

A CURA DI  
DARIO IANES

# DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),  
*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),  
*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)  
*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)  
*Fabio Bocci* (Università Roma3)  
*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)  
*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)  
*Roberta Caldin* (Università di Bologna)  
*Lucio Cottini* (Università di Udine)  
*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)  
*Filippo Dettori* (Università di Sassari)  
*Laura Fedeli* (Università di Macerata)  
*Alain Goussot* (Università di Bologna)  
*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)  
*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)  
*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)  
*Loredana Perla* (Università di Bari)  
*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)  
*Arianna Taddei* (Università di Macerata)  
*Andrea Traverso* (Università di Genova)  
*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

A CURA DI  
DARIO IANES

# DIDATTICA E INCLUSIONE SCOLASTICA

RICERCHE E PRATICHE IN DIALOGO



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn 9788891795588

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b> <b>Uno sguardo critico (ma costruttivo) su alcuni aspetti dell'inclusione scolastica</b> di <i>Dario Ianes</i>	pag. 7
<b>1. Una proposta di code set ICF per l'elaborazione del profilo di funzionamento e per la predisposizione del PEI</b> di <i>Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti</i>	» 16
<b>2. Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione</b> di <i>Heidrun Demo e Daniela Veronesi</i>	» 31
<b>3. Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali</b> di <i>Francesca Schir</i>	» 51
<b>4. Il laboratorio universitario "Inklusionswerkstatt": Un'officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi</b> di <i>Vanessa Macchia</i>	» 65
<b>5. Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica</b> di <i>Maja Antoniotti</i>	» 76

- 6. L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare**  
di *Giulia Troiano, Maurizio Gentile e Alan Pona* pag. 103
- 7. Il parlato come strategia inclusiva nella didattica della grammatica**  
di *Giuseppina Pani* » 120
- 8. Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza**  
di *Nicole Bianquin e Fabio Sacchi* » 134
- 9. La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria**  
di *Giorgia Ruzzante* » 149
- 10. Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore**  
di *Silvia Dell'Anna e Marta Pellegrini* » 162
- 11. L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: un'indagine nazionale**  
di *Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Heidrun Demo e Dario Ianes* » 175

## **8. Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza**

di *Nicole Bianquin\** e *Fabio Sacchi\*\**

### **Abstract**

Questo contributo descrive una progettazione didattico-educativa volta ad affrontare in modo esplicito e consapevole il tema della disabilità in classe, fornendo ai bambini immagini realistiche ed accurate al fine di stimolare consapevolezza, comprensione e accettazione della disabilità stessa. Il progetto ha utilizzato come mediatore didattico il libro illustrato: la fusione di immagini e testi per raccontare una storia lo rendono uno strumento didattico adeguato ed efficace per affrontare tematiche complesse e delicate, inclusa quella della disabilità, che caratterizzano la realtà in cui vive ogni bambino. Nello specifico saranno presentati l'articolazione della proposta didattica e alcune considerazioni effettuate da tirocinanti ed insegnanti in merito all'esperienza stessa.

### **1. Introduzione**

La Disability Right Commission (2005)<sup>1</sup> afferma l'importanza di incoraggiare le istituzioni educative a pensare in modo strategico alla disabilità. In par-

\* Università della Valle d'Aosta.

\*\* Università degli Studi di Bergamo.

1. La Disability Rights Commission (DRC) è un organismo indipendente istituito dal governo del Regno Unito per contribuire a garantire i diritti civili per le persone con disabilità. Il superamento della legge sull'uguaglianza del 2006 (*Equality Act 2006*) ha fatto sì che nell'ottobre del 2007 la DRC sia stata sostituita da una nuova Commissione per l'uguaglianza e i diritti umani (Equality and Human Rights Commission) con poteri su tutte le leggi sull'uguaglianza (razza, sesso, disabilità, religione e convinzioni, orientamento sessuale ed età). Per ulteriori informazioni consultare il sito [www.equalityhumanrights.com/en](http://www.equalityhumanrights.com/en) (ultima consultazione: 13 dicembre 2018).



ticolare, essa sostiene che la promozione di una maggiore consapevolezza, conoscenza e comprensione di questa tematica all'interno delle classi possa comportare benefici per la società in generale, sviluppando atteggiamenti positivi e riducendo stereotipi e pregiudizi. All'interno di questa prospettiva, la scuola viene dunque sollecitata a strutturare interventi specifici aventi per obiettivo quello di permettere agli studenti di fruire consapevolmente di saperi e immagini accurati, non stereotipati e aderenti alla realtà della disabilità e delle persone con disabilità.

