Provincia Vicina
via P. Amedeo, 32 - 46100
Mantova tel. 0376/204741
www.provincia.mantova.it
urp@provincia.mantova.it

Provincia di Mantova
Assessorato
Politiche Sociali

Atti del seminario

C'è una lingua colorata

il bambino bilingue con disordine fonologico tra narrazione, lettura e riabilitazione

Mantova, 25 gennaio 2008

Atti del Seminario

C’è una lingua colorata

il bambino bilingue con disordine fonologico tra narrazione, lettura e riabilitazione

Mantova, 25 gennaio 2008

Presentazione

La Provincia di Mantova ha assunto come prioritaria la tutela dell'infanzia e dell'adolescenza e dei diritti fondamentali dei ragazzi e delle ragazze ad avere uno sviluppo equilibrato della loro personalità, aiutandoli a crescere nello studio come nel gioco e nei rapporti con i loro coetanei o il mondo degli adulti. Cerchiamo di monitorare le problematiche che si manifestano in un territorio dal punto di vista assistenziale o sociale per sollecitare politiche attive da parte degli enti preposti all'intervento diretto. Ci adoperiamo in modo particolare ad organizzare momenti di studio e confronto con esperti per accrescere la conoscenza e la professionalità degli operatori dei servizi, degli educatori o anche semplicemente dando strumenti ai familiari o alle associazioni di volontariato. Già in altre occasioni abbiamo avuto incontri per parlare delle difficoltà del linguaggio, della comprensione di un testo e di come sia necessario intervenire velocemente nell'individuare un problema per procedere immediatamente nella cura e nella riabilitazione. Possiamo dire che rispetto a qualche tempo fa la programmazione sanitaria ha colto le proteste che il territorio mantovano mandava all'istituzione preposta per la mancanza di servizi adeguati a disposizione dei minori, in modo particolare rispetto ai tempi d'attesa per le visite e per l'impossibilità spesso di avere una presa in carico adeguata.
Il seminario di oggi affronta il tema del disordine fonologico soprattutto per quei bambini che sono stranieri o per territorio di nascita o perché figli di stranieri e che non conoscono bene la lingua italiana. E' un tema molto importante per la nostra provincia in quanto i dati ci dicono che siamo una realtà italiana per presenza di minori stranieri inseriti nel mondo scolastico non in valori assoluti ma percentualmente. Moltissime sono le scuole che chiedono supporto per le difficoltà che devono affrontare con ragazzi dalle diverse provenienze dove ognuno porta con sé una propria difficoltà specifica nell'apprendere la lingua. Il non comprendere significa passare molto tempo in silenzio e senza capire cosa una persona stia dicendo, cosa stia spiegando l'insegnante e di conseguenza anche la difficoltà nell'esprimere il proprio pensiero, il proprio punto di vista. Chi si trova isolato, chi non riesce a comprendere bene e ad esprimersi può ancora incorrere in difficoltà di tipo psicologico, voglia di abbandonare la scuola, non sentirsi all'altezza. Quindi il problema è quello di un intervento tempestivo con dei correttivi che possano essere utilizzati oltre che dai soggetti preposti istituzionalmente, anche da gruppi di volontariato. Non possiamo permetterci di perdere dei ragazzi per strada, non c'è ragione, anzi con questo seminario vogliamo proprio affermare il nostro impegno a supportare gli operatori, gli educatori, gli insegnanti per integrare velocemente più ragazzi possibile.

Banzi Fausto
Assessore Provinciale Politiche Sociali e Sanitarie

Il linguaggio e la lettura, nel bambino

Prof. Guido Petter
Docente di psicologia dell'adolescenza
Facoltà di Psicologia Università degli Studi di Padova

Anzitutto vorrei ringraziare gli organizzatori di questo convegno per la fiducia che mi hanno dimostrato invitandomi qui a parlare a voi di questo tema così ampio così importante e ringraziare tutti voi per questa vostra numerosa presenza.
Non mi sarà facile in quaranta minuti dare un quadro completo di questo tema che è il linguaggio e la lettura nel bambino; cercherò di farlo nel modo migliore, cominciando col dire che il linguaggio è uno strumento fondamentale del pensiero perché è un'attività che ha varie funzioni: ha una funzione evocativa, nel senso ci permette di ricordare quello che è accaduto nel passato, di descrivere realtà che stanno altrove; ha una funzione di analisi perché ci permette di vedere più facilmente le cose nei loro particolari; ha una funzione di sintesi in quanto ci permette di costruire dei ragionamenti, di elaborare dei concetti. Esso è uno strumento fondamentale sia per l'attività della ragione, ovvero per la razionalità, sia per l'attività della fantasia; ragione e fantasia sono come le due gambe con le quali viaggia la nostra attività cognitiva ma non sarebbero possibili se non ci fosse il linguaggio. D'altra parte il linguaggio è anche uno strumento fondamentale di comunicazione interpersonale.
E non solo il linguaggio ha molte funzioni, ma si presenta anche sotto molte forme perché possiamo aver il linguaggio dei *gesti*, possiamo avere il linguaggio della *mimica*, possiamo avere il linguaggio dei *colori* (pensate al semaforo, alle bandiere, ai paramenti sacri), possiamo avere il linguaggio dei *suoni* (le sirene, le campane, ecc.), possiamo avere il linguaggio dei *fiori* (un mazzo di rose non equivale a un mazzo di crisantemi). Abbiamo poi il linguaggio *verbale* che è quello fondamentale per noi, è il più duttile, ci permette di esprimere innumerevoli significati, e può presentarsi nella forma orale quando viene utilizzato per parlare, e nella forma scritta quando viene utilizzato sia per scrivere qualcosa sia per leggere qualcosa che è già stato scritto.

Partendo da questo quadro d'insieme concentriamoci su uno degli aspetti del linguaggio verbale, *quello della lettura di un testo scritto.*
La lettura, per il bambino, ha una multipresenza sia nella vita quotidiana sia nella scuola. Testi da leggere si incontrano infatti nelle strade, nei giornali, nei manifesti e anche quando si utilizza quel mezzo modernissimo che è il computer (gran parte dei materiali che il computer ci presenta sono degli scritti). La lettura è poi multipresente anche nella scuola

e riguarda tutte le discipline perché anche quando si fa italiano, o matematica, o geografia, o storia, si utilizzano in larga misura dei testi scritti presenti nei sussidiari, nelle antologie, nel libro di narrativa.
La lettura non solo è onnipresente ma costituisce una delle principali vie di accesso al patrimonio culturale dell'umanità. E' dunque molto importante fare in modo che i nostri figli o i nostri allievi diventino dei lettori "esperti", sia nel senso che giungono a leggere con facilità, sia nel senso che il leggere diventa per loro un'abitudine quotidiana, un bisogno, un piacere. Nell'800 quando era molto diffuso l'analfabetismo si usava dire: "uomo che legge vale il doppio"; ecco, io credo che oggi potremmo dire, con riferimento a un ragazzo della scuola media o superiore, che un ragazzo che legge con facilità e con piacere, comprendendo tutto quello che il testo gli offre, vale il triplo; infatti, a parità di altre condizioni, avrà più successo nella scuola, e, sempre a parità di altre condizioni, avrà poi più successo anche nella vita. E' dunque un problema fondamentale, che riguarda sia la famiglia che la scuola, quello di promuovere l'apprendimento della lettura in modi adatti a formare dei lettori "esperti".

Quando si parla di "lettura" si dovrebbe intendere anzitutto questo *termine in un senso ampio*, per cui lettura è anche leggere un'immagine, è anche leggere un oggetto, o un giocattolo, o un paesaggio, o un monumento; è cioè quella attività per cui si passa da un'impressione d'insieme a un'identificazione delle varie parti di questo insieme (paesaggio, monumento, immagine, ecc.), attribuendo a ciascuna di esse un significato e poi costruendo un significato di insieme. Da questo punto di vista il bambino viene impegnato in attività di lettura già molto precocemente perché quando a due anni gioca con i giocattoli, con i materiali di casa, con le pentole, già questa è una forma di "lettura", di esplorazione della realtà, che continua poi più tardi quando guarda delle immagini, fino al momento in cui affronta la lettura intesa in un senso più ristretto, quella di un testo scritto.
In questo processo di passaggio da varie forme di lettura intesa in senso generale alla lettura di un

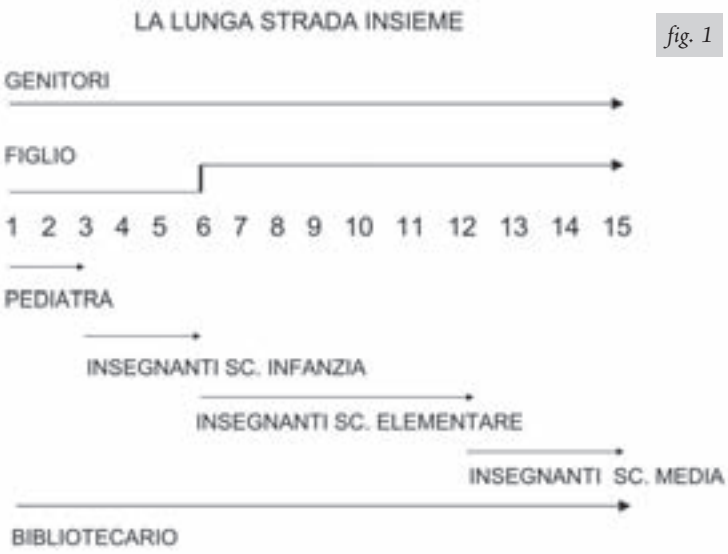

fig. 1

testo scritto i genitori sono accanto al bambino fin dai primi anni di vita. Potremmo qui utilizzare una metafora, quella della "lunga strada insieme", simboleggiata in fig. 1.

Le due linee in alto rappresentano i genitori e il bambino dal primo anno fino ai 15 anni. E' una lunga strada da percorrere insieme, una strada però che a un certo momento (verso i 6 ani) ha uno "scalino" che corrisponde al passaggio della lettura intesa, in senso lato, di oggetti o immagini, alla lettura *di un testo stampato*; uno "scalino" che può presentare delle notevoli difficoltà che tra poco analizzeremo.
Continuiamo a vedere, sempre in fig. 1, quali sono gli altri protagonisti di questa lunga strada da percorrere insieme. Se i genitori e il figlio sono sempre insieme, c'è un periodo in cui, da 1 a 3 anni, anche il pediatra può essere un compagno di viaggio. Voi sapete che è nata da pochi anni un' associazione che si intitola *Nati per leggere*, che comprende insegnanti e pediatri; questi ultimi sono le persone che stanno vicino ai genitori fin dai primissimi mesi di vita e quindi possono essere essi stessi a sensibilizzarli a questo compito fondamentale di avviare molto precocemente lo sviluppo di un atteggiamento di amicizia col libro e con la lettura, e possono anche indicare dei testi che potrebbero essere letti dai genitori ai figli in vari momenti della giornata.
Col crescere dell'età del bambino i compagni di viaggio diventano poi gli insegnanti della scuola dell'infanzia, fra i 3 e i 6 anni; più avanti, dal 7° al 12° anno, gli insegnanti della scuola elementare e poi, dal 12° al 15°, i professori della scuola media. Durante tutto questo periodo c' è ancora un altro possibile compagno di viaggio: il bibliotecario responsabile di una sezione giovanile di una biblioteca comunale che può certamente fornire ai genitori un consiglio sui libri da leggere o da regalare ai figli, in rapporto all'età di questi ultimi.

Torniamo un momento allo scalino che riguarda il passaggio dalla lettura di immagini alla lettura di un testo stampato; è uno scalino difficile da superare, perché deve verificarsi anzitutto *il passaggio dal regno dei simboli* (le immagini) *al regno dei segni* (le parole). La differenza tra simbolo e segno sta nel fatto che nel simbolo è ancora presente qualche elemento strutturale della realtà che viene significata: per es. il disegno del sole è rotondo come lo è il sole, il disegno anche schematico di una casa presenta le pareti, il tetto, la porta e le finestre, quindi elementi strutturali dell'oggetto significato, mentre la parola stampata "sole" o la parola "casa" dentro di sé non ha più alcun elemento strutturale che richiami l'oggetto a cui ci si riferisce. Non vi è dunque più, nel caso del segno, quel rinvio immediato che ha luogo dal disegno all'oggetto; questa è dunque la prima difficoltà che un bambino che impara a leggere un testo deve superare.
Una seconda difficoltà consiste poi nel fatto che la lettura di un testo scritto richiede una *memoria di lavoro* piuttosto ampia. "Memoria di lavoro" vuol dire capacità di tenere nella

mente contemporaneamente più cose, per metterle in rapporto fra loro. Questa memoria di lavoro deve essere abbastanza ampia proprio per permettere un passaggio dal livello dei simboli a quello dei segni. Consideriamo, ad esempio, la situazione rappresentata dall'immagine di una sedia (simbolo): il passaggio da tale immagine al suo significato è immediato. Anche la parola *orale* "sedia", che un bambino ha sentito molte volte ed ha pronunciata egli stesso pure molte volte, ha assunto il carattere di un simbolo, assomiglia fenomenicamente alla sedia, nel senso che sembra avere anch'essa delle gambe e una spalliera, e quindi anche in questo caso il sentirla rimanda immediatamente all'oggetto che essa indica. Se un bambino invece deve *leggere la* parola sedia che gli sta davanti il processo è più complesso (fig. 2).

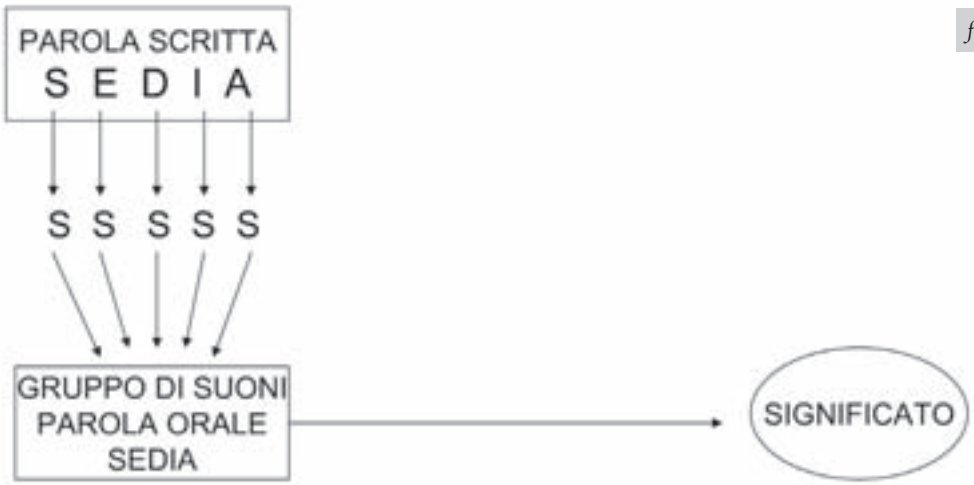

fig. 2

Egli deve "decodificare" la parola scritta "sedia", deve cioè dare un suono a ognuna delle cinque lettere che si trova davanti (sto parlando, ovviamente di un bambino di 5 o 6 anni che sta appena imparando a leggere) e deve poi cercare di collegare tutti questi suoni uno con l'altro, in modo da dare origine alla parola orale "sedia". E la parola orale richiama alla sua mente l'oggetto. Come fa a leggere, infatti, un lettore "principiante?" Procede, più o meno, nel modo seguente: "S……e…. se…..d… sed… i…. sedi…. a… sedia." . Cioè, quando decifra la seconda lettera deve tenere in mente la prima che ha già decifrato e quando decifra le terza lettera deve tenere in mente le prime due e cosi via. In tal modo arriva a costruire il gruppo di suoni, "sedia", e solo da questo punto in avanti può passare al significato. La seconda difficoltà riguarda dunque il fatto di possedere una memoria di lavoro ormai abbastanza ampia, che deve funzionare sia a livello di singola parola (per tenere nella mente tutte le lettere via via che vengono decodificate), sia poi a livello di frase

(perché leggendo una frase un bambino deve, dopo aver letto la prima parola, leggere la seconda senza però dimenticare la prima e poi leggere la terza senza però dimenticare le due precedenti se vuole comprendere ciò che nella frase viene detto.
Lo "scalino" presenta poi una terza difficoltà nel senso che le parole che il bambino legge devono essere già presenti nel patrimonio di parole che conosce *oralmente*. Se il suo "vocabolario orale" è ristretto come può accadere nel caso di un bambino che cresce in una società dove si legge poco, dove si parla quasi solo il dialetto, oppure nel caso di un bambino extracomunitario che ha appreso da poco la nostra lingua la difficoltà consiste nel fatto che egli può imbattersi con frequenza in parole che riesce sì a decifrare ma di cui non conosce il significato, così che comprende solo in parte ciò che sta leggendo, e non si sente motivato a proseguire nella lettura come invece accadrebbe se di tutte le parole che decifra conoscesse già il significato. Anche la stessa decodifica di cui parlavo prima diventerebbe, conoscendo oralmente molte parole, più facile e rapida: ad esempio, un bambino che sta leggendo il termine "tartaruga", se già conosce oralmente questo termine, può limitarsi a decifrare "tarta…" perchè poi questa parte tende a completarsi da sola ("tarta… ruga").

