

Roberta Caldin

DE VISU
DISABILITÀ VISIVA
E AGIRE EDUCATIVO



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

DE VISU

AREA II

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

COMITATO SCIENTIFICO

Coordinatore:

Dario Ianes (Libera Università di Bolzano)

Antonio Calvani (Università di Firenze)

Cesare Cornoldi (Università di Padova)

Cristina De Vecchi (University of Northampton – UK)

Stefano Vicari (Rep. Neuropsichiatria infantile Bambino Gesù di Roma)

PROGETTAZIONE/EDITING

MEDIALAB

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB

DIEGO MANTICA

COPERTINA

MEDIALAB

DIEGO MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

ILLUSTRAZIONE DI COPERTINA

© MARJE

© 2023 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

www.erickson.it

info@erickson.it

ISBN: 978-88-590-3648-7

Si ringrazia l'Università di Bologna per il contributo alla pubblicazione di quest'opera.

Questo e-book è distribuito sotto Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).



Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

Roberta Caldin

DE VISU
DISABILITÀ VISIVA
E AGIRE EDUCATIVO



ROBERTA CALDIN

Professoressa ordinaria di Pedagogia speciale, è stata Direttrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna e Presidente della Scuola di Psicologia e Scienze della formazione presso il medesimo ateneo. È stata Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), dal 2017 al 2020; membro della Commissione Consultiva della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) dal 2011 al 2020; membro del Comitato Tecnico-Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. I suoi interessi di ricerca riguardano, nello specifico, i processi inclusivi e i contesti facilitanti (famiglia, scuola, lavoro) nelle situazioni di disabilità; dedica particolare attenzione anche ai temi della marginalità e della detenzione. Per queste aree di ricerca ha al suo attivo numerose pubblicazioni.

INDICE

Presentazione	9
Capitolo 1 Con occhi nuovi	13
Capitolo 2 Lo sguardo atteso	43
Capitolo 3 «Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini» <i>(con José Lanners ed Enrica Polato)</i>	63
Capitolo 4 L'inclusione delle persone cieche e ipovedenti nel mondo	87
Capitolo 5 La genitorialità come pensiero, scrittura e sguardo	111
Quel breve momento di magia	121

CAPITOLO 3

«Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini»¹

Progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente per bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni

Roberta Caldin,² Josée Lanners ed Enrica Polato

L'importanza dei libri in età prescolare. Confronto della situazione tra bambini vedenti, non vedenti e ipovedenti

L'alfabetizzazione emergente

Studi internazionali effettuati a partire dagli anni Settanta-Ottanta (Ferreiro, 2003) e ripresi con vigore negli ultimi dieci anni (Pinto, 2003) dimostrano che i bambini non «imparano a leggere e a scrivere» necessariamente al loro ingresso nella scuola primaria. Immersi come sono in un ambiente denso di simboli e scritte, sottoposti a molteplici atti di letto-scrittura effettuati da adulti (genitori, nonni, insegnanti...) e bambini (fratelli più grandi, amici, ecc.), circondati da materiali scritti e illustrati (libri, giornali, volantini pubblicitari, involucri di alimenti e giocattoli, ecc.), sovente essi, assai prima dei canonici 6 anni, sviluppano un interesse autonomo e personalissimo verso la lingua scritta.

¹ L'espressione è di Bruno Tognolini (in Valentino Merletti e Tognolini, 2006, p. 38). Già apparso in rivista (Caldin, Lanners e Polato, 2009), il presente contributo, interamente condiviso dalle tre autrici, è stato scritto da E. Polato, a eccezione delle sezioni ove sia diversamente indicato.

² Roberta Caldin è Responsabile scientifico del Progetto *I libri tattili per bambini con deficit visivo di 2-5 anni. Approcci pedagogici e indagine comparativa* (Italia-Francia), per la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova. La ricerca si svolge in collaborazione con l'Università di Grenoble, con la Casa Editrice francese *Les doigts qui rêvent* e con la Fondazione R. Hollman di Padova-Cannero Riviera e ha il compito di ideare, testare e monitorare sia l'accessibilità e la sollecitazione cognitiva di alcuni prototipi tattili, sia il ruolo di *mediatori* che i libri illustrati tattilmente possono avere nell'avvio e nel potenziamento della relazione genitori-figli.

Tale interesse si traduce in una serie di ipotesi, attività, tentativi di creazione e di decodifica di simboli che possono coincidere o differire rispetto alla lingua scritta come comunemente viene intesa, con la sua struttura e le sue regole.

In questo processo esplorativo, ideativo e inferenziale un ruolo importante viene svolto dalle illustrazioni, che Vygotskij colloca al terzo step della «preistoria della lingua scritta», dopo il gesto e il gioco simbolico e prima della scrittura. Le immagini, infatti, sono rappresentazioni bidimensionali di oggetti, ambienti, personaggi e situazioni reali, tridimensionali: esse illustrano e integrano le frasi presenti nell'albo, concorrendo alla narrazione della storia.

Le immagini sono — insomma — simboli che rappresentano oggetti e che in quanto tali possono essere «scritti», cioè disegnati. Quando scoprirà che oltre agli oggetti si possono «disegnare», cioè scrivere, anche i suoni, il bambino si avvicinerà al simbolismo della lingua scritta, comprendendo che i segni sono simboli per le parole dette (Cisotto, 2006, p. 50).

Possiamo sintetizzare affermando che «la lettura ha i suoi presupposti non tanto nella decodifica delle singole lettere quanto nell'abitudine a trarre un senso dalle immagini, dai segni, a ricostruire una storia» (Mantovani in Blezza Picherle, 1996, p. 25).

Alla luce di quanto sopra esposto, la stessa scuola dell'infanzia è stata chiamata ad abbandonare le attività mirate allo sviluppo dei cosiddetti «pre-requisiti» per la letto-scrittura, pensati in riferimento a un ipotetico apprendimento uguale e sincronico per tutti gli alunni, a favore di quelle finalizzate all'alfabetizzazione emergente, che si concretizza nella «familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta». Quest'ultima intende «far entrare il bambino prescolare in confidenza con i mondi dell'alfabeto» (Ferreiro, 2003, pp. 176-178), assecondandone la curiosità e consentendogli di:

- esplorare attivamente materiali scritti e illustrati di ogni tipo;
- avere accesso alla lettura ad alta voce;
- scrivere per scopi diversi senza paura di commettere errori;
- anticipare il contenuto di un testo scritto utilizzando i dati di contesto;
- partecipare ad atti sociali di lettura e scrittura.

Va infatti considerato che, nell'apprendimento della lingua scritta, l'acquisizione del codice non è l'unico elemento rilevante. Essa si accompagna con:

- la capacità di discriminare diversi tipi di testo e relative convenzioni;
- la familiarità con le caratteristiche dei supporti materiali su cui si scrive e si legge;
- un primo contatto con alcune delle funzioni essenziali della scrittura;

- il riconoscimento di elementi materiali del testo (impaginazione, variazione dei caratteri, numerazione delle pagine) e del para-testo (titolo, capitoli, indice).

La familiarità con tutti questi aspetti è una componente importante dell'alfabetizzazione e quindi fa parte a pieno titolo del «saper leggere e scrivere», dell'essere *literate*. Per svilupparla, risulta fondamentale che il bambino faccia ampiamente esperienza dei processi della lingua scritta. Tale apprendimento esperienziale dipende da diversi fattori:

- dalla disponibilità e abbondanza di materiali scritti, in particolar modo (data l'età dei bambini) di libri illustrati;
- dalla possibilità di condividere atti di lettura con bambini più grandi e soprattutto con l'adulto (di cui parleremo nel paragrafo che segue), in quanto «è soprattutto la lettura di libri da parte dell'adulto a rappresentare la quintessenza degli eventi letterati che precedono l'apprendimento formale di lettura e scrittura» (Pellegrini, 1996, pp. 1-12).