La realizzazione a scuola di proposte didattiche volte ad affrontare questi argomenti richiede disponibilità e consapevolezza da parte degli insegnanti sia relativamente all'importanza di occuparsene in classe sia in merito a questioni di natura educativa-didattica che connotano la progettazione di simili interventi. Questi ultimi devono configurarsi come proposte proattive e funzionali, grazie alla selezione di mediatori didattici opportuni, a favorire il contatto, la conoscenza e la comprensione del mondo della disabilità da parte dei bambini (Prater, Dyches e Johnstun, 2006).

Uno dei mediatori più efficaci, da sempre utilizzato nel mondo dell'educazione per comunicare ai bambini messaggi culturali e per approfondire e comprendere tematiche complesse e delicate, è il libro illustrato (Hamelin, 2012; Golos, Moses e Wolbers, 2012; Koss, 2015). Il contributo presenta dunque una proposta didattica, che attraverso l'utilizzo di albi illustrati selezionati ha inteso promuovere consapevolezza, conoscenza, comprensione e accettazione della disabilità all'interno dei gruppi classe coinvolti.

## **2. Pensare strategicamente alla tematica della disabilità: il ruolo della scuola**

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (Onu, 2006) chiama il sistema educativo a sostenere lo sviluppo di atteggiamenti positivi e di rispetto negli alunni, istituendo e realizzando percorsi educativi e didattici finalizzati a promuovere la consapevolezza riguardo alla tematica della disabilità (articolo 8).

Diverse proposte in questo senso<sup>2</sup> sono già state realizzate e documentate (Canevaro e Ianes, 2001; Capurso, 2005): tali esperienze si configurano preva-

2. Alcuni di questi progetti che hanno avuto rilevanza a livello nazionale sono, ad esempio, Calamaio (Centro documentazione handicap di Bologna, 1968), Conoscere l'handicap assieme al bambino disabile (Canevaro, 1990), Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit (Lega del Filo d'Oro, 2002), Insieme per crescere (Capurso, 2005).

lentamente come progetti extracurricolari, aperture episodiche sul mondo della disabilità e gestite per la maggior parte dei casi da esperti esterni.

Simili progettazioni sono diffuse anche all'estero (Garcia, Diaz e Rodriguez, 2009), sono prevalentemente finalizzate a sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti della disabilità e si configurano come le precedenti costituite da interventi di esperti esterni svolti durante il normale orario di lezione o al di fuori di esso (*ibidem*).

Come molti autori sostengono (Rieser e Peasley, 2002; Rieser, 2006), è necessario invece che questa tematica sia inclusa all'interno di proposte, esito della progettualità dei docenti, che utilizzino tempi, spazi e strumenti propri della quotidianità didattica della classe: in tal modo diventa possibile evitare il confinamento episodico della tematica della disabilità dandole ufficialità e visibilità capaci di sviluppare atteggiamenti positivi (Rieser, 1990).

### **3. I *picture books*: elementi costitutivi**

Il libro illustrato può essere considerato come un dispositivo composto da caratteristiche morfologiche e funzionali che unisce linguaggi scritti e iconografici, capacità progettuali, metafore e visioni del mondo che insieme contribuiscono alla produzione di un oggetto fisico (Terrusi, 2012). L'espressione *picture books* si riferisce a libri contenenti sia testi sia illustrazioni che insieme raccontano una storia, rappresentano oggetti e ambienti o espongono concetti (Bleza Picherle, 2012). Il significato viene generato e trasmesso attraverso l'interazione tra parole e immagini (Nikolajeva e Scott, 2006; Bleza Picherle, 2013): scrittura e dimensione iconografica si intersecano con continui riferimenti e richiami, senza che nessuno dei due codici comunicativi possieda una propria autonomia narrativa (Nikolajeva e Scott, 2006).

Le illustrazioni negli albi sono considerate “su un piano di parità” con il testo: i lettori traggono significato sia dal testo sia dalle immagini (Sipe, 1998). Le illustrazioni possono aiutare inoltre a definire le caratteristiche dei personaggi, a sostenere la comprensione della trama, rafforzandoli oppure fornendo diversi punti di vista (Fang, 1996).

I libri illustrati sono anche considerati da molti autori (Hamelin, 2012; Koss, 2015) come uno dei mediatori più efficaci al fine di comunicare sia i messaggi culturali sia i valori della società e come uno strumento per veicolare la comprensione del mondo e affrontare problemi complessi che potrebbero caratterizzare la realtà in cui vive ogni bambino.