Orbene, i genitori, già prima ancora di ricevere un aiuto dalle insegnanti della scuola d'infanzia cioè quando il bambino ha ancora solo due anni e comunque durante tutto il periodo che va dai due ai sei, *possono fare moltissimo per favorire il superamento di questo scalino* sviluppando nel loro figlio dei pre-requisiti, sia di carattere affettivo che di carattere cognitivo.
a) Un pre-requisito di carattere *affettivo* è quello che possiamo chiamare un atteggiamento di amicizia e di simpatia col libro e con la lettura. Se un genitore ha un bambino di due anni, e nel momento in cui sta per addormentarsi, ogni sera, gli legge una bella storia, breve, semplice, crea intorno a lui un'atmosfera magica: il sonno che sta per venire, il buio che c'è fuori, la voce calda di una persona a cui vuol bene, la quale tiene in mano un libro come se fosse un oggetto prezioso, uno scrigno da cui sa estrarre delle belle parole, delle belle immagini, delle belle storie. Questa esperienza ripetuta ogni giorno lascia delle tracce emotive molto forti e positive, crea appunto un atteggiamento di amicizia e di stupore verso il libro e verso le storie che da esso si possono tirar fuori, e anche verso la lettura stessa perché questa abilità che il genitore ha di saper trasformare delle righe nere in belle parole appare quasi una capacità magica che prima o poi anche il bambino vorrà fare propria come vorrebbe far propria la capacità di guidare l'automobile o di usare il ferro da stiro.
In questa "lunga strada insieme" un genitore potrebbe poi fare anche un'altra cosa, e cioè mettere abbastanza presto nella mani del bambino dei "libri-gioco". Si tratta di quei libri che sono in genere di cartone e possono essere disfatti e trasformati in una casetta, o in un trenino, o in una giostra, e poi ricomposti in libri; hanno molte immagini. spesso hanno "buchi" di varie forme. I bambini amano i giocattoli e amano dunque anche questi libri in quanto giocattoli speciali.

b) Oltre a questi pre-requisiti di carattere affettivo-emotivo, i genitori, nei primi anni, possono fornire anche i pre-requisiti *cognitivi*. Quali?
Anzitutto, una capacità di analisi fonetico-verbale, la capacità di vivere come diverse due parole che sono molto simili (per esempio, "fardellino" e "fratellino" sono due parole foneticamente simili, però hanno significati assai diversi).
In secondo luogo, un progressivo arricchimento del vocabolario: quante più parole un bambino conosce oralmente, tanto più facilmente, quando a sei anni entra nella scuola, imparerà a leggere, per le ragioni che ho detto prima. Le occasioni per insegnare nuove parole sono innumerevoli, per i genitori, nella vita quotidiana: per esempio, un'immagine complessa contenuta in un libro può essere letta insieme al figlio e il genitore denomina i vari elementi che essa contiene. Oppure, passeggiando col figlio, si ferma di fronte a una vetrina e insegna anche qui delle parole. O risponde subito a domande che i bambini stessi fanno nei confronti di parole nuove che hanno appena ascoltato. Mi ricordo che, quando i miei figli erano piccoli, giravo per la casa tenendoli in braccio o per mano e di volta in volta insegnavo i nomi dei vari oggetti, pronunciando il nome in modo tale che assomigliasse, fenomenicamente, all'oggetto stesso. Per esempio, quando dicevo "maniglia", facevo ripetutamente il gesto dell'aprire e del chiudere pronunciando, ogni volta "ma-niglia"; oppure quando dicevo "telefono (allora c'erano i telefoni a parete con il disco e i vari fori), dicevo, facendo girare a scatti il disco, "te-le-fo-no".
Teniamo presente che, per quanto riguarda l'arricchimento del vocabolario che possiamo promuovere attraverso la presentazione di una storia, che c'è una differenza fra il raccontarla al bambino o il leggergliela da un libro. Quando raccontiamo indubbiamente il rapporto col bambino è più diretto: lo guardiamo in faccia e possiamo coglierne tutte le espressioni, di attenzione, di gioia, di dubbio, di partecipazione emotiva; però di solito usiamo solo delle parole che lui già conosce proprio per essere sicuri di essere capiti pienamente da lui. Quando leggiamo ci troviamo invece di fronte anche a parole che non avremmo spontaneamente usato ma che abbiamo l'occasione di spiegare e di far apprendere. Quindi è molto importante che queste esperienze serali di cui parlavo siano talvolta fatte raccontando e talvolta invece leggendo una storia.
Tutte queste attività i genitori le possono svolgere fino ai 5/6 anni; però già dai 3 ai 6 anni hanno come alleati gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Anche a questi ultimi spetta dunque il compito di coltivare quell'atteggiamento di amicizia con il libro di cui si parlava, così come quello di allenare i loro allievi all'analisi, e quello di sviluppare il loro patrimonio di vocaboli oralmente conosciuti.

Io credo però che i genitori, nel momento stesso in cui i loro figli stanno per affrontare lo scalino di cui si è parlato, ovvero stanno per passare dalla lettura di immagini alla lettura di un testo stampato, possono intervenire anche in un altro modo. Possono cioè

rendere meno erto questo scalino, evitando che il passaggio sia troppo brusco, che le difficoltà che abbiamo visto si presentino tutte insieme e in alto grado. Lo possono fare se, nel periodo che va dai 5 ai 7 anni, presentano al figlio dei materiali da leggere nei quali siano *compresenti* ancora le immagini ma già anche le parole. Questi materiali possono certo rendere il passaggio dall'immagine al testo più graduale. Nei fumetti, per esempio, sono presenti le immagini, ma da ogni immagine esce il fumetto con le parole. Ciò accade anche nel caso di racconti sviluppati attraverso una serie di scene illustrate ciascuna delle quali sia accompagnata da una didascalia. Quando ero bambino, il giornalino per ragazzi, *Il Corriere dei piccoli*, aveva delle storie con didascalie in rima baciata: "qui comincia l'avventura - del sig. Bonaventura…"
I genitori e anche gli insegnanti a questa età potrebbero presentare dunque con frequenza materiali di questo tipo, materiali che potrebbero essere costituiti anche dai cosiddetti *racconti-rebus*. Cosa sono? Sono quei racconti in cui, analogamente a quanto accade in un rebus, figure e parole sono compresenti, anche se in una forma un po' diversa, e cioè non in un'unica scena d'insieme. Un racconto-rebus è un racconto stampato nel quale, su una stessa riga, ogni tanto una parole è sostituita da una immagine. Per esempio: "C'era una volta un… (e invece della parola "bambino" c'è un bambino disegnato) che si chiamava Pino. Pino (ma questa seconda volta il nome è sostituito dal disegno dell'albero) un giorno uscì di…(e qui c'è il disegno di una casa) e andò nel…. (qui c'è il disegno di un bosco), con un… (disegno di un cestello) a cercare (disegno di alcuni funghi ecc.). Noi, a Padova, abbiamo condotto degli esperimenti con bambini della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola elementare e abbiamo constatato che per testi confezionati in questa forma i bambini mostrano un grande interesse; li amano, ci si divertono moltissimo, e una volta che, con o senza l'aiuto dell'adulto, li hanno letti, li vogliono leggere una seconda volta, poi una terza volta, come se si trattasse di un gioco.
C'è un periodo in cui, quando un bambino non sa ancora leggere, l'adulto può leggere lui le parole e arrivati al disegno è il bambino che pronuncia il nome. Io ho fatto delle prove con bambini della scuola dell'infanzia e posso dire che è una cosa entusiasmante vedere come, giunti alla prima figura, tutti insieme dicano "bambino!"
Queste modalità servono a realizzare una situazione di passaggio graduale dal mondo dell'immagine al mondo dei puri segni, delle pure parole; danno la sicurezza che deriva dal fatto di andare avanti con cose conosciute (le immagini) ma di esplorare nello stesso tempo qualche cosa di nuovo (le parole stampate).

Tutto quanto abbiamo veduto può accadere prima dell'età dei sei anni, e vediamo dunque già che ci può essere una piena collaborazione con la scuola dell'infanzia. Ma quando il bambino, nel primo anno della scuola elementare, ha imparato a leggere, non è che i genitori siano fuori gioco. Adesso, certo, è soprattutto la scuola che deve portare

avanti i bambini nella lettura; ma i genitori possono ancora essere in gioco perché hanno un compito importantissimo che è quello di contribuire a favorire il passaggio del loro figlio dalla fase del "lettore principiante" alla fase del "lettore esperto".
Qual è la differenza fra questi due tipi di lettore? Il lettore principiante è quello che ha necessità di decodificare ogni singola parola proprio come abbiamo visto prima con la parola "sedia". Il lettore esperto è quello che riconosce di colpo una parola per la sua struttura d'insieme e riesce a distinguerla da un'altra che magari è estremamente simile nel senso c'è soltanto una lettera che le differenzia (per esempio: "mantello" e "martello"). E' un po' la situazione di chi riconosce gli oggetti a prima vista: "questo è un uccello", "questa è una foglia", ecc.; oppure riconosce le persone che gli sono note: "tu sei Mario, tu sei Gioacchino ecc.", perché le ha viste tante volte e il loro volto è diventato tipico per lui, ogni volto è per qualche aspetto diverso dall'altro. Per farvi un esempio: se io vi presentassi due "parole" che non avete mai veduto, come "Krakenboden" e "Krackenboden", voi le vedreste come più o meno simili; ma se io vi presentassi due parole che avete visto molte volte, come "castello" e "cestello", voi immediatamente le identifichereste come diverse, anche se la differenza è soltanto nella a che diventa e.
Come accade, da un punto di vista psicologico, che parole come queste ormai le leggiamo a prima vista? Questo accade perché la frequente esperienza con una certa parola lascia nella nostra mente una traccia, uno schema d'insieme che potremmo chiamare proprio "schema visuo-verbale" il quale ci mette in grado di organizzare gli elementi di questa parola (le lettere di cui è composta) più rapidamente quando la incontriamo di nuovo. Non è dunque solo importante che il bambino conosca oralmente molte parole, come ho detto prima, ma anche che arrivi a possedere molti schemi visuo-verbali nel senso che ha visto frequentemente tante parole stampate al punto che adesso le riconosce al primo sguardo. E questo vale non soltanto per le singole parole ma anche per gruppetti di due o tre parole, (per esempio: "C'era una volta", "tanti cari saluti", ecc.), le quali possono formare a un certo punto uno schema più articolato che rende la lettura molto più rapida.
Qual è la strada da seguire, per acquisire molti schemi visuo-verbali, e quindi sviluppare quella capacità di "leggere a prima vista" che caratterizza il lettore esperto?
La strada è quella di leggere *con molta frequenza*, perché in questo modo più volte si incontrano parole già viste (e i relativi schemi visuo-verbali si fissano e si precisano sempre più), ma si ha occasione anche di incontrarne di nuove e quindi di formare nuovi schemi visuo-verbali. E' questo un punto molto importante. Se un bambino ha superato bene lo "scalino", e affronta la lettura volentieri, e legge *spontaneamente* con frequenza, si attua, per così dire, un circolo virtuoso: il leggere con frequenza lo porta a un livello via via superiore, perché acquisisce nuovi schemi visuo-verbali che gli permettono di leggere testi un po' più difficili e leggendo quelli impara nuove parole e nuovi "schemi", diventando ben presto un lettore esperto che legge volentieri e con facilità. Invece, un bambino che ha

superato con difficoltà quello scalino e ha sviluppato atteggiamenti di antipatia o di rigetto per la lettura, che considera come una cosa difficile e noiosa, tende a leggere il meno possibile spontaneamente, legge soltanto se obbligato dagli altri; ha luogo allora un circolo non più virtuoso ma vizioso, vi sarà in lui cioè la tendenza a leggere sempre meno perché i testi l'anno dopo risulteranno per lui più difficili. Una volta terminato il periodo scolastico, abbandonerà sostanzialmente la lettura e andrà incontro a quello che viene chiamato *l'analfabetismo di ritorno*; diventerà cioè un adulto che legge poco (solo qualche giornale, qualche articolo di rivista, molta televisione ma niente romanzi, niente libri di altro tipo).

Ecco: i genitori dovrebbero fare in modo che, per il loro figlio, il circolo sia virtuoso, che egli si ponga molto presto sulla via di divenire un lettore esperto. Per ottenere questo dovrebbero, nel periodo che va dai 7 ai 14 anni, offrire al figlio dei libri che siano tutti particolarmente stimolanti, che vengano da lui letti volentieri, cosa questa che permetterà un progressivo ampliamento del suo patrimonio di schemi visuo-verbali.
Il problema che si pone è allora quello di come compiere la scelta di questi libri da regalare ai figli, e non soltanto a Natale o per il compleanno ma periodicamente, in modo che egli si costruisca una piccola biblioteca (o, se si è insegnanti, il problema sarà quello di scegliere i libri da mettere nella biblioteca della classe, facendo poi in modo che vengano conosciuti da tutti gli allievi).
Quali caratteri dovrebbero avere tali libri, per non deludere mai il bambino o il ragazzo, per suscitare sempre il suo coinvolgimento e, una volta terminata la lettura, far sentire il desiderio di un nuovo libro, altrettanto coinvolgente? Secondo me tali caratteri dovrebbero essere almeno cinque, per quanto riguarda il contenuto, più altri due, per la forma. Vediamoli brevemente.
Il primo consiste nel fatto che già l'aspetto del libro ne indica almeno in parte il contenuto. Già il libro in sé dovrebbe - con la figura in copertina, con le illustrazioni che ha al suo interno, con i titoli dei capitoli - dire qualcosa del suo contenuto. Per es. quei libri rebus di cui prima abbiamo parlato, con le immagini che sostituiscono di tanto in tanto dei nomi svolgono questa funzione: un bambino, guardando quelle immagini, capisce che nel libro si parla di un bosco, di funghi, ecc. , e questo ancor prima di iniziare la lettura.
Un secondo carattere dovrebbe essere un coinvolgimento rapido nella vicenda narrata, senza lunghe descrizioni iniziali. Si entra cioè subito nel vivo. Pensate, ad esempio, a un libro come "Pinocchio": già nella prima pagina c'è questo falegname che sta rompendo un tronco con l'accetta, e il tronco si mette a parlare, si è già entrati nel vivo. Oppure, per portare un esempio che riguarda un'età più avanzata, pensiamo a un libro di avventure come "L'isola misteriosa", di Verne. Vi ricordate come comincia? Già nella prima pagina si parla di aerostato che vola sopra l'oceano in tempesta, di notte, e da uno squarcio nell'involucro perde gas e quindi sta scendendo; gli aeronauti buttano allora tutto quello che

hanno, la zavorra, le armi, e persino una cassetta d'oro, ecc. Già fin dall'inizio il libro coinvolge: riusciranno a restare in aria fino a raggiungere la terraferma?
In terzo luogo il libro (o il racconto) dovrebbe essere in grado di suscitare delle tensioni cognitive. Ricordate, ad esempio, la fiaba di Hansel e Gretel? Essa comincia col parlare di due genitori che hanno un problema: non sanno come sfamare i loro due figli. Lo risolvono abbandonandoli nel bosco. Però Hansel, che ha sentito i loro discorsi, si pone subito il problema di come fare per tornare a casa e si riempie la tasca di sassolini per segnare la strada ecc. Si va cioè avanti passando da un problema a un altro e a un altro ancora, e la tensione cognitiva (ovvero la curiosità) resta viva. O pensiamo a un altro libro come "Robinson Crosué": egli si viene a trovare nell'isola deserta; la nave non è ancora affondata ma le onde fra poco la smantelleranno del tutto, e allora lui decide di recuperare tutto quello che è recuperabile, ecc. ; anche in questo caso la narrazione è un passaggio costante da un problema a un altro, la tensione cognitiva resta alta.
In quarto luogo: il libro dovrebbe essere in grado di suscitare anche delle tensioni emotive, nel senso che il lettore si immedesima nel personaggio, vive in prima persona le sue emozioni di paura, di gioia, di ansia, e così via (come accade appunto sia nella fiaba di Hansel e Gretel, sia nel caso del libro di De Foe).
Possiamo poi tenere presente un quinto carattere importante (che anzi avrei dovuto presentare come primo): l'adeguatezza del libro all'età del lettore. Sappiamo che c'è un'età delle storie di animali, c'è un'età delle fiabe (ma bisognerebbe qui distinguere tra fiabe semplici e fiabe complesse): poi viene l'età delle avventure, e così via. C'è dunque un problema di adeguamento alle capacità di comprensione e agli interessi fondamentali che sono presenti alle diverse età.
Ai cinque caratteri ora veduti ne aggiungerei altri due, che non riguardano, come i primi cinque, il contenuto del libro, bensì la forma.
Anzitutto, il linguaggio utilizzato. Esso deve essere *semplice ma non banale*. Il testo deve essere cioè curato parola per parola, ovvero scritto come quando si scrive una poesia dove ha molta importanza scegliere una certa parola in luogo di un'altra. Noi dobbiamo infatti non soltanto fare in modo che il bambino capisca ciò che legge, ma anche che sviluppi un gusto estetico, una sensibilità per la buona scrittura. Questo vale poi anche per le illustrazioni, che dovrebbero esse pure essere semplici, comprensibili, ma eseguite bene e con gusto, perché anche in questo caso è in gioco la formazione di una sensibilità estetica.
Il secondo carattere formale che dovremmo tenere presente riguarda infine la struttura d'insieme del racconto. Tale struttura dovrebbe risultare, nel contempo, unitaria e ben articolata; una struttura "forte" ove c'è chiaramente un inizio (in cui vengono presentati la situazione di partenza, i personaggi, e già i problemi di fronte ai quali essi si trovano), una parte centrale costituita dallo svolgimento delle vicende di cui sono state poste all'inizio le premesse, e poi una parte che in qualche misura si richiama all'inizio. Non dovrebbe

trattarsi di una struttura "sbrindellata", costituita da tante parti semplicemente accostate ma non organizzate in un insieme chiaramente unitario. La presenza di una struttura "forte" è comprovata dal fatto che il contenuto di racconti e di romanzi che hanno strutture di questo tipo viene ricordato molto più facilmente.
E' dunque un compito dei genitori regalare con frequenza ai figli libri che abbiano le caratteristiche or ora vedute. Possono farlo esaminando attentamente il libro prima di acquistarlo, o anche chiedendo consiglio a qualche esperto (e tale può essere appunto il responsabile di una sezione per ragazzi di una biblioteca, che abbiamo appunto previsto come uno dei possibili compagni di viaggio; oppure un esperto che gestisce una di quelle librerie per ragazzi che sono ormai presenti in molte città).
I genitori potrebbero poi fare anche un'altra cosa: regalare libri il cui contenuto è stato tradotto in un film. Questo è avvenuto per molte fiabe (da Biancaneve a Cenerentola, dalla Bella Addormentata a Pinocchio), ed anche per vari libri di avventure (pensiamo, per esempio, a "L'isola del Tesoro", o a "Ventimila leghe sotto i mari"). La compresenza del libro e del film è un potente stimolo per il giovane lettore, innalza la sua motivazione alla lettura. Egli può partire dal film per approdare poi al libro (e constatare corrispondenze e diversità, elementi di novità, un po' come farebbe l'adulto di fronte a una trasposizione cinematografica de "I Promessi Sposi" o di "Guerra e Pace"); ma può anche partire dal libro per arrivare più tardi al film, spinto dalle stesse curiosità.

