. 301-330). London: Routledge & Kegan Paul.
- Gallese, V. (2014). Arte, corpo, cervello: Per un'estetica sperimentale, *Micromega*, 2, 49–67.
- Guralnick, MJ. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- IECE, (2016a). *Inclusive Early Childhood Education (ECE). An analysis of 32 European examples*. <https://www.european-agency.org> (ver. 15.07.17).
- IECE, (2016b). *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: a review of the research evidence focusing on Europe*. <https://www.european-agency.org> (ver. 15.07.17).
- International Board International Board on Books for Young People. <http://www.ibby.org/> (ver. 15.07.17).
- International Children Digital Library. <http://en.childrenslibrary.org/> (ver.15.07.17).
- Jenlink, P.M., & Austin, F.S. (2013). Situated cognition theory. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S.A. Jackson (eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 185-198). Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing.
- Jonassen, D., & Land, S., (2012). *Theoretical foundation of learning environments*. New York, NY: Routledge.
- Kirshenr, D., & Whitson, J.A. (1997). *Situated cognition social, semiotic and psicological perspective*. Mahwah, NJ: Erlbam.

- Kozleski, E. B., Artiles, A. & Waitoller, F. (2014). Translating inclusive education: Equity concerns. In L. Florian (Eds). *The handbook of special education* (pp. 231-249). New York: Sage Publications.
- Kucirkova, N., Snow, C.E, Grøver, V., & McBride, C. (2017). *The Routledge international handbook of early literacy education. A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context*. London and New York, NY: Routledge.
- Lonigan, C.J., & Shanahan, T. (2008). Developing Early Literacy: report of the national early literacy panel executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention, *National Institute for Literacy*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> (ver. 15.07.17).
- Mazzoli, E., & Possentini, S.M.L. (2013). *Noi*. Imola: Bacchilega Junior.
- Medeghini R., D'Alessio, S., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies - Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mucchetti, C.A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358–72.
- National Consortium on Deaf-Blindness. *All Children Can Read*. <http://literacy.nationaldb.org/index.php/about-site/> (ver. 15.07.17).
- Pavone, M., & Farinella, A. (2014). Children at birth, children growing up. Integration between healthcare and family educational care. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8(2), 69–81.
- Paolucci, C. (2011). Per una concezione strutturale della cognizione: semiotica e scienze cognitive traembodiment ed estensione della mente. In M. Graziano, & C. Luvèrà (eds.), *Bioestetica, bioetica e biopolitica*, atti del convegno di CODISCO. <http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2012/10/Atti-Codisco-2011.pdf> (ver. 15.07.17).
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Peterson, C., Enskar, K., Huus, K., & Simeonsson, R.J. (2013). Comparing HRQOL instruments for children within the framework of the ICF -CY. *Health and Quality of Life Outcomes*. 11:75 doi: 10.1186/1479-7525-11-75.
- Rabitti, A., & Possentini, S.M. (2016). *Martino ha le ruote*. Reggio Emilia: Corsiero.
- Reichle, J., Beukelman, D.R., & Light, J.C. (2002). *Exemplary practices for beginning communicators. Implications for AAC*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Scarborough, H. (2017). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B., Newman & D.K., Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Siegel, D., & Bryson, T.P. (2012). *Dodici strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeonsson, R.J., Scarborough, A.S., & Hebbeler, K. (2006). ICF and ICD codes provide a Standard language of disability in young children. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(4), 365–373.

- Spagnoli Fritze, E., & Ferri, M. (2009). *Il mondo è anche di Tobias*. Foligno: Lapis.
- Sola, S., & Terrusi, M. (2009). *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Roma: Lapis.
- Stephenson, J. (2009). Book reading as an intervention context for children beginning to use graphic symbols for communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 257–271.
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York, NY: Basic Books.
- Stiker, H.J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Grenoble: PUG.
- Swan, W.D. (2009). *Emerging Paths to Literacy: Modeling Individual and Environmental Contributions to Growth in Children's Emergent Literacy Skills*, Dissertation, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/40 (ver. 15.07.17).
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- UN. United Nation. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (ver. 15.07.17).
- Unesco. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Education 2030. Reading the past, writing the future, fifty years of promoting literacy*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf> (ver. 15.07.17).
- Unesco UIL. Unesco Institute for Lifelong Learning. (2017). *Engaging families in literacy and learning*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002494/249463e.pdf> (ver. 15.07.17).
- WHO. World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Geneva: World Health Organization. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (ver. 15.07.17).
- WHO. World Health Organization (2017). *World Health Day 2017*. <http://www.who.int/campaigns/world-health-day/2017/campaign-essentials/en/> (ver. 15.07.17).
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Valentino Merletti, R., & Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte, accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani Editore.
- Ventriglia, L. (2016). Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2(16), 374–384. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17928> (ver. 15.07.17).