## 4. La disabilità attraverso i *picture books*

La tematica della diversità ha sempre trovato spazio all'interno dei libri illustrati. Negli ultimi anni, tuttavia, è da rilevare come siano sempre più numerose le proposte editoriali dedicate ad essa: albi illustrati che raccontano storie, senza alcuna forma di commiserazione, dove i protagonisti sono bambini con autismo, con sordità, con la sindrome di Down che si rapportano con la vita di tutti i giorni (Terrusi e Sola, 2009). Questi albi illustrati, senza avere toni didascalici, forme di commiserazione, non insegnano e non spiegano, ma sensibilizzano mostrando situazioni e avvenimenti sui quali riflettere. Tali artefatti, proponendo la vita quotidiana, ne amplificano la conoscenza, offrono ai bambini esperienze narrative riguardanti la disabilità e permettono momenti di dialogo e di riflessione in cui i lettori possano fare emergere le idee proprie e altrui.

Usare i libri illustrati in classe è funzionale dunque al fine di introdurre i bambini alle caratteristiche dei loro coetanei con disabilità, promuovendo consapevolezza, portando ad una maggiore comprensione e fornendo un vocabolario ed un linguaggio attuale, appropriato e pertinente (Prater, Dyches e Johnstun, 2006).

In particolare, il loro utilizzo, sin dalla prima infanzia, può risultare particolarmente utile per la crescita integrale della persona. L'esposizione alle informazioni sulle disabilità aumenta la comprensione dei bambini sulle differenze umane. I bambini piccoli hanno spesso comprensioni limitate o errate riguardo alle persone con disabilità (Diamond e Tu, 2009; Diamond e Hong, 2010) e proprio attraverso la lettura e la discussione di libri possono entrare in contatto con la disabilità, con la terminologia ad essa associata o con informazioni relative a supporti e ausili specifici.

## 5. Utilizzare i *picture books* in classe

La presenza di bambini con disabilità non garantisce l'emergere di interazioni spontanee tra pari e lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso un tema così delicato e complesso (Diamond e Tu, 2009). L'atteggiamento di un bambino nei confronti delle persone con disabilità rappresenta un costrutto complesso e multidimensionale risultante da esperienze dirette (come incontrare un individuo con disabilità), esperienze indirette (come libri, media e conversazione su individui con disabilità) ed è influenzato dal gruppo sociale primario del bambino (Ostrosky e Favazza, 2015). La letteratura di settore è ricca di diverse proposte educative (Prater, Dyches e Johnstun, 2006; Schwier, 1988) che mirano a promuovere, attraverso l'utilizzo dei libri illustrati, atteggiamenti positivi

e di accoglienza verso le differenze e verso le disabilità. Un elemento che accomuna la maggior parte di tali proposte è rappresentato dalla progettazione di attività costruite a partire da tre costrutti teorici: consapevolezza, comprensione e accettazione (Prater, Dyches e Johnstun, 2006). Questi tre costrutti sono interconnessi tra di loro in modo circolare a complessità crescente in cui ognuno non rappresenta la conseguenza logica dell'altro. L'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015) definisce il termine "consapevolezza" come la "conoscenza che qualcosa esiste ed è importante"<sup>3</sup>. Sempre secondo questo dizionario la "comprensione" rappresenta invece "la capacità di capire perché le persone si comportano in un modo particolare e la volontà di accettarle anche quando fanno qualcosa di sbagliato". Se il termine consapevolezza, quindi, suggerisce un livello superficiale di conoscenza limitato alla presa d'atto dell'esistenza di qualcosa, il termine comprensione suggerisce un livello più alto di coinvolgimento da parte dei soggetti (Prater, Dyches e Johnstun, 2006). Per questo motivo, è importante che i bambini siano aiutati attraverso attività specificamente orientate e progettate a sviluppare un'approfondita conoscenza della disabilità e degli aspetti ad essa correlati. In questo senso l'uso di libri illustrati consente al bambino di esplorare la vita quotidiana e le sfide affrontate dai protagonisti per capire meglio sé stesso, il suo punto di vista e quello degli altri (*ibidem*). Narrando e leggendo l'ordinarietà delle esperienze di questi personaggi, è possibile iniziare, come suggerito da Boutot (Boutot, 2007), discussioni e attività su come i protagonisti stessi agiscono, apprendono e si relazionano fornendo ai bambini un linguaggio preciso e specifico sulla disabilità.

L'"accettazione" – l'ultimo dei tre costrutti considerati – può essere definita come "il processo che consente a qualcuno di unirsi a qualcosa o di essere un membro di un gruppo" (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2015). Accettare un soggetto, dal punto di vista dell'appartenenza a un gruppo, è il risultato del processo inclusivo, e può essere considerato come "prendere parte attiva e piena alla vita scolastica, essere un membro stimato della comunità scolastica ed essere visto come un membro effettivo"<sup>4</sup> (Koster, Nakken, Pijl e van Houten 2009, p. 117). Essa tuttavia non si configura dunque come l'esito automatico di un percorso educativo, ma richiede continuamente che l'azione educativa sia orientata a fornire al bambino opportunità di formazione e possibilità di coesistenza consapevole e guidata con persone con disabilità. L'accettazione è anche la condizione minima su cui fondare le relazioni di amicizia (Boutot, 2007) e da cui innestare consapevolezza e il desiderio di una maggiore comprensione.

