

Dalla logogenia all'extensive reading: riflessioni e proposte per l'alunno sordo e per tutta la classe

From logogenia to extensive reading: reflections and proposals for the deaf student and the whole class

Antonella Conti / Università Cattolica di Milano / antonella.conti@unicatt.it

Valeria Cappellini / I.C. Marzabotto / Sesto San Giovanni (MI) / fegiova@tiscali.it

Nowadays some deaf students still have poor linguistic competence: the use of cochlear implants and digital hearing devices on one side and the use of sign language on the other side have improved but not solved all the problems of full language acquisition. Logogenia involves immersion in the written language paying specific attention to the morphosyntactic features in order to improve comprehension. The aim of the present study is to assess the benefits of combining logogenia with extensive reading, the latter being an approach to reading used for foreign language acquisition, and to suggest the use of it for both the deaf student and the whole class. The study illustrates a didactic application used with a deaf student and an extensive reading proposal for the class in an inclusive approach.

Key-words: Deaf, Extensive Reading, School library, Logogenia, Inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 137

Antonella Conti, pedagoga, psicometrista e consigliere di orientamento. Docente di Problemathe educative per le persone non udenti, cultore di Pedagogia Speciale, Collaboratrice CeDisMa, Fac. di Scienze della Formazione UCSC. Consulente pedagogico scolastico: processi di insegnamento/apprendimento, inclusione alunni con disabilità e DSA, orientamento scolastico.

Valeria Cappellini, docente abilitata all'insegnamento della lingua inglese e specializzata per il sostegno. Per alcuni anni si è occupata di reporting e analisi dati presso RCS Editori. Dal 2008 docente di inglese e sostegno in diverse scuole secondarie di primo grado della provincia di Milano.

1. L'educazione linguistica degli alunni sordi

È sorprendente quanto poco sappiamo sulla sordità, che Samuel Johnson definì una delle più disperate tra le calamità umane"

Oliver Sacks, 1989

La storia dell'educazione delle persone sorde è caratterizzata da due fattori: l'invisibilità del deficit con conseguente sottostima del problema da parte della società e per molto tempo la relegazione ai margini dei sordomuti considerati incapaci, poiché la mancata acquisizione del linguaggio ha comportato per secoli l'impossibilità di supportare delle facoltà intellettive potenzialmente integre.

Tra le due disabilità sensoriali quella uditiva ha un'incidenza all'incirca doppia rispetto a quella visiva in età evolutiva, dato poco noto che anche le scuole italiane registrano: nell'a.s 2014/15 gli alunni con disabilità visiva tra l'infanzia e le secondarie sono stati l'1,6% del totale; quelli con problemi di udito il 2,7 (ISTAT, 2015, p. 20).

La sordità è una delle cause più comuni di invalidità dell'uomo se si considera tutto l'arco di vita. Approssimativamente un bambino ogni 1000 nati è affetto da una sordità profonda, uno ogni 300 presenta un qualche tipo di ipoacusia (Nadol Jr, Merchan, 2001, p. 1). Una stima dell'OMS del 1995 conta 120 milioni di persone con problemi di udito nel mondo, di cui la metà nei Paesi in via di sviluppo (Trevisi, Prosser, 2004, p. 85).

Per i piccoli sordi la sfida rimane l'acquisizione piena della lingua, strumento simbolico di cui si nutre il pensiero, attraverso cui si veicolano emozioni, relazioni, partecipazione, in una parola *vita* nel senso più profondamente umano del termine. "La lingua è la nostra frontiera necessaria, la condizione senza la quale nessuna cittadinanza è possibile" (Chiricò, 2014, p. 22)". Senza una piena competenza linguistica si rimane relegati nel campo dell'incapacità mentale, dell'incomunicabilità, dell'isolamento. L'apprendimento della lingua orale non è condizionato soltanto dalla gravità del deficit, ma anche dalla sua insorgenza, dalla tempistica della diagnosi/protesizzazione e successiva riabilitazione (De Filippis, 2002; Martini, Schindler, 2004): per comprendere appieno la disabilità di una persona in ottica etologica vanno considerati inoltre i microsistemi a cui il soggetto appartiene, la sua famiglia, la scuola, l'interazione dei vari sottosistemi tra loro fino ad arrivare al macrosistema, la cultura dominante entro la quale il soggetto è inserito; nello specifico come viene considerato questo deficit o quale riconoscimento ha la Comunità Sorda se il soggetto è segnante (Zand, Pierce, 2011; Bronfenbrenner, 1979). Anche gli studi di taglio psicologico sottolineano come l'analisi del comportamento di un bambino sordo sia possibile con un modello di complessità che inglobi dati medico-riabilitativi, processi cognitivi, affettivi, linguistici e di personalità, oltre alle modalità relazionali dei genitori e ai fattori socio ambientali (Bacchini, Valerio, 1994, pp. 15-18).

Nella storia delle Pedagogia Speciale l'educazione delle persone sorde, ha da sempre puntato all'obiettivo di far acquisire la lingua; così i primi istruttori a partire dal '500 cercarono, in modi diversi, di istruire nobili sordi per renderli giuridicamente capaci, in grado di ereditare titoli e beni. Molti puntavano sulle potenzialità della lettura e della scrittura: per esempio Girolamo Cardano nel



1553 sosteneva si potessero istruire i sordomuti insegnando attraverso la lettura e facendoli esprimere per iscritto; altri vedevano la scrittura come la modalità per trascrivere quanto captato attraverso la lettura labiale (Bocci, 2011).

Nel periodo illuminista si aprono gli istituti per sordomuti, a partire da quello parigino dell'abate dell'Epée che, similmente ad Itard, concepisce l'insegnamento ai bambini sordi come una vocazione, diventando strenuo difensore della loro educabilità attraverso le potenzialità integre dei canali visivi e cinestesici; anch'egli ritiene fondamentale proporre la lettura (Canevaro, Goussot, 2000). Le strade percorse per l'educazione dei sordi sono, come noto, due: la lingua orale ripresa in particolare da Heinicke e quella segnata epeana, allora chiamata gestuale (d'Alonzo, 2008, p. 191). Queste due vie si scontrano durante il famoso congresso di Milano del 1880 che si conclude con la vittoria dell'oralismo che nel nord Italia aveva come esponenti di spicco Tarra a Milano e Provolo a Verona (Ferreri, 1920; Gaspari, 2005, pp. 43-47; Bocci, 2011). Da allora la diatriba tra le due metodologie ha universalmente condizionato la letteratura sul tema.

Le lingue segnate hanno visto una rinascita grazie agli studi di Stokoe in ambito statunitense (1960) riprese in Italia da Virginia Volterra (1987); la linguistica ha evidenziato come i segni presentino una struttura grammaticale e morfosintattica equivalente alle lingue orali. Negli anni successivi sono esplosi gli studi su queste forme della comunicazione umana che viaggiano sul canale visivo-gestuale (Guasti, 2007).

Con l'ipotesi che un positivo apprendimento della prima lingua segnata, possibile con l'esposizione a modelli efficaci e programmi scolastici ben organizzati, possa garantire un miglioramento cognitivo e di flessibilità linguistica, si attivano programmi bilingui (Cummins, 1981). A partire dagli anni '70 nasce il concetto di Comunità Sorda come minoranza linguistica, mentre i protocolli strettamente oralisti lasciano intravedere diversi insuccessi (Lane, 1992). A livello di realizzazione pratica in Europa partono programmi bilingui in Svezia e in Danimarca negli anni '70, seguiti dal Regno Unito, gli Stati Uniti e l'Australia. L'ipotesi è che anche i figli di genitori udenti, quindi ben il 90-95% (Frederickson, Cline, p. 505; Marschark, Hauser, 2008, p. 441), possano avere come prima lingua i segni veicolati dalla Comunità. Il primo obiettivo è la promozione e diffusione della lingua segnata; il secondo l'incorporazione di tale lingua e della Cultura Sorda entro i programmi, per sviluppare un'adeguata identità dei bambini sordi. Terzo obiettivo: migliorare i risultati nella letto/scrittura. Dopo 30 anni dall'attivazione di tali programmi viene messo in discussione il modello di Cummins poiché l'interdipendenza delle sue ipotesi non trova riscontro nei fatti (Mayer, Wells, 1996). Allo stesso tempo, tuttavia, diversi studi hanno indicato che le competenze nella lingua dei segni sono correlate con la competenza in lettura. Ma, d'altro canto, ci sono indicazioni che la competenza nella lingua orale è correlata, più che la lingua segnata con le performance in lettura in ragazzi sordi bilingui e che il transfer tra segni e lingua scritta è possibile solo dopo che il soggetto ha superato una certa soglia di competenza nei segni (Knoors, Tang, Marschark, 2014, p. 16).

L'impianto cocleare ha significato una grande svolta nella percezione uditiva delle persone sorde profonde poiché ha consentito l'accesso anche alle frequenze acute e una discriminazione del parlato maggiormente efficace. Questo ha avuto come conseguenza l'abbandono dei programmi bilingui in paesi come

Norvegia, Svezia, Danimarca e Regno Unito. L'impianto cocleare sta effettivamente cambiando la vita dei ragazzi sordi, ma purtroppo non è una panacea, in particolare se c'è stato un periodo significativo di deprivazione sonora che ha alterato lo sviluppo cognitivo del bambino (De Filippis, 2002; Marschark, Hauser, 2008; Knoors, Tang, Marschark, 2014). I ragazzi sordi, inoltre, maturano identità più fluide e profili linguistici flessibili invece che distintamente separati tra prima e seconda lingua. (Marschark, Tang, Knoors, 2014; pp. 15-16; Leigh, 2009).

In questo quadro variegato la questione focale dell'apprendimento pieno della lingua rimane tutt'oggi un problema diffuso. Negli Stati Uniti solo il 20% dei ragazzi sordi soddisfa o supera il test per inglese e lettura nelle prove d'ingresso ai college (*American College Test, ACT*, anni 2002-2006); il 10% quelli di scienze e il 15% le prove matematiche. Spesso gli studenti sordi non comprendono il significato di quello che dicono gli altri, anche se esiste una grande variabilità (Marschark, Hauser, 2008, p. 338). Rimane complesso garantire loro un uguale accesso alla grande quantità di informazioni trasmesse in classe; questo non solo quando si usa la lingua orale, ma anche se è presente l'interprete o si fornisce una sottotitolatura in "real time" (Spencer, Marschark, 2010)

Diversi autori da tempo sottolineano la necessità di andare oltre la diatriba storica tra oralisti e segnanti e non distrarsi dal focus: come aiutare effettivamente questa varietà di studenti sordi nell'apprendimento e nel miglioramento dei loro livelli di istruzione e integrazione (Marschark, Hauser, 2008, p. 338). Il periodo sensibile o ottimale per l'acquisizione di una lingua sembra concludersi con l'inizio della pubertà e questo vale anche per le L2 (Guasti, 2007, pp. 46-49). In questa logica uno dei punti fermi a cui aderiscono autori di schieramenti differenti riguarda il ruolo fondamentale del testo scritto, della lettura e della scrittura da proporsi e attivare il prima possibile. Oggi, solo per citare alcuni esempi italiani, in linea con le teorie di Ferreiro-Teberoschy (1985) l'anticipazione della letto/scrittura è presente nei testi della linguista Teruggi (2003) che si occupa di progetti scolastici bilingui per alunni sordi in Italia e nei manuali di logopedia della De Filippis (1998), indiscussa esponente dell'oralismo italiano.

2. La Logogenia di Bruna Radelli

Dalla grammatica generativa chomskiana partono le riflessioni di Bruna Radelli, una linguista italiana trapiantata in Messico, che 30 anni fa fondò la Logogenia, una disciplina di linguistica applicata a persone in condizione di sordità e che da 10 anni è oggetto di insegnamento alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere all'Università Ca' Foscari di Venezia. Il termine Logogenia® è anche un marchio registrato che indica il metodo elaborato dalla Radelli applicato dai logogenisti della *Cooperativa Logogenia* fondata dalla stessa autrice nel 2000.

L'opera della Radelli prende avvio all'Istituto Nazionale di Antropologia e Storia del Messico durante il quale negli anni '80 passa dagli studi e docenze di linguistica teorica all'applicazione di strategie in grado di permettere a bambini sordi di classi primarie di acquisire la lingua. Successivamente negli anni novanta opera all'istituto Magarotto di Padova, frequentato da adolescenti ipoacusici. Presenta la logogenia a tutti i ragazzi sordi prelinguali, oralisti o segnanti, profondi o gravi, che non hanno avuto pieno accesso alla lingua verbale, hanno acquisito



la letto/scrittura ma presentano deficit di comprensione; la disciplina ha in sé una flessibilità tale da adeguarsi ad un ampio spettro di livelli, dai più deficitari, fino alle difficoltà più sottili e ristrette. Ovviamente la precocità dell'intervento offre maggiori possibilità di efficacia. (Radelli, 1988, pp. 31-33).

Il presupposto è che se bambini udenti acquisiscono la lingua grazie al fatto che sono immersi in un flusso di informazioni linguistiche, i piccoli sordi spesso non riescono a discriminare in modo chiaro l'input fonetico e l'acquisizione della lingua rimane superficiale; "la stragrande maggioranza di loro non capisce la differenza che c'è tra queste due frasi «Ho paura di morire. Ho paura da morire» (Radelli, 1988, introduzione). È assodato che la comprensione dalla lettura labiale per chi ha scarsi residui uditivi si può considerare parziale e da completare con altri supporti visivi, uditivi o cognitivi (Masci, 2006; Conti 2008a; Conti 2008b).

Incrementare la comprensione del bambino sordo solo attraverso il classico approccio lessicale non consente di affrontare il problema principale: le informazioni sintattiche. La maggior parte di esse sono invisibili e veicolate attraverso elementi minimi che non si riescono a discriminare attraverso la lettura delle labbra né con il canale uditivo (Radelli, 1988, p. 22). Stiamo parlando ad es. di particelle grammaticali, concordanze, pronomi. Lo studio della grammatica è inutile, dal momento che i manuali sono di tipo metalinguistico, pensati per persone che già conoscono la lingua (Bosco, 2013, p. 122): l'assenza di autonomia nella comprensione dell'italiano scritto è fondamentalmente dovuta ad una carenza del modulo morfosintattico che di fatto non si insegna; i bambini udenti lo riconoscono semplicemente entrando in contatto con la lingua. In sintesi gli interventi che puntano all'ampliamento lessicale, all'apprendimento della grammatica in modo esplicito e al chiarimento mediante semplificazioni o immagini possono risultare di una certa utilità al sordo, ma non lo portano ad un'autonomia di comprensione (Franchi, Musola, 2011a).

Tale acquisizione si raggiunge attraverso l'immersione nella lingua: solo l'esposizione alla lingua, non le spiegazioni o l'insegnamento esplicito, attiva l'acquisizione della competenza linguistica. È proprio da questi presupposti teorici che proviene la principale caratteristica della logogenia: la sostituzione dell'immersione nella lingua orale con l'immersione in quella scritta. La logogenia non intende insegnare l'italiano al ragazzo sordo, che si presuppone in parte già veicolato da altri interventi, come quello logopedico e scolastico, ma vuole "sensibilizzarlo" sugli aspetti sintattici della frase, attraverso una stimolazione grammaticale naturale rappresentata prevalentemente dalle coppie minime scritte, frasi identiche che differiscono per un unico dettaglio che modifica il significato. Tale contrasto è proprio la chiave di volta che permette di mostrare il significato di ogni singolo elemento della frase (Radelli, 1988; pp. 19-49). Vediamo alcuni esempi:

Stefania disegna Sara e mangia un gelato
Stefania disegna Sara che mangia un gelato

Voglio parlarle
Voglio parlarne

Sei sicuro?
Sei al sicuro?

La logogenia si effettua con un'attività a due, logogenista-allievo, spesso di un'ora, in cui si dialoga solo attraverso lo scritto; l'obiettivo è portare l'alunno a leggere e comprendere dei libri di suo interesse e, una volta raggiunto lo scopo, riportare nell'ora di logogenia le parti non comprese. Le spiegazioni sono sostituite da esempi scritti; il primo livello di proposte riguarda comandi come: "Toccati il naso" - "Toccammi il naso", richiedendo l'esecuzione pratica quale modalità immediata per verificarne la comprensione (Radelli, 1988, p. 34). Se questa non avviene si forniscono altri esempi o la logogenista esegue l'azione stessa. Si passa poi a frasi grammaticalmente inesatte con la richiesta di individuare l'errore; si usano indovinelli, sostituzioni di unità. Come un fisioterapista fa esercitare un arto o un muscolo, così la logogenia allena il procedimento naturale di acquisizione della lingua (Radelli, 1988, pp. 31-51). Si può arrivare ad un livello davvero alto, come la comprensione delle frasi incisive (Radelli, 1988, copertina):

1) I vecchi, che si stancano molto, vanno a letto presto.

2) I vecchi che si stancano molto vanno a letto presto.

Significano la stessa cosa o no?(....)

"Attento anche le virgole significano qualcosa!"

I presupposti teorici da cui parte la logogenia sono quelli della grammatica generativa di Noam Chomsky. L'autore ha evidenziato come i bambini acquisiscono la grammatica di una lingua, una struttura molto complessa, in tempi brevi rispetto ad altre abilità. Il tutto appare ancora più eccezionale se si considera il forte sbilanciamento tra la quantità limitata di parlato a cui è esposto il bambino e la capacità di produrre enunciati mai sentiti. A partire da questo argomento sulla povertà dello stimolo ha ipotizzato l'innatismo di tale funzione collocandolo in un organo specifico del cervello il LAD (*Language Acquisition Device*, Chomsky, 1957); ha supposto inoltre che tutte le lingue condividano un'unica struttura comune, la Grammatica Universale e dei parametri di variabilità fissati dall'esperienza. (Chomsky, 1988, p. 62.). La Grammatica Universale è un sistema aperto che si chiude nel momento in cui viene fissato il valore dei suoi parametri, all'interno di una limitata serie di alternative (Brugé, 2000, pp. 42-60).

Rispetto alla lingua Chomsky ha introdotto due importanti nozioni: la competenza che è la conoscenza interiorizzata dei principi e delle regole di una lingua e l'esecuzione, che è l'uso effettivo della lingua in un contesto concreto, la produzione di un enunciato (Chomsky, 1970, p.45). Le conseguenze significative sono le seguenti: ciò che caratterizza il processo di funzionamento del linguaggio non può essere appreso, ma l'ambiente è determinante per il suo sviluppo; senza stimoli adatti non vengono assegnati valori ai vari parametri e la facoltà di sviluppare un tipo particolare di linguaggio si blocca o rimane incompleta. Successivamente Bruner fornisce un ulteriore dato illuminante: la leva motivazionale che spinge ad utilizzare il linguaggio è la necessità insopprimibile di ogni individuo di comunicare bidirezionalmente con il mondo sociale nel quale è inserito. Per Bruner è la funzione a creare l'organo, quindi accanto al LAD posiziona un altro sistema che ne consente l'attivazione: il LASS, *Language Acquisition Support System* (Sistema di Acquisizione Linguistica di Supporto). Il bisogno comunicativo proprio dell'uomo risulta l'elemento propulsivo, motivazionale che spinge all'uso della lingua e all'utilizzo pieno del LAD (Bruner, 1984; d'Alonzo, 2002).



3. Stephen Krashen e l'Ipotesi della Lettura

L'intervento di logogenia si rivolge all'alunno sordo e serve ad innescare uno sviluppo che, secondo il suggerimento di Bruna Radelli, si completerà con la lettura dei libri (Radelli, 1988, p.39).

Rispetto alla lettura, l'autrice fornisce alcuni suggerimenti:

Infine bisogna che ci siano tanti libri attraenti sempre a portata di mano, immediatamente accessibili, che si possano prendere, sfogliare e lasciare senza dover firmare e senza doverli rimettere in un precisissimo misterioso posto. Va detto purtroppo che è difficile guidarli nella scelta dei libri e si deve procedere per tentativi. Bisogna comunque chiedere pochissimo sui libri letti perché la lettura non deve mai diventare una tortura scolastica con relative interrogazioni: deve diventare un piacere (Radelli, 1988, p. 47).

Queste indicazioni hanno molto in comune con i programmi di *extensive reading* fondati sulle riflessioni del linguista Stephen Krashen, uno degli studiosi che ha influenzato le più moderne teorie sull'apprendimento di una seconda lingua. Egli presenta cinque ipotesi (Krashen, 1982, pp. 9-30):

1. Ipotesi dell'Acquisizione e dell'Apprendimento. Accogliendo la distinzione di Chomsky, Krashen ha sviluppato l'opposizione tra *acquisition*, un processo che si realizza in modo spontaneo e produce la competenza linguistica, la comprensione e la produzione automatica e *learning*, un processo razionale e volontario, basato sulla memoria a breve termine.
2. Ipotesi del Monitor. L'abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua acquisita, mentre il Monitor si basa sulla competenza della lingua appresa, la quale funziona solo come controllo e correzione della produzione linguistica, scritta o orale.
3. Ipotesi dell'Ordine Naturale. Le regole della lingua vengono acquisite secondo un ordine naturale che non dipende dalla loro difficoltà e certamente non coincide con i syllabus grammaticali.
4. Ipotesi dell'Input Comprensibile. L'acquisizione avviene quando il soggetto è esposto ad un input comprensibile che deve anche implicare un certo livello di difficoltà rispetto all'attuale competenza. Da qui il concetto di $i + 1$, dove i rappresenta ciò che il soggetto capisce, in sintonia con la teoria della zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1962). L'input comprensibile è necessario, ma non sufficiente.
5. Ipotesi del Filtro Affettivo. Affinché l'input $i+1$ sia interiorizzato è necessaria la presenza di determinate condizioni emotive: l'apprendente deve essere interessato e motivato, non sotto stress o ansia da prestazione altrimenti attua un blocco di autodifesa alzando un filtro affettivo. Solo se il filtro affettivo è basso, e quindi il soggetto che apprende non è preoccupato per i possibili errori, ci sarà acquisizione.

Negli ultimi anni la ricerca di Krashen si è concentrata prevalentemente sul tema della lettura estensiva; infatti nel 1994 l'autore, sulla scia degli studi dello psicolinguista Frank Smith, ha aggiunto l'Ipotesi della Lettura, che è un caso spe-

cifico dell'ipotesi dell'Input. Essa afferma che l'ipotesi dell'input comprensibile nella forma della lettura stimola anche l'acquisizione della lingua, dato che la lettura favorisce una competenza grammaticale avanzata, un ampliamento del lessico e un miglioramento dell'ortografia. Secondo Krashen, il testo per essere appropriato deve soddisfare due criteri: deve essere interessante per il lettore e deve avere un grado adeguato di complessità (Krashen, Terrell, 1983, pp. 132-134).

Sebbene i due casi non possano essere sovrapponibili c'è un'analogia tra l'alunno sordo e l'alunno che apprende una lingua straniera: entrambi hanno un'esposizione alla lingua estremamente limitata, cioè l'ambiente non fornisce stimoli spontanei. Per tale motivo si ritiene utile attingere ad alcune riflessioni di linguistica applicata all'apprendimento delle lingue straniere e Stephen Krashen ha avuto il merito di aver evidenziato la rilevanza dell'input scritto nel processo di acquisizione di una lingua. Tale input è significativo non solo per il ragazzo con disabilità uditiva, ma per *tutti* gli alunni, tenuto conto che difficoltà linguistiche sono frequenti tra gli alunni di origine straniera, quelli con disturbi specifici di apprendimento e con funzionamento cognitivo limite o provenienti da situazioni di svantaggio socio-culturale. Secondo Krashen l'input scritto deve essere proposto nella modalità specifica dell'*extensive reading*, conosciuta anche come *Sustained Silent Reading* o *Free Voluntary Reading*.

I benefici dei programmi di *extensive reading* sono stati ampiamente documentati e sono caratterizzati dai seguenti aspetti (Day, 2011; Nation, 1997):

- gli studenti devono leggere libri che si collochino nell'ambito della *reading comfort zone*: lo studente deve poter comprendere facilmente il significato generale del testo e non preoccuparsi per la presenza di molte parole sconosciute¹;
- gli allievi hanno a disposizione un gran numero di libri su un'ampia varietà di argomenti. La chiave dell'*extensive reading* è di permettere loro di selezionare ciò che intendono leggere;
- i ragazzi sono liberi di interrompere la lettura di ciò che non trovano interessante o ritengono troppo difficile;
- uno degli elementi più cruciali nell'imparare a leggere è la quantità di tempo che gli allievi dedicano alla lettura². Al di là di valutazioni specifiche relative a *reading targets* è estremamente importante dare agli studenti opportunità e abbastanza tempo a scuola per leggere in modo autonomo e silenzioso, non meno di due ore a settimana;
- poiché l'insegnante è un modello di comportamento, quando gli alunni leggono anche il docente dovrebbe farlo per dare l'esempio e per ispirarli con la sua passione. Sappiamo infatti che le azioni hanno un enorme impatto sui ragazzi e vengono ricordate maggiormente rispetto agli insegnamenti espliciti.

1 Relativamente al tema della densità di vocaboli sconosciuti e comprensione di lettura, Hu e Nation suggeriscono che gli studenti devono conoscere almeno il 98 per cento delle parole di un testo per poterlo leggere senza usare il vocabolario. Hu M., Nation P. (2000), p. 403-423.

2 In alcuni paesi vengono richiesti dei *reading targets* agli studenti. Per esempio, un libro a settimana per i principianti. Questo è un obiettivo realistico dal momento che la letteratura per principianti è per lo più formata da testi brevi. Alcuni insegnanti pongono i loro *reading targets* in termini di tempo, chiedendo ai loro studenti di leggere 60 minuti al giorno



Nelle nostre scuole si privilegia una lettura intensiva, collettiva e a voce alta. Si tratta di letture scelte dall'insegnante o proposte dal libro di antologia per esemplificare alcuni aspetti della lingua o di uno stile. Il docente controlla tutta l'attività; tutti lavorano sullo stesso compito. In tale contesto è difficile andare incontro alle diverse necessità: l'alunno dislessico non leggerà ad alta voce, quello straniero faticherà a seguire la lettura del compagno, come pure quello con deficit di attenzione. L'amante dei libri terminerà la sua lettura dopo pochi minuti, mentre probabilmente lo studente sordo nemmeno si sarà accorto di chi sta leggendo. Nessuno legge allo stesso modo, ma ogni alunno sarà richiamato dall'insegnante se, interpellato, non riuscirà a dimostrare di aver seguito la lettura continuando a leggere dal punto esatto in cui il compagno si è fermato. Infine, vi è l'abitudine di associare la lettura del testo ad analisi e sintesi scritte, ulteriore elemento che provoca la disaffezione alla lettura stessa.

Le attività di lettura nella classe hanno poco a che fare con l'autonomia di scelta e risultano spesso noiose. Le esperienze di *extensive reading* puntano invece a motivare gli alunni a leggere in quantità testi scelti tra soggetti, generi molto diversi e di difficoltà linguistica graduata. Gli studenti individuano il proprio livello iniziale nella biblioteca da soli e progrediscono secondo il loro passo, sperimentando sicurezza e competenza (Prentice, 2012).

4. Un'esperienza sul campo: storia di Sabrina

Sabrina è una ragazzina di 11 anni affetta da sordità profonda bilaterale e deficit cognitivo di grado lieve; frequenta la classe I di una scuola secondaria di I grado. La sordità è stata diagnosticata all'età di 10 mesi. La riabilitazione logopedica è iniziata molto tardivamente, soltanto a 6 anni e si è conclusa a 10 anni.

La sua competenza linguistica è scarsa; le difficoltà riguardano sia l'ambito lessicale sia il modulo morfologico e sintattico. L'espressione orale manca di chiarezza fonico-articulatoria e il tono di voce è spesso così basso da risultare incomprendibile. Il temperamento personale è socievole, curioso e desideroso di sapere, ma senza alcun supporto Sabrina dopo un po' perde interesse e sbadiglia, limitandosi ad imitare diligentemente il comportamento dei compagni (copiare dalla lavagna, sottolineare un testo, scrivere i compiti sul diario) senza che questo abbia per lei un particolare significato.

Dopo un periodo di osservazione volto a identificare, nell'ambito della scrittura, i punti di maggiore criticità, è iniziato un intervento di stimolazione linguistica ispirato ai principi della logogenia. L'intervento è durato circa 7 mesi (da novembre 2014 a maggio 2015) con una frequenza di due ore settimanali, fuori dal contesto classe, durante le ore di grammatica.

L'appuntamento settimanale di conversazione scritta è sempre stato accolto con grande entusiasmo e spesso Sabrina ha chiesto di anticiparlo rispetto alla programmazione delle altre attività. Il lavoro si è basato essenzialmente su coppie minime, ma grande spazio è stato dato anche alla creazione di storie stravaganti e alla correzione di frasi sbagliate.

Si è lasciato anche spazio ad una conversazione scritta spontanea in occasione della quale Sabrina ha mostrato di riuscire a scrivere lunghi brani con grande slancio, se pur non corretti. Le ore di logogenia e i dialoghi scritti proposti con

compagni di classe hanno rappresentato l'unico momento in cui Sabrina ha scritto con entusiasmo.

Riportiamo di seguito un estratto dai dialoghi scritti con l'insegnante per illustrare il tipo di lavoro svolto. Già da questa breve conversazione emergono alcuni tratti significativi:

- l'interpretazione di frasi a partire dal contesto: ad es. alla richiesta di indicare se la frase *"il libro è nella borsa, prendile"* sia corretta, Sabrina dice che è sbagliata perché la borsa - quella dell'insegnante che si trovava in quel momento sul banco - è piccola e il libro è grande;
- difficoltà a separare o unire alcuni elementi della frase (addressosa, al cune, loso, vuoldire);
- errori ortografici degli elementi fonologici che a livello di percezione labiale e uditiva risultano difficili da decodificare: cansone (*canzone*), lungando (*al-lungando*), cappa (*scappa*), tormentata (*addormentata*).

Dialoghi logogenici con Sabrina

- V. *Ho messo i tappi nelle orecchie. Non sento. Vuoi chiedermi qualcosa?*
- S. Si perché hai messo i tappi?
- V. Perché per fare questa attività dobbiamo usare solo l'italiano scritto. Come stai?
- S. Bene tu.
- V. *Bene però ho un po' di mal di pancia.*
- S. Questo po'cosa vuoldire?
- V. *È l'abbreviazione di un poco (po'). Non ho tanto mal di pancia, solo un poco. Guarda queste frasi.*
- *La mamma prepara la bistecca*
 - *Mangio la bistecca*
 - *Ho comprato una bistecca*
 - *Questa bistecca non mi piace*
 - *Adesso fai tu 4 frasi con la parola libro.*
- S. - oggi ho comprato un libro
- leggo il libro
- V. *Non hai più idee?*
- S. Non loso Non c'è più spazio.
- V. *C'è spazio, questi non sono fogli di carta.*
- S. Lo so che non sono i fogli di carta, ma cosa sono?
- V. *Si chiamano fogli elettronici e possiamo usarne tantissimi. Manca l'ultima frase con il libro.*
- S. Il libro è gustoso. Si può dire? Non si puo'dire
- V. *Non si può dire perché gustoso vuol dire buono ma quando parliamo di cibo. Il pollo è gustoso, il libro non può essere gustoso. Manca ancora una frase con il libro.*
- S. Questo libro non mi piace
- V. *Benissimo, brava. Adesso inventiamo una storia insieme. Vuoi iniziare tu?*



- S. Si dopo tu. Dobbiamo iniziare con il titolo?
V. *Direi di no. Lo mettiamo alla fine.*
- S. Ok. Cera una volta
V. *Niente altro..?*
- S. Una principessa che ...
(*Sabrina inizia a parlare*)
V. *Non sento, devi scrivermelo.*
- S. Guarda che la storia si scrive lungando la frase.
V. *Allungando. Va bene allora: una principessa che si era persa nel bosco.*
- S. Poi era arrivato il principe e sentiva una cansone.
V. *Canzone. E poi?*
- S. Bellissima e dolcissima
V. *Era il canto della principessa. Il principe si avvicinò alla ragazza, ma lei si spaventò perché il principe era molto brutto.*
- S. Il principe era molto gentile ma anche bello non era brutto?
V. *Va bene, il principe era bello.*
- S. All'improvviso arrivò una strega che lo trasformò in un gatto.
V. *Chi si trasforma in un gatto?*
- S. Il principe.
V. *Giusto. Allora adesso cosa succede?*
- S. Che la principessa
V. *Che fa la principessa?*
- S. Cappa
V. *Si dice SCAPPA*
- S. Scappa verso una casa dopo aver messo il gatto nella sua borsa. Dentro la casa trova una fata.
V. *E? Ti sono finite le idee?*
- S. Sii!!!!!!
V. *Che cosa fa la fata?*
- S. La magia?
V. *Si certo, la magia. E cosa succede con questa magia?*
- S. Che si trasforma in una persona che dice alla principessa che questo gatto era un principe.
V. *Ma la principessa già non lo sapeva?*
- S. no. ma la fata fa ritornare il gatto in principe la principessa addresslosa
V. *e vissero tutti felici e contenti. Come chiamiamo questa favola?*
- S. La principessa tormentata nel bosco.
V. *Scrivo una frase: C'è un libro nella mia borsa. Prendile. Va bene questa frase?*
- S. No
V. *Perché? C'è un errore?*
- S. Sì
V. *E dov'è questo errore?*
- S. La borsa
V. *La borsa?*
- S. La tua borsa è piccola. Il libro è grande.

Parallelamente all'intervento di dialoghi ispirati alla logogenia, Sabrina ha seguito un programma di *extensive reading* dal mese di novembre 2014 a maggio 2015.

La scelta dei libri si è rivelata più impegnativa del previsto. La biblioteca scolastica non disponeva di testi di narrativa adatti alle sue competenze linguistiche e i libri per alunni con disabilità, oltre ad essere sparsi nei vari locali scolastici, e quindi obiettivamente difficili da trovare, erano spesso di contenuto elementare e perciò inadeguato agli interessi di una ragazzina di 11 anni. Per tali motivi i libri sono stati reperiti presso la biblioteca comunale, dove comunque si è resa necessaria un'indagine preliminare finalizzata alla scelta di testi con un adeguato bilanciamento tra forma linguistica e contenuto. Tale difficoltà è comune per alunni con disabilità uditiva; basta citare il dato che il 50% degli studenti sordi americani diplomati ha un'abilità di lettura uguale o inferiore alla quarta classe primaria. (Marschark, Hauser, 2008, p. 239).

Pur lontani dall'abbondanza di libri prevista dai fautori dell'*extensive reading*, Sabrina ha sempre potuto beneficiare di una sufficiente quantità di libri e operare una scelta in base ai suoi interessi o ad alcuni elementi del testo che di volta in volta catturavano la sua attenzione: il titolo, l'immagine della copertina, il numero di pagine, la percezione della difficoltà dopo una breve lettura.

L'alunna ha accolto con grande entusiasmo la lettura dei libri. Nel corso della scuola primaria si era limitata alla lettura di brani semplificati tratti da antologie. L'approccio alla lettura era di tipo intensivo con analisi dei vari elementi del testo ed una focalizzazione prioritaria sugli aspetti lessicali. La validità di tale metodo di lettura non è stata messa in discussione, la lettura estensiva è stata integrata a quella intensiva, non si è sostituita ad essa.

Per quanto riguarda le tematiche, Sabrina ha mostrato di prediligere inizialmente le avventure di animali, storie già conosciute come *Cappuccetto Rosso* o storie tratte dai film della Disney. Nel secondo quadrimestre l'interesse si è spostato su narrazioni ambientate in ambito scolastico con ragazzi coetanei come protagonisti. Le letture hanno inoltre favorito l'alfabetizzazione emotiva dell'alunna che ha iniziato a dare un nome al suo vissuto.

Non ci è sembrato il caso di stabilire dei *reading targets*, ma si è instaurata in modo naturale la consuetudine alla lettura di un libro a settimana. Alla lettura dei testi non sono seguiti esercizi di comprensione e di analisi, ma frequenti sono state le conversazioni spontanee su alcuni aspetti del libro considerati degni nota o non ben compresi, perfettamente in linea con le indicazioni della logogenia. Di tanto in tanto Sabrina ha chiesto di condividere la lettura in classe e di poter leggere alcuni brani ad alta voce.

Per documentare l'attività di lettura e lasciare una traccia del percorso svolto, si è avvalsa di una semplice tabella che è stata chiamata "Diario delle mie letture": titolo del libro, numero di pagine, data inizio lettura, data fine lettura, tempo impiegato per leggerlo, livello (3 possibilità: troppo facile, giusto livello, troppo difficile), voto (3 possibilità legate e 3 emoticon: molto soddisfatto, soddisfatto, non soddisfatto), ulteriori commenti.

All'inizio di febbraio, Sabrina ha guardato con orgoglio la prima pagina del "Diario delle mie letture", aveva completato tutte le righe a sua disposizione: 14 libri! All'interno del gruppo classe questo ha favorito la costruzione di un'immagine positiva dell'alunna come "grande lettrice".



La lettura è stata un'esperienza contagiosa: volutamente, e in accordo con i docenti curricolari, la classe non è stata coinvolta esplicitamente con discorsi o presentazioni di questo percorso di educazione alla lettura previsto per Sabrina. Si è preferito accendere l'interesse dei ragazzi operando in modo allusivo, quasi misterioso. I compagni hanno visto l'insegnante di sostegno arrivare a scuola con molti libri e hanno chiesto di visionarli e prenderne in prestito qualcuno. I più audaci in tal senso sono stati gli alunni con difficoltà di lettura che si sono sentiti attratti da testi accessibili che la scuola normalmente non propone.

Riflessioni conclusive

Il libro è un importante alleato per il ragazzo con disabilità uditiva e può diventare una fonte di stimolazione linguistica che rimedi ai limiti di esposizione all'input determinati dalla disabilità. L'approccio ispirato alla logogenia non può risolvere tutte le problematiche di un ragazzo con problemi di udito e di linguaggio, ma può dare un suo significativo contributo nell'implementare la competenza linguistica, punto focale da cui, a cascata, discendono una serie di benefici cognitivi e relazionali.

Il presente lavoro ha evidenziato come la ricerca glottodidattica abbia riflettuto sulla necessità di una forte esposizione all'input linguistico attraverso la lettura. Tale esposizione se pur non completa perché priva dell'aspetto fonologico, consentirebbe, se praticata secondo le modalità dell'*extensive reading* delineate da Krashen, un accesso all'informazione linguistica, grammaticale e soprattutto sintattica. La pratica della lettura estensiva è inclusiva perché pone al centro del processo i ragazzi con le loro specifiche abilità e i loro interessi. Tutti possono essere protagonisti e interpreti della lettura e la biblioteca scolastica deve diventare il luogo inclusivo per eccellenza della scuola.

E per concludere: l'intento generale di questo articolo è stato quello di suggerire che l'orientamento di una riflessione teorica finalizzata ad un intervento didattico può essere interdisciplinare. La nostra sperimentazione ha riguardato una classe di scuola secondaria di I grado con un'alunna con disabilità uditiva; si auspica che l'esperienza possa essere estesa ad un numero maggiore di casi per verificare l'efficacia di questo tipo di lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Bacchini D., Valerio P. (1994). *Le parole del silenzio. Le problematiche emozionali della sordità infantile*. Roma: Magi.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bosco E. (2013). *Comprendere la sordità. Una guida per scuole e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Brugè L. (2000). Teoria linguistica e insegnamento della grammatica. In R. Dolci, P. Celentin (eds.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri* (pp. 42-60). Roma: Bonacci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1984). *Alla ricerca della mente*. Roma: Armando.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carroci.

- Chirico' D. (2014). *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton & Co, S-gravenhage, NL (trad. it. *Le strutture della sintassi*, Laterza, Roma, 1974).
- Chomsky N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky N. (1970). *La grammatica generativa trasformazionale*. Saggi linguistici, Vol. II. Torino: Boringhieri.
- Conti A. (2008). La comunicazione scritta dell'alunno audioleso. *Scuola e Didattica*, 11, pp. 91-95.
- Cummins J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- d'Alonzo L. (2002). *Disabilità e potenziale educativo*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Day R. (2011). Extensive Reading: the background. In *Bringing extensive reading into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Filippis A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Erickson.
- De Filippis A. (ed.) (2002). *L'impianto cocleare in età pediatrica*. Milano: Masson.
- Ferreiro E., Teberoschi A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Ferreri G. (1920). *Disegno storico dell'Educazione dei Sordomuti*. Firenze: Società Libreria Editrice.
- Franchi E., Musola D. (2011a). La logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: stato dell'arte. In E. Franchi, D. A. Musola (eds.), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. In onore di Bruna Radelli (pp. 9-17). Venezia: Cafoscarina.
- Franchi E., Musola D. (2011b). La logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: metodo e primi risultati. In E. Franchi, D. A. Musola (eds.), *Acquisizione dell'italiano e sordità*. In onore di Bruna Radelli (pp 47-69). Venezia: Cafoscarina.
- Frederickson N., Cline T. (eds.) (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Second edition. Glasgow, UK: McGraw Hill/Open University Press.
- Gaspari P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Guaesti M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hu M., Nation P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, [on-line journal], pp. 403-423, <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>> (4/2015).
- ISTAT (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* – a. s. 2014/15. MIUR.
- Krashen S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen S.D., Terrel T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Padstow: Prentice Hall Europe.
- Lane H. L. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York, USA: Knopf.
- Leigh I. W. (2009). *A Lens on Deaf Identities*. New York: Oxford University Press.
- Marschark M., Hauser P. C. (2008). *Deaf cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press.
- Marschark M., Tang G., Knoors H. (Eds) (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York: Oxford University Press.
- Martini A., Schindler O. (2004). *La sordità prelinguale*. Torino: Omega.
- Masci R. (2006). L'integrazione scolastica del ragazzo sordo: ostacoli e soluzioni (seconda parte). *Difficoltà di apprendimento*, 4.
- Mayer C., Wells G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1.
- Nadol Jr J.B., Merchan S.N. (2001). *Histopathology and molecular genetics of hearing loss in the human*, in *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, n. 61. Amsterdam, NL: Elsevier Science B.V.
- Nation P. (1997). The Language Learning Benefits of Extensive Reading. *The Language Teacher*, 21, 05, 13-16.
- Prentice N. (2012). *Lettura estensiva: i principi fondamentali – Read on. Estensive Reading Project for Secondary School in Italy*, <<http://www.programmallp.it/>> (4/2015).
- Radelli B. (1988). *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con i sordi. Introduzione alla logogenia*. Padova: Decibel.
- Radelli B. (1999). La logogenia en el desarrollo de los sordos. Atti del XV Congreso Nacional FEPAL, 1, 2, 3, y 4 de Julio, A Coruña - trad. it., *La logogenia nello sviluppo dei sordi*, <<http://www.logogenia.it/>> (4/2015).



- Radelli B. (2000). Una nueva aplicación de la lingüística: la Logogenia. *Dimensión Antropológica*, 23, 8, septiembre-diciembre, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México D.F. (trad. it., *Una nuova applicazione della linguistica: la Logogenia*, in Atti del XLVI Convegno Nazionale di aggiornamento AIES, Gantagalli, Siena, 2001).
- Sacks O. (1989). *Seeing Voices. A Journey Into the World of the Deaf*. University of California Press, USA (trad. it., *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Adelphi, Milano, 2006).
- Spencer E.P., Marschark M. (2010). *Evidence-based practise in educating deaf and hard of hearing students*. New York: Oxford University Press.
- Stokoe W. C. (1960). Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf, *Studies. Linguistics Occasional*, 8.
- Teruggi L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza del bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.
- Trevisi P., Prosser S. (2004). Sordità infantile: epidemiologia, eziologia, prevenzione. In A. Martini, O. Schindler, *La sordità prelinguale*. Torino: Omega.
- Volterra V. (ed.) (1987). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij L.S. (1962). *Thought and language*. New York: John Wiley.
- Zand D.H., Pierce K.J. (eds.) (2011). *Resilience in deaf children. Adaptation through emerging adulthood*. New York, USA: Springer.