L'interazione con l'adulto, i fratelli, i coetanei

Uno degli ambiti più interessanti della ricerca sulla *literacy* dalla seconda metà degli anni Ottanta in poi è quello che riguarda lo storytelling, cioè la lettura di storie da parte dell'adulto al bambino. O meglio, *con* il bambino: al cuore dello storytelling vi è infatti uno scambio dialogico, in cui entrambe le parti sono coinvolte in egual misura. Tale scambio implica non solo il coinvolgimento del bambino in una serie di domande, ma anche

una risposta partecipativa da parte dell'adulto, ossia una modalità di interazione con il piccolo basata su strategie di riconoscimento e apprezzamento dei suoi progressi, di supporto nella costruzione delle risposte, di esplorazione collaborativa della pagina scritta. Così facendo, il formato interattivo che la lettura di un albo illustrato crea tra adulto e bambino si arricchisce di una preziosa tonalità affettivo-emotiva, che gratifica l'impegno conoscitivo del bambino e rende il racconto-lettura di storie un'attività attesa e desiderata (Cisotto, 2006, p. 55).

Tra adulto e bambino si instaura, quindi, una «dimensione dialogica che ha come punto di riferimento comune il libro» (Bleza Picherle, 1996),

da leggere cercando insieme dei momenti di tranquillità del tutto gratuiti nel mare delle operazioni quotidiane. I libri e le vicende raccontate nei libri di-

ventano, allora, dei potenti mediatori della comunicazione, che permettono di immaginare e di giocare insieme ripetendo all'infinito o cambiando all'infinito, a proprio piacere, le storie (Vretenar, 2003, p. 15).

Con la lettura congiunta di albi illustrati, la famiglia contribuisce non solo all'alfabetizzazione del proprio bambino — per Pinto (2003), una delle caratteristiche primaria che definisce l'ambiente familiare come più o meno alfabetizzante è il grado in cui al suo interno si esercita la pratica della lettura congiunta di libri — ma anche alla sua socializzazione, cioè al suo inserimento nel sistema di valori e nella cultura di appartenenza. Infatti

i racconti, in quanto costruzioni di significato pubbliche e condivise, sono un potente strumento di socializzazione: i genitori usano continuamente le narrative per introdurre i bambini alla loro cultura, per trasmettere loro sistemi di credenze e valori. Attraverso i numerosi racconti ai quali sono esposti, i bambini, e le persone in generale, diventano membri a pieno titolo della loro cultura (Levorato, 2000, p. 44).

Tutte le valenze della lettura congiunta finora elencate (alfabetizzazione, dimensione dialogica, socializzazione di norme e valori) sono rese possibili anche dal particolare setting in cui la lettura stessa avviene.

Bambino e adulto stanno vicini, uno di fronte o in braccio all'altro, guardando insieme l'albo illustrato e guardandosi reciprocamente, in un contatto di sguardi, di corpi, di voci: «Sentire il calore del corpo dell'altro e la musica della sua voce crea uno spazio fisico, un cerchio magico in cui bambini e adulti sono immersi [...]. La voce, il corpo, una storia» (Vretenar, 2003, p. 20).

Si può estendere agli albi illustrati la metafora usata da Chiara Carminati per le raccolte di poesie e filastrocche: la poetessa afferma che «una raccolta di versi in sé, priva di gesti, voce, corpo, è come un brodo liofilizzato». Una poesia o una storia cristallizzate in un libro sono come un dado da brodo: per trasformarle in qualcosa di reale, consolante, evocativo, che stimola i sensi — come un buon brodo caldo — è necessario che qualcuno le «sciolga» con la propria voce, con i propri gesti e con i propri sguardi, porgendole al bambino in tutta la loro fisicità. Spesso in famiglia questa mediazione viene effettuata non solo dai genitori ma anche dai fratelli, che trovano nel libro un terreno comune alle diverse età: il terreno, appunto, delle storie e delle immagini, da «leggere» e commentare insieme.

Il bambino con disabilità visiva in età prescolare e la lettura

Per introdurre la tematica relativa alle modalità in cui il bambino con disabilità visiva in età prescolare si avvicina alla lingua scritta è utile riprendere la definizione che Cisotto (2006, p. 43 e ss.) dà dell'alfabetizzazione emergente nei bambini vedenti: essa «nasce in contesti di interazione sociale dove si manipolano oggetti culturali, mediante relazioni adulto-bambino che implicino attività caratteristiche della cultura alfabetizzata». I punti nodali presenti in questa definizione sono tre: la disponibilità di oggetti culturali, la relazione adulto-bambino e i contesti in cui tale relazione ha luogo.

Gli oggetti culturali

Nell'età prescolare il bambino con disabilità visiva non può usufruire allo stesso modo dei coetanei vedenti delle possibilità offerte dal contatto, accidentale o intenzionale, con la lingua scritta (giornali, libretti, insegne dei negozi, ma anche stampe sulle magliette, menù della mensa a scuola, ecc.) o con i suoi precursori: illustrazioni (presenti negli albi illustrati, nelle figurine, ecc.) e simboli presenti nell'ambiente (segnali stradali, icone con cui registrare a scuola il tempo meteorologico o i turni delle routine, ecc.). Conseguentemente, «senza alcun intervento specifico che favorisca un suo contatto con la lingua scritta, il bambino con disabilità visiva non può possedere, al suo ingresso nella scuola primaria, lo stesso livello di conoscenza della scrittura del bambino vedente» (Jalbert e Champagne, 2005, p. 5).³

Per tentare di avviare anche il bambino con disabilità visiva a un percorso di elaborazione di inferenze analogo a quello effettuato dai vedenti, spesso si evidenziano alla sua attenzione le scritture Braille presenti nell'ambiente di vita (nomi dei medicinali stampati sulle scatole, numeri dei piani presenti sui tasti degli ascensori ecc.). Esse sono, però, obiettivamente poche; essendo meno pervasive, stimolano in misura minore i suoi processi spontanei di decodifica. Di frequente, inoltre, queste scritture non sono granché significative per il bambino, perché sono scarsamente correlate ai suoi interessi e ai suoi vissuti quotidiani; di conseguenza non stimolano in lui alcun processo inferenziale, il quale si avvia infatti solamente in presenza di una motivazione e di una curiosità spontanee.

Conseguentemente, il processo attraverso il quale il bambino con disabilità visiva prende coscienza della presenza e della diffusione delle scritture, nonché della loro struttura e delle loro diverse funzioni (si scrive per diversi fini: per salutare, come in una cartolina, per ricordare, come in una nota della spesa, per

³ Traduzione di E. Polato.

convocare, come in un invito a una festa di compleanno...) si caratterizza per una maggiore presenza di istruzione diretta relativa al codice scritto da parte dell'adulto e per un suo avvio precoce. Non è infrequente, infatti, che al bambino venga insegnato il Braille verso i 4-5 anni: e, come scrive Claudette Kraemer (1990), «il bambino certo si adatta, ma a prezzo di quali sforzi! Bisogna piuttosto domandarsi se ci sono delle attività progressive che permettano, in questo momento cardine, di facilitare in lui l'emergere di meccanismi di lettura».⁴

Alle difficoltà di alfabetizzazione spontanea determinate dal deficit visivo si sommano quelle conseguenti all'assoluta assenza in commercio di libri illustrati tattilmente. Il bambino non solo non ha modo di percepire le scritte presenti nell'ambiente, ma non ha neppure a disposizione la varietà di albi di cui possono fruire, a casa come a scuola, i vedenti in età prescolare. Si avverte quindi la necessità di disporre di libri illustrati tattilmente, nei quali il primo tipo di «lettura» consista nella decodifica delle immagini tattili che, per la loro stessa natura di simboli «complessi», necessitano di essere esplorate e decodificate.

Va infatti considerato che, se le illustrazioni visivamente percepibili sono già simboli, le immagini tattili lo sono a un livello ancor più complesso, visto che tentano di tradurre e riprodurre tattilmente forme, colorazioni, proporzioni tramite materiali diversi per spessore e texture. Tale difficoltà si acuisce, nel bambino cieco, quando le illustrazioni rappresentano oggetti grandi, che egli non può aver avuto modo di percepire nella loro interezza e di cui non è dunque riuscito a sintetizzare la forma.

Infatti

i vantaggi maggiori del canale visivo rispetto al canale tattile si possono osservare di fronte alla percezione della forma di oggetti grandi che solo con la vista possono essere percepiti nell'insieme. Quando un bambino non vede, deve costruirsi a livello cognitivo un'immagine globale dell'oggetto basandosi sulle informazioni tattili percepite in successione. Di conseguenza, la percezione della forma tattile esplorativa richiede delle competenze molto più sofisticate rispetto alla percezione visiva (Brambring in Lanners, 2004, pp. 204-205).