3. La traduzione è a cura degli autori.

4. La traduzione è a cura degli autori.

## 6. Il progetto

### 6.1. Obiettivi, metodologia e strumenti

L'intervento didattico presentato all'interno di questo contributo, progettato alla luce del *framework* teorico sopra delineato, è stato realizzato nell'ambito del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. La proposta, nello specifico, parte da due domande di ricerca di seguito riportate.

- Quali sono le considerazioni dei docenti e dei tirocinanti su un piano personale, motivazionale e strettamente educativo-didattico in merito al parlare in classe di disabilità?
- Esistono progettazioni già realizzate dai docenti per parlare di disabilità nelle loro classi? Se sì, quali caratteristiche hanno e quali mediatori utilizzano?

Al fine di rispondere ai quesiti sopra riportati sono stati predisposti due strumenti di raccolta dati:

- un questionario indirizzato agli insegnanti;
- i resoconti elaborati dai tirocinanti universitari alla fine del percorso di tirocinio (relazioni di tirocinio).

La decodifica e l'interpretazione del materiale raccolto attraverso il questionario sono avvenute tramite operazioni di registrazione e di *content analysis* delle risposte fornite dai docenti. Le relazioni di tirocinio sono state invece sottoposte ad un'analisi linguistica quanti-qualitativa effettuata con il software IRaMuTeQ 0.7 Alpha <sup>25</sup>.

5. "Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires": si tratta di un software open source capace di effettuare analisi linguistiche su *corpora* di differenti dimensioni basandosi sul sistema di classificazione discendente elaborato da Reinert nel 1986. Per una sintesi comparativa tra differenti software utilizzabili in questo tipo di indagini si rimanda al documento del Gruppo Interdisciplinare di Analisi Testuale (Giat), rete interdisciplinare di studiosi che si occupano di aspetti epistemologici, metodologici e applicativi dell'analisi dei testi dell'Università di Padova, disponibile all'indirizzo [www.giat.org/?page\\_id=16&lang=it](http://www.giat.org/?page_id=16&lang=it). Questo programma permette una disamina multidimensionale dei testi consentendo di evidenziare i termini maggiormente frequenti e a cui è possibile attribuire rilevanza ai fini del significato globale del corpus esaminato. Le relazioni di tirocinio sono state accorpate all'interno di un unico file in formato .txt andando a costituire il corpus oggetto dell'indagine linguistica.

## 6.2. *Partecipanti e struttura dell'intervento*

Il progetto ha coinvolto 12 insegnanti e 20 studenti universitari, organizzati a coppie, che hanno svolto il loro tirocinio in due scuole primarie e in 8 scuole dell'infanzia situate in Valle d'Aosta. In tutte le classi era presente almeno un bambino con disabilità certificata<sup>6</sup>.

La progettazione dell'intervento, realizzata anche con il coinvolgimento degli studenti universitari e degli insegnanti, ha previsto in prima istanza l'analisi delle proposte di libri editi dalle più importanti case editrici italiane (Arnoldo Mondadori, Salani, Giunti, Feltrinelli...) e da editori di nicchia (Open City, Uovonero, Kalandraka...). Al termine di questa indagine è stata stilata una lista di albi illustrati utilizzabili sulla base dei seguenti criteri di inclusione:

- il personaggio con disabilità è umano (non un animale o animato) e preferibilmente un bambino;
- il libro è indirizzato all'età di 3-6 o 6-10 anni;
- il libro è relativamente recente (pubblicato dopo il 1990);
- le immagini sono credibili e realistiche.

L'elenco finale è risultato costituito da 56 libri, identificati per titolo, autore, anno, casa editrice. L'intervento didattico è stato articolato come di seguito riportato.

- Presentazione dell'albo selezionato: il libro viene presentato e introdotto chiedendo ai bambini di fare delle previsioni circa il suo contenuto.
- Lettura seguita da una discussione guidata con domande specifiche, per indagare i contenuti della storia, il tipo di disabilità del protagonista e il vocabolario utilizzato.
- Realizzazione di disegni da parte degli alunni per rappresentare graficamente il protagonista della storia, un suo punto di forza, un suo punto di debolezza ed infine la tipologia di aiuto o ausilio presente nella storia.
- Progettazione di attività ludico-espressive volte a indagare specifici aspetti legati alla disabilità del personaggio, come ad esempio la capacità di scrivere il proprio nome con l'alfabeto braille in caso di disabilità visiva, o di costruire un modello cartaceo di una sedia a rotelle in caso di disabilità motoria.