Al lavoro dei genitori volto a favorire il passaggio alla fase del lettore esperto corrisponde poi il lavoro degli insegnanti nella scuola elementare e nella scuola media. Nella scuola elementare ci sono i libri di lettura, con in genere dei racconti brevi e completi e alcune parti tolte da racconti o romanzi destinati ai ragazzi. Nella scuola media, oltre all'antologia, ove le parti tolte da altri libri (ai quali l'antologia rimanda) sono certo più numerose, c'è anche il "libro di narrativa", ovvero un romanzo da leggere interamente e sul quale poi "far lavorare" i ragazzi.
Ecco, io concludo questo mio intervento dicendo che il libro di narrativa potrebbe trovare accoglienza già nella scuola elementare, data la sua importanza ai fini che qui ci proponiamo. Anche gli insegnanti elementari infatti potrebbero scegliere un libro da leggere per tutto l'anno (per esempio, Pinocchio, o Robinson Crusoè).
Esso è comunque presente nella scuola media, e può svolgere una funzione formativa in molti sensi. Non favorisce soltanto il consolidamento del gusto del leggere, e della capacità di "leggere a prima vista", di cui abbiamo ampiamente detto, ma favorisce anche lo sviluppo culturale perché vi si trovano con frequenza descrizioni i paesaggi tipici (il deserto, la foresta equatoriale, il polo nord, l'oceano con le sue isole, oppure il Mississipi e le grandi pianure del Nord-america). Esso può contribuire a sviluppare in modo equilibrato la razionalità e la fantasia perché vi si incontrano problemi da risolvere ma anche

vicende inventate. Esso può favorire lo sviluppo affettivo perché il giovane lettore può affezionarsi al personaggio principale; e se poi questo personaggio ritorna in un altro libro questo rapporto affettivo si rafforza. Esso può favorire lo sviluppo emotivo perché il lettore vive egli stesso le emozioni che provano i protagonisti nelle varie situazioni descritte. E può favorire infine anche lo sviluppo sociale e morale. Per quanto riguarda lo sviluppo sociale: ci sono delle fiabe in cui il fatto di collaborare alla realizzazione di un obiettivo comune è importante (pensate ad esempio ai quattro suonatori di Brema che una volta messisi nella casa dei ladri collaborano tra loro per fare in modo che i ladri non possano più tornare; oppure pensate a quella fiaba il cui protagonista ha degli amici di cui uno sa vedere lontanissimo, l'altro ha un udito finissimo ecc.); ma forme di collaborazione sono presenti anche nei libri di avventure, e in quelle che narrano di viaggi di esplorazione. E per quanto riguarda lo sviluppo morale: nei testi narrativi ci si imbatte con frequenza in temi che hanno risvolti sul piano morale, ovvero su quello dei valori e dei princìpi (pensiamo, per esempio, al tema della gelosia, nella fiaba in cui si parla di Cenerentola e delle sue sorelle, o al tema del coraggio, nella fiaba "Giovannin senza paura"; o più generalmente al fatto che nelle fiabe il bene alla fine viene premiato e il male punito, ma la lieta fine non è mai un evento gratuito, è invece il risultato degli sforzi compiuti dal protagonista, della sua capacità di iniziativa, del suo coraggio, della sua costanza.

I testi narrativi, infine, possono favorire la costruzione dell'idea di sé, che è un processo complesso e assai importante durante tutti i primi 20 anni di vita e in particolare durante la preadolescenza e l'adolescenza. Un bambino o un ragazzo si commisura con dei modelli che trova appunto nei libri: si chiede cioè quanto e come egli sia simile al modello, quanto e come sia diverso, in che senso vorrebbe essere come lui, ecc..

Un libro di narrativa ha dunque tante funzioni formative. E un insegnante non solo può leggerlo insieme con i propri allievi, ma poi può "far lavorare" gli allievi su quanto hanno letto o ascoltato. A proposito del "far lavorare" su un libro di narrativa va però detto che ci sono modalità da evitare assolutamente perché avrebbero come effetto di diminuire il gusto della lettura che invece dovrebbe essere stimolato sempre più, e ci sono invece altre modalità che sono didatticamente lecite. Rodari diceva che se vogliamo sviluppare nel bambino un atteggiamento di odio per il libro c'era un ennalogo da seguire, e fra le nove cose da fare una era quella di "trasformare il libro di lettura in uno strumento di tortura", usandolo per esempio per esercitazioni di tipo calligrafico facendo ricopiare un racconto in bella calligrafia, o per esercizi di carattere grammaticale sottolineando tutti gli aggettivi o tutti i verbi, o portando la narrazione dalla prima alla terza persona o viceversa, o passando dal discorso diretto al discorso indiretto. Si tratta, certo, di esercitazioni utilissime, non però da fare sul libro di lettura bensì su altri testi presentati su schede apposite. Altre attività che hanno come punto di riferimento il libro sono invece educativamente lecite e utilissime. Possiamo compiere delle riflessioni occasionali su parole o su frasi che

incontriamo (per esempio, incontriamo il termine "disastro": da dove deriva questa parola? Essa è nata in un tempo in cui gli uomini credevano nell'influenza degli astri e pertanto una impresa che non aveva l'appoggio degli astri era un disastro; si tratta di un' osservazione che si può certamente fare aprendo una piccola parentesi mentre si sta leggendo, senza che la lettura ne venga appesantita. Analogamente, se incontriamo la parola "asterisco", niente impedisce di dire che essa indica "un piccolo astro", "una piccola stella"). Anche il riassunto del libro letto, se mortifica il piacere della lettura quando sia solo fine a se stesso, diventa didatticamente lecito e importante se fatto invece come presentazione del libro sul Giornale Murale della scuola, scritta da chi lo ha letto per farlo conoscere ai compagni di altre classi e invogliarli a leggerlo. Anche illustrare qualche episodio di una fiaba o di un libro di avventure è un'attività lecita e gradita ai bambini e ai ragazzi, così come può esserlo la traduzione di una fiaba in una sceneggiatura come passaggio necessario per una sua rappresentazione drammatica; o il tentativo (per chi lo desideri) di aggiungere al libro parti nuove, nuovi episodi con gli stessi personaggi. Del tutto lecita e utilissima è poi una discussione di gruppo, che può riguardare i personaggi, il loro grado di simpatia, le loro motivazioni, le loro azioni, e così via.

Un'ultima modalità di "lavoro" sul libro, particolarmente interessante per vari aspetti, è poi l'incontro con l'autore del libro, se il libro letto è di un autore vivente, e se si ha la possibilità di contattarlo. Io ho fatto, come autore di libri di narrativa, centinaia di questi incontri, e vi posso assicurare che per un autore è veramente una delle esperienze più belle constatare che i bambini o i ragazzi conoscono il libro meglio di come voi lo ricordiate, e fanno un' infinità di domande sul libro e sulla vostra attività di scrittore.

Purtroppo, il tempo limitato mi ha costretto a svolgere quest'ultima parte sulle funzioni formative del libro di narrativa e sulla sua utilizzabilità in modo molto sintetico. A chi volesse approfondire questo tema posso però indicare un mio libro recente che si intitola *La narrativa nella scuola* e che nella sua seconda parte analizza appunto i vari modi di lavorare sul libro, dedicando ampio spazio all'ultima delle modalità descritte, quella appunto degli "incontri con l'autore".

L'incidenza del disturbo fonologico nel bambino e nel bambino bilingue nel territorio mantovano: la testimonianza dell'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile dell'Az.Osp. "C.Poma" di Mantova

Dott.ssa Giovanna Olioso
Neuropsichiatra, Az.Osp. "C.Poma" di Mantova U.O.N.P.I.A.

Il Servizio Territoriale di Neuropsichiatria Infantile si occupa della valutazione e della presa in carico dei bambini con difficoltà di linguaggio. L'accesso al Servizio di Neuropsichiatria Infantile avviene tramite l'esecuzione di una prima visita effettuata dal Neuropsichiatra. Durante la prima visita viene effettuato una primo inquadramento del bambino in base al quale viene impostato un iter valutativo. Vengono raccolte l'anamnesi familiare, le notizie che riguardano la storia perinatale, il suo sviluppo psicomotorio, ecc. Se il motivo dell'invio da parte del genitore è una difficoltà che riguarda il linguaggio del bambino ovviamente viene già valutato in prima battuta con più attenzione questo ambito di competenza del bambino. Viene inoltre effettuato l' esame neurologico.
L' obiettivo finale è quello di arrivare a formulare una ipotesi diagnostica aprendo un ventaglio di diagnosi differenziali che nel caso di bambini di età compresa tra i 2 e i 5 anni comprende:

- difficoltà di linguaggio: il linguaggio rappresenta un disturbo isolato e quindi solo in questo ambito del suo sviluppo generale presenta difficoltà,
- diversamente da questo ci si può trovare di fronte invece ad un bambino che presenta un ritardo psicomotorio globale quindi non soltanto il linguaggio, ma anche altre competenze risultano inferiori rispetto a quanto atteso per l'età;
- grande attenzione deve essere posta ad un orientamento diagnostico che comprende disturbi pervasivi dello sviluppo (autismo)
- altro ambito da valutare riguarda la presenza di problematiche di tipo affettivo/relazionale. Va considerato che nella nostra casistica capita sicuramente meno frequentemente di incontrare bambini che hanno un disturbo di linguaggio secondario a un problema affettivo/relazionale, mentre capita molto frequentemente che ci sia una problematica affettivo/relazionale secondaria al problema di linguaggio cioè che il linguaggio abbia delle ripercussioni anche sul versante emotivo e psicologico con un impatto significativo sul versante relazionale.

Se il problema risulta "limitato" alla questione del linguaggio le ipotesi diagnostiche che possono essere poste sono quelle di un ritardo di linguaggio o di un disturbo specifico di linguaggio.
Per inquadrare in modo più approfondito il bambino viene effettuata una valutazione

logopedica. Questa segue un protocollo che deriva dalla letteratura scientifica e che fa riferimento al modello teorico che descrive lo sviluppo normale del linguaggio in un bambino. Conoscendo quindi quali tappe, quali tipi di competenze e in quali tempi ci si aspetta che il bambino raggiunga alcuni obiettivi dal punto di vista espressivo o comunicativo in senso più ampio, si confrontano i parametri di competenza che riscontriamo in un determinato bambino con quanto atteso in base alla sua età.
Gli ambiti che vengono valutati sono:

- livello del suono: sistema fonologico
- livello del significato: semantica e morfo-sintassi
- livello del contesto o pragmatica della comunicazione.

Il livello del suono sostanzialmente fa riferimento alle più piccole unità sonore che costituiscono una lingua e che insieme formano le parole. Ovviamente sono diverse a seconda dell'idioma utilizzato (italiano, francese, arabo, cinese). Va quindi valutato come il bambino gestisce ed acquisisce il suo repertorio fonologico. Altra parte della valutazione che riguarda sempre il livello del suono è la fonetica cioè le competenze di tipo articolatorio.
Il livello del significato ha grosse implicazioni dal punto di vista prognostico: va valutato quali sono le abilità di comprensione del bambino; per i bambini più piccoli si valuta la comprensione di singole etichette lessicali o di strutture più complesse dal punto di vista sintattico, ma contestualizzate grazie alla presenza di oggetti di gioco. Questo consente di valutare due diversi ambiti: il vocabolario passivo (cioè il numero di parole che il bambino comprende al di là del fatto che possa utilizzarle nel suo linguaggio espressivo) e il vocabolario attivo (cioè il numero di parole che il bambino utilizza spontaneamente e nel suo linguaggio espressivo).
L'avverbio spontaneamente ha una grossa implicazione perché implica che se un bambino ripete una parola quando la si dice questa non fa parte del suo vocabolario espressivo: questo spesso è un esempio di mera ripetizione ed è quindi priva dell'impatto con il significato della parola. Va poi valutata anche la sintassi cioè come vengono organizzate le parole all'interno di strutture frastiche cioè quale struttura sintattica hanno le frasi che utilizza il bambino per esprimersi.
Terzo livello è quello della pragmatica. Soprattutto nei bambini più piccoli è sicuramente l'ambito più importante perché implica la valutazione di abilità di comunicazione molto precoci che precedono la comparsa di abilità di tipo espressivo. Questo implica che è possibile valutare le competenze comunicative di un bambino che ancora non ha vocabolario espressivo. Queste abilità rappresentano pre-requisiti necessari per il bambino e che devono essere necessariamente acquisiti per poter prevedere, quindi in un'ottica di prognosi, che il bambino arriverà ad utilizzare competenze espressive.
Quindi sono competenze che si sviluppano anche in una fase pre-verbale e l'ambito di eccellenza nel quale osservare è l'interazione madre-bambino: già in epoca neonatale i

bambini hanno una preferenza per la voce della madre e mostrano orientamento al suono. A due/tre mesi compare il sorriso al volto della mamma. A dieci mesi compare l'uso di gesti per effettuare richieste o attirare l'attenzione. Quindi quello che si sviluppa nel tempo è la presenza di una intenzionalità di tipo comunicativo. Questo consente già di porre una prima grande diagnosi di differenziale rispetto ai disturbi dello spettro autistico che tipicamente si caratterizzano per una compromissione di questo tipo di competenze.
Successivamente, quando il bambino diventa più grande compaiono abilità di tipo espressivo. Anche per la valutazione del vocabolario espressivo del bambino si fa riferimento ai dati della letteratura: a 18/24 mesi nello sviluppo normale di un bambino ci deve essere un vocabolario attivo di 50 parole costituite prevalentemente da etichette lessicali (nomi di oggetti o persone) e secondariamente parole che hanno significati anche grammaticali e sintattici diversi ad uso contestualizzato cioè pronunciate in presenza dell'oggetto.
Nella corso delle crescita del bambino il vocabolario espressivo aumenta, in letteratura è riportato che il tasso di crescita può essere anche di dieci vocaboli al giorno. Successivamente cominciano a comparire le combinazioni di parole.
Questo è il modello teorico dello sviluppo del linguaggio del bambino e da questo derivano le caratteristiche costitutive della valutazione logopedica che valuterà quindi il bilancio fonologico, le abilità recettive e le abilità espressive.
Le diagnosi sono possibili sono:
ritardo di linguaggio
disturbo specifico di linguaggio.
Ritardo di linguaggio viene diagnosticato nei bambini sotto i 3 anni di età utilizzando come parametro di riferimento il modello teorico che presuppone che a 24 mesi un bambino deve possedere un vocabolario espressivo di almeno 50 parole con utilizzo di iniziali associazioni di almeno due elementi lessicali.
Il disturbo specifico di linguaggio può essere espressivo cioè riguardare solo le competenze in uscita del linguaggio, mentre le competenze in entrata (cioè la comprensione verbale) sono adeguate. Oppure è possibile diagnosticare un disturbo specifico di tipo ricettivo in cui anche la comprensione verbale risulta deteriorata.
I criteri diagnostici per il disturbo specifico di linguaggio espressivo sono quelli contenuti nell'ICD-10:

- La capacità di esprimersi tramite il linguaggio, valutata con test standardizzati, è 2 deviazioni standard (ds) al di sotto del livello appropriato all'età del bambino
- La capacità di comprensione del linguaggio, valutata con test standardizzati, è compresa entro il limite di 2 ds per l'età del bambino
- L'uso e la comprensione della comunicazione non verbale e delle funzioni del linguaggio immaginativo sono entro i limiti di norma
- Assenza di alterazioni neurologiche

- *Criterio di esclusione: QI non verbale <70*

Il disturbo specifico di linguaggio recettivo viene invece diagnosticato quando:

- La comprensione del linguaggio, valutata con test standardizzati, è 2 ds al di sotto del livello appropriato all'età del bambino
- Assenza di alterazioni neurologiche
- *Criterio di esclusione: QI non verbale <70*

Per definizione un disturbo del linguaggio recettivo implica anche una compromissione sul versante espressivo quindi in questo caso si parla più frequentemente di disturbo di linguaggio misto espressivo-ricettivo.

Negli ultimi anni il Servizio di Neuropsichiatria si occupa sempre più spesso anche di bambini stranieri e quindi bilingui.

Anamnesticamente ci si può trovare di fronte a bambini che hanno acquisito due lingue contemporaneamente: per esempio il bimbo è nato in Italia, ha un inserimento sociale che gli garantisce da subito un'esposizione all'italiano oppure i suoi genitori sono particolarmente competenti dal punto di vista espressivo e parlano un buon italiano. Il bambino è quindi esposto contemporaneamente e con lo stesso tipo di validità a due lingue.