La differenza tra le immagini mentali degli oggetti elaborate da vedenti, non vedenti e ipovedenti meriterebbe un ulteriore approfondimento, ma quel che resta evidente è la necessità di disporre anche per i bambini non vedenti e ipovedenti di albi illustrati tattilmente «adeguati». Tale adeguatezza si traduce nell'essere non semplici «trasposizioni tattili» di libri pensati per i vedenti, bensì prodotti ideati appositamente per i bambini con disabilità visiva, nella

⁴ Traduzione di E. Polato.

struttura della storia come delle immagini, nella scelta dei materiali come nei simboli e nelle convenzioni usate.

Vista la pluralità delle opinioni relative a questo argomento presenti nella letteratura scientifica, è opportuno pensare a testi che, pur ideati da esperti nel settore della riabilitazione, vengano «testati» nella concezione, nei materiali e nella struttura della storia dai bambini stessi. Questo perché la creazione sia dei contesti di interazione che delle relazioni non può prescindere dalla disponibilità degli «oggetti culturali» rappresentati da testi realmente adatti all'età cronologica del bambino e alle particolari modalità di conoscenza e rappresentazione della realtà determinate dal deficit visivo.

Le relazioni adulto-bambino e bambino-bambino

Sin da quando i bambini con disabilità visiva sono piccolissimi, gli esperti sollecitano i genitori a parlare con loro, cercando delle attività in cui si crei un contesto d'attenzione condivisa: insomma, a «rinforzare e a non rompere i cicli di interazione» (Tronick, Als e Brazelton in Pérez-Pereira e Conti Ramsden, 2002, p. 148) tramite attività che enfatizzino la «funzione mediativa della madre tra il figlio cieco e la realtà oggettuale» (Mazzeo, 1988, p. 70).

La relazione adulto-bambino consente, infatti, di incrementare lo sviluppo non solo del linguaggio, ma anche dell'esplorazione tattile del piccolo: a tal proposito, Mazzeo sottolinea che, «come il linguaggio, il tatto è un senso intrinsecamente sociale: proprio perché di per sé è pronto a poco ma disponibile a tutto, c'è bisogno che qualcuno gli insegni cosa fare» (Mazzeo, 2003, p. 212).

Questo «insegnamento» non si traduce solo nel parlare con il bambino, ma anche nello stargli vicino, nel prenderlo in braccio, nel toccare con lui superfici e materiali, poiché

i fattori principali che suscitano delle relazioni sociali nei bambini non vedenti vengono evocati attraverso il contatto corporeo e le correlate relazioni tattili, vestibolari, termiche e olfattive. Il solo «sentir parlare», invece, evoca piuttosto reazioni di ascolto in cui il bambino sta immobile. Questo atteggiamento viene spesso interpretato dai genitori come disinteresse o come assenza di reazione (Brambling in Lanners, 2004, p. 339).

Una delle attività più efficaci per sviluppare tatto e linguaggio, creando al contempo un contesto di contatto corporeo significativo e motivante, è la lettura congiunta di libri illustrati. Le perplessità che il bambino potrebbe incontrare nel decodificare le immagini diventano occasioni per esplicitare ipotesi e inferenze, incrementando in lui il confronto tra il suo pensiero e quello dell'adulto

(metacognizione). Le immagini illustrate tattilmente — l'abbiamo già detto — sono simboli: è necessario che il bambino impari a esplorarli e decodificarli.

Kennedy (cit. in Mazzeo, 2003, p. 173) afferma che si può apprendere a riconoscere disegni in rilievo poiché, almeno in una prima fase, una guida esterna può supplire alla mancanza di capacità di esplorazione adeguate a percepirne la struttura e i particolari. Se si esorta un bambino non vedente a scoprire il piacere di produrre e percepire immagini, egli ben presto diventerà «guida di se stesso».

Va inoltre ricordato che «in realtà, il principale bisogno che le famiglie in situazione di disabilità esprimono è il bisogno di normalità» (Caldin in Canevaro, 2007, p. 109). La relazione che si stabilisce tra un genitore e il suo bambino cieco o ipovedente attorno a un libro illustrato è particolarmente preziosa proprio per la tonalità di «normalità» e quotidianità che caratterizza il leggere una storia insieme. Nell'esperienza di ciascun adulto, infatti, c'è sempre il ricordo di un genitore, di un nonno, di uno zio particolarmente abile o semplicemente disponibile a leggere o a raccontare; ricordo che può fungergli da modello nel momento in cui, a sua volta, viene chiamato a leggere al proprio bambino.

Leggere un libro dà al genitore l'occasione di sentirsi «competente» nello svolgere un'attività che, seppure importante per lo sviluppo di tutti gli aspetti sopra elencati, è pur sempre un momento d'evasione, un gioco. Questa occasione è particolarmente preziosa per il genitore di un bambino con disabilità visiva, che «è sempre molto condizionato da pesanti fattori ambientali e sociali a vedere suo figlio come un paziente o come qualcuno da assistere o da riabilitare e non tanto come un compagno di giochi» (Gargiulo, 2005, p. 33).

Le opportunità offerte da un libro per creare un momento di interazione giocosa tra un genitore e il suo bambino non vanno sottovalutate perché ritenute «scontate», facili da creare: Gargiulo ci ricorda che «qualche volta un papà e una mamma non giocano perché si sentono estranei, lontani dal mondo del proprio figlio, poco capaci di comprenderne il linguaggio, si sentono tesi e preoccupati, spaventati di constatare da un momento all'altro una nuova *défaillance*: insomma, non si sentono liberi» (Gargiulo, 2005, p. 33). Occorre, al contrario, ricordare ai genitori di lavorare soprattutto «sulle convinzioni che possono facilitare le capacità di adattamento alla situazione e che valorizzano le parti sane [...]: la strada da percorrere è quella che [...] li riporti a essere, semplicemente e straordinariamente, mamma e papà» (Caldin in Canevaro, 2007, p. 110). Riteniamo che la lettura congiunta di libri, che appartiene al vissuto infantile di tanti e che si rivela pratica di successo quasi indipendentemente dalle doti di chi la attua, sia uno degli strumenti più efficaci per aiutare i genitori a tornare ad essere, come abbiamo detto, «semplicemente e straordinariamente, mamma e papà».

Concludiamo questo paragrafo ampliando il discorso sulle possibilità che la lettura congiunta di libri tattilmente illustrati può offrire alla relazione tra il bambino con disabilità visiva e gli altri bambini (fratelli, amici o compagni di scuola). Questi libri affascinano tutti i bambini, vedenti e non vedenti, data la presenza di diversi materiali e la stimolazione di più sensi; la presenza del doppio codice (scrittura in nero e Braille) può incuriosire e talvolta spingere a «provare». Ogni bambino può dunque contribuire alla «lettura», a seconda dell'età e delle capacità, soffermandosi sulle immagini, sulle scritte in nero o su quelle in Braille, cioè lavorando sulla complementarità dei codici.

Per il bambino non vedente o ipovedente portare nella scuola dell'infanzia e proporre ai compagni i «propri» libri, più volte letti ed esplorati nella parte illustrata come in quella Braille, significa condividere con loro un'expertise. Sarà quindi più facile per i compagni intuire come la diversità non comporti solo difficoltà, ma anche soluzioni, che talvolta si traducono in «prodotti» più appetibili per tutti. Anche nella lettura di albi illustrati tattilmente, la *peer tutoring* rappresenta un'opportunità da valutare e da sperimentare.

I contesti di interazione sociale

La presenza di libri e il loro utilizzo congiunto da parte di bambini e genitori, se da un lato ha bisogno di un contesto in cui attuarsi, dall'altro concorre — quasi magicamente — a creare questo stesso contesto.

Gargiulo sottolinea come

[...] ci sia anche una funzione di comunicazione e di relazione che gli oggetti possono svolgere, se usati in una attività che coinvolge il bambino e l'adulto. Tale funzione è quella di predisporre un contesto o una situazione nella quale bimbo e genitore sono immersi e fanno reciprocamente di esserlo. Essi, pertanto, possono comunicare e sentire la reciproca presenza avendo un contesto e un ambito in comune. Genitori e figli sono intenti a concentrare la propria attenzione verso un certo stimolo, un certo oggetto, una certa situazione, e quanto favorisce quella situazione magica chiamata «attenzione condivisa», tanto difficile a instaurarsi in assenza di contatto oculare, ma tanto necessaria per lo sviluppo di molte importanti funzioni, quali la comparsa della comunicazione verbale (Gargiulo, 2005, p. 37).

È infatti fondamentale che l'oggetto-libro sia disponibile non solo nelle scuole o nei Centri, ma anche e soprattutto nell'ambito familiare, poiché quest'ultimo, per la maggior parte delle persone con disabilità, «rappresenta l'ecosistema fondamentale di riferimento e [...] ogni proposta educativa e ria-

bilitativa deve trovare posto all'interno della famiglia, pena la vanificazione di qualsiasi progetto» (Caldin, 2000, p. 72). Il ruolo dei genitori nella creazione e fruizione di contesti di interazione risulta, quindi, di fondamentale importanza:

È in seno alla famiglia [...] che il bambino impara a conoscere, giocare, relazionarsi; qui vengono poste le basi per tutti i successivi rapporti con il mondo esterno. Il modo con cui i genitori lo accolgono, gli parlano, lo presentano agli estranei, influisce sulla percezione di se stesso e sulla maniera di porsi in relazione agli altri e di fronte alla vita (Caldin, 2006, p. 31).

Le illustrazioni tattili nei primi libri

Nel suo articolo *Costruire il piacere di leggere*, Paola Bonanomi (in Quatraro, 2004, p. 57) sottolinea come le illustrazioni siano un importante medium culturale: attraverso di esse, infatti, vengono trasmessi molteplici contenuti e messaggi, coinvolgendo la crescita cognitivo-affettiva e relazionale del bambino. Poiché vengono usate sempre più come sistemi comunicativi ed espressivi, finiscono per influenzare anche la vita del bambino con disabilità visiva, che pure non ne fruisce o ne fruisce in misura parziale: è quindi indispensabile che egli sia aiutato nello stabilire con le immagini un approccio curioso che sfoci in un rapporto di comprensione. Va anche considerato che, nel processo di crescita del bambino, la costruzione del simbolo — la quale si struttura inizialmente attraverso la rappresentazione esecutiva, legata al gesto e all'azione — trova nell'immagine il nucleo concettuale della rappresentazione iconica. Di conseguenza, in una prospettiva integrata assume grande importanza la proposta metodologica consistente nell'individuare e strutturare anche per i bambini con disabilità visiva percorsi educativi specifici per la formazione di competenze nel linguaggio verbale e iconico.

Due, infatti, sono le principali valenze educative dell'uso delle illustrazioni: da un lato, a livello cognitivo, esse rinforzano e arricchiscono l'intelligenza rappresentativa; dall'altro, nell'area relazionale-affettiva, incrementano la comunicazione e gli scambi culturali e creativi tra il bambino con disabilità visiva e i compagni. Va però sottolineato che per il bambino con gravi deficit visivi la capacità di riconoscere e simbolizzare la realtà mediante la costruzione di codici iconici necessita in via preliminare di una guida educativa, che lo sostenga nell'effettuare un processo sistematico di comparazione tra la realtà stessa e l'immagine che la rappresenta.

Il riconoscimento e la riproduzione di un oggetto rappresentato o da rappresentare non risultano possibili se prima il bambino non ha acquisito tale oggetto nella realtà, poiché «toccare è conoscere, conoscere è rappresentare,

rappresentare è comunicare» (Bonanomi in Quatraro, 2004, p. 58). Proporre allora una ricca gamma di illustrazioni in rilievo, in età prescolare e scolare, significa offrire una risposta alla precisa esigenza del bambino di dare e ricevere comunicazioni. Le immagini tattili rispondono a quella funzione di rinforzo al processo di simbolizzazione e di apprendimento dei linguaggi formali che per i bambini con integrità sensoriale è svolta dai soli dati visivi. Quanto più il bambino ha consuetudine con eventi rappresentativi della realtà, tanto più può comprendere che essa è codificabile e narrabile sia attraverso la riproduzione figurata, sia attraverso una rielaborazione personale del materiale rappresentativo.

In sintesi, possiamo affermare che l'illustrazione in rilievo è uno strumento essenziale per sollecitare la curiosità, la comprensione, l'analisi percettiva, la ricostruzione di fatti e la produzione verbale del bambino con deficit visivo.

Un itinerario graduato per la fruizione-produzione di libri tattili illustrati

Per far sì che l'illustrazione assuma la funzione di ponte tra realtà e rappresentazione, è rilevante l'itinerario proposto dall'Istituto per Ciechi di Milano. Si tratta di un percorso graduato che rientra ampiamente nell'esperienza degli operatori del settore e degli insegnanti e che viene consigliato anche alle famiglie dei bambini con deficit visivo. L'itinerario prevede che «l'oggetto reale perda progressivamente alcuni attributi», in un percorso che parte dall'oggetto concreto e passa attraverso diversi livelli in cui esso viene «spogliato e semplificato» delle sue proprietà (volume, peso, odore, ecc.), per arrivare alla sua rappresentazione. In tale rappresentazione, forma e texture sintetizzano le proprietà ritenute rilevanti dell'oggetto reale, trasformandolo così in un simbolo (Bonanomi, 2004, p. 60 e ss.).

Per far questo, è necessario che

i primi libri vengano creati dai genitori e dagli insegnanti come una prima ricostruzione in forma narrativa dell'esperienza diretta vissuta dai bambini. Il primo rapporto con la rappresentazione iconico-tattile deve coinvolgere operativamente il bambino nel passaggio dall'oggetto reale esplorabile nel suo contesto, manipolabile in stereognosia, identificabile attraverso la sua funzione, la forma, la dimensione e il materiale, all'oggetto esplorabile percorribile sempre tattilmente, ma che fissato a una pagina del libro perde via via alcuni attributi del reale (Bonanomi in Quatraro, 2004, pp. 60-61).

Partendo da un'esperienza concreta — anche semplice, ma motivante per il bambino (una giornata al mare, una passeggiata in montagna, la visita a una fattoria) — si propone quindi di compiere i seguenti passi.

- Si comincia con la raccolta e la manipolazione degli oggetti sul posto (foglie, rametti, conchiglie, piume d’uccello, paglia...), per passare alla selezione di quelli da conservare.
- Si procede a creare la «scatola dei ricordi» di quella giornata, in cui gli oggetti assumono la valenza di evocatori dell’evento. La scatola viene esplorata e i singoli oggetti vengono estratti per facilitare il ricordo e la verbalizzazione dei vissuti; essi possono poi essere ordinati in sequenza cronologica, fornendo il «canovaccio» per la narrazione dell’intera giornata e, conseguentemente, per la strutturazione di «racconti tattili».
- Si prosegue con il posizionamento degli oggetti concreti sulle pagine cartonate di un fascicolatore, al fine di creare quello che Paola Bonanomi chiama «libro realtà a immagini semplici» (Bonanomi, 2004, p. 61). In un primo momento, è opportuno che gli oggetti vengano fissati al foglio con del velcro e che quindi risultino separabili e nuovamente manipolabili dal bambino nella loro interezza. Successivamente, invece, possono essere incollati o fissati con del nastro adesivo: da questo momento essi, pur conservando intatte le loro caratteristiche (volume, superficie, peso, odore, ecc.), iniziano ad assumere il ruolo di «immagini tattili», seppure agli albori. Infatti «è l’esperienza personale vissuta dal bambino che, differita nel tempo e mutata nello spazio, diventa memoria, si fa storia, sono gli elementi reali diventati immagini tattili che gli permettono di evocare e di richiamare alla memoria le azioni, le emozioni vissute» (Bonanomi, 2004, p. 63).