6. Sono stati coinvolti un alunno con sindrome di Down, uno con disabilità uditiva, due con disabilità intellettiva, tre con disturbo dello spettro autistico e tre con disturbo oppositivo provocatorio.

Il libro illustrato e il suo personaggio hanno accompagnato gli alunni durante il progetto, e ogni volta, alla fine della lezione, la storia è stata riletta e commentata di nuovo con la classe, alla luce delle nuove riflessioni e della maggiore consapevolezza raggiunta grazie a queste attività.

## 7. L'analisi linguistico-semantica del materiale empirico: risultati e riflessioni

I parametri lessicometrici fondamentali (*Tabella 1*) del corpus costituito dalle relazioni di tirocinio sono risultati consonanti ai valori ritenuti adeguati per questo tipo di analisi<sup>7</sup> (Giuliano e La Rocca, 2008). Le forme piene, ossia ritenute significative, sono 1227, quelle vuote 239. Sempre nell'ambito delle forme piene le principali categorie grammaticali emerse sono: 474 sostantivi, 339 verbi e 228 aggettivi.

*Tabella 1 – Principali parametri lessicometrici del corpus esaminato*

Numero di testi	1
Occorrenze (token)	10.853
Forme (type)	1509
Hapax	609
Percentuale di Hapax rispetto alle forme	40,36%
Type token ratio	13,90%

Per quanto concerne gli aspetti quantitativi relativi al vocabolario del corpus, la forma piena avente frequenza maggiore è risultata *bambino* (185) seguita dai lemmi *attività* (107), *classe* (72), *insegnante* (57), *tirocinio* (48), *storia* (45), *svolgere* (44), *difficoltà* (40), *disabilità* (38), *alunno* (38) e *libro* (35).

Una rappresentazione grafica del vocabolario del corpus è fornita dal word cloud realizzato selezionando tra le forme attive solo quelle appartenenti alle categorie grammaticali sostantivo, aggettivo e verbo (*Figura 1*). Si può evincere la centralità del termine *bambino* attorno a cui si dispongono con carattere a dimensioni decrescenti ulteriori sostantivi (come ad esempio *attività*, *insegnante*,

7. Soglia percentuale di Hapax rispetto alla forma massima consigliata 50%, type token ratio <20%.





zazioni alla tematica della disabilità e di sviluppare negli studenti atteggiamenti positivi nei confronti dei compagni con disabilità. Aspetti più specifici relativi all'esperienza in oggetto, alla sua progettazione e realizzazione, sono presenti nell'insieme semantico facente capo al termine *attività* che si connette ad ulteriori termini quali *progetto*, *alunno*, *proporre* e *gioco*. Da rilevare in quest'ultimo termine il riferimento alla dimensione ludiforme che ha caratterizzato secondo gli studenti questa proposta di tirocinio.

Gli albi illustrati e le storie in essi contenute, elemento fondante della progettazione proposta alle classi, emergono nell'insieme di colore celeste che