Altra evenienza, sicuramente più frequente, è quella che l'italiano sia acquisito come seconda lingua. Questo avviene tipicamente al momento dell'inserimento scolastico nella scuola dell'infanzia.

I bambini con disturbo specifico di linguaggio (DSL) attualmente in carico al servizio di Neuropsichiatria Infantile sono, dal 2005 ad oggi, 195, di questi 175 sono italiani e 20 sono stranieri. Raramente accedono al servizio bambini stranieri prima dell'inserimento alla scuola dell'infanzia. Quindi i bambini stranieri corrispondono all'11,4% del totale, percentuale che corrisponde in modo statisticamente accettabile con il 12%, percentuale indicativa della presenza di bambini stranieri nelle scuole di Mantova.

Questo significa che vengono inviati in modo corretto al servizio bambini stranieri che devono essere inquadrati in merito ad un ritardo/disturbo di linguaggio.

Dei 175 bambini, 151 danno DSL espressivo e 44 hanno un disturbo specifico di linguaggio recettivo o misto.

L'incidenza rispetto ai residenti totali del distretto è pari al 4% dato che corrisponde a quanto riportato in letteratura rispetto all'incidenza di DSL.

È stata inoltre valutata la distribuzione delle diagnosi (DSL espressivo e ricettivo). Tra i bambini italiani nell'84% dei casi è stata posta diagnosi di DSL espressivo e nel 16% dei casi di DSL misto; nei bambini stranieri la percentuale è praticamente invertita: l'80% ha un problema di comprensione e soltanto un 20% ha un disturbo espressivo.

I bambini stranieri che hanno un disturbo della comprensione di linguaggio sono bambini scolarizzati che hanno presentato un grave ritardo di acquisizione della lingua madre e quindi non hanno imparato la lingua alla quale li ha esposti l'ambiente familiare (e

soprattutto la mamma) nei primi anni della loro vita. Non c'è comprensione lessicale, non c'è comprensione di semplici strutture frastiche e c'è spesso anche una intenzionalità comunicativa compromessa.
Quindi se L1 è la lingua alla quale per primo viene esposto il bambino e L2 è la seconda lingua alla quale viene esposto il bambino, questi bambini hanno già per L1 un ritardo di acquisizione delle competenze espressivo-ricettive. A questo poi si somma che stanno imparando una L2 e che quindi vengono esposti ad un secondo linguistico: questo potenzia le loro difficoltà di linguaggio.
La presa in carico di questi bambini risulta difficoltosa per diversi motivi. Le problematiche principali da affrontare riguardano le caratteristiche sociali e culturali. Avere a che fare con genitori di bambini stranieri implica difficoltà nella condivisione di ambiti importanti della valutazione di un bambino quali l'utilizzo della componente gestuale della comunicazione, la componente relazionale, la dimensione educativa che possono essere enormemente diversa da famiglia a famiglia e da cultura a cultura. L'atteggiamento comunicativo extraverbale dei genitori, la gestualità, la mimica, le caratteristiche affettivo-relazionali, che sono sicuramente specifiche per ogni coppia madre-bambino, risentono anche di un grosso impatto di tipo culturale. Altro aspetto da considerare è l'organizzazione del nucleo familiare: la mamma generalmente non conosce l'italiano ed è la figura che assiste più di ogni altra il bambino e risulta quindi difficilmente coinvolgibile nella presa in carico del bambino.
Spesso inoltre queste famiglie prevedono nel medio e/o lungo termine di tornare nel Paese d'origine e quindi anche il contesto riabilitativo o scolastico non hanno un grosso impatto sulla qualità di vita del bambino visto che si punta sulla nostra lingua e non su quella con cui dovranno poi studiare o imparare.
Analizzando i dati relativi alla nostra casistica un altro parametro valutato è quello che riguarda età dell'invio dei bambini al Servizio. In particolare si è verificato se esistono differenze tra l'età dell'invio dei bambini italiani rispetto a quella dei bambini stranieri; dalla casistica del Servizio emerge che l'età media è di 4 anni e analoga per i due gruppi. Questo dato sorprende poiché era legittimo aspettarsi una differenza nell'età di invio con registrazione di un ritardo nell'invio per i bambini stranieri. Forse questo dato può essere inversamente interpretato come una certa latenza nell'invio dei bambini italiani che, esposti ad un unico codice linguistico, sono più facilmente identificabili come parlatori tardivi.

L'invio al Servizio del bambino straniero con ritardo di linguaggio apre nuove problematiche da affrontare. Ci si riferisce a bambini con meno di tre anni di età che accedono al Servizio perché i genitori o il pediatra richiedono un approfondimento in merito alle scarse abilità espressive.
L'esecuzione della valutazione implica difficoltà su piani diversi:

- per il bambino, che deve vivere una situazione nuova e rapportarsi con un adulto (operatore) che non conosce
- per i genitori, con i quali bisogna necessariamente condividere un percorso di presa in carico per il loro bambino
- per l'operatore, che deve valutare questo bambino e di fatto non esiste un codice comunicativo verbale condivisibile.

In questo caso quindi l'aspetto valutativo che assume un particolare rilievo è quello della valutazione dei pre-requisiti alla comunicazione verbale (relazione, utilizzo del gesto, utilizzo della mimica del viso, ecc.). Di fatto questi bambini fino a tre anni sono monolingui cioè hanno avuto accesso ad un solo codice linguistico. Per loro è quindi possibile diagnosticare un ritardo di linguaggio ed è quindi corretto l'invio al Servizio, ma le possibilità terapeutiche risultano spesso significativamente limitate. Sfruttando l'ambito logopedico e psicomotorio l'operatore fa comunque riferimento a competenze comunicative extraverbali che risentono di diversità di tipo culturale e sociale che possono non aiutare completamente e nel modo più efficace il bambino.

Questo limita molto anche il tipo di consigli operativi che si possono dare ai genitori per aiutare il bambino anche in ambito domestico. Il ruolo dei genitori risulta infatti essenziale per creare anche a casa uno "stile" comunicativo che favorisca l'evoluzione migliorativa delle competenze comunicative ed espressive del bambino. I consigli che possono essere dati ai genitori sfruttano le modalità di interazione precoce madre-bambino e possono essere i seguenti:

- Comunicare "faccia a faccia" (per poter cogliere variazioni dell'espressione del volto, gesti, movimenti della labbra)
- Centrarsi sul bambino (agganciarsi ad un processo comunicativo attivato dal bambino)
- Commentare verbalmente le situazioni di gioco
- Parlare con ritmo lento
- Cogliere e confermare il successo comunicativo
- Formulare domande aperte
- Semplificare il linguaggio
- Imitare (risposta di ritorno alle produzioni del bambino)
- Denominare
- Stimolare l'apprendimento di una parola (ripetere frequentemente la nuova parola che il bambino deve imparare, senza chiedergli di ripeterla)

Purtroppo la realtà clinica è che questi principi spesso risultano difficilmente condivisibili con molte famiglie straniere anche per la difficoltà di comunicazione tra adulti (operatore/famiglia).

Concludendo la presa in carico dei bambini bilingui con ritardo di linguaggio e/o disturbo specifico di linguaggio implica l'attivazione di diversi livelli di competenza:

- al primo posto i genitori: il loro ruolo affettivo e relazionale costituisce la situazione più significativa per il bambino e quindi quella in cui è più facile attivare un processo comunicativo. È necessario però che l'adulto abbia uno stile comunicativo adeguato e che si sia arrivati quindi a condividere con i genitori le necessità del bambino rispetto alle sue difficoltà comunicative.
- la scuola, al secondo posto, perché il contesto di relazione con bambini della stessa età rappresenta per un bambino un ambito relazionale e motivazionale molto importante, che forse più di ogni altro garantisce di avere acquisizioni e ampliamenti delle competenze in tutti gli ambiti di sviluppo, linguaggio compreso.
- Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile, che "tecnicamente" si occupa della presa in carico dei bambini
- I pediatri di base, che possono fare invii più precoci rispetto a quanto può fare la scuola, e la precocità dell'intervento, seppur con qualche limite, ha un impatto prognostico positivo
- i servizi sociali, essenziali quando ci sono delle situazioni socialmente più difficili da gestire

L'obiettivo di tutto questo alla fine è quello di prevenire l'insuccesso scolastico secondario a difficoltà linguistiche. È infatti segnalato in letteratura che i bambini che provengono da codici linguistici diversi hanno abilità matematiche, visuo-spaziali e di memoria sovrapponibili ai bambini italiani, ma la percentuale di insuccesso scolastico è maggiore in relazione a questi fattori (riportati in ordine decrescente di importanza):

- l'esposizione all'italiano e non la permanenza in Italia, quindi quanto più precocemente quel bambino è inserito in un contesto che parla italiano minore è la percentuale di insuccesso scolastico
- la padronanza della lingua italiana, quindi come viene riabilitato e aiutato a imparare la nostra lingua,
- lo status socio economico della famiglia
- il paese di origine, perché ci sono delle lingue e alfabeti completamente diversi dall'italiano oppure simili
- in ultimo, un ritardo nella diagnosi di ritardo cognitivo o di disturbi di apprendimento.

I primi due punti elencati sono quelli per i quali è possibile fare di più in termini sociali, scolastici e riabilitativi e sono quelli che, in modo più significativo, aiutano il bambino ad avere un percorso scolastico adeguato.

Correlati cognitivi dello sviluppo della competenza fonologica in condizioni di mono-e plurilinguismo: aspetti evolutivi e clinici

Prof. Andrea Marini
Ricercatore titolare della Cattedra di psicologia del linguaggio presso l'Università degli Studi di Udine
Collaboratore scientifico presso l'IRCCS "E. Medea" Polo del Friuli Venezia Giulia
e l'IRCCS "Santa Lucia" di Roma

Ringrazio il comitato organizzatore di questo evento poiché mi dà la possibilità di parlarvi di un argomento che mi è molto caro: la competenza linguistica in condizioni di plurilinguismo. Per iniziare vorrei dirottare la vostra attenzione su una cosa che apparentemente non sembra aver niente a che fare con l'argomento di cui vi parlerò questo pomeriggio ma che fornisce elementi ulteriori per comprendere quanto è stato riferito in modo così brillante dai relatori che mi hanno preceduto. Quella che vedete in questo momento è una foto scattata in Giappone in cui si può notare un cartello su cui viene riportata la traduzione COIN RAUNDRY invece della forma corretta inglese COIN LAUNDRY: in questo caso il fonema /l/ è stato erroneamente sostituito con un fonema diverso: /r/. Questa sostituzione non dovrebbe sorprendere in un Paese in cui non viene contemplata una distinzione fonologica tra /l/ e /r/ dal momento che i due foni [l] e [r] per i parlanti nativi della lingua giapponese (ma anche cinese!) vengono percepiti come due varianti dello stesso fonema e non come due fonemi distinti.

Veniamo ora a noi. Questa relazione si articolerà essenzialmente in tre punti. Innanzitutto verrà fornita una definizione operativa, di matrice cognitiva, della condizione di plurilinguismo e della competenza plurilingue. Successivamente verranno delineate alcune delle caratteristiche dello sviluppo cognitivo nei bambini plurilingui. Come ultimo punto, l'attenzione si concentrerà su alcuni aspetti clinici dei disturbi nell'elaborazione del linguaggio e della comunicazione in pazienti mono- e plurilingui.

Cosa sia il plurilinguismo lo sapete tutti, ne abbiamo sentito parlare molto questa sera. C'è un dato aggiuntivo che mi piace portare alla vostra attenzione: pensate che un recente censimento ha riscontrato che nel mondo sono parlate 6800 diverse lingue, in appena 160 paesi. Già questo semplice dato dimostra quale percentuale della popolazione mondiale non possa essere definita monolingue. Se poi andiamo oltre e riflettiamo un momento sulla natura stessa delle lingue, arriviamo a constatare che in realtà anche i dialetti sono lingue, come lo sono le variazioni gergali, fino a giungere alla conclusione che in realtà la condizione di monolinguismo non esiste!

Quindi di fatto sfatiamo il fatto che esista un monolinguismo, di fatto non c'è. Detto questo come possiamo definire la competenza plurilingue? Abbiamo sentito che numerosi criteri sono stati proposti per definire il bilinguismo. Ad esempio, vi sono criteri basati sulla bravura. Si parla a questo proposito di bilinguismo dominante se un individuo è più

fluente in una lingua rispetto ad altre e di bilinguismo bilanciato nel caso in cui abbia lo stesso livello di fluenza e bravura nelle lingue da lui conosciute. Altri criteri sono basati su considerazioni riguardanti l'impatto sociale di una data lingua. In questo caso, ad esempio, possiamo riscontrare casi di bilinguismo sottrattivo, se nell'acquisizione di una seconda lingua, considerata maggiormente importante, l'uso della prima lingua viene notevolmente ridimensionato perché quest'ultima è percepita come una lingua socialmente inferiore. In altri casi, tuttavia, il bilinguismo può essere additivo, e in quanto tale l'acquisizione di una seconda lingua presenta notevoli vantaggi senza provocare ripercussioni negative sulla conoscenza della prima lingua. Si pensi che in numerosi esperimenti e sondaggi negli USA si è riscontrato che i ragazzi bi- / plurilingui in media hanno percentuali di successo scolastico ed accademico nettamente superiori rispetto ai supposti monolingui. In effetti, la condizione di bi/plurilinguismo stimola l'abilità, la complessità, stimola la volontà di capire meglio l'altro, di capire meglio il mondo che ci circonda senza basarci sui filtri culturali tipici di una lingua unica.

Dal punto di vista cognitivo la competenza plurilingue è definibile come la conoscenza di due o più sistemi linguistici da parte di un individuo, indipendentemente dall'età di acquisizione delle lingue e dal livello di bravura raggiunto in esse, che gli psicolinguisti definiscono "proficiency". Una persona con un' alta proficiency in una data lingua è molto fluente in quella lingua, cioè parla velocemente, scioltamente ma è anche molto brava nel riconoscere errori grammaticali o errori nell'elaborazione delle frasi come nel caso di errori morfosintattici. Ad esempio, noi parlanti italiani diamo per scontato che la frase "io vado a casa" è grammaticalmente ben strutturata mentre una frase come "io vado per casa" è sbagliata. Non è tuttavia detto che un parlante straniero che sta apprendendo l'italiano debba necessariamente condividere con noi questa conoscenza. Potrebbe avere una buona conoscenza dell'italiano ma ogni tanto pensare "si dice: vado per casa o vado a casa?" Stessa cosa per chi impara l'inglese. In genere si sente dire che l'inglese dal punto di vista grammaticale è una lingua semplicissima. Tuttavia, ad una attenta analisi, nessuna lingua è semplice. La complessità della lingua inglese risiede ad esempio nell'uso delle preposizioni e degli ausiliari. Si prenda a questo proposito in considerazione il verbo /to put/ ("mettere") che, in base al tipo di funtore che lo segue, può assumere significati totalmente diversi: put on, put in, put up, put forward, ecc ... E per quanto uno possa essere bravo nel parlare l'inglese, se non è parlante nativo di quella lingua difficilmente avrà una competenza completamente adeguata, ovvero una scioltezza nel riconoscere e nell'usare questo tipo di particelle.

Cominciamo ora con il vedere quali sono le caratteristiche cognitive, i fattori che alterano i processi di sviluppo della competenza plurilingue. Il primo dato importante che vi devo segnalare riguarda l'enorme eterogeneità e variabilità interindividuale nello sviluppo e nell'uso della competenza plurilingue. Si pensi a questo proposito che anche nello svilup-

po della prima lingua già i bambini cosiddetti monolingui sono estremamente variabili tra di loro. Ci sono bambini che a 18 mesi hanno a loro disposizione un patrimonio lessicale di circa 50 parole, punto di partenza indispensabile per la successiva organizzazione della competenza morfosintattica e grammaticale. Altri bambini raggiungono questa soglia lessicale intorno ai 2 anni e mezzo. In genere i bambini bi o trilingui sono un pochino più lenti, potendo in alcuni casi ad esempio arrivare a due anni e mezzo o addirittura a 3 anni prima di essere in grado di produrre le loro prime 50 parole. Ma la variabilità interindividuale non dipende solamente da fattori inerenti allo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini. Ad esempio, non è detto che due o tre lingue si sviluppino in modo parallelo nello stesso parlante. Al contrario, fattori sociali, culturali e di contatto linguistico privilegiano per esempio certe caratteristiche dell'una o dell'altra lingua in base al contesto in cui il parlante si trova a crescere ed alle sue motivazioni.

Un ulteriore elemento da tener presente nel corso dello sviluppo di una competenza plurilingue riguarda il fatto che nell'apprendimento di una L2, L3, Ln, l'apprendente passa attraverso una serie di fasi dinamiche definite **interlingue** che sono molto variabili nelle loro complessità interne e che possono portare il soggetto ad una competenza più o meno sviluppata di quella determinata lingua. In alcuni casi il soggetto è molto portato a proseguire nell'apprendimento della lingua fino ad avere una competenza simile a quella dei parlanti nativi. In altri casi il soggetto ritiene di aver raggiunto un livello di competenza che soddisfa le sue esigenze comunicative immediate e quindi non prova alcuna necessità di approfondirne ulteriormente le caratteristiche. In questo caso la sua competenza nella L2 si è fossilizzata, ovvero congelata. Inoltre, in persone che apprendono più lingue insieme sono molto frequenti fenomeni **cross-linguistici**, come ad esempio i prestiti o i calchi da una lingua all'altra. Un **prestito** consiste in un termine che viene trasferito da una lingua all'altra così come si presenta nella lingua di partenza. Ad esempio, casi di prestiti sono la parola *patata* o la parola *casinò*. Nel primo caso si tratta del trasferimento di una parola che in una delle lingue parlate nelle Americhe denotava la patata, appunto. La parola *casinò* rappresenta invece un prestito di ritorno. In questo caso la parola originaria era il termine italiano *casino*, trasferito nel lessico francese e francesizzato: *casinò*. In un secondo momento, questo termine è stato reintrodotto in Italiano con l'accento francese. Il **calco** consiste nel trasferimento da una lingua all'altra di materiale morfologico che viene adattato da una lingua all'altra ed in quanto tale presuppone una relativa conoscenza della lingua di partenza: un esempio di questo tipo è costituito dalla parola italiana *grattacielo*, costruita come calco dalla forma inglese *skyscreaper*. Poi vi sono anche altri fenomeni come il cosiddetto **passaggio di codice** in genere definito come **code-switching**, consistente nel fatto di passare da una lingua all'altra nel corso di una interazione comunicativa.

In quanto segue concentreremo l'attenzione su alcuni fattori fondamentali per lo svilup-

po della competenza plurilingue: l'età di apprendimento; le modalità di apprendimento; i sistemi di memoria alla base dell'apprendimento di una lingua; le abilità di analisi percettiva a livello acustico dell'input uditivo.
Prima si è accennato all'esistenza di **periodi critici** nello sviluppo cognitivo e linguistico. Una crescente quantità di dati sperimentali depone a favore dell'esistenza di periodi critici entro i quali determinate competenze devono essere sviluppate. In relazione allo sviluppo linguistico, sembra che l'età critica, almeno per lo sviluppo di alcune competenze come l'abilità fonologica e morfosintattica, non superi i 6-8 anni. Che vuol dire un'abilità morfosintattica? Vi descrivo velocemente che cos'è il livello di analisi morfosintattica, altrimenti non ci capiamo sui termini. Voi tutti sapete che la parola "andare" è un verbo. Ora, forse non ci avete mai fatto caso ma quando voi pensate al concetto di "andare", automaticamente voi vi create un'aspettativa sintattica riguardo alla frase in cui deve essere inserito questo verbo: /andare/ avrà bisogno di CHI va e il LUOGO dove si va. Si tratta di due informazioni fondamentali che costituiscono la struttura argomentale del verbo andare. Questa informazione, appunto, costituisce un tipo di conoscenza morfosintattica.
In questi due grafici potete osservare chiaramente la correlazione esistente tra l'aumento dell'età di apprendimento di una L2 e la diminuzione delle capacità di produzione articolatoria adeguate in quella lingua alla base dell'accento straniero con cui viene prodotta una L2. Notate che le persone che hanno appreso la L2 entro gli 8 anni di età non presentano un accento straniero non essendo quindi distinguibili dai parlanti nativi. Queste persone possono essere classificate come **bilingui precoci**: persone che entro gli 8 anni hanno sviluppato la capacità di segmentare l'eloquio come i parlanti nativi della L2, riconoscerne i tracciati acustici, convertirli in rappresentazioni fonologiche e riprodurle in modo adeguato. Vediamo poi che vi è una certa progressione della gravità dell'accento straniero, e che questo aumento è direttamente proporzionale all'aumentare dell'età di acquisizione. Persone che hanno acquisito la L2 tra gli 8 e i 20 anni presentano quindi un accento straniero via via sempre più marcato. Possiamo definire questi soggetti come **bilingui intermedi**. Chi infine ha appreso la L2 dopo i 20 anni presenta un accento straniero molto marcato e può essere definito come un **bilingue tardivo**. Lo stesso andamento è stato riscontrato anche in compiti di giudizio grammaticale in cui soggetti che avevano appreso una L2 ad età diverse dovevano determinare se una frase in L2 fosse grammaticalmente adeguata o meno. Vediamo che anche qui i cosiddetti bilingui precoci quindi persone che hanno appreso la lingua in un periodo precedente ai 10 anni presentano effettivamente quasi un 100% di risposte corrette in relazione agli stimoli presentati, cosa che poi non si verifica con persone dai 10, 20, 22 anni e poi ancora di più, dopo i 22 anni presentano sempre un maggiore incremento di errori di risposta, vedete però la distribuzione è molto variabile proprio per quell'estrema variabilità interindividuale che vi dice-

vo prima. Di fatto, quindi, il livello di proficiency in una L2 correla con l'età di acquisizione della L2. Questa è una curva di correlazione dove si vede molto bene questo fenomeno. Come potete vedere con il procedere dell'età diminuisce la bravura.
Ora ci poniamo un problema: perché l'età di apprendimento dovrebbe influenzare così tanto l'acquisizione, e in questo caso gli aspetti fonologici, fonetici e morfosintattici? Tanto più che c'è una variabile che beneficia dell'età di acquisizione, cioè più tardi la imparo e meglio va: il lessico. In effetti, non si evidenziano problemi nell'acquisizione e nell'ampiezza lessicale della L2 se io imparo la seconda lingua a 30 anni (ad esempio se io oggi vado in Giappone, sto là 10 anni, ecco che tra 10 anni avrò acquisito un patrimonio lessicale notevole della lingua giapponese). Certo, parlerei male in termini di pronuncia e di morfosintassi, però la quantità di parole che avrò acquisito non viene sicuramente influenzata dall'età di acquisizione. Allora perché alcuni aspetti dell'acquisizione del linguaggio sono influenzati dall'età ed altri no? Nel tentativo di rispondere a questa domanda dobbiamo fare un'incursione in un altro dominio cognitivo: la **memoria**. Il linguaggio di fatto deve essere memorizzato quindi la memoria, oltre all'attenzione, alla percezione e ad altri fenomeni cognitivi, svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento. Il punto è che però la memoria non è un blocco granitico come magari siamo abituati a pensare, ma è un'entità cognitiva estremamente complessa. Vi parlerò essenzialmente di tre tipi di memoria. La prima, definita **Memoria a Brevissimo Termine** o anche Memoria Percettiva, è una memoria di cui non abbiamo affatto consapevolezza, ma che riveste un ruolo estremamente importante. Questo tipo di memoria può essere visiva (*memoria iconica*) o uditiva (*memoria ecoica*). Ecco guardatemi! Provate ora a chiudere gli occhi. Sicuramente avete avuto un'immagine che è rimasta per qualche frazione di secondo. Quella è la vostra memoria iconica cioè quella memoria che per pochi secondi, in genere dura dai 500 agli 800 msec, mantiene molte informazioni ma poi decadono velocemente. Vi dicevo poi c'è anche la memoria a brevissimo termine uditiva che viene definita ecoica. Pensate ad un concerto di musica classica in cui un pianoforte suona l'ultima nota. Questa, dopo che è stata prodotta, continua vibrare nell'aria fino ad esaurirsi. Il punto è che, dopo che il suono non è più percepibile, continuiamo a sentirlo ancora per qualche frazione di secondo. Questa è la nostra memoria ecoica, e vedremo dopo com'è fondamentale nello sviluppo del bambino per comprendere i meccanismi fonetico-fonologici della lingua L1, L2, L*n*. Vi dicevo memoria a brevissimo termine, ma poi c'è anche una memoria a breve termine. Oggi si usa il termine più corretto **memoria di lavoro**. Si tratta di un'abilità di mantenere da pochi secondi a pochi minuti quantità, questa volta molto limitate, di informazioni. In genere i neuropsicologi usano un numero 7, + o – 2, cioè da un minimo di 5 a un massimo di 9 c.a. informazioni nell'unità di tempo. E' una memoria molto importante e costituita da varie strutture tra cui una linguistica che si chiama *loop fonologico* (ciclo fonologico) che serve essenzialmente a trattare l'informazione ecoica, quella che

abbiamo sentito, riconoscere che potrebbe essere importante, mantenerla attiva grazie ad un meccanismo di ripetizione (non ne siamo consapevoli ma c'è!) che in un qualche modo certe informazioni fonologiche le tiene on line, le tiene attive nella nostra memoria in attesa eventualmente di mandarle al terzo tipo di memoria che è la **Memoria a Lungo Termine** (MLT) una memoria che, per definizione, può mantenere per sempre le informazioni. La MLT può essere implicita o esplicita. Una *memoria Implicita* è un ricordo che noi possiamo avere immagazzinato senza rendercene conto, in modo implicito, o anche rendendocene conto (quindi in modo esplicito) ma che sicuramente utilizziamo in modo automatico, senza pensarci. Vi faccio un esempio: guidare la macchina. All'inizio siamo impacciatissimi, tante funzioni cognitive che si devono attivare tutte insieme, poi diventiamo sempre più bravi…fino a quando lo facciamo senza nemmeno pensarci. Vuol dire che un'apprendimento esplicito è diventato una memoria implicita, cioè lo faccio in automatico. Voi direte ma che cosa centra con il linguaggio? La memoria implicita serve a tante cose, per esempio serve a riconoscere le differenze acustiche molto sottili che per esempio separano la /p/ da /b/ o la /a/ dalla /e/. Questa memoria procedurale è l'unico meccanismo a disposizione del bambino fino ad una certa età, per decodificare aspetti fonetico-fonologici di una lingua, ma anche aspetti morfosintattici. La memoria procedurale ha una struttura neurale ben determinata costituita essenzialmente da strutture sottocorticali (ad esempio gangli della base e cervelletto) ed i lobi frontali, cioè quelle strutture che hanno una maturazione a livello neurale che comincia già nel feto. Prima abbiamo sentito che i bambini a pochi mesi distinguono la voce della mamma. Vi dirò di più il feto riconosce la differenza tra due toni. In effetti, bambini nati da appena un giorno sottoposti all'ascolto di nastri registrati nella lingua materna o in lingue tipologicamente diverse come il cinese, tendono ad essere più tranquilli e rilassati se ascoltano la lingua materna. Questo vuol dire che il neonato è già in grado di distinguere il pattern prosodico della lingua a cui è stato esposto durante la gestazione. Poi c'è un altro tipo di memoria: la memoria Esplicita, dichiarativa. E'una memoria consapevole in cui noi immagazziniamo informazioni spesso con difficoltà e che soprattutto utilizziamo per reperire informazioni difficili. Che cosa ci faccio con questa memoria dichiarativa? Per esempio so che questo è un microfono, so che sono nato a Roma, so che sono a Mantova, so che MN è in una regione del Nord … tutte queste sono memorie esplicite cioè informazioni esplicite che noi abbiamo memorizzato in modo consapevole.
Perché vi sto dicendo tutte queste cose sulla memoria implicita ed esplicita? Perché la memoria esplicita non comincia a funzionare prima dei due - tre anni e non funziona al massimo delle sue potenzialità prima dei cinque/sei anni. Poi continua l'evoluzione di questa memoria. Questo è un po' il motivo per cui tutti noi non ricordiamo eventi della nostra infanzia precedenti ai tre anni, qualcuno si ricorda forse qualcosa a 2 anni, ma prima niente. Però le altre cose che abbiamo imparato in modo procedurale come la

pronuncia della lingua a cui siamo stati esposti ce le ricordiamo bene perché abbiamo usato un meccanismo che si era già ben formato. Ora, io vi ho detto che l'aspetto saliente dell'apprendimento di una lingua è l' età di acquisizione. Abbiamo visto che l'età di acquisizione influenza i meccanismi per esempio procedurali di apprendimento. Vi ho detto che l'ascolto, l'abilità di segmentare i suoni è un'abilità di questo tipo procedurale. Ma noi che cosa percepiamo con le orecchie? Voi avete l'illusione che io vi stia dicendo queste parole! Se voi andate all'estero, diciamo in Giappone, e lì sentite parlare i giapponesi, sicuramente non sarete in grado di segmentare le parole che udite, come vi illudete di fare in questo momento. Voi avete l'impressione che IO-VI-STIA-DICENDO-QUESTE-PAROLE…separate le une dalle altre, non è vero. Io in realtà vi sto investendo con una marea di frequenze con determinate caratteristiche acustiche che i nostri genitori parlandoci ci hanno allenato fin da bambini a riconoscere. Dovete capire che il bambino alla nascita ha la potenzialità di riconoscere e quindi riprodurre tutti i suoni delle lingue umane.
(Esempio dei suoni faringali degli Olandesi. → Questo suono che il Prof. Marini sa farlo solo isolatamente, gli olandesi lo fanno in 2 modalità diverse che hanno valore fonologico. Ma lui non è in grado, perché la sua memoria procedurale ormai ha già chiuso i battenti, ormai ha lasciato lo spazio alla memoria dichiarativa che dice "ormai sono pronta posso prendermi in carico le nuove informazioni")
Che cosa percepiamo? Percepiamo la configurazione temporale dello stimolo, lo stimolo ha una durata e queste durate sono molto importanti. Pensate che la differenza tra una /p/ che chiamiamo sorda e una /b/ che chiamiamo sonora è dovuta ad una caratteristica temporale estremamente sottile: se, dopo aver rilasciato le labbra, trascorrono meno di 20 msec prima della messa in vibrazione delle corde vocali il suono prodotto verrà percepito come sonoro (/b/); viceversa, se, dopo aver rilasciato le labbra, trascorrono più di 20 msec prima della messa in vibrazione delle corde vocali, il suono prodotto verrà percepito come sordo (/p/). Tutto ciò indica che una cosa del genere che nessuno vi ha insegnato esplicitamente l'avete appresa automaticamente, proceduralmente. Abbiamo sentito prima che in arabo i suoni /p/- /b/ non sono fonemi distinti: questo vuol dire che i parlanti arabofoni non sono stati abituati entro il periodo critico a sentire questa differenza temporale tra i due suoni. Ora, perché la sto facendo così lunga sulla percezione? Perché la percezione porta a cascata una serie di conseguenze. Pensate a certi tipi di parole che formano la nostra lingua, i cosiddetti funtori (preposizioni, articoli, pronomi…) molti di questi se ci pensate non hanno una salienza acustica , non sono tonici, non hanno l'accento per capirci. Se pronuncio la sequenza: "Il papà di Luca", non veicolo quattro parole indipendenti dal punto di vista acustico (IL – PAPA'- DI- LUCA) ma due segmenti acustici ben precisi: ILPAPA' – DILUCA. L' articolo "IL" e la preposizione "DI" non hanno accento, si appoggiano alla parola che segue. Questo vuol dire che IL e DI io li sento in modo molto meno forte rispetto a PAPA' e LUCA. Allora che cosa succede ad un

bambino che magari sviluppa un disturbo di percezione uditiva? Probabilmente non sentirà queste parole così importanti da un punto di vista grammaticale. E allora come parlerà questo bambino? Le ometterà o le userà in modo inappropriato, il cosiddetto linguaggio telegrafico nel primo caso, linguaggio paragrammatico nel secondo caso. Facciamo un esempio con la sindrome di Down. Grazie all'uso della magnetoencefalografia (MEG), uno strumento che consente di determinare in quanto tempo e dove nel cervello viene elaborato uno stimolo, è possibile appurare il ruolo della percezione uditiva sullo sviluppo delle competenze morfosintattiche. Con questo strumento dei soggetti sono stati sottoposti ad un compito basato sull'ascolto di alcuni toni (biiiip, biiiip, biiiip). In questo grafico potete notare due linee. La linea blu riguarda un gruppo di bambini con normale sviluppo mentre la linea rossa riguarda bambini con Sindrome di Down. Se ci fate caso, quando viene fatto sentire un tono ai due gruppi, si riscontra nelle aree uditive del gruppo di bambini con sindrome di Down un tracciato parzialmente diverso rispetto a quello evidente nei bambini con normale sviluppo: la linea rossa è più ritardata rispetto alla blu ma è anche più ridotta. Vuol dire che i bambini con Sindrome di Down in questo esperimento, pur non avendo evidenti disturbi uditivi presentano un disturbo uditivo centrale, consistente in un rallentamento nell'elaborazione del segnale. Sapete questo che cosa comporta? Ad esempio che in un compito di discriminazione fonologica (cioè dover sentire coppie di parole, dover dire se sono uguali o diverse tipo: muro e mulo) i pazienti con sindrome di Down mostrano evidenti difficoltà nel dire se due parole sono fonologicamente uguali o diverse. Inoltre, presentano un eloquio ridotto a poche parole, in cui molte parole vengono omesse, tendono a fare frasi molto corte. In effetti, bambini di età mentale corrispondente ti tirano fuori enunciati con 5/6 parole e loro te li tirano fuori con 3 parole, in cui magari mancano proprio i funtori (chissà perché!?). Stessa cosa nel Disturbo Specifico del Linguaggio. Anche qui perfino nei cosiddetti bambini F80.1, cioè con disturbi soltanto produttivi, recenti studi dimostrano che il pattern fisiologico mostra proprio un'incapacità di riconoscere in tempo reale delle differenze fonetiche (c'è un indice acustico che si chiama mismatch negativity consistente in un'onda negativa che si attiva quando noi riconosciamo che cè uno stimolo nuovo come nell'esempio seguente: / tititi TI tititiTI TI / in corrispondenza di quel TI più alto io ho un'onda diversa che chiamiamo mismatch negativity e che mi indica che ho sentito una cosa nuova. In un bambino normale se faccio sentire /t/ e poi /b/ succede la stessa cosa, in un bambino DSL in genere no. Ancora una volta sottili disturbi centrali che però portano a problemi che sono per esempio un ritardo nella produzione delle parole, un linguaggio a volte telegrafico, i funtori ce li scordiamo per strada… e comunque difficoltà di vario tipo.
Ora vi dimostro che questo non è vero soltanto nella patologia ma anche in bambini normali che stanno acquisendo la seconda lingua perché tirando un po' le fila di questo discorso noi vogliamo parlare di L2. E allora cominciamo a parlare di L2 però in bambini

normali. Bambini che arrivano in Italia a varie età: questo è un bambino rumeno in Italia da zero mesi, appena arrivato, che va in una scuola di Roma, bambino con L1 molto vicina tipologicamente, lessicalmente e anche fonologicamente all'italiano. Lui doveva descrivere questa storia che vedete proiettata. Il bambino ha 7 anni. Questo vuol dire che il periodo critico sta finendo. Quindi l'input che ha avuto a livello fonologico non è sufficiente. Lui parla pochissimo, è appena arrivato, è normale che la sua interlingua iniziale sia così povera, poche parole: l'acqua, mama, albero, bibi, scuot, biscottini, bambini (legge la slide) però notate la presenza di errori fonologici che i logopedisti chiamano *conduites d'approche* cioè tentativi di avvicinarsi alla parola target, che vuol dire che il bambino ha già la consapevolezza di quello che vuole dire e prova.
Più interessante è il caso di questa bambina cinese, che dispone quindi di una madrelingua completamente diversa. E' in Italia da qualche mese. Presenta un interlingua già diversa. Dovendo descrivere questa storia (legge la slide: è una bambina…è è è lui papà vado al lago) vediamo numerosi errori morfologici, vediamo in rosso gli errori fonologici /anda/ una parola tronca, una falsa partenza noi la definiamo, una parola iniziata e troncata lì /Anda andar andàno/ è un tentativo, una conduite d'approche morfologica. Lei sa che in italiano il morfema flessivo "-anno" in questo caso dovrebbe essere utilizzato, lei conosce la base lessicale legata ad /and-/ non conosce l'allomorfo / vad-/ e allora cerca di crearsi una frase il più normale possibile. Un'altra bambina, questa volta di 13 anni. Florance è ganese e sta da due anni in Italia. Quando le è stato chiesto di descrivere un po' cosa faceva in Gana, parte con degli enunciati strutturati ma vediamo numerosi errori fonologici. Lei è in Italia già da un paio d'anni (legge slide: abbiamo studiato erba, co come fa abbero…) vediamo tanti errori /abbero/ per esempio il gruppo consonantico –lb viene semplificato, sono tutti indicatori di uno sviluppo che qui possiamo vedere parametrizzato. Qui abbiamo i tre bambini con le tre interlingue con cioè tre diverse ipotesi circa la struttura della lingua d'arrivo: l'italiano. Vediamo per esempio che il primo bambino parla con fluenza ridotta, appena 2 parole al minuto, la seconda bambina ne produce 34 al minuto e Florance 138 parole al minuto. La selezione fonologica, cioè la capacità di selezionare parole fonologicamente adeguate, anche qui vediamo che paradossalmente aumenta. Quell'altro faceva solo due errori, d'accordo, ma parlava pochissimo! Quindi la percentuale è molto diversa e vediamo una traiettoria di crescita notevole, significativa.
Che errori fanno i pazienti poliglotti? In alcuni casi si può osservare la presenza di uno **Switch patologico**, ovvero la produzione di un enunciato in una lingua cui segua un enunciato in un'altra lingua. Naturalmente, il problema qui riflette un disturbo pragmatico, ovvero nella selezione della lingua che possono condividere con gli interlocutori, dal momento che usare un codice che nessun'altro conosce non mi consente di comunicare in modo appropriato. Ma non è tutto qui, ci sono casi ancora più gravi, come il **Mixing patologico**, in cui all'interno di uno stesso enunciato mischio parole di una

lingua e parole di un'altra, o peggio ancora mischio morfemi in una lingua e morfemi in un'altra. Tipo housina=casina per un parlante bilingue anglo-italiano. Ma poi vi sono anche problemi di traduzione da una lingua all'altra, e anche qui i disturbi sono strani, a volte sorprendenti. Accanto ad una banalissima **incapacità di tradurre** da una lingua all'altra , dalla L1 alla L2, ma anche viceversa, vi sono casi ben più strani come quelli di **traduzione spontanea**, in cui il paziente non può fare a meno di tradurre tutto quello che sente. Altri casi possono essere ancora più strani. Ad esempio, nella **traduzione senza comprensione** i pazienti traducono da una lingua all'altra senza essere in grado di capire cos'hanno tradotto: chiaramente questo vuol dire che hanno avuto un accesso lessicale e morfosintattico che ha by-passato il significato delle parole. Hanno avuto quindi un accesso che ha by-passato il sistema semantico. Nei casi di **traduzione paradossale** il paziente riesce a tradurre solamente nella lingua che non riesce più ad utilizzare nella normale comunicazione. Ancora una volta un disturbo nella selezione del comportamento, più che un disturbo linguistico.

Due brevi conclusioni, alcune di tipo teorico, altre di tipo pratico. Da un punto di vista teorico possiamo dire che la rappresentazione cognitiva delle lingue è sicuramente influenzata da numerosi fattori come l'età e le modalità di apprendimento (naturalmente anche altri fattori, come ad esempio la motivazione, giocano un ruolo importantissimo in questo senso).

Conclusioni operative: questo riguarda i logopedisti. E' essenziale fare un'anamnesi molto accurata e conoscere molto bene la storia linguistica del paziente, sapere dove, come e quando ha appreso la lingua, con chi la usa, con che frequenza la usa, come la considerano in famiglia questa lingua …perché tutti questi fattori sono essenziali per determinare l'organizzazione cognitiva oltre che neurologica, chiaramente, di queste lingue. Un secondo aspetto essenziale consiste nel cercare di capire quale fosse il livello di bravura di questo apprendente prima dell'evento traumatico, questo non è molto facile, perché il paziente tende a dire "la lingua la sapevo benissimo" e poi magari scopri che non era vero e soprattutto non sempre i genitori, se si tratta di ragazzi, sono in grado di dire quanto fosse bravo il loro bambino. Quindi l'ideale sarebbe cercare di capire tra gli amici, magari della L1, il riferimento, in che termini comunicava questa persona.

Per ultimo un consiglio. E' in fase di standardizzazione uno strumento valutativo , ideato in Canada negli anni '70/80 da Michel Paradis dell'Università di Montreal. Si tratta di un test che si chiama "Test per Afasia Bilingui" organizzato essenzialmente per pazienti adulti che hanno un'afasia (è già stato standardizzato in più di 70 lingue) ma che adesso stiamo cercando di standardizzare anche nei bambini, e che è essenziale perché è composto da tre parti: una prima parte anamnestica dove andiamo a vedere effettivamente cosa, qual era il livello di bravura prima dell'evento; una seconda parte linguistica, si va a vedere nelle varie lingue qual è il livello di bravura in tutti i livelli dal fonetico, articolatorio fino al discorsivo testuale; poi la terza parte che riguarda i fenomeni che abbiamo visto per ultimo, la traduzione, l'abilità del soggetto di trasferire informazioni da un codice all'altro.

Fonologia e Narrazione: un insolito confronto

Monica Aga Rossi, insegnante
Elena Baboni, illustratrice
Federica Crovetti, Logopedista, Az. Osp."C.Poma" di Mantova, U.O.N.P.I.A.

Circa due anni fa abbiamo presentato, grazie alla Provincia di Mantova, il libro "Pela la Mela e Bela" che costituiva la prima parte del progetto di cui ora vogliamo presentarvi la conclusione; il fine ultimo risiede nella preparazione di materiale di trattamento da utilizzare nelle fasi finali di rieducazione del disturbo fonologico dei bambini con Disturbo Specifico di Linguaggio (DSL).

Anche questa volta l'idea è stata quella di costruire dei racconti attorno a delle parole predefinite, le "coppie minime"; infatti lo strumento narrativo subentra nelle fasi finali del trattamento dei disturbi fonologici, fasi in cui si prevede la generalizzazione in contesti più ampi (in frasi, in racconti e successivamente nell'eloquio spontaneo) del processo fonologico che è stato oggetto dell'intervento.

Tempi di lavoro sempre più pressanti e la scarsità di materiale terapeutico dall'estetica accattivante per i bambini, hanno reso evidente la necessità di ideare e realizzare un libro ad hoc: abbiamo pensato di creare uno strumento che fosse di immediata disponibilità. Costruire delle storie intorno a delle coppie minime non è stato facile in quanto parole che impongono forti vincoli alla creazione narrativa.

Il progetto iniziato con il primo volume "Pela la Mela e Bela" è costituito da brevi storielle ognuna delle quali costruita per lavorare su uno specifico processo di sistema, invece "Scotta scotta la terra è cotta", unica narrazione divisa in capitoletti, lavora su alcuni processi di struttura. La parte finale del libro è dedicata al "riassunto illustrato" di tutta l'avventura, in cui si evidenzia che ad ogni processo corrisponde un capitolo del libro.

Il riassunto assolve a diverse funzioni:

- consente al logopedista di lavorare in specifico solo sul capitolo dedicato al processo di struttura che sta riabilitando;
- permette al bambino di non perdere il filo logico della vicenda avvalendosi di una struttura morfo-sintattica semplificata;
- un'ulteriore facilitazione per il logopedista è dato dalla grafica: il codice colore rende immediatamente visibile il processo fonologico che si vuole trattare (per es. la Riduzione Gruppo è in verde e nel testo le coppie minime saranno evidenziate con quel colore);
- le immagini del riassunto sono costruite in modo tale da permettere al bambino più piccolo (non scolarizzato) di raccontare l'intera storia attraverso la lettura per sole immagini;

- si adatta ad un utilizzo sottoforma di "mappa concettuale".

Nel realizzare la parte iconografica, si è deciso di usare schemi compositivi più fluidi rispetto a Pela la mela e bela, adottando immagini a tutta pagina che potessero dare ai bambini la possibilità di creare inferenze visive; si capisce che, da un punto di vista progettuale e editoriale, il cuore del libro risiede nel fatto che non si è operata una raffigurazione sterile di oggetti o azioni, ma si è creato un albo illustrato; cioè un libro con una narrazione anche per immagini che scorre di pari passo alla narrazione letteraria, coloratissimo, volutamente vivace così da ottenere, un oggetto a fini terapeutici attraente: si tratta di una sorta di "pacchetto terapeutico" già pronto all'uso.

Questo libro chiaramente è uno strumento ad uso dei logopedisti, ma è possibile indicarne anche altre modalità di lettura e di impiego: una favola che contiene dei "giochi di parole" è uno strumento che garantisce un certo effetto alla lettura e all'ascolto per i più piccoli: la ripetizione, la rima interna, l'assonanza sono mezzi che coinvolgono molto i bambini di età prescolare, fatto salvo che ogni volta che si legge ad alta voce a dei bambini, si compie un gesto di avvicinamento alla lettura, all'oggetto-libro, alla narrazione.
"Scotta, scotta la terra è cotta", poi, propone alcuni temi che possono risultare interessanti per le programmazioni scolastiche; partendo, ad esempio, dall'ambientazione della storia, abbiamo pensato ad un paese straniero da una parte per favorire l'arricchimento lessicale ma anche culturale dei bambini italiani e dall'altra per fare in modo che alcuni dei bambini stranieri, che accedono ai servizi di NPI, ritrovino ambienti ed animali a loro familiari. L'autrice, Monica Aga Rossi, ricordando le fasi iniziali del suo lavoro, dice: "All'inizio pensavo di ambientarlo in un paese del bacino del Mediterraneo, infatti i nomi dei due protagonisti Al e Bet derivano dalle prime due lettere dell'alfabeto fenicio. Poi sono rimasta affascinata dal racconto di un viaggio in Mato Grosso e la magia del luogo mi ha conquistato. La zona del Mato Grosso è attraversata dal Rio delle Amazzoni ed è interamente coperta dalla foresta. L'immagine della fitta vegetazione mi ha accompagnato lungo tutta la storia e mi ha fatto conoscere le popolazioni indigene che la abitano. I loro racconti descrivono la foresta come un luogo pieno di rimedi miracolosi, generosamente offerti dalla natura". Inoltre si parla di ambiente e ambientalismo: la storia si colloca in una foresta che viene dilaniata e desertificata dalla presenza di mostri che la incendiano; il richiamo è ovviamente quello alla cronaca reale del disboscamento della foresta amazzonica. Strettamente collegato a questo tema, c'è l'enorme capitolo di riflessione interculturale e geografica: si può cercare, a partire dal riferimento al Mato Grosso, di ricondurre l'attenzione dei bambini all'ambiente geografico reale per guidare una ricerca strutturata sulla cultura e sulle potenzialità/problematiche del subcontinente sudamericano. Il libro tratta anche l'argomento dell'amicizia e dell'avventura condivisa attraverso il viaggio. Altro espediente sempre fortissimo per catturare attenzione, partecipazione e divertimento dei bambini è la presenza degli animali, in questo caso, come

spesso accade nella letteratura per ragazzi, animali antropomorfizzati. Gli animali di questo racconto sono animali particolari, nel senso che sono animali esotici (tucano, macaco, colibrì, armadillo, pappagallo, iguana), e per questo particolarmente interessanti da inserire in un proprio ipotetico bestiario zoologicamente ineccepibile o punto di partenza per giocare con forme, colori e nomi per crearne uno personale e originalissimo, sempre nell'ottica di un incremento del bagaglio lessicale.
Il tema della rappresentazione suggerisce inoltre l'utilizzo della stilizzazione mediante la tecnica della pittura e, soprattutto, del collage: gli elementi della vegetazione sono stati riprodotti mediante carte colorate in maniera casuale e ritagliate secondo criteri di forme semplici e spesso sovrapposte, per dare un' idea di maggiore matericità, sono state usate anche foglie essiccate. La scelta di foglie diverse, dalle sfumature multicolori aiuta a rafforzare lo spirito di osservazione e la capacità di rappresentazione mediante materiali poveri, attraverso la scoperta del macro (un albero) nel micro (in una foglia, la cui struttura rispecchia in maniera semplificata, ma essenziale quella effettivamente visibile in un albero). Questo è uno dei preziosi insegnamenti che Bruno Munari ci ha lasciato.
Alcune importanti osservazioni circa la scelta della casa editrice: la Sinnos editrice ha sede a Roma, è una cooperativa sociale ONLUS, che ha come obiettivo il reinserimento lavorativo di persone svantaggiate. E' nata nel carcere romano di Rebibbia, da un progetto di detenuti italiani e stranieri e volontari.
Nel 1990 ha iniziato la sua attività di service editoriale, fornendo servizi di impaginazione, fotocomposizione e grafica ad altre case editrici. Questo ha consentito alla Cooperativa di produrre una propria linea editoriale, a cominciare dalla Collana I MAPPAMONDI. Da un luogo generalmente rimosso e dimenticato quale è il carcere, sono nati libri molto speciali per bambini e ragazzi, sui temi della multicultura e del diritto. Libri che aiutano a crescere e a costruire insieme un mondo dove prevalgano la conoscenza e il rispetto delle diversità.
"Scotta scotta, la terra è cotta" è inquadrato in una collana recente dal nome "Strumenti per educare" in cui sono presenti i volumi "Matteo è sordo" e "Pela la mela e bela".
Inoltre, quale ulteriore novità rispetto a "Pela la mela e bela", la font utilizzata si chiama "Leggimi" ed è una font progettata da Sinnos, frutto di un lavoro di collaborazione con un gruppo di neuropsichiatri e logopedisti romani così da avere caratteristiche particolarmente idonee alla lettura per dislessici.

Proponendo un confronto molto rapido con la ben più comune Times New Roman e evidenziando due coppie di lettere tra le più critiche nella dislessia, si nota che la simmetria speculare nel TNR è stata bypassata in Leggimi orientando gli anelli in maniera differente, assolutamente non speculare per una lettera a quella di paragone e inserendo delle grazie differenziate. Tutte le altre lettere che presentano grossi anelli sono state

progettate così da avere orientamenti degli anelli stessi particolari e peculiari per ognuna. "Leggimi" è anche il nome di una collana propriamente voluta per dislessici; in essa altri espedienti grafico-tipografici adottati per agevolare la lettura in caso di dislessia sono:

- l'utilizzo di una carta opaca, quindi non riflettente, avoriata, per non affaticare la vista, e piuttosto spessa, per evitare la trasparenza del testo o delle immagini stampate sul retro;
- interlinea e crenatura, cioè spaziatura tra le righe e spaziatura tra le lettere, decisamente maggiore rispetto al normale;

giustificazione del testo mai forzata, ma a bandiera tale da seguire la sintassi in base al criterio di non troncare mai un sintagma complesso alla fine, ma di inserire "un a capo" prima della fine

Il bambino bilingue a scuola: linee guida, dati e buone prassi

Dott.ssa Lucia Balboni
Responsabile Ufficio Integrazione U.S.P. Mantova

L'Istruzione in Italia

- Scelta Costituzionale
- Diritto di ogni bambino indipendentemente dalla condizione sociale, politica, economica, di disabilità
- Dovere degli adulti il rispetto e la tutela del minore in obbligo
- Pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento

Le scelte

- Inserimento nelle scuole comuni e nella classe corrispondente all'età anagrafica (evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati) tale scelta non è messa in discussione dalla divisione in gruppi per periodi brevi per l'alfabetizzazione;
- Adozione della prospettiva interculturale (promozione del dialogo e del confronto tra le culture) per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano

Le azioni

- per l'integrazione: protocollo d'accoglienza
- per l'interazione interculturale (relazione scuola e territorio);
- gli attori e le risorse: finanziamenti arre a forte processo immigratorio, risorse dei Piani di Zona

Italiano L2

- La fase organizzativa: istituzione di Laboratori Italiano L2, tempi e durata dei laboratori, personalizzazione del curricolo e adattamento del programma, collaborazione con Enti Locali - Associazioni - Università - Centri;
- La fase "glotto didattica": definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano base(secondo i modelli stabiliti dal quadro comune europeo) elaborazione di modelli operativi per le attività in classe (semplificazione di testi)

I dati anno scolastico 2006/2007

- 46633 Totale alunni da scuola dell'infanzia a scuola Secondaria 2° grado
- 6834 Totale alunni stranieri
- 14,65% Percentuale media provinciale
- 12% Percentuale media nazionale

L'Autonomia delle istituzioni

- Dalla logica emergenziale al POF;
- Formazione docenti;
- Definizione accordi per evitare la concentrazione scuole di centri cittadine e aree metropolitane;
- Collaborazione di scuola e territorio (integrazione do risorse finanziarie, mediatori linguistici, mediatori culturali)

*Slide presentate al seminario

Un libro per tutti

Elisabetta Baccara
Presidente Sezione AID Mantova

"AID - ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA", è un'associazione di promozione sociale per lo svolgimento di attività di assistenza socio-sanitaria, istruzione, formazione e divulgazione sui problemi inerenti la dislessia: una difficoltà che riguarda la capacità di leggere e scrivere in modo corretto e fluente.
L'Associazione sorta nel 1997, con sede a Bologna, persegue fini esclusivi di solidarietà sociale, umana, civile, culturale e di ricerca etica e pertanto con la propria attività sta tentando di colmare il grande ritardo culturale e normativo in cui si trova il nostro Paese nella gestione del problema dislessia.
L'Associazione è formata da operatori socio-sanitari, insegnanti, genitori e dislessici adulti che vogliono fare qualcosa per aiutare i ragazzi dislessici. In questi anni si è consolidata sul territorio nazionale, estendendo la propria presenza in tutte le regioni, con nuove sedi territoriali e nuovi soci.
Nel 1997, anno della sua costituzione, l'AID era presente nella provincia di Mantova con un socio avente funzione di delegato.
Nell'anno 2003 si è composta la sezione AID di Mantova che con la sua attività ha fatto conoscere l'Associazione e i suoi obiettivi nel proprio ambito territoriale creando sinergie positive tra le istituzioni coinvolte.
Numerose le iniziative di formazione e sensibilizzazione che si sono realizzate in questi anni. Ed altre sono in progetto per gli anni 2008/2009.
La formazione per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, sostenuta dai formatori ed organizzatori dell'AID mantovana (un insegnante, uno psicologo, un logopedista), ha registrato in questi anni un continuo aumento di domande.
Le diverse tipologie di eventi rivolte prevalentemente alle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, si caratterizzano per una formazione teorica di primo livello che analizza i processi e le tappe di sviluppo del linguaggio verbale strettamente connessi all'apprendimento della lingua scritta, i modelli neuropsicologici della lettura e la definizione e descrizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.
Si riportano gli argomenti più frequentemente trattati per esemplificare il modello di formazione, articolato in quattro o cinque incontri, presentato in diversi Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Mantova:

- il linguaggio aspetti fonetici e fonologici
- la concettualizzazione della lingua scritta. La teoria di Ferrero-Teberosky
- consapevolezza fonologica e acquisizione della letto - scrittura
- modello a stadi di Uta-Frith e metodi di insegnamento
- i Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Ad una formazione di primo livello può seguire su richiesta della scuola una formazione di secondo livello. Viene proposta la realizzazione di screening degli indicatori di rischio condotti dagli insegnanti con la supervisione dei formatori. Questa attività favorisce in modo ottimale la conoscenza delle competenze implicate nell'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. La costituzione di laboratori, con la partecipazione di un numero limitato di docenti, permette di progettare attività didattico-pedagogiche mirate.
Le proposte didattiche sono rivolte a tutta la classe, nell'ottica di una didattica inclusiva, agevolando il recupero di tutti gli alunni: sia dei potenziali bambini con DSA sia di quelli che presentano difficoltà di altra natura.
Le proposte didattiche hanno lo scopo di facilitare le modalità di apprendimento senza limitarne i contenuti.
Per esemplificare in classe prima si consiglia di:

- fare giochi giornalieri di metalinguaggio e metafonologia con tutta la classe e di mantenere l'utilizzo del carattere stampato maiuscolo il più possibile nel tempo, per consolidare la corrispondenza suono-segno.
- rispettare i tempi di apprendimento dei singoli bambini procedendo gradualmente nella presentazione delle lettere dell'alfabeto e nella presentazione delle regole ortografiche.
- considerare il fattore di complessità linguistica ed ortografica delle parole ed anche il loro grado concretezza.

Riteniamo che la formazione del personale docente, finalizzata alla conoscenza delle fasi e dei processi di apprendimento della letto-scrittura strettamente connessi alle fasi e processi di apprendimento del linguaggio verbale, fornisca uno strumento di conoscenza non solo delle difficoltà specifiche ma anche delle difficoltà di apprendimento legate a una scarsa conoscenza della lingua italiana. Evenienza frequente nei bambini immigrati che frequentano la scuola pubblica.
Segnaliamo che nel territorio di Castiglione delle Stiviere, dove la concentrazione di immigrati è particolarmente alta, valutando gli screening, abbiamo individuato bambini stranieri con un ritardo nell'apprendimento.

Ponendo l'attenzione su un'altra tipologia di formazione, ricordo che l'AID in questi anni ha svolto una intensa campagna a favore dell'uso dell'informatica per la libertà di

apprendere. L' informatica rappresenta un' ottima opportunità per chi convive con la dislessia , in quanto ponendosi come strumento vicariante consente un utilizzo pieno delle abilità integre, quali l'intelligenza e la fantasia. L'informatica ha degli indubbi vantaggi sia per promuovere il "Visual Thinking" che per valorizzare la gestione orale delle informazioni.
Oltre ad una funzione compensativa e vicariante, l'informatica assume un ruolo primario per la possibilità di costruire percorsi didattici abilitativi.
L'uso di software didattici che presentano aspetti ludici, oltre a caratteristiche multimediali ed interattive, permettono un controllo attivo dell'apprendimento da parte dell'utente e la possibilità di intervenire a livelli diversi di difficoltà e con la presenza di molti esempi.
Tra le iniziative più recenti svolte dall'AID menzioniamo il progetto A.P.RI.CO. – Obiettivo Scuola – Attivazione di interventi di Prevenzione, Rieducazione, Compensazione con strumenti informatici per soggetti dislessici.
Il progetto A.P.RI.CO. nato dalla collaborazione della Fondazione ASPHI con AID si è posto l'obiettivo di creare nell'ambito scolastico strumenti e modalità di intervento che permettano di affrontare positivamente le problematiche legate ai Disturbi Specifici di Apprendimento.
Uno degli interventi del progetto realizzato in Lombardia ha permesso la creazione di laboratori permanenti di informatica all'interno di Scuole-Polo provinciali, dove sono stati organizzati corsi ai ragazzi con DSA e agli insegnanti referenti per i DSA.
Nel corso di questi incontri, gli insegnanti hanno avuto modo di constatare come alcune funzioni dei programmi utilizzati potessero essere utili anche per i bambini stranieri.
Per esemplificare, quando il bambino scrive la parola "casa" compare l'immagine che rappresenta il significato della parola, in questo caso il disegno di una casa, oltre all' ascolto della parola per mezzo della sintesi vocale.
In questo modo la parola scritta trova le sue corrispondenze visive, uditive e semantiche. Un valido contributo alla produzione e comprensione linguistica.
In sintesi ancora una volta ribadiamo che l'impegno svolto dall'AID di guardare, con nuove conoscenze, ai processi di letto-scrittura e agli strumenti necessari per sostenerli rappresenta un contributo per tutti coloro che a diverso titolo presentano difficoltà di accesso agli apprendimenti.

Come accennato all'inizio, la sezione AID di Mantova si è attivata con iniziative di sensibilizzazione e formazione rivolte a tutti i cittadini.
Si è scelto di individuare nelle biblioteche comunali il luogo dove poter conoscere, imparare ed approfondire il problema della dislessia. Sono stati donati alle biblioteche dei Sistemi Bibliotecario Ovest e Legenda numerosi libri che trattano le problematiche dell'apprendimento. Con la pubblicazione di bibliografie ragionate ed incontri in biblioteca

con gli autori si è cercato di contribuire a creare una nuova cultura sul problema dislessia.

E' nostro impegno proseguire su questa strada e pubblicare con il contributo dell'Assessorato alle Politiche Sociali della Provincia una bibliografia ragionata di letteratura per bambini e ragazzi. Da questo progetto attualmente in cantiere nasce il titolo della comunicazione : "Un libro per tutti".
L'intento è di fornire indicazioni per motivare i ragazzi alla lettura anche coloro che per motivi diversi faticano ad accedervi. Selezionare libri diversificati per fasce di età, fornendo chiavi di lettura che permettano a genitori ed insegnanti di scegliere tra le numerose offerte del mercato editoriale.
Selezionare libri per la ricercatezza dello stile letterario, per il lessico, per le illustrazioni, per i contenuti di spessore.
Proporre alfabetieri per avvicinare i bambini ai simboli della lingua scritta.
Divulgare la conoscenza di libri "speciali" intesi nel senso di libri che aiutano.
Per citarne alcuni, quelli nati dalla collaborazione tra Sinnos Editrice e Biancoenero edizioni. Si tratta di "Leggimi" la prima collana di narrativa dedicata ai ragazzi e bambini dislessici e a tutti quelli che per altri motivi hanno difficoltà di lettura. Una collana così strutturata può essere utile anche per facilitare la lettura ai molti ragazzi non di madre lingua italiana che hanno bisogno di avere strumenti che li aiutino a leggere con piacere. Il progetto si avvale della consulenza scientifica di terapisti ed esperti del linguaggio che hanno individuato criteri sintattici, logico -concettuali e tipografici che guidano la realizzazione della collana.

Anche le Edizioni Angolo Manzoni di Torino hanno varato una collana pensata per lettori in difficoltà: bambini dislessici o ipovedenti, ma anche stranieri che si avvicinano alla nostra lingua.
"Corpo 16 grandi caratteri" che riduce in notevole misura la cattiva comprensione dei simboli grafici con un potenziamento delle capacità percettive complessive attraverso un miglior sfruttamento delle capacità visive.

Vogliamo inoltre sostenere la campagna di sensibilizzazione per l'audiolibro che è un ausilio di grande validità e interesse, che non deve essere valutato solo in funzione del superamento della disabilità, ma che va considerato per la sua specificità di lettura, che si rifà alla tradizione orale, capace di catturare, convertire e fidelizzare fasce più vaste di pubblico.

L'attività della sezione AID di Mantova e le bibliografie ragionate possono essere consultate nel sito dell'associazione www.dislessia.it alla voce "le sezioni provinciali".

TANTE LINGUE, UNA STORIA

Bambini immigrati tra L2 e lingue d'origine

Dott.ssa Graziella Favaro
Pedagogista, Centro COME Milano
Comitato scientifico "Integrazione degli alunni stranieri" M.P.I.

> *Approdato al francese mi resi conto che non potevo investire se non la parte lucida, razionale, sempre analizzante di me stesso, mentre un'altra parte, carica di desideri, fantasie, di tutto il passato vissuto, era stata rimossa in una lingua che raramente avevo l'occasione di parlare e della quale - soprattutto - non praticavo più la scrittura.*
>
> F. Cheng

Che cosa succede quando in epoche diverse della vita - nella prima infanzia, nell'infanzia o nell'adolescenza - a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi - di concorrenza, conflitto, complementarietà, integrazione - si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti?
E se la lingua madre diventa improvvisamente muta e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano?
Sono alcune delle domande che ci vengono sollecitate dalla condizione bilingue degli alunni immigrati e che fanno da sfondo ai percorsi di apprendimento dell'italiano L2. E tuttavia, sono domande "mancate" che raramente hanno la possibilità di emergere, dal momento che le preoccupazioni didattiche prendono il sopravvento, incanalando le scelte pedagogiche e i necessari approfondimenti soprattutto verso il tema dell'insegnamento del nuovo codice.
In questo contributo vogliamo trattare dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua dalla parte degli apprendenti immigrati, avendo però presente il mondo di parole, suoni, significati in L1, che, con il tempo e con attenzioni consapevoli, potrà trascorrere liberamente da una lingua all'altra, andando a costituire un'unica lingua condivisa.

Profili linguistici diversi

La "carta di identità" linguistica dei bambini e dei ragazzi immigrati, che li accompagna nel loro percorso di inserimento scolastico, è estremamente diversificata. L'indagine annuale che il MIUR conduce sulle caratteristiche e i dati relativi agli alunni di nazionalità straniera ha contato nel 2006 191 cittadinanze (gli Stati del mondo, secondo l'ISTAT sono 195) e 78 lingue fra loro diffuse. Il livello di conoscenza della/e lingua/e d'origine dipende

naturalmente da fattori diversi: l'età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte famigliari, la tipologia delle lingue in presenza. Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e di età più bassa, vi sono:

- coloro che sono al momento del loro ingresso, nella scuola dell'infanzia, sono monolingui in L1 e diventano in seguito bilingui, con l'aggiunta dell'italiano;
- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all'inserimento all'asilo nido, praticando la madrelingua a casa e l'italiano al servizio educativo e sviluppando così una sorta di bilinguismo simultaneo;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia.

Fra gli alunni *nati all'estero* e arrivati qui in seguito al ricongiungimento famigliare, che sono in genere di età più elevata , vi sono:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi e solo orali, perché non ancora scolarizzati nel paese d'origine;
- coloro che praticano una lingua orale (un dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che hanno sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;
- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e famigliari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera (l'inglese per alcuni ghanesi e per i filippini che hanno frequentato scuole private, ad esempio).

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e ragazzi immigrati integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in fieri*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto, sostenuto e sviluppato, qualunque siano le lingue in contato.

L'idea, astratta e irraggiungibile, di un bilinguismo "perfetto", che insisteva sul criterio dell'indistinguibilità dall'uso nativo, è stata da tempo superata. Il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. E' invece una costellazione fluida , nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio. Si vedano, a questo proposito ,gli studi sul multi-bilinguismo, condotti tra gli altri da: Titone (1972), Hamers e Blanc (1983), Mackey (1976).

Quest'ultimo propone sei criteri per classificare le diverse e mutevoli situazioni di bilinguismo:

- il numero delle lingue implicate;
- il tipo delle lingue usate;
- l'influsso di una lingua sull'altra (a livello fonetico e fonematico, lessicale o strutturale);
- il grado di competenza nell'uso delle lingue coinvolte;
- le oscillazioni nell'uso, a seconda del momento della vita, dell'occasione, degli interlocutori...;
- la funzione sociale delle lingue usate.

Anche utilizzando questi sei criteri possiamo individuare e descrivere le diverse forme del bilinguismo degli alunni immigranti e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in ambito famigliare, comunitario, amicale, scolastico...
In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite - qualunque sia la lingua d'origine - rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare, e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

Le "scelte" individuali, le pressioni famigliari e sociali

Per rispondere ai dubbi che si pongono alcuni genitori immigrati (e anche parte degli insegnanti) a proposito del bilinguismo infantile e delle scelte comunicative intrafamigliari, si può affermare che: certamente, *i bambini possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli*. Già prima dell'età scolare un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue. A un vissuto di consapevolezza che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della "decisione" rispetto a quale lingua parlare e in quale situazione.
Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte e nell'indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l'adozione della L1, anche se l'apprendimento del nuovo codice è visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà anche il figlio, sempre più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un'influenza linguistica sull'ambiente famigliare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento. L'italiano L2 diventa allora sempre di più *lingua filiale*, che va a collocarsi negli scambi famigliari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.
Il bilinguismo dei bambini immigrati è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni famigliari e influenza la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a imporre l'acquisizione, il mantenimento, o eventualmente la perdita, della condizione di bilinguismo. Questa stretta dipendenza tra "scelte" individuali, orientamenti famigliari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, cioè

non appartenenti a estese comunità di parlanti la L1, situazione che rappresenta la condizione diffusa tra i bambini immigrati e le loro famiglie. (Francescato 1981).
La storia linguistica delle famiglie di immigrati, anche degli italiani residenti all'estero, presenta elementi di ciclicità e ricorrenza, pur nella dinamicità delle situazioni. (Bettoni 1996). Da una situazione iniziale di monolinguismo in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguismo solo in L2 della terza generazione. La vicenda linguistica di una famiglia immigrata che attraversa tre generazioni può essere così schematizzata (Francescato, 1981):

- generazione 1	L1	→	L1 + (L2)
- generazione 2	L1 + L2	→	(L1) + L2
- generazione 3	(L1) + L2	→	L2

Gli appartenenti alla prima generazione diventano (parzialmente) bilingui durante il loro soggiorno nel paese d'immigrazione e integrano parole della L2 nella loro comunicazione che rimane tuttavia prevalentemente espressa in L1. Veramente bilingui si possono considerare solo gli appartenenti alla seconda generazione dei figli, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi. Per i membri della terza generazione, la L1 fa parte della storia e della memoria famigliari, si colloca sullo sfondo e può essere appresa/riscoperta in seguito a scelte dettate più dall'orgoglio delle radici che da pressanti bisogni comunicativi.

Tra genitori e figli

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenti in Italia, dei genitori dei bambini di cui stiamo parlando, presenta dunque quasi sempre presenze più o meno estese della L2, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. Questo vale soprattutto per coloro (uomini o donne) che hanno un rapporto di lavoro nelle società di accoglienza che li pone a contatto con i parlanti nativi, mentre la presenza della L2 è decisamente più limitata nel caso di donne neoarrivate per ricongiungimento famigliare e di gruppi che svolgono attività lavorative all'interno del proprio gruppo di appartenenza (cinesi, ad esempio). L'uso della L1 resta tuttavia per tutti gli adulti predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, il quotidiano, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato..., così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano nel tempo parole ed espressioni della L2 che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale L1 e L2 si mescolano e convivono.
Le nuove espressioni che costellano il discorso in L1, hanno a che fare, ad esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e allora... ci vediamo ... va*

bene... aspetta...) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della L2 e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi. Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (parole come: *permesso di soggiorno, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola...*).
La storia dei genitori è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia famigliare si svolge nel paese di immigrazione. La cosiddetta seconda generazione eredita questa lingua che contiene numerosi "prestiti" dall'italiano, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della L1. Eredita soprattutto la *flessibilità della norma comunicativa*. Con il tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed "erodere" sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante. L'erosione a cui è sottoposta la L1 dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto svalorizza, gli apporti linguistici differenti.
Genitori e bambini immigrati comunicano in genere in L1 nella fase della prima infanzia, dell'inculturazione e della socializzazione iniziale. Il linguaggio informale e affettivo degli adulti è semplice, implicito rispetto a storia e riferimenti. Le produzioni orali dei bambini sono, da parte loro, legate al contesto e trattano di cose ovvie, quotidiane e concrete. I due linguaggi sono dunque di tipo pragmatico, informale, contengono numerosi fenomeni esitativi, frasi brevi, una minore morfologizzazione. Crescendo, i bambini passano da questo linguaggio pragmatico in L1 ad un linguaggio via via più articolato e complesso: dalla lingua contestualizzata ad un registro sempre più decontestualizzato. La nuova lingua circonda infatti i bambini immigrati con una ricchezza di modelli e di *input*, che riguardano interazioni infantili/adulti; informali/formali; parlate/scritte. Ma questo passaggio - così come l'accesso alla lingua scritta, che rappresenta la *norma* e la separazione dal mondo dell'infanzia - avvengono in L2, attraverso le nuove parole e il nuovo alfabeto. Dal punto di vista linguistico quindi i figli lasciano i genitori "sull'altra riva" e anzi diventano essi stessi spesso i portavoce e i traduttori delle comunicazioni e dei bisogni famigliari nei confronti dell'esterno e dei servizi. Avviene dunque una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni: il genitore ridiventa *infans* in L2 (letteralmente, *colui che non parla*) e i figli acquisiscono il "potere linguistico" (e la eccessiva responsabilizzazione) che derivano dal fatto di saper capire, interagire, controllare la nuova realtà. La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamigliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità linguistica di L1, rischia così di fossilizzarsi e di ridursi negli usi e nei domini. Questa sorta di *bilinguismo sottrattivo* può rendere limitata e molto

ridotta la comunicazione all'interno del nucleo famigliare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in italiano, oppure anche gli adulti possono adottare la L2 che però si presenta rigida, "legnosa", priva di sfumature, emozioni e chiaroscuri. La prescrizione ,implicita o esplicitata, nei confronti dell'uso della lingua materna, norme psicopedagogiche errate ("*Signora, per aiutare suo figlio con l'italiano, non deve parlare in arabo/cinese/albanese ….*") precludono in modo arbitrario un'area di contatto psico-affettivo molto importante tra genitori e figli e determinano una sorta di artificiosa scissione nel mondo interno degli adulti e dei bambini. Da parte dei figli, vi può essere inoltre una dolorosa sensazione di esilio dal mondo affettivo dei genitori e lo sviluppo di un sentimento di vergogna nei confronti della propria L1.
La perdita della lingua materna può causare anche problemi identitari durante l'adolescenza, quando ci si interroga sulla propria appartenenza, sulle radici e sul futuro della propria storia. L'incapacità di parlare in maniera adeguata la lingua della propria famiglia rende il ragazzo immigrato estraneo nei confronti della storia famigliare e delle origini: da qui un vissuto di provvisorietà, di sentirsi ai margini dei due mondi. Può succedere allora che durante l'adolescenza di riprenda interesse per quella stessa lingua nei confronti della quale si è provato in precedenza un senso di vergogna e di rifiuto.

Migrazione e bilinguismo
Nonostante la scuola spesso ignori, o non riconosca, la situazione linguistica dei bambini migranti e la loro competenza nella lingua d'origine, molti di loro praticano quotidianamente l'alternanza dei due codici. Oltre alla vasta pubblicistica internazionale sul bilinguismo degli adulti e dei bambini, anche alcune ricerche condotte a livello locale o nazionale lo confermano (Tosi 1995 ; Vacarelli 2001; Chini 2003). Una ricerca tuttora in corso (coordinata da Massimo Vedovelli) e realizzata nelle zone di Pavia e Torino da Marina Chini ha rilevato su 414 minori stranieri una estesa diffusione delle pratiche comunicative plurilingui: capiscono la L1 nel 90% dei casi e la parlano nell'82% ; sono in grado di leggere e scrivere in L1 nel 60% e oltre del campione. (Chini 2003)
La condizione di bilingue isolato propria dei minori migranti pone loro , come abbiamo visto, la scelta del codice attraverso il quale comunicare, con interlocutori diversi, a casa e a scuola. Lo sviluppo e il mantenimento di una lingua (L1 o L2) sono sempre legati per i bambini e gli adolescenti alla relazione/alle relazioni affettive che essa evoca e ai legami che rende possibile sviluppare e mantenere , o che si teme di perdere a causa dell'affievolirsi della competenza comunicativa. Sia la L1 che la L2 sono cariche, per gli alunni immigrati, di emozioni, memorie, vissuti di vicinanza o distanza, rappresentazioni positive o negative.
Il legame tra la lingua e la costruzione dell'identità nella migrazione è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bam-

bino e costituiscono una sorta di *pelle* degli individui (Anzieu 1987).
Anzieu formula il concetto di io-pelle con funzione anche di involucro sonoro , come una struttura intermedia dell'apparato psichico che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino. In essa prevalgono il corporeo, le sensazioni e i processi primari. In particolare, le lingue che si apprendono prima dei 4/5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale, presimbolico, intimamente collegato a esperienze corporee e a vissuti comunque dell'ordine del concreto strettamente collegati con il processo primario. La lingua materna non è quindi un vestito da togliere e abbandonare in un canto per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma. A proposito delle esperienze di plurilinguismo vissute nell'infanzia, nel testo "La Babele dell'inconscio" (Amati Mehler, Argentieri, Canestri 1990) alcuni protagonisti di vicende di migrazione e esilio ne danno una lettura diversa. Per alcuni, come Tzvetan Todorov, la condizione di bilinguismo imposta dall'esodo è causa della scissione del suo mondo interno. "Cambiando lingua", scrive, "mi sono sentito cambiare di interlocutore immaginario. Era impossibile fare di queste due metà un tutto: o era l'una, o era l'altra". Il suo vissuto è dunque che questi due mondi linguistici (del bulgaro, la sua lingua materna e del francese, lingua del paese nel quale si è trasferito in giovane età) potessero alternarsi, ma non combinarsi. Anche per Julia Kristeva, la migrazione, che ha comportato la perdita della frequentazione quotidiana della L1, ma anche dei legami e dei luoghi familiari, è alla base di una sorta di silenzio, che nasce dalla percezione del venir meno del nucleo autentico di sé. E.J. Kristeva (1990) scrive: "Non parlare la propria lingua materna. Abitare sonorità, logiche separate dalla memoria notturna del corpo, dal sonno agrodolce dell'infanzia. Portare dentro di sé come una cripta segreta o come un bambino handicappato - amato e inutile - quel linguaggio di un tempo che sbiadisce e non si decide a lasciarvi mai. Vi perfezionate in un altro strumento, come ci si esprime con l'algebra o il violino. Potete divenire virtuosi in quel nuovo artificio che vi procura del resto un nuovo corpo, altrettanto artificiale, sublimato - alcuni dicono sublime. Avete l'impressione che la nuova lingua sia la vostra resurrezione: nuova pelle, nuovo sesso. Ma l'illusione si squarcia quando vi riascoltate, su un nastro registrato per esempio, e la melodia della vostra voce vi ritorna bizzarra, da nessuna parte, più vicina al borbottio di un tempo che al codice di oggi. Così, fra due lingue, il vostro elemento è il silenzio".
Per altri invece, la situazione di bilinguismo è ancorata all'universalità dei significanti e produce il desiderio di integrare in maniera creativa e singolare le due aree di esperienze e di riferimenti. Il linguaggio allora, oltre a essere espressione e comunicazione è anche gioco e piacere: il piacere di produrre suoni, il gusto di usare le parole in modi inediti, l'eccitante avventura dell'invenzione linguistica. A questo proposito nel testo "La Babele dell'inconscio" viene citato un frammento tratto da *Le Fànfole* di Fosco Maraini, che rende in maniera efficace la potenzialità creativa della situazione plurilingue. "...Nel caso mio il

fatto d'esser cresciuto parlando lingue diverse e d'averne poi imparate delle altre, di cui alcune peregrine assai, mi ha reso cosciente fin da piccolo della parola come oggetto, cosa, fastello di suoni, polline di sogni. La parola era un giocattolo, un fuoco d'artificio, un telescopio con trappole. La parola poteva venir rigirata, rivoltata come un guanto, annodata come uno spago e ne venivano fuori sempre nuvolette nuove, altri sorprendenti gingilli. Quelle d'una lingua scivolavano in quell'altra. Piano piano imparai ad amare le parole col gusto che il musicista ha per i suoni e i timbri, il pittore per i colori e gli impasti, lo scultore per la forma e la pelle della materia; ma in più c'era tutta l'infinita ricchezza semantica, il mondo sconfinato dei pensieri e de sentimenti che le parole risvegliano e mettono in moto, che sono capaci d'evocare con precisione terribile o vaghezza dolcissima. La parola infine era un tesoro o una bomba. Ma soprattutto era una caramella, qualcosa da rigirare tra lingua e palato con voluttà, a lungo, estraendone fiumi di sapori e delizie".

Il silenzio della lingua materna

Parlare una lingua significa "portare" ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise , i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua. Quando gli alunni stranieri arrivano in Italia, la loro lingua scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole. Alcune L1 sono perlomeno evocate, nominate, riconosciute (lo spagnolo, ad esempio); altre sono del tutto ignorate e appaiono strane, lontane, dalle forme e scritture "bizzarre" . Nessuno sa bene come si scriva in lingua urdu, cingalese, albanese… anche se in queste lingue una parte degli alunni ha compiuto il proprio percorso di alfabetizzazione.

Quando la lingua materna diviene silenziosa, clandestina, marginale, i bambini immigrati vivono una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che "se non sai l'italiano, non sai, in generale".

Il bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Saranno le vicissitudini individuali, le scelte famigliari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude dalla circolazione endopsichica.

Nella scuola multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezze e qualche attenzione linguistica e pedagogica. Tra queste:

- la necessità di conoscere in maniera approfondita la situazione linguistica dei bambini e dei ragazzi neoinseriti
- la capacità di individuare i bisogni linguistici in L2, ma anche di rilevare e riconoscere le competenze, orali e scritte, nella lingua d'origine
- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta ...) è un arricchimento e una chance e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli
- la visibilità delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui)
- la valorizzazione delle lingue d'origine in classe, attraverso momenti di narrazione, testi e libri bilingui, piccoli laboratori di scrittura in L1
- l'orientamento degli studenti a mantenere e sviluppare le loro competenze scritte nella lingua d'origine (segnalazione di testi plurilingui, corsi in orario extrascolastico, progetti sperimentali di insegnamento delle L1 nelle scuole)
- l'utilizzazione nella fase di primo inserimento degli alunni immigrati anche di testi e letture in L1 o bilingui, per sostenere il *transfer* delle competenze acquisite (lettura/comprensione, descrizione, lessico, analisi testuale).

Perché le parole della nuova lingua trovino posto accanto a quelle della lingua materna come nuovo "polline di sogni", sorprendenti colori e impasti, è necessario che il clima nel quale si sviluppa l'apprendimento della L2 sia di apertura, curiosità reciproca, riconoscimento di una storia che ha radici altrove e che ha sedimentato saperi, competenze, parole. Per fare in modo che la storia di ciascuno possa continuare e comporsi in un'identità, anche linguistica, complessa e meticcia. Come scrive A. Meddeb, a proposito delle lingue che hanno segnato la sua storia: "La lingua francese è come un fiume che scorre, mentre l'arabo è come il letto di quel fiume: immobile, sul quale si infrangono le onde fluenti del francese".

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1985) Du bilinguisme, Denoel , Paris
J.Amati Mehler, S.Argentieri , J Canestri (1990) , La Babele dell'inconscio , Raffaello Cortina , Milano
D.Anzieu (1987) L'Io-pelle, Borla , Roma
C.Bettoni , A. Rubino , (1996) , Emigrazione e comportamento linguistico , Congedo Editore , Lecce
M. Chini , (2003) , Alunni immigrati a Pavia e Torino : fra apprendimento dell'italiano L2 e mantenimento della lingua d'origine , Comunicazione al convegno "Lingua italiana , lingua straniera, Padova 12-13 settembre 2003
G.Favaro (2002) , Insegnare l'italiano agli alunni stranieri , La Nuova Italia , Firenze
G.Francescato (1981) Il bilingue isolato , Minerva Italica , Bergamo
J.F. Hamers , .Blanc (1983), Bilingualitè et bilinguisme , P.Mardaga , Bruxelles
J.Kristeva (1990) Stranieri a se stessi , Feltrinelli , Milano
W.F. Mackey (1976) , Bilinguisme et contact des langues ,Klincksiech ,Paris
A.Meddeb (1985) Le palimpseste du bilinguisme , in AA.VV. , Du bilinguisme
G.Pallotti (1998) La seconda lingua , Bompiani , Milano
R.Titone (1972) ,Bilinguismo precoce e educazione bilingue , Armando , Roma
T.Todorov (1985) , Bilinguisme , dialogisme, et schizophrenie , in AA.VV, Du bilinguisme
A.Tosi , (1995) , Dalla madrelingua all'italiano , La Nuova Italia , Firenze
A.Vacarelli (2001) , L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale, ETS,Pisa

Slide presentate al seminario

L'immigrazione cambia la scuola

Forte Aumento
502.000 alunni stranieri nel 2006/2007
580.000 circa : stima 2007/2008

Appartenenze plurali
191 Nazionalità

Plurilinguismo
78 lingue d'origine

Presenza distribuita
- Scuola Infanzia : 18.9% (18.4%)
- Primaria: 38% (31.4%)
- Secondaria I Grado: 22,5% (19.9%)
- Secondaria II Grado 20.5% (30.3%)

Non Omogeneità nella distribuzione Nazionale
- % in Italia; circa 5.7%
- Nord Est: 8.4%
- Emilia Romagna: 10.7%
- Provincia di Mantova: 14.0%
- Comune di Milano: 14.2%

Quali Scuole
- Scuole Statali: 90.3%
- Scuole non Statali: 9.7%

Ritratti Diversi
Stranieri "De Jure"
-Nati in Italia
-Ricongiunti
-Figli di Richiedenti Asilo

Italiani "De Jure"
-Figli di coppia mista
-Adottati da Paesi Stranieri

Italiani o stranieri
-Bambini Rom

Biografie linguistiche al momento dell'inserimento

- Bambini Monolingui i n L1
- Bambini Monolingui in L2
- Bambini Bilingui L1/L2

Forme di Bilinguismo

- Simultaneo
- Aggiuntivo
- Sottrattivi

Bambini Stranieri e Italiano L2:
alcune Variabili

- Situazione "mista" di Apprendimento: i contesti e il contatto
- Età degli apprendimenti
- Caratteristiche e tipologia delle lingue d'origine
- Fattori Individuali

Influenza L1/L2

- + Fonologia
- Lessico
- Sintassi
- - Morfologia

- L1/l2 e Competenza Fonologica: alcuni casi

Dai dati Linguistici Raccolti (Ricerca Modena)

- Problemi Fonologici
- Uso degli articoli
- Espressione della Temporalità (uso dei verbi)
- Uso delle preposizioni articolate
- La narrazione: ordine logico e cronologico

In assenza di parole…

- Mimica e linguaggio non verbale
- Indicazione di oggetti presenti per esprimere qualità
- Parafrasi
- Richiesta di aiuto: "Come si dice", "Quella cosa"
- Parole in L1/In Altra Lingua

Attenzione per l'Educazione Linguistica

- Consapevolezze
- Riferimenti Teorici e Metodologici
- Dispositivi e Risorse
- Strumenti e Materiali
- Tempo e Tempi
- Valorizzazione L1

Indice

Presentazione pag. 3
Fausto Banzi

Il linguaggio e la lettura, nel bambino pag. 5
Guido Petter

L'incidenza del disturbo fonologico nel bambino e nel bambino bilingue nel territorio mantovano: La testimonianza dell'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile dell'Az Osp. "C.Poma" di Mantova pag. 19
Giovanna Olioso

Correlati cognitivi dello sviluppo della competenza fonologica in condizioni di mono-e plurilinguismo: aspetti evolutivi e clinici pag. 27
Andrea Marini

Fonologia e narrazione: un insolito confronto pag. 37
Monica Aga Rossi
Elena Baboni
Federica Crovetti

Il bambino bilingue a scuola: linee guida, dati, buone prassi pag. 41
Lucia Balboni

Un libro per tutti pag. 43
Elisabetta Baccara

Tante lingue, una storia: lo sviluppo linguistico del bambino straniero pag. 47
Graziella Favaro

Finito di stampare da E. Lui Tipografia nel mese di luglio 2008

Provincia di Mantova
Assessorato
Politiche Sociali

provincia di mantova

tel. 0376 204204 - 204205
pol.soc@provincia.mantova.it