Solo dopo aver creato e utilizzato «libri realtà a immagini semplici», realizzati rispettando unicamente il criterio di realtà, i bambini possono essere avvicinati a «libri contenenti simboli arbitrari». Si tratta di «protostorie», brevi racconti i cui personaggi vivono esperienze conosciute dal bambino, perché fanno parte della sua quotidianità (la storia del panda che va ai giardinetti, che mangia la pappa, che fa la nanna). I racconti sono illustrati sia con materiali reali che con immagini tattili, le quali assumono il ruolo di simboli; qualora il libro venga realizzato insieme al bambino, è opportuno che i simboli vengano concordati con lui. Sono presenti anche parole scritte in Braille (magari usando la Dymo-Braille), al fine di stimolare curiosità e motivazione verso la lettura. Il bambino con disabilità visiva «può infatti essere messo a contatto con il Braille fin da piccolo: glielo si mostra guidandolo a sfiorare dolcemente il tracciato dei punti sporgenti, senza MAI insistere sulla lettura lettera per lettera» (Comtois e Thibodeau, in corso di pubblicazione).⁵

⁵ Traduzione di E. Polato.

Spesso la base per realizzare protostorie è data da un libro già presente in commercio, che Comtois e Thibodeau consigliano di corredare con un sacchetto contenente oggetti concreti legati alla storia stessa. In queste protostorie,

gli oggetti riprodotti diventano i referenti simbolici degli oggetti reali, non necessariamente ad essi identici ma [...] simili e facilmente associabili concettualmente a quello che il bambino ha conosciuto e toccato. È la rappresentazione di un oggetto che assume il ruolo di simbolo: è «come se» fosse l'oggetto, «sta per lui». A questo livello è necessario che l'adulto verifichi che il bambino abbia un'adeguata conoscenza del vissuto narrato [...], poiché le trasfigurazioni convenzionali della realtà sono credibili solo se ciò che è stato figurato è posseduto concretamente dal bambino (Comtois e Thibodeau, in corso di pubblicazione).⁶

Solo dopo aver fatto esperienza dei «libri realtà a immagini semplici» e delle «protostorie» il bambino può affrontare testi più complessi, nella struttura dei racconti (che comunque non devono trattare argomenti troppo fantasiosi e lontani dalla sua quotidianità) come nelle illustrazioni; queste ultime devono inoltre rispettare una «grammatica», ben illustrata nell'articolo di Paola Bonanomi (in Quatraro, 2004) a cui fa riferimento questo paragrafo.

Descrizione del progetto

Alla ricerca di mediatori

Roberta Caldin

L'esperienza maturata nell'ambito del deficit visivo ci ha offerto la possibilità di individuare in maniera via via più chiara la *funzione* — intendiamo qui il termine nel significato educativo più ampio attribuitogli da Meltzer e Harris (1983) — che alcuni *mediatori* possono avere nello sviluppo personale (affettivo, cognitivo, ecc.) del bambino e del giovane con deficit visivo, ma ancor di più nella relazione che i genitori avviano con i figli.

In altri volumi abbiamo sostenuto l'importanza del lavoro educativo con i genitori e in particolare, dato il nostro ambito d'interesse, con quelli che hanno figli con deficit visivo (Caldin, 2006; 2007). Pensiamo che i *mediatori*, in tale campo, possano essere sia persone, sia oggetti, situazioni, contesti, ecc., che assolvono una funzione di sostegno (transitorio e/o permanente e/o ciclico) e

⁶ Traduzione di E. Polato.

di sviluppo ulteriore dei soggetti coinvolti: questa riteniamo che sia la *conditio sine qua non* per qualificare i *mediatori* stessi.

Sicuramente la funzione educativa di genitori, di fratelli e di altri familiari che interagiscono con il bambino piccolo è di aiuto e di sollecitazione per lo sviluppo integrale del minore stesso; ma, ci chiediamo, esiste anche per il bambino con deficit visivo e per il suo genitore la possibilità di *essere* (e/o di *fruire* di) un mediatore (che può appoggiarsi a un altro mediatore) per far *funzionare* meglio l'intera situazione? Ossia: è possibile che i genitori, che vengono considerati (e si percepiscono) come *mediatori* in grado di fare da *ponte* tra il figlio e il mondo, si avvalgano di altri buoni mediatori (ad esempio, i libri tattili) che facilitino la relazione affettiva e cognitiva con il bambino? Ed è possibile prevedere, progettare, sviluppare e monitorare dei *mediatori* che svolgano un'efficace «mediazione» tra bambini e genitori in situazioni (anche parzialmente o transitoriamente) difficili? Se è realistica la difficoltà vissuta dai genitori nell'accettare di non ricevere la restituzione dello *sguardo* dal proprio bambino cieco, esiste un mediatore che li supporti e li faciliti nel trovare nel figlio un «nuovo sguardo» — quello delle mani, della parola, del volto — che si gira per ascoltare la *voce orientante* del genitore stesso (Erikson, 1950)? E, infine, qual è il significato che diamo al termine *mediatore*?

Il significato latino della parola è molto affascinante e gioca a nostro favore, perciò lo richiamiamo: mediatore è, ad esempio, l'*interpres paci*, ossia il negoziatore (intermediario, mediatore) della pace, ma anche l'interprete, il commentatore, l'illustratore: è, insomma, una persona che va a spiegare, a *illustrare* qualcosa a qualcun altro (il diritto, le lingue, ecc.), ponendosi nel mezzo, «tra» due (o più) persone e/o cose (Castiglioni e Mariotti, 2000, p. 678 e p. 1784).

Ebbene, proprio a partire dal significato di *mediatore* come *illustratore di*, noi ipotizziamo che il genitore illustri al suo bambino qualcosa che il piccolo non ha modo di conoscere con la vista (o conosce solo parzialmente), ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole che accompagnano l'esplorazione, grazie alla vicinanza di un corpo accogliente e caldo: in tal modo, il libro con illustrazioni tattili può aiutare bambino e genitore ad avvicinarsi spazialmente, affettivamente, emotivamente, cognitivamente.

Nell'indescrivibile e sorprendente condizione di un genitore che *illustra* un libro tattile al suo bambino cieco (i videodocumenti che abbiamo raccolto ne sono la testimonianza più fulgida) vi è un circolo virtuoso che intreccia dimensioni sistemiche e di reciprocità, nelle quali «mediatori» e «mediati» (ci si passi il termine improprio) si scambiano e si confondono; in una prima fase della ricerca, anche gli educatori (femmine e maschi) della Fondazione Hollman leggono i libri ai bambini, mentre il genitore osserva, oppure il genitore legge e l'educatore osserva.

Possiamo provare a fare qualche ipotesi: è il genitore il mediatore tra il bambino e il libro e tra il bambino e l'educatore (il quale osserva modalità relazionali che non conosce o conosce parzialmente e guarda il bambino manifestare approcci conoscitivi inediti ed esercitati nel contesto domestico)? Oppure: è il libro il mediatore tra il genitore e il bambino e tra l'educatore e il bambino? È il bambino il mediatore tra il genitore e il libro e tra il genitore e l'educatore? È l'educatore il mediatore tra il bambino, il genitore e il libro? Potremmo continuare, ma ci fermiamo qui perché, molto probabilmente, tutte le ipotesi sono ugualmente fondate: è per questo che siamo alla *ricerca*, attraverso questo *progetto di ricerca*, di mediatori come, appunto, i libri illustrati tattilmente, nei quali riconosciamo quelle caratteristiche che recentemente Andrea Canevaro ha indicato come proprie del mediatore (Canevaro, 2008, pp. 8-9); nel riprenderne alcune, le illustriamo brevemente assumendole come nostre.

Scrivono Canevaro che «un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita». Come si può evincere da questa semplice e profondissima indicazione, il mediatore — che si presenti come genitore, come educatore o come libro — rimanda ad altri mediatori (fratelli, compagni, insegnanti, computer, ecc.) che accompagneranno il bambino nel suo crescere, talvolta attenuandosi (come il controllo genitoriale), talvolta presentando nuove facce (come il libro parlato, la sintesi vocale, ecc.). Ma il gusto del leggere, della scoperta, della curiosità, così ben descritti da Bruno Bettelheim (Bettelheim e Zelan, 1981), e/o l'apprendimento *interazionale* descritto da Vygotskji (1978), trovano in queste prime fasi la loro matrice più feconda. Il gioco interazionale di reciproco scambio di ruoli e funzioni tra i *mediatori* arricchisce e spinge all'evoluzione tutti i partecipanti: è un gioco *generoso* e *contagioso*, che colloca tutti i partecipanti in evidenti dinamiche di complementarità.