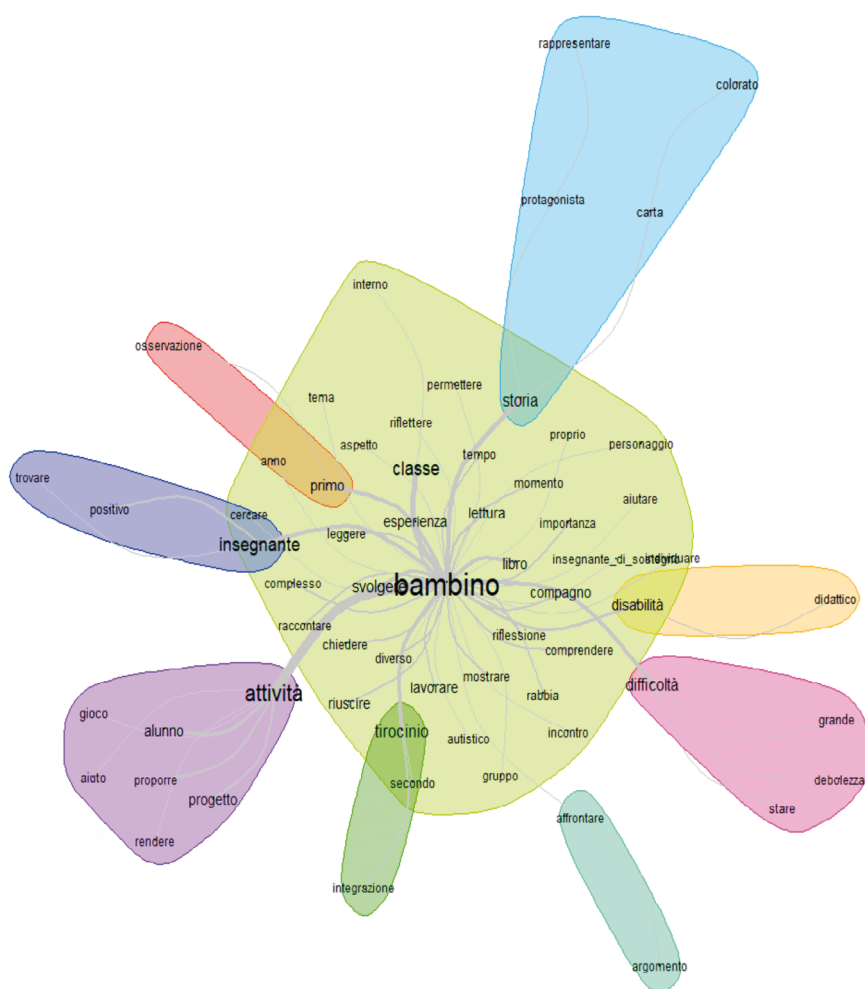


Figura 2 – Diagramma ad albero.

proprio a partire dalla parola *storia* si collegano le voci *protagonista*, *rappresentare*, *carta* (con riferimento alle carte gioco, materiale proposto nell'esperienza) e colorato.

Un unico lemma, l'aggettivo *didattico*, risulta associato al termine *disabilità* (insieme arancione): questa vicinanza grafica potrebbe essere riconducibile all'importanza di supportare il processo inclusivo attraverso specifiche azioni didattiche opportunamente orientate in quanto espressione propria, se non esclusiva, dell'azione dell'insegnante.

Da rilevare, infine, due insiemi che partendo dalle parole *difficoltà* e *affrontare* vi associano rispettivamente i termini *grande*, *debolezza*, *stare* e *argomento*. Queste parole sono presenti all'interno della sezione delle relazioni di tirocinio dedicata all'autovalutazione dell'esperienza e fanno riferimento alla difficoltà che alcuni studenti hanno riscontrato nel proporre e trattare apertamente una tematica considerata sensibile all'interno delle classi.

L'analisi sul piano semantico delle relazioni di tirocinio ha permesso innanzitutto di mettere in luce punti di forza e di criticità evidenziati dagli studenti. Un primo elemento, comune a quasi tutte le relazioni, è l'interesse per il progetto esplicitato dagli insegnanti e riportato dagli studenti: "Abbiamo notato un coinvolgimento e una partecipazione particolari anche da parte degli insegnanti della classe e degli insegnanti di sostegno che erano curiosi e divertiti dalle attività proposte".

Questo interesse, tuttavia, non sempre si è tradotto in una effettiva disponibilità a esplicitare elementi specifici della disabilità come nel caso di quella motoria, la cui attività prevedeva la costruzione di una sedia a rotelle che però "non è stata possibile perché l'insegnante di sostegno ha considerato inappropriato fare questo tipo di attività".

Questa difficoltà da parte degli insegnanti troverebbe un'ulteriore conferma nella scelta dell'albo illustrato da proporre alla classe: "Gli insegnanti, pur essendo disposti ad affrontare questo problema, hanno espresso la loro perplessità o reticenza nel trattare una disabilità specifica e hanno preferito lavorare su questioni più generali come la rabbia e le emozioni". Sette dei dieci gruppi di tirocinanti, infatti, hanno presentato il disturbo oppositivo provocatorio attraverso la lettura dell'albo illustrato *Che rabbia!* scelto su proposta dei docenti e non in relazione alla disabilità effettivamente presente in classe.

Una posizione simili emerge anche da quanto riportato all'interno di una relazione di uno studente: "Questo stage è stato, a mio parere, molto interessante in quanto ha permesso di parlare e di rendere tutti consapevoli di una difficoltà, in questo caso particolare di gestione della rabbia, una difficoltà che può, in un modo diverso, riguardare tutti in qualsiasi momento della giornata". Da ciò emerge sia l'importanza di promuovere una maggiore condivisione del quadro

teorico e degli obiettivi del progetto con i docenti e sia di monitorare più rigorosamente le fasi di attuazione del progetto ed in particolare la scelta del libro illustrato, in particolare mediante l'individuazione di criteri di selezione e di scelta maggiormente attinenti alla tematica della disabilità o alle disabilità presenti nelle classi.

Per quanto concerne gli albi illustrati emergono nelle relazioni alcune considerazioni. Un primo elemento evidenziato dai tirocinanti è relativo al ruolo che il libro ha avuto nel sostenere la motivazione degli studenti: “Anche quei bambini che durante il nostro periodo di osservazione e i momenti di lavoro di gruppo sembravano agire in modo meno attento nella loro classe, erano attivi nell'ascoltare e analizzare il libro”. Un ulteriore elemento evidenziato da alcuni tirocinanti fa riferimento alla relazione tra testo scritto e codice iconico ed in particolare la debolezza di alcune immagini nel rappresentare caratterizzazioni di una determinata disabilità: “La più grande difficoltà che ho incontrato in questa esperienza è stata, durante la lettura della storia, focalizzare l'attenzione dei bambini sui tratti del personaggio del protagonista del libro e cercare di farli riflettere su somiglianze e differenze senza affrontare il problema della disabilità: i bambini non hanno davvero apprezzato questi dettagli perché erano più interessati alla storia, anche perché probabilmente non hanno colto nulla di diverso da loro nella rappresentazione iconica della bambina”.

Inoltre, in alcuni casi le illustrazioni non hanno supportato i bambini nella comprensione della disabilità stessa: “Anche l'alunno della classe che ha una sorella con la sindrome di Down non associa i tratti distintivi della sorella a quelli della protagonista Annabella”.

Le risposte ottenute dal questionario somministrato agli insegnanti accoglienti hanno evidenziato una sostanziale disponibilità da parte degli stessi a trattare il tema della disabilità in classe. Questa dichiarazione, tuttavia, non ha trovato una diretta conferma nelle risposte inerenti alla domanda sulle proposte didattiche proposte precedentemente. Un solo docente ha dichiarato di aver usato il libro illustrato *Pezzettino* per affrontare con i bambini questa tematica. È da evidenziare tuttavia come questo albo illustrato proponga una riflessione sulla diversità in generale senza alcun riferimento alla disabilità. Il ricorso a proposte editoriali che affrontano il tema della diversità è risultato particolarmente diffuso nelle scuole, così come riportato anche dagli studenti: numerose sono infatti le proposte didattiche progettate dai docenti ed elaborate a partire da libri quali, ad esempio, *Le loup qui voulait changer de couleur*, *Jean de la lune* e *Elmer: l'elefantino variopinto*. In questi albi i protagonisti non sono bambini con disabilità, ma animali o esseri con caratteristiche particolari che li differenziano dal gruppo di appartenenza.

I disegni, così come emerge dalle relazioni dei tirocinanti, hanno permesso ai bambini di riflettere sul fatto che non tutte le disabilità sono caratterizzate da evidenti tratti somatici o dalla presenza di un ausilio tecnico. Gli alunni hanno trovato relativamente facile rappresentare bambini con disabilità motoria, ma hanno richiesto il supporto e la mediazione degli adulti per disegnare personaggi, ad esempio, con il disturbo oppositivo provocatorio.

Questo aspetto si collega al costrutto della comprensione: soprattutto nei bambini piccoli la rappresentazione della disabilità è prevalentemente connotata da elementi visibili e concreti. Inoltre, la possibilità di disegnare specifici ausili ha permesso ai bambini di ampliare la loro conoscenza e di arricchire il loro vocabolario con termini specifici.

I bambini della scuola primaria hanno inserito all'interno dei disegni alcune frasi attraverso le quali hanno espresso il loro apprezzamento per gli albi presentati e per le attività proposte nell'ambito dell'esperienza di tirocinio.

## 8. Conclusioni

Affrontare la questione della disabilità in classe è fondamentale innanzitutto per ragioni pedagogiche, riguardanti la costruzione e la coesione di un gruppo di alunni in grado di riconoscere con consapevolezza le differenze, tutte, comprese anche le più "speciali" relative alla disabilità (Canevaro, Balzaretto e Rigon, 1997; Ianes, 2006). È cruciale inoltre portare la questione della disabilità in classe anche per ragioni di carattere psicologico, poiché è noto che celandola o non riconoscendola si lede il rispetto dell'identità della persona e non si favorisce la consapevolezza della comunità, la quale non è supportata nel percepire e nell'affrontare la disabilità in modo naturale (Stiker, 2013).

I risultati emersi dalle analisi dei dati raccolti in questa esperienza hanno evidenziato, così come anche sostenuto dalla letteratura del settore, che il libro illustrato costituisce un mediatore educativo motivante e funzionale nel costruire interventi didattici per promuovere consapevolezza e comprensione della tematica della disabilità nei bambini. Le relazioni dell'esperienza redatte dai tirocinanti hanno evidenziato come i bambini abbiano mostrato interesse per le attività proposte, capacità di rappresentare con verosimiglianza i protagonisti delle storie e di ricorrere in modo pertinente a termini specifici.