Il mediatore, continua Canevaro, «deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità» (Canevaro, 2008, pp. 8-9). Se prendiamo in considerazione soprattutto l'oggetto-libro, è evidente che esso ha un significato estremamente diverso per il bambino non vedente, per l'educatore e/o per il genitore che glielo offre e lo legge con lui. Eppure, proprio in questa diversità degli sguardi sul medesimo oggetto, diviene tangibile quell'unità cognitivo-affettiva che si avvia solo da un'interazione sociale significativa. È *tra* le braccia di chi ci vuol bene che impariamo a leggere il mondo; è nel contatto con una calda fisicità che ci rassicura che persone e cose acquisiscono un senso e dei legami di senso; è a partire dal riconoscimento di un *luogo delle origini* (Winnicott,

1990), tanto più sicuro quanto più ci sentiamo autorizzati ad abbandonarlo, che possiamo provare a spiccare il volo verso altri luoghi, alla scoperta di altri mediatori, nella certezza di poter ritornare, un giorno, come *inediti mediatori* noi stessi (leggeremo il giornale a nostro padre anziano e un po' «cieco»? Illustreremo un fatto divertente, con modalità enfatiche, alla nostra vecchia madre quasi sorda?).

Prosegue Canevaro: «un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto». Lo stesso vale per il libro. Un genitore in difficoltà a relazionarsi con il suo bambino cieco può provare a saggiare il terreno della relazione grazie a un libro (che lo rappresenta): con delicatezza si avvicina al bambino e tenta di sfogliarlo con lui. Ci riuscirà? O il bambino non ne avrà voglia? Certamente l'insuccesso del tentativo potrà anche dipendere dalla stanchezza del piccolo, dalla sua fatica a restare fermo (i videodocumenti ci mostrano bambini ciechi con voglia di spingersi ben oltre le braccia genitoriali!), e il genitore potrà tranquillamente tornare a riprovare in un altro momento, senza sentirsi svilito o mortificato: è al libro-mediatore, in questo caso, che potranno essere attribuiti significati negativi o parzialmente negativi («non gli piace», «non è sufficientemente chiaro»), e non alla goffaggine del genitore o alle sue difficoltà. E questo permette al desiderio di relazione di non esaurirsi, di riprendere quota, di rinnovarsi e di riproporsi.

Ecco: ci piace ipotizzare che in questa ricerca di *mediatori* ciascuno divenga un po' più competente, accanto all'altro, imparando dall'altro, insegnando all'altro; e che a partire dalla *collaborazione di/trà competenze*, che si intrecciano ed evolvono, ognuno trovi un posto, una nicchia, un senso, che sembra legato all'azione semplice e contingente (leggere un libro), ma che appare in tutta la sua complessità e incommensurabilità: *far innamorare del mondo*. Questo, infatti, è anche lo slogan della Fondazione Hollman, che condividiamo pienamente: «La cosa più grande che un genitore può fare per il suo bambino non vedente è quella di aiutarlo a innamorarsi del mondo». Grazie anche a dei mediatori, aggiungiamo noi.

La disponibilità di libri illustrati tattilmente per l'età prescolare: lo stato dell'arte
José Lanners

«Per il loro essere anche oggetti, i libri, con la loro stessa presenza, risvegliano tutti i nostri sensi»: con questa frase, Rita Valentino Merletti (2006, p. 30) sintetizza l'importanza della presenza dei libri nell'ambiente di vita del bambino, nella sua cameretta come nella sua sezione o nella classe del Centro

dove va a fare riabilitazione. Una presenza stimolante non solo intellettivamente, ma anche *fisicamente*: una presenza imprescindibile!

Per bambini con deficit visivo, però, l'offerta di libri tattili risulta circoscritta a quanto edito da poche, meritevoli realtà, quali l'Istituto dei Ciechi di Milano e la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi. Se poi consideriamo i libri illustrati pensati appositamente per l'età prescolare, la disponibilità di titoli è pressoché nulla. Ma, consapevoli della significatività della funzione che l'albo illustrato può svolgere nello sviluppo intellettuale, linguistico, emotivo e relazionale di un bambino, genitori, educatori e insegnanti cercano spesso di colmare quella che è percepita come una vera e propria lacuna nella crescita del proprio figlio, utente o alunno.

Molti, infatti, sono i genitori che «si ingegnano» adattando libri con particolari tattili reperibili in commercio, incrementando la presenza e la centralità della dimensione tattile; tramite questo bricolage adattivo e intuitivo, essi realizzano materiali «tagliati su misura» per le esigenze del proprio figlio, verificati ed eventualmente corretti in base ai feedback da lui forniti e comunque intrisi di una forte tonalità emotiva. L'adattamento di un testo risulta però molto dispendioso in termini ideativi e di tempo: conseguentemente, non si può dare per scontato che il genitore vi provveda, né che abbia la possibilità di mettere a disposizione del figlio la varietà di testi che lui magari desidererebbe. Inoltre, tali materiali, anche se spesso contengono spunti e soluzioni validi e interessanti, rimangono patrimonio di un singolo bambino, non potendo essere diffusi e utilizzati da altri.

A loro volta, anche alcuni esperti riabilitatori e insegnanti, nella loro pratica professionale, sentono la necessità di adattare o addirittura creare testi, realizzando una «cassetta degli attrezzi» molto efficace perché frutto di anni di osservazioni, intuizioni, studi ed esperienza. Tale bagaglio risulta utilissimo al professionista e ai bambini che hanno la fortuna di lavorare con lui, ma spesso non dispone di nessun canale per «uscire» dal contesto in cui è stato generato, per diventare cioè patrimonio comune ad altri professionisti o per tradursi in materiali di comprovata utilità che anche i genitori possono utilizzare a casa. Quello che manca, e di cui i professionisti sentono la necessità, è una «rete» tramite cui condividere, confrontare e verificare materiali ed esperienze.

Le soluzioni ideate dai professionisti, pur frutto di un'esperienza pluriennale e quindi verosimilmente valide, dovrebbero in ogni caso essere sperimentate, in primo luogo, per verificare se la loro adeguatezza si estende dal bambino per il quale sono state ideate a un campione più ampio di bambini; in secondo luogo, per tradursi in principi di costruzione dei libri tattili che, per quanto sempre perfezionabili, diventino patrimonio condiviso su cui basare ogni ulteriore progettazione. Finché non vengono sperimentati, inoltre, i libri sono

difficilmente pubblicabili su larga scala e commerciabili: rimangono dunque esperienze isolate, seppure meritevolissime.

Anche i pochi titoli disponibili, non essendo pubblicati con un'ampia tiratura, risultano molto costosi; di conseguenza, i genitori dei bambini con deficit visivo hanno la possibilità di offrire ai figli una varietà di libretti illustrati che non è nemmeno lontanamente paragonabile a quella offerta ai coetanei vedenti.

Va anche considerato che la realizzazione di libretti per l'età prescolare pone agli editori numerosi problemi relativi alla costruzione e al costo delle illustrazioni tattili. Tali illustrazioni, oltre ad essere estremamente particolareggiate, richiedono molti materiali, e al fine di realizzare un prodotto valido e al contempo sicuro sono necessari tempi lunghi di assemblaggio: il tutto a fronte di una richiesta comunque limitata, quindi nell'impossibilità di contenere i costi realizzando tirature consistenti.

I Centri per la riabilitazione, nel corso degli anni, hanno comunque accumulato un piccolo patrimonio di testi, autoprodotti o editi, che tuttavia non è sempre possibile rendere disponibili per il prestito a casa. Per i bambini sarebbe invece necessario avere i libri sempre presso il proprio domicilio, per leggerli insieme a genitori, fratelli o nonni o per portarli a scuola e dividerli con i compagni di sezione. Occorre ricordare, infine, che non esistono biblioteche pubbliche attrezzate con una sezione dedicata ai testi per i bambini con disabilità visiva, a eccezione di poche realtà, che dispongono comunque di un numero limitatissimo di titoli (inferiore a cinque).

La creazione di libri tattili: il Gruppo di lavoro BiTiB

In un testo in via di pubblicazione, Joanne Thibodeau e Louise Comtois sottolineano ai genitori di bambini con deficit visivo l'importanza del loro ruolo nel processo di familiarizzazione alla lingua scritta del proprio figlio:

È attraverso le sue mani abili, agili e curiose che il bambino scopre il mondo. Questa scoperta non avviene spontaneamente o per magia. Essa deve passare tramite voi. La vostra azione, ripetuta permetterà al bambino di acquisire il piacere di toccare e scoprire. La frase «Per un cieco, le sue mani sono i suoi occhi» prende qui tutto il suo senso. Le dita leggeranno innanzitutto l'oggetto, prima di leggere il Braille.⁷

⁷ Traduzione di E. Polato.

Tutto ciò presuppone però l'esistenza e la disponibilità, anche per le famiglie, di testi tattilmente illustrati pensati appositamente per l'età prescolare.

La consapevolezza delle esigenze e delle carenze sopra esposte ha portato, nel luglio del 2007, alla nascita in Francia del gruppo di lavoro BiTiB, formato da: Anneke Blok (Paesi Bassi), Nathalie Caffier (Francia), Roberta Caldin (Italia), Philippe Claudet (Francia), Louise Comtois (Québec, Canada), Alessandro Fanan (Italia), Paul Giovanetti (Francia), Evelyne Justin-Joseph (Francia), Claudette Kraemer (Francia), Josée Lanners (Italia), Enrica Polato (Italia), Patricia Richard (Francia), Joanne Thibodeau (Québec, Canada), Jana Vachulova (Repubblica Ceca), Pietro Vecchiarelli (Italia).

BiTiB è un'emanazione del Gruppo Thylo & Tactus, che da 7 anni organizza il primo Concorso Europeo di letteratura adattata, nato per stimolare la creazione, la ricerca e la produzione di bozze di libri e album tattili illustrati per bambini con disabilità visiva dai 5 anni in poi. Le bozze vincenti vengono pubblicate grazie ai finanziamenti della Comunità Economica Europea, giungendo quindi ai bambini a un prezzo accessibile.

La composizione di BiTiB è quanto mai varia e, al contempo, funzionale al compito che il gruppo si è prefisso: i membri sono esperti riabilitatori, docenti universitari e editori di libri tattili.

Il gruppo ha sin da subito assunto il compito di affrontare la tematica della lettura di albi illustrati in età prescolare nella sua complessità, partendo dall'approfondimento teorico sull'alfabetizzazione emergente, per poi trattare la tematica delle illustrazioni tattili efficaci e arrivando infine ai problemi legati alla stampa di testi e illustrazioni tattili e ai finanziamenti necessari per la produzione.

I membri del gruppo hanno concordato, a luglio 2007, le linee essenziali per la creazione di una piccola collana di libri tattili per bambini dai 2 ai 5 anni, avente come personaggio Emy Touchatou (Emy Toccatocca) impegnata in una serie di attività familiari ad ogni bambino: ecco quindi un libretto su Emy che si prepara a dormire, che va a nanna, che impara a mangiare, ecc.⁸

Il lavoro si è svolto in parte a distanza, via email. Nel corso del secondo incontro di BiTiB, a novembre 2007, sono stati presentati al Gruppo i diversi prototipi: due di essi sono stati selezionati per essere sperimentati da un gruppo di lavoro internazionale.

⁸ Titoli realizzati in bozza: *Emy Touchatou va au dodo* (J. Lanners e A. Fanan), *Emy Touchatou apprend à manger* (L. Comtois e J. Thibodeau), *Emy Touchatou a faim* (N. Caffier e J.E. Joseph), *Emy Touchatou au pays des fruits* (N. Caffier e P. Giovanetti), *Emy Touchatou: au lit!* (A. Blok), *Emy Touchatou va se coucher* (C. Kraemer e P. Richard), *Emy Touchatou se prépare à dormir* (J. Vachulova).

La sperimentazione dei libri tattili: il Gruppo Internazionale

Al fine di sperimentare due dei libri tattili illustrati creati dal gruppo Bi-TiB, ad aprile 2008 si è riunito presso l'Università di Padova e la Fondazione Hollman di Padova un gruppo di lavoro internazionale composto da rappresentanti dell'Università stessa (Roberta Caldin, docente e responsabile scientifico del Progetto; Elena Brunelli, corsista del Master universitario in «Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio», diretto da R. Caldin; Enrica Polato, dottoranda impegnata nel presente Progetto), dell'Università di Grenoble (Edouard Gentaz, docente, e Benjamin Friendembach, assistente), della Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera (Paola Caldironi, direttrice; Josée Lanners, vicedirettrice; Alessandro Fanan, educatore), nonché dall'editore della stamperia Braille «Les Doigts qui Rêvent» Philippe Claudet e dal Presidente dell'Istituto «L. Configliachi» di Padova e direttore dell'IRIFOR Angelo Fiocco. In tale sede si sono definite le linee guida della sperimentazione, riportate di seguito.

Obiettivi e fasi del Progetto

L'obiettivo primario della sperimentazione è quello di validare il libro illustrato tattilmente *Emy va a nanna*, verificandone l'adeguatezza rispetto al deficit (cecità o ipovisione) e all'età cronologica dei bambini (dai 2 ai 5 anni). Si intende valutare quindi ogni singola pagina, nella sua struttura come nei materiali usati per realizzare le illustrazioni tattili, nonché il libro nella sua interezza.

Si è pensato poi di affiancare a questa rilevazione quantitativa una più qualitativa, volta a comprendere se la disponibilità di un secondo testo illustrato tattilmente (*Emy ha fame*) presso il proprio domicilio abbia promosso l'approccio e l'attrattività esercitata sul bambino dai libri tattili e, nello specifico, dal primo libro, *Emy va a nanna*. Si vuole inoltre verificare se tale disponibilità abbia influito sulle abitudini di lettura della famiglia, facilitando la relazione genitore-figlio e tra fratelli. Si ipotizza di affiancare a questa rilevazione, attuata tramite questionario, un'intervista semistrutturata da svolgere con i genitori dei bambini facenti parte del campione.

Nello specifico, il primo obiettivo — valutare sperimentalmente l'attrattività di un libro illustrato tattilmente pensato specificatamente per bambini ciechi o ipovedenti gravi dai 2 ai 5 anni, raccontato da un adulto (educatore e genitore) seguendo un apposito protocollo — si concretizza nella prima fase, che prevede:

- una/due letture videoregistrate del libro *Emy va a nanna* al bambino da parte dell'educatore, alla presenza del genitore;

- una/due letture videoregistrate del medesimo libro al bambino da parte del genitore, alla presenza dell'educatore;
- la somministrazione al genitore di un questionario iniziale sulle abitudini di lettura familiari.

Le videoriprese verranno analizzate presso l'Università di Grenoble, attuando alcune misurazioni concernenti l'esplorazione tattile del libro:

- tempo globale di lettura;
- tempo passato su ciascuna pagina;
- tempo di contatto mano-pagina;
- tempo durante il quale il bambino accetta di esplorare il libro con la mano guidata da quella dell'adulto;
- tipo di contatto mano-libro (contatto con l'intera mano, sfioramento con la punta delle dita ecc).

Verrà inoltre rilevato se il bambino gradisce una rilettura del testo appena ascoltato, chiedendola esplicitamente o accettando la proposta fatta dall'adulto.

Al termine della prima fase, verrà donato o prestato al bambino e alla sua famiglia un secondo libro, *Emy ha fame*, da leggere a casa.

Il secondo obiettivo, come si è detto, è, a distanza di sei mesi dalla consegna del libro *Emy ha fame*, valutare l'effetto della sua disponibilità a casa:

- sull'attrattività esercitata sul bambino dai libri tattili (riproponendogli *Emy va a nanna*);
- nella relazione e comunicazione tra il bambino, i suoi genitori e gli eventuali fratelli;
- sulle abitudini familiari di lettura.

Questo secondo obiettivo si concretizza nella *seconda fase*, che comprende:

- una/due letture videoregistrate del libro *Emy va a nanna* al bambino da parte dell'educatore, alla presenza del genitore;
- una/due letture videoregistrate del medesimo libro al bambino da parte del genitore, alla presenza dell'educatore;
- la somministrazione al genitore di un questionario finale composto da due parti: la prima riguardante l'uso in famiglia del libretto donato, la seconda inerente alle abitudini di lettura familiari (identica a quella del questionario iniziale).

La sperimentazione viene effettuata in tre Paesi: in Italia, presso la Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera; in Francia, presso le famiglie dei bambini con disabilità visiva; in Svizzera, nel CPHV (Centre Pédagogique pour Handicapés de la Vue) di Losanna.

La diversità dei contesti ha, però, comportato la necessità di adeguare le consegne e differenziare parzialmente gli obiettivi. La Fondazione Hollman di Padova, oltre a effettuare le valutazioni, segue i bambini durante l'intero anno scolastico mediante interventi specifici (psicomotricità, logopedia, fisioterapia, ecc.), nel corso dei quali si ricava il tempo per la sperimentazione. Per non gravare troppo sulle terapie, nella prima fase della sperimentazione verranno effettuate due letture, una dell'educatore e una del genitore.

La Fondazione Hollman di Cannero Riviera attua invece un intervento residenziale, ospitando genitori e bambini per una settimana, durante la quale vengono effettuate valutazioni e terapie. Disponendo di tempi più distesi, nella prima come nella seconda fase della sperimentazione, in questo contesto verranno effettuate quattro riprese (due letture effettuate dall'educatore e due dal genitore).

In Francia l'intervento si svolge prevalentemente presso le famiglie dei bambini, dislocate in un vasto territorio: risulterebbe quindi molto impegnativo inviare uno sperimentatore due volte presso ogni famiglia, per attuare le due riprese. Si è quindi concordato che, come in Svizzera, nella prima parte della sperimentazione verrà effettuata una sola lettura, quella dell'educatore. Non verrà invece attuata la seconda parte della sperimentazione, né verranno somministrati i questionari iniziale e finale.

In tutti i contesti i partecipanti, come si è accennato, sono bambini dai 2 ai 5 anni non vedenti o ipovedenti senza consistenti disturbi associati rilevati che compromettano l'esplorazione del materiale e/o la comprensione delle consegne e le loro famiglie. Per l'Italia, l'obiettivo è quello di giungere a un campione composto da 30 bambini.

Svolgimento temporale

Tra maggio e luglio 2008 nella Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera si è attuata la prima parte della sperimentazione con 14 bambini, realizzando le riprese delle letture di *Emy va a nanna*, che sono state inviate in Francia per dare avvio alla codifica. Sono stati altresì somministrati ai genitori i questionari iniziali sulle abitudini di lettura della famiglia.

Tra ottobre e novembre 2008 le riprese inerenti alla prima parte sono ripartite in Italia (Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera) e iniziate in Francia; in Italia, quelle relative alla seconda parte della sperimentazione sono iniziate a gennaio 2009 nelle due sedi nazionali della Fondazione Hollman.

Sempre da gennaio 2009 sono disponibili i primi risultati relativi alla prima parte della ricerca, che verranno presentati al gruppo BiTiB per un'eventuale messa a punto dei libri tattili prima della loro produzione e immissione in commercio. Inoltre, a febbraio 2009 si terrà a Padova un secondo incontro del Gruppo Internazionale, per visionare i risultati, metterne a punto le letture e pianificare eventuali prosecuzioni congiunte della ricerca.

Conclusioni

Il gruppo BiTiB, affidando i libri creati al proprio interno a un gruppo internazionale per la sperimentazione, testimonia la volontà non solo di colmare un vuoto editoriale avvertito da molte figure educative e parentali, ma anche e soprattutto di farlo nel migliore dei modi. Il pensiero che sta alla base dell'operato dei due gruppi è il medesimo: se, come dice Bruno Tognolini (2006, p. 38), «per immaginare, la mente ha bisogno di immagini», è bene che si tratti di «buone immagini», pensate e realizzate «su misura» per i bambini con deficit visivo e verificate in primo luogo da loro.

Bibliografia

- Bettelheim B. e Zelan K. (1982), *On learning to read. The child's fascination with meaning*, New York, Knopf.
- Bleza Picherle S. (1996), *Leggere nella scuola materna*, Brescia, La Scuola.
- Caldin R. (a cura di) (2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2008), *Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivi e intervento formativo*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, pp. 103-119.
- Caldin R. e Montani R. (2000), *Disabilità: quadro teorico e percorsi di integrazione*, Padova, Cleup.
- Caldin R., Lanners J. e Polato E. (2009), «Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini». *L'importanza dei libri in età prescolare: confronto della situazione tra bambini vedenti, non vedenti e ipovedenti*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 1, pp. 40-57.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del «domino»*, Trento, Erickson.
- Castiglioni L. e Mariotti S. (2000), *Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.

- Comtois L. e Thibodeau J. (in corso di stampa), *Trousses d'intervention*, Québec, Institut Nazareth et Louis Braille.
- Erikson E.H. (1950), *Childhood and society*, New York, W.W. Norton & Co. Inc.
- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gargiulo M.L. (2005), *Il bambino con deficit visivo. Comprenderlo per educarlo. Guida per genitori, educatori, riabilitatori*, Milano, FrancoAngeli.
- Jalbert Y. e Champagne P.O. (a cura di) (2005), *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans: recension des écrits*, Québec, Institut Nazareth et Louis Braille.
- Kraemer C. (1990), *La lecture à fleur de peau, ou la prélecture braille*, tesi di laurea, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- Lanners J. (a cura di) (2004), *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e sviluppo precoce*, Milano, FrancoAngeli.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino.
- Mazzeo M. (1988), *Il bambino cieco. Introduzione allo sviluppo cognitivo*, Roma, Anicia.
- Mazzeo M. (2003), *Tatto e linguaggio. Il corpo delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- Meltzer D. e Harris M. (1983), *Child, family and community: A psycho-analytical model of the learning process*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pérez-Pereira M. e Conti-Ramsden G. (2002), *Sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini ciechi*, Azzano S. Paolo, BG, Junior.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Roma, Carocci.
- Quartaro A. (a cura di) (2004), *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e la fruizione di illustrazioni tattili*, Monza, MI, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Valentino Merletti R. e Tognolini B. (2006), *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani.
- Vretenar N. (2003), *Leggere per crescere. Come aiutare i figli ad amare la lettura*, Roma, Armando.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- Winnicott D.W. (1990), *Dal luogo delle origini*, Milano, Raffaello Cortina.

The Erickson logo is displayed in white text on a dark grey rectangular background. The word "Erickson" is written in a serif font, with a small white square positioned above the letter "i".

Erickson



Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e
scaricare gratuitamente tutti gli «sfogliabro»,
le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it**
e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le
novità e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità,
approfondimenti e discussioni sul mondo Erickson!

I testi raccolti in questo volume — scritti dall'autrice in momenti differenti del suo lungo percorso, al contempo professionale ed esistenziale, nel campo della disabilità visiva — illustrano snodi critici, dimensioni teoriche e direzioni operative del lavoro sul deficit visivo. Cecità e ipovisione vengono lette attraverso lenti progettuali, all'interno di un contesto pedagogico-educativo unitario, guardando sempre alle dinamiche evolutive potenziali, in atto e future, ed evidenziando costanti e affinità con le questioni generali dell'educazione.

Per l'attenzione che dedica alla dimensione esperienziale e relazionale della disabilità visiva, il libro è di sicura utilità per chi si accosta come educatore, genitore, operatore o studioso ai problemi educativi di bambini, adolescenti e adulti con deficit visivo; ma si rivolge anche, più in generale, a tutti coloro che, affascinati dall'incontro con situazioni educative complesse, si sentono pronti ad accogliere le inaspettate armonie e le sorprendenti risorse che esse riservano.



Roberta Caldin

Professoressa ordinaria di Pedagogia speciale, è stata Direttrice del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna e Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS). I suoi interessi di ricerca riguardano, in particolare, i processi inclusivi e i contesti facilitanti (famiglia, scuola, lavoro) nelle situazioni di disabilità e di marginalità.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.ericson.it