Percorsi di apprendimento che utilizzino il libro illustrato come mediatore, come quello presentato, dovranno porsi l'obiettivo di sviluppare consapevolezza, conoscenza e accettazione rispetto alla disabilità, al fine di rendere le classi luoghi di vera e autentica inclusione, in cui ognuno venga rispettato e possa partecipare a partire dalle proprie caratteristiche.

Questa proposta di natura esplorativa si configura come un'iniziale esperienza rispetto a questo oggetto di studio; le linee di ricerca potrebbero configurarsi in una successiva indagine, mediante *literature review*, rispetto allo stato della ricerca a livello internazionale e nazionale relativamente a studi o progettazioni inerenti alla tematica. Il prodotto finale potrebbe essere rappresentato dall'elaborazione di un *framework* (linee guida) all'interno del quale progettare interventi didattico-educativi che, riconoscendo e discutendo apertamente la questione, celebrino la diversità umana senza forme di commiserazione (Chandler-Olcott e Kluth, 2009).

## Bibliografia

- Bleza Picherle, S. e Ganzerla, L. (2012), «La narrativa illustrata: Albi e libri illustrati. Definizioni e classificazioni», in *Il Pepeverde*, 51, pp. 32-38.
- Bleza Picherle, S. (2013), *Formare i Lettori, Promuovere la Lettura. Riflessioni e Itinerari Narrativi tra Territori e Scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Boutot, E.A. (2007), «Fitting in Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms», in *Interv. Sch. Clin.*, 42, pp. 156-161.
- Canevaro, A., Balzaretto, C. e Rigon, G. (1997), *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro, A. e Ianes, D. (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- Capurso, M. (2005), «Insieme per crescere: un percorso didattico per conoscere e accettare le disabilità», in *Difficoltà di apprendimento*, 11, 1, pp. 93-117.
- Chandler-Olcott, K. e Kluth, P. (2009), «Why Everyone Benefits from Including Students with Autism», in *Literacy Classrooms. Read. Teach.*, 9, 62, pp. 548-557.
- Diamond, K.E. e Tu, H. (2009), «Relations between Classroom context, Physical disability and Preschool children's Inclusion decision», in *J. Appl. Dev. Psychol.*, 30, pp. 75-81.
- Diamond, K.E. e Hong, S. (2010), «Young Children's Decisions to Include Peers with Physical Disabilities», in *Play. J. Early Interv.*, 32, pp. 163-177.
- Fang, Z. (1996), «Illustrations, Text, and the Children Reader. What are Pictures in Children's Storybooks for?», in *Read. Horiz.*, 37, pp. 130-142.
- Garcia, M.A., Diaz, A.L. e Rodriguez, M.A. (2009), «A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities», in *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, pp. 81-94.
- Giuliano, L. e La Rocca, G. (2008), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, LED Edizioni Universitarie, Milano.
- Golos, D.B., Moses, A.M. e Wolbers, K.A. (2012), «Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations», in *Early Child. Educ.*, 40, pp. 239-249.

- Hamelin (2012) (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma.
- Ianes, D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Koss, M.D. (2015), «Diversity in Contemporary Picturebooks: A Content Analysis», in *Journal of Children's Literature*, 41, 1, pp. 32-42.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. e van Houten, E. (2009), «Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education», in *Int. J. Incl. Educ.*, 13, pp. 117-140.
- Nikolajeva, M. e Scott, C. (2006), *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Onu (2006), *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, Genève.
- Ostrosky, M.M. e Favazza, P.C. (2015), «Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes toward Peers with Disabilities», in *Young Except. Child.*, 18, pp. 30-43.
- Prater, M.A., Dyches, T.T. e Johnstun, M. (2006), «Teaching Students about Learning Disabilities through Children's Literature», in *Intervention in School and Clinic*, 42, pp. 14-24.
- Rieser, R. (1990), *Disability and the National Curriculum*, in Rieser, R. e Mason, M. (1990) (a cura di), *Disability Equality in the Classroom: A Human Rights Issue*, Education Authority, London, pp. 121-135.
- Rieser, R. (2006), *Making it Happen: Implementing the Duty to promote Disability Equality in Secondary Schools and Local Authorities*, Disability Equality in Education, London.
- Rieser, R. e Peasley, H. (2002), *Disability Equality in Education. Inclusion in Schools. Course Book*, Disability Equality in Education, London.
- Schwier, K.M. (1988), *Keith Edward's Different Day*, Allan Roehner Institute, Toronto.
- Sipe, L.R. (1998), «How Picture Books work: A Semiotically framed Theory of Text-picture Relationships», in *Child. Lit. Educ.*, 29, pp. 97-108.
- Stiker, H.J. (2013), *Corps Infirmés et Sociétés: Essais D'anthropologie Historique*, Dunod, Paris.
- Terrusi, M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Terrusi, M. e Sola, S. (2009) (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma,