

Anno IX, Numero 29  
Dicembre 2019



**PRIMA INFANZIA  
TRA CURA ED EDUCAZIONE**

EARLY CHILDHOOD  
BETWEEN CARE AND EDUCATION

DOTTORATO IN  
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno IX, Numero 29 – Dicembre 2019

## **PRIMA INFANZIA TRA CURA ED EDUCAZIONE**

## **EARLY CHILDHOOD BETWEEN CARE AND EDUCATION**

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore:**

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato di redazione:**

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

**Consiglio scientifico:**

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

**Hanno collaborato a questo numero:**

Paolo Bertuletti, Emanuele Brognoli, Elisa Consolandi, Emilio Conte, Maura Crepaldi, Francesca Fratangelo, Roberta Navoni

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.*

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:  
[http://www.forperlav.eu/struttura/cqia\\_struttura.asp?cerca=cqia\\_rivista\\_revisori](http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori)



## INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> <b>(A. Potestio)</b>	6
Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni <i>Childhood, families, relationships. Towards an integrated 0-6 system</i> <b>(A. Bobbio)</b>	9
Verso un “sistema formativo integrato” 0 - 6: un’indagine ricognitiva nel territorio pugliese <i>Towards an “integrated educational system” 0 - 6: an empirical study in Apulia</i> <b>(A. Fanizzi)</b>	17
La qualità dei servizi per l’infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia <i>The quality of services for children: educational continuity and school - family responsibility</i> <b>(D. Di Carlo, E. Sidoti)</b>	31
Per un’educazione ‘oltre la soglia’ nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici <i>For an education ‘beyond the threshold’ in early childhood: theoretical premises, perspectives and promises</i> <b>(M. Antonietti, A. Pintus)</b>	39
Permanenze e piccole-grandi ‘rivoluzioni’ nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé <i>Permanency and Small-to-Significant ‘Revolutions’ in Early Infancy. The Pedagogic and Psychological Insight into the Genesis of the Primary Awareness of the Self</i> <b>(O. Rossi Cassottana)</b>	47
La musica come cura e benessere per i bambini nel sistema educativo integrato <i>Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System</i> <b>(R. Cera)</b>	56
I piccolissimi dell’immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali <i>Immigrant babies. Challenges and educational dilemmas on early childhood education in multicultural societies</i> <b>(I. Pescarmona)</b>	65
L’educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana <i>Body-affective education at the nursery: a proposal for the formation of the human person</i> <b>(A. Lo Piccolo)</b>	75
Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica <i>Reading in early childhood, obligation or right? Pedagogical reflection and empirical research</i> <b>(J. Orsenigo, M. E. Scotti, L. Selmo)</b>	85
La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche <i>Reading as formative condition in the first thousand days of life: pedagogical reflections</i> <b>(V. La Rosa)</b>	95

- Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?  
*Reading, childhood and visual impairment. A possible union?*  
(V. Friso, M. Vidotto) 103
- Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita  
*The first relationships of the baby: video-research in action to identify inter-subjective communication during the child's first year*  
(N. Rosati) 113
- L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia  
*The learning environment in early childhood in the light of the Montessorian perspective: a Sicilian survey*  
(M. Albanese, P. Cappuccio) 124
- Montessori e "Il bambino in famiglia": per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione  
*Maria Montessori and "Il bambino in famiglia": for a pedagogical approach to early childhood education as liberation*  
(E. Scaglia) 135
- Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia  
*The narrated child. Some reflections on the idea and literary images of childhood*  
(A. Mazzini) 144
- Gustav, il bambino romantico secondo Jean-Paul Richter, lettore di Jean-Jacques  
*Gustav, the romantic child according to Jean-Paul Richter, reader of Jean-Jacques*  
(D. Moreau) 156

## ESPERIENZE E TESTIMONIANZE

- Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile  
*Defining our concept of child. Defining our educational action. A cross-reflection between Italy and Brazil*  
(A. Infantino, F. Zuccoli) 167
- Il "bambino trionfante" di Maria Montessori. Storie di bambini piccoli e comportamento adulto  
*Maria Montessori's "triumphant child". Small children's stories and adult behaviour*  
(M. Salassa) 171

## RECENSIONI

- G. Honegger Fresco, *Da solo io!*  
(R. Navoni) 191

M. Montessori, <i>Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino</i> <b>(F. Conte)</b>	194
E. Galli Della Loggia, <i>L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola</i> <b>(R. Navoni)</b>	195
D. Jouanna, <i>Nascere e crescere nell'Atene di Pericle</i> <b>(A. Locatelli)</b>	198

## Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?

### Reading, childhood and visual impairment. A possible union?

VALERIA FRISO E MARGHERITA VIDOTTO<sup>1</sup>

*In this article we start from the explanation of the importance, supported by studies and research, of reading in the age group of childhood to make a sounding board on how it should be made available to those children who have visual disabilities. Strategies for early educational intervention aim to promote skills in areas such as: motor skills, language and speech, working memory, reading, writing and mathematics. Can reading and the approach to the book become mediators of early educational interventions for children with visual disabilities?*

*A challenge to which the world of Special Education and Children's Literature are called to respond through ever new tools and strategies. The tool that will be presented in this article is the TIB (Tactile Illustrated Book) and will differ from the texts commonly, and erroneously, called "tactile".*

**KEYWORDS:** TIB (TACTILE ILLUSTRATED BOOK), EARLY CHILDHOOD, READING, CHILDREN'S LITERATURE, VISUAL IMPAIRMENT

#### La lettura e l'infanzia

I libri – se ben progettati e realizzati – permettono al bambino di arricchire il proprio vissuto, guidandolo anche nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni, dei comportamenti e degli atteggiamenti<sup>2</sup>. Rispetto a questo tema, potrebbero essere di interesse le ricerche che provano a correlare la lettura all'infanzia con l'analfabetismo affettivo ed emozionale denunciato da molti autori e studiosi, a partire da Goleman che fu uno dei primi a darne una definizione.

L'incontro con il testo permette al lettore, attraverso la 'finzione narrativa', di raggiungere anche quegli spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Il racconto ha la grande capacità di portarci dove il pensiero si ferma, consentendoci così di affrontare anche paure, dubbi e incomprensioni. Se questo è vero per la lettura di tutti, diventa ancora più importante promuovere la lettura fin dalla prima infanzia e diventa indispensabile prestare attenzione al leggere *con* i bambini, coinvolgendoli, e non *per* i bambini. A tal proposito, in base alle ricerche sul campo, Bradford Wiles (2013) sostiene che coinvolgere il lettore sia importante, poiché chi ascolta e fa tesoro di ciò che emerge dal libro, sarà in grado di utilizzarlo successivamente nella vita reale<sup>3</sup>. Infatti, attraverso l'identificazione con i personaggi delle storie narrate, i

bambini comprendono le proprie esperienze quotidiane. Leggere 'per' significa avere una postura da ascoltatore anche se in realtà si sta leggendo, perché è necessario riuscire a capire cosa il bambino sta pensando e, con degli input mirati, portarlo oltre le parole che sono scritte sulla pagina. Domande, esempi, spunti dati al momento giusto sono proprio ciò che serve perché si attivino le capacità di apprendimento e comprensione. Si potrebbe affermare, dunque, che lo scritto può così diventare il punto di partenza, lo stratagemma, il mediatore per instaurare una relazione educativa.

Anche Merletti sostiene l'importanza di leggere con il bambino e non per il o al bambino quando afferma che, per una buona lettura, deve esserci uno scambio continuo tra bambino e colui che legge<sup>4</sup>. Questo scambio è possibile se l'azione di osservazione dell'adulto verso il bambino è attivo fin dal primo giorno di vita. Il rapporto di intimità che si andrà a instaurare tra adulto-lettore e bambino-ascoltatore, favorisce un transfert positivo di queste emozioni sul libro e sulla lettura.

Dagli studi sulla lettura sappiamo che la stessa può produrre ricchezza di fantasia, autonomia, capacità di progettare, possibilità nuove di pensare la realtà delle cose per trasformarle se necessario (Petter, 2010). In più, aiuta lo sviluppo della congruenza e dell'empatia rogersiane promuovendo la capacità di agire tenendo presenti le

esigenze proprie e altrui: queste sono alcune delle qualità che chi non legge rischia di perdere.

Se davvero la lettura ha tutte queste nobili caratteristiche, il nocciolo della questione a questo punto diventa quello di cosa e come fare<sup>5</sup>.

Gli studi sostengono che il rapporto ideale per la lettura ad alta voce è di uno a uno: l'adulto con il bambino in braccio. Infatti:

la comunicazione è costituita, prima ancora che dai messaggi, da quelli che passano attraverso il corpo; quindi il contatto fisico, tenere il bambino in braccio o vicino a sé, trovare per ognuno un momento di attenzione, riuscire a creare un clima sereno e tranquillo da sì che la lettura sia sentita come un momento di rapporto privilegiato e particolarmente piacevole<sup>6</sup>.

Nella lettura siffatta gioca un ruolo fondamentale la lettura ad alta voce. Esistono diversi progetti di promozione all'attitudine alla lettura ad alta voce nei bambini tra i 6 mesi e i 6 anni a carattere nazionale che supportano questo obiettivo. Il maggiormente diffuso, che venne fondato e prese avvio nel 1999, è il progetto nazionale *Nati per leggere*<sup>7</sup>, ispirato a sua volta a ulteriori progetti nati per condividere la lettura in famiglia. Le esperienze più significative a livello internazionale che possiamo equiparare sono: *Born to Read*<sup>8</sup> e *Reach Out and Read*<sup>9</sup> (statunitensi); *Bookstart*<sup>10</sup> (anglosassone).

In realtà, la lettura diviene luogo principe in cui conoscere anche la propria identità. Durante tutto l'arco della vita l'uomo è chiamato a costruire, modificare, confermare la propria identità personale e sociale<sup>11</sup> e questi processi avvengono se la persona ha le occasioni, i mezzi, gli strumenti per stare in relazione col contesto. L'educazione ha, dunque, il compito di mettere in campo azioni, predisporre strumenti, diffondere cultura offrendo disponibilità e professionalità con il preciso obiettivo di consentire all'educando «il raggiungimento del massimo grado di benessere soggettivo»<sup>12</sup> nella conquista della propria specifica identità.

Nel presente contributo ci riferiremo, in particolare, ai minori con deficit visivo, interrogandoci su uno specifico strumento – i TIB (*Tactil Illustrated Book*) – che permette di tenere conto di tutti gli «stretti legami tra i diversi aspetti affettivi, comportamentali, psicologici, economici, sociali della vita dell'uomo»<sup>13</sup>, dove il benessere psichico e la salute (intesa in senso ampio) sono risorse per la vita quotidiana di ciascuno.

## La lettura e la disabilità visiva

Il processo di alfabetizzazione della lettura e della scrittura e l'importanza della sua promozione è all'attenzione di tutti i documenti che riguardano l'infanzia, compresi i documenti internazionali dell'Unesco (Unesco-UIL, 2017). La primissima infanzia, infatti, è guardata con sempre maggiore interesse in relazione alla capacità ricettiva dei piccoli. Dunque, sempre maggiore attenzione viene posta ai processi che possono facilitare l'apprendimento, ma anche ai contesti in cui questi processi si sviluppano. In questo filone di studi, ricerche e approfondimenti anche le conoscenze sull'educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia, sono aumentate negli ultimi anni a partire dal rinnovato significato dato al concetto di educabilità, educazione inclusiva e intervento precoce (WHO, 2011; UN, 2006). D'altra parte, con l'ICF (WHO, 2001), l'attenzione al contesto e a dimensioni non strettamente ed esclusivamente legate al deficit hanno dato un nuovo impulso ai processi di inclusione sociale fin dall'infanzia.

A partire da queste consapevolezza, nel mondo si stanno diffondendo diversi studi e progetti relativi alla diffusione della lettura per tutti. Un esempio interessante è costituito dal progetto *All Children Can Read*<sup>14</sup> avviato nel 2006 come parte del *National Consortium on Deaf-Blindness (NCDB) Literacy Practice Partnership* all'interno del quale i ricercatori hanno esaminato la letteratura per l'infanzia a disposizione di bambini non vedenti o ipovedenti, sordi o ipoacusici, con disabilità multiple, sordociechi.

Un altro esempio di promozione della lettura anche per bambini con disabilità è quello dell'*International Board on Books for Young People*<sup>15</sup> che ha pubblicato una selezione mondiale di *picturebook* di qualità. Anche in Italia l'editoria inclusiva e l'editoria che promuove conoscenza verso i diritti delle persone con disabilità è sicuramente aumentata.

Riteniamo che la lettura sia uno tra gli strumenti di accesso alla cultura e alle fonti d'informazione che si connota come un elemento imprescindibile per la partecipazione consapevole, autonoma e attiva alla vita sociale. Ma ancora di più, la lettura è uno strumento di accesso all'arte (in senso ampio), strumento che può «costituire la via privilegiata per capire la vita nella sua verità e nella sua pienezza, sempre inattuabile e sempre perseguita»<sup>16</sup>. Allo stesso tempo, il leggere può essere



inteso come azione che crea un rapporto diretto con la persona leggente. La stessa definizione che D. Pennac dà alla lettura è quella di un processo attivo che provoca nel soggetto leggente un atto di simpatia per il testo e il suo autore e, solo in questo modo, «i libri si spalancano e in essi [...] si riversa la folla di coloro che si credevano esclusi dalla lettura»<sup>17</sup>. La virtù paradossale della lettura è, quindi, quella di offrire la possibilità di astrarsi dal mondo per trovarci un senso, allontanandosi dalla frenesia quotidiana, dall'inessenziale, dall'urgente, ma non necessariamente importante; si può affermare che la funzione dell'ascolto, propria del lettore competente, ha caratteristiche plurime, in quanto spazia dalla funzione formativo-educativa a quella culturale, senza tralasciare quella ricreativa. La lettura, infatti, ha il potere di trasformare l'estraneità, la marginalità, l'esclusione in fertili premesse per la conoscenza, in quanto il distacco dalle cose offre un punto di vista privilegiato che apre a nuove prospettive e a un significato più profondo delle stesse: ecco come i libri diventano sguardi che penetrano la verità sorprendendola da angolazioni inconsuete.

Partendo da queste considerazioni, il contributo descriverà le caratteristiche dei TIB, testi tipicamente predisposti per bambini pre-scolarizzati, e ne evidenzierà le caratteristiche di inclusività. È sotto gli occhi di tutti come, nel mondo contemporaneo, sia «soprattutto l'immagine che veicola le informazioni, media le comunicazioni sociali, orienta i consumi, funge da filo di Arianna nel labirinto della conoscenza e dell'azione quotidiana»<sup>18</sup>.

Possiamo affermare che l'educazione è chiamata a intervenire anche in questi ambiti di ricerca, dialogando con librerie, case editrici e biblioteche, ricordando come per promuovere lo sviluppo di ciascun bambino sia necessario incontrarlo, innanzitutto, nella sua integralità.

Scopo di questo articolo è quello di evidenziare quali siano le caratteristiche dei libri affinché risultino accessibili anche a quei bambini che, privi della vista, possano così accedere a questi preziosi strumenti di crescita. Il tema apre sicuramente a moltissime problematizzazioni in particolare legate al rapporto educativo che si instaura tra lettore bambino e il lettore bambino che viene accompagnato nel processo. Molte sono, infatti, le implicazioni che sono alla base di una lettura ed esplorazione mediata dal tatto: che cosa succede in assenza di un referente visuale? Come approcciare ciò che appare eccessivamente astratto e troppo lontano dal

campo di esperienza? Qual è il ruolo dell'adulto-docente-genitore?

### **TIB (*tactile illustrated book*)**

Maria Montessori sosteneva che: «[...]La grandezza della personalità umana comincia dalla nascita[...]»<sup>19</sup>; il bambino, dunque, nascerebbe come persona che necessita di essere riconosciuta in quanto tale, dotata di incredibili potenzialità. I primi anni di vita sono i più importanti per lo sviluppo dell'essere umano, in quanto, la mente in questo «speciale periodo sensitivo»<sup>20</sup> è capace di assorbire stimoli con una facilità esclusiva. Psicologi e scienziati sostengono che i bambini, fin dalla nascita, sono dotati di speciali qualità psichiche che un ambiente attento alla 'vita buona' concorre ad attivare e sviluppare<sup>21</sup>. Di fronte a tali evidenze, appare scontata l'importanza di doversi prendere cura dell'infanzia fin dai primissimi istanti di vita del bambino; e se, citando Heidegger, è nella cura che si qualifica l'essere nel mondo che caratterizza l'esserci, noi non possiamo sottrarci dall'avere una particolare attenzione.

Luigina Mortari definisce la cura come:

una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche alla promozione di una buona qualità della sua esistenza<sup>22</sup>.

A partire da questa premessa, offrire al bambino, fin da subito, la possibilità di entrare in contatto con l'oggetto libro si può qualificare come un atto di cura. Il contatto con il libro prima che il bambino possieda la strumentalità del leggere è, infatti, una pratica educativa importantissima per tutte le potenzialità che le appartengono; essa favorisce lo sviluppo del linguaggio, della rappresentazione simbolica e della motivazione alla lettura<sup>23</sup>.

Le ricerche sulle aree cerebrali hanno dimostrato che non esiste un'area del cervello deputata esclusivamente alla lettura; non siamo, dunque, biologicamente predisposti alla lettura ma siamo predisposti allo sviluppo, a superarci, ad andare oltre. Karl Popper diceva che: «nel cervello c'è un numero limitato di cellule, ma le opportunità e le possibilità di assumere certi schemi sono enormemente -un reticolo di connessioni da calcolarsi in base a 10 dimensioni- più grandi del numero di cellule»<sup>24</sup>.

Il nostro cervello è, quindi, capace di creare collegamenti

tra circuiti diversi come quelli tra vista, udito e linguaggio permettendoci di sviluppare l'abilità di lettura. La plasticità del cervello del bambino nei primi anni di vita rende possibile l'apprendimento in maniera più facile e veloce ed è, dunque, condizione favorevole per promuovere lo sviluppo di tale abilità già a partire dalla nascita, o addirittura ancor prima, durante la gravidanza, creando le precondizioni necessarie a favorire il desiderio di lettura nel bambino.

Il primo modo per favorire l'incontro con i libri è attraverso la narrazione; secondo Marco Dallari, narrare è un'attività che si configura come pratica di cura poiché in essa la dimensione affettiva si intreccia con tutto ciò che genera emancipazione, autonomia e incremento delle capacità cognitive. Ciò che si persegue è la promozione della qualità dell'esistenza del bambino<sup>25</sup>. La narrazione si qualifica come momento di relazione più autentico e intenso tra bambino e adulto. In essa, il testo non è trasmesso ma è co-costruito nella relazione, proprio come nelle esperienze di cura originarie<sup>26</sup>.

I libri sono «educatori silenziosi» diceva Jella Lepman<sup>27</sup>, essi sono mezzi privilegiati per promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale e, per questo, il loro accesso è importante sia assicurato a tutti i bambini fin dalla più tenera età.

I libri pensati per la primissima infanzia, essendo destinati a lettori non ancora alfabetizzati, assumono caratteristiche specifiche e si caratterizzano maggiormente per la presenza di immagini. Diverse ricerche hanno dimostrato che la lettura di immagini è propedeutica alla lettura in senso stretto, la quale ha i suoi presupposti non tanto nella decodifica di ogni singola lettera ma soprattutto nell'abitudine a cogliere un senso dalle immagini e dai segni<sup>28</sup>.

Bruno Tognolini scriveva che: «per immaginare, la mente ha bisogno di immagini»<sup>29</sup>. Le immagini nutrono la fantasia, danno forma al pensiero e, attraverso di esse il bambino elabora il proprio immaginario, è in grado di narrare e narrarsi. In poche parole esse sono preziosissimi strumenti a favore dello sviluppo dei bambini.

Quando si parla di infanzia e di cura dell'infanzia, si parla di tutti i bambini e tra questi rientrano anche coloro che vivono in una condizione di disabilità visiva. In relazione a quanto detto rispetto all'importanza dell'accesso ai libri fin dalla nascita in una prospettiva di cura ed educazione nei primissimi anni di vita, il ricercatore è chiamato a riflettere circa la disponibilità di strumenti capaci di

permettere a questi bambini di accedere alle immagini di cui sono depositari i libri. Tra questi, emerge il libro tattile illustrato o TIB (*Tactile Illustrated Book*).

Il libro tattile illustrato si configura come una sfida multisensoriale: rendere possibile immaginare attraverso le dita. Sono libri, i TIB, sospesi tra la didattica speciale e il libro d'arte<sup>30</sup> anche se la loro miglior collocazione sarebbe quella dello scaffale di tutti. Possono essere definiti libri bimodali: essi si rivolgono a tutti i bambini, ma sono accessibili anche a quelli ciechi e ipovedenti. Tali libri si caratterizzano per la presenza di due tipi di scrittura: stampata in grossi caratteri e in Braille. Sono dotati di immagini tattili in rilievo esplorabili e leggibili con le dita, prevedono una rilegatura che permette l'apertura orizzontale delle pagine e sono ricchi di colori e contrasti, non solo per motivi estetici ma anche per stimolare i residui visivi<sup>31</sup>.

Le principali tecniche di illustrazione tattile correntemente in uso sono il contorno in rilievo, la termoformatura e il *collage* materico o *textured pictures*. Nel contorno in rilievo, le immagini sono realizzate utilizzando carta impregnata di microcapsule di alcol che, esposte al calore, si gonfiano solo in corrispondenza delle linee nere. La termoformatura consente la produzione di figure attraverso l'utilizzo di sottili fogli di plastica che, resi malleabili dal calore e posti sopra un oggetto, ne realizzano il calco. Le immagini *textured*, invece, sono ottenute assemblando materiali differenti (tessuti, schiume, carte ecc.) come in un *collage*<sup>32</sup>. Ogni tecnica di illustrazione non fornisce lo stesso tipo di informazioni sull'oggetto reale e, anzi, influenza il processo di percezione aptica dell'oggetto raffigurato. Infatti, studi supportati da sperimentazioni hanno ad esempio dimostrato che la tecnica di contorno in rilievo è la meno funzionale poiché richiede un'esplorazione più lenta e sequenziale. La termoformatura è più promettente perché permette di trasferire oggetti 3D in immagini 2D senza cancellare completamente gli aspetti di rilievo. Infine, il *collage* materico appare la migliore tecnica per rendere efficace il processo di identificazione, in quanto, aggiunge oltre alle informazioni sul contorno dell'oggetto, quelle sui materiali dello stesso, senza sovraccaricare la memoria di lavoro poiché queste possono essere elaborate in maniera parallela e complementare<sup>33</sup>.

Al di là delle tecniche e delle imprescindibili caratteristiche sopra descritte, ciò che connota il TIB è il tentativo di adattare l'editoria ai bambini e non il

contrario<sup>34</sup>. Il pensiero e la volontà che sostengono la realizzazione di questi prodotti, infatti, rispondono all'esigenza di permettere una fruizione attraverso la percezione aptica che implica un toccare attivo, intenzionale, globale.

Il TIB è ciò che permette al bambino con disabilità visiva di accedere alle immagini, è uno dei pochi strumenti che consente di sviluppare la coscienza dello scritto poiché il Braille, soprattutto in età prescolare, non appartiene ancora alla quotidianità dei piccoli.

Questo strumento è quanto mai prezioso per lo sviluppo del bambino anche perché fornisce tutta la conoscenza di ciò che egli non può toccare perché inaccessibile o pericoloso.

Se, come diceva Bruner, alla base dello sviluppo del linguaggio, risiede la capacità di riconoscere gli oggetti e le loro proprietà e se, tale abilità si sviluppa grazie a quella che viene definita 'attenzione condivisa' (ovvero i momenti in cui *caregiver* e bambino si trovano in interazione ed entrambi concentrano la loro attenzione su di un terzo elemento) il TIB, potrebbe rappresentare l'oggetto di tale attenzione, promuovendo lo sviluppo del linguaggio, strumento compensativo più funzionale per i bambini non vedenti<sup>35</sup>. Inoltre, la letteratura è concorde nel ritenere che il TIB rinforza e incrementa la capacità di rappresentazione simbolica, la quale, secondo Piaget, rappresenta il prerequisito del linguaggio<sup>36</sup>. Infine, il recente studio esplorativo di F. Bara, E. Gentaz, D. Valente, ha dimostrato come la presenza di illustrazioni tattili durante la lettura di una storia incrementi il numero di interazioni verbali e il livello di comprensione della narrazione avvalorando ancora una volta il ruolo del TIB nello sviluppo linguistico<sup>37</sup>.

Il TIB nutre e rinforza la relazione di attaccamento; attraverso di esso, grazie anche alla vicinanza fisica, adulto e bambino arricchiscono di senso il loro legame e generano occasioni di confronto favorendo processi di metacognizione<sup>38</sup>.

Il TIB stimola la sensibilità e l'esplorazione tattile, è veicolo di inclusione sociale e socializzazione, in quanto, grazie alla presenza del doppio codice e delle immagini tattili può essere fruito da tutti, non vedenti e vedenti, favorendo pratiche di lettura congiunta<sup>39</sup> e l'inserimento nel sistema di valori e nella cultura di appartenenza<sup>40</sup>.

Attraverso il TIB il bambino con disabilità visiva può conoscere, immaginare e nominare il mondo. Se li si

utilizzano in modo consapevole si qualificheranno come oggetti irrinunciabili, promotori di infinite possibilità.

Nonostante la consapevolezza di tutte le potenzialità del TIB e nonostante la letteratura scientifica abbia dimostrato da molto tempo che il libro ricopre le stesse funzioni per bambini vedenti e non, purtroppo, a oggi, in qualunque paese, la sua produzione è molto limitata<sup>41</sup>. In Italia, la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi è il principale canale di produzione e distribuzione di TIB, a cui si aggiunge l'operato di altri enti, quali la Fondazione Robert Hollman e l'Istituto dei Ciechi di Milano che, insieme, collaborano alla realizzazione di iniziative e concorsi finalizzati a promuovere e diffondere l'editoria tattile. A livello internazionale esiste un'unica casa editrice specializzata nel campo dell'illustrazione tattile: la casa editrice francese *Les Doigts Qui Rêvent* diretta da Philippe Claudet.

La produzione di libri tattili illustrati dedicati ai bambini molto piccoli (2-5 anni) è quasi inesistente. Tale mancanza determina l'accesso alla lettura attraverso un insegnamento precoce del Braille privando i bambini della potenza delle immagini. Le biblioteche (tranne alcune rare realtà) non sono dotate di sezioni per i bambini con disabilità visiva e gli istituti solitamente possiedono piccoli patrimoni di testi, autoprodotti o editi, che spesso non sono disponibili per il prestito a casa<sup>42</sup>.

Molti libri artigianali passano di mano in mano tra le famiglie, all'interno della scuola, nelle associazioni ma la loro consultazione avviene il più delle volte solo nel luogo in cui sono stati materialmente realizzati<sup>43</sup>. In linea di massima, dunque, le famiglie possono procurarsi libri realmente tattili acquistandoli a cifre consistenti (tra i 40 e i 60 euro circa in media) presso la Federazione delle Istituzioni Pro Ciechi oppure costruendoli in proprio o con l'aiuto di esperti operatori.

Si possono individuare tre principali motivi legati alla scarsa produzione: il numero relativamente basso di bambini con disabilità visiva e questo significa che la loro produzione difficilmente può interessare all'editoria commerciale; il costo stimato come all'incirca venti volte superiore a quello di un libro per vedenti e la difficoltà della realizzazione che richiede un lungo e minuzioso lavoro di manodopera. I TIB, infatti, non sono dei comuni libri in rilievo, come quelli che affollano gli scaffali dei libri per bambini; un'immagine in rilievo non può essere definita un'immagine tattile se non sono presenti anche le altre caratteristiche sopra descritte. Creare un'immagine

tattile richiede, infatti, di partire dall'esperienza del bambino con disabilità visiva adattando la tecnica di illustrazione in funzione di essa. La percezione tattile è diversa da quella visiva, quindi, i TIB devono necessariamente essere bimodali. Per tutti questi aspetti, come far conciliare nella stessa immagine le due modalità, realizzarli è molto complesso<sup>44</sup>.

## Proposte e prospettive

Costi elevati e difficile reperibilità dei TIB portano spesso genitori e familiari ad acquistare libri che sono venduti come tattili ma che non sono realmente accessibili: si tratta di quei libri pensati per i più piccoli, tra gli 0 e i 5 anni, dotati di inserti in rilievo che si possono toccare. Il problema principale di questi libri consiste nella parzialità e nell'incompletezza delle informazioni che trasmettono. Essi non tengono conto, infatti, della percezione aptica e delle sue specifiche modalità conoscitive. Sono pensati da vedenti per vedenti, in essi il mondo è rappresentato secondo la prospettiva della vista. A tal proposito, Philippe Claudet distingue tra immagine tattile e immagine aptica; la prima è, secondo lo studioso, un'immagine visuale messa in rilievo mentre la seconda è un'immagine concepita nella modalità tattile da persone non vedenti, è l'immagine della loro 'lingua materna tattile'. Le immagini aptiche sono quelle che dovrebbero costituire i TIB e riflettono un mondo diverso da quello dei vedenti, sono il segno di un'altra cultura. Un'immagine è sempre basata su una o più analogie con il referente e, quindi, anche quella aptica deve contenere delle analogie con il referente che sarà un referente toccato, sentito, odorato invece che visto<sup>45</sup>.

Per un bambino con disabilità visiva toccare un'immagine in rilievo e toccare un'immagine aptica è, dunque, un'esperienza completamente diversa: puro toccare nel primo caso, conoscere nel secondo.

Di fronte a tutto ciò appare importante, allora, specificare le caratteristiche che un TIB dovrebbe possedere per potersi davvero definire tale e risultare accessibile.

Per quanto riguarda il testo, in un TIB, questo dovrebbe essere presente in doppia scrittura (nero e Braille) per permettere la fruizione a tutti e favorire la condivisione tra vedenti e non vedenti. La presenza del carattere in nero è fondamentale per garantire una lettura scorrevole anche ai bambini ipovedenti, oltre che agli adulti che leggessero insieme, per questo dovrebbe possedere un

font importante e dovrebbe essere possibilmente in grassetto. La scelta della tecnica di stampa del testo in Braille dovrebbe garantire un punto ben marcato e resistente all'utilizzo prolungato<sup>46</sup>.

Rispetto alle immagini, le illustrazioni dovrebbero essere rese in rilievo e rispettare specifiche regole di corrispondenza con il testo affinché la loro comprensione sia la più esaustiva e facilitata possibile. Il tatto ha modalità di interpretazione e di discriminazione diverse da quelle della vista, il sistema aptico si caratterizza per una bassa risoluzione spaziale e un campo percettivo limitato che richiedono un'integrazione sequenziale delle informazioni con un sovraccarico della memoria di lavoro<sup>47</sup>. Per questi motivi le immagini tattili dovrebbero essere costruite tenendo conto delle seguenti importanti caratteristiche: spessore adeguato degli elementi, forme grafiche facilmente identificabili, resistenza dei materiali utilizzati, tessiture e singoli elementi delle figure chiaramente distinguibili, chiarezza espressiva delle figure, ordine degli elementi grafici e rispetto delle proporzioni fra essi, interezza delle forme utilizzate, elementi incollati o fissati in modo adeguato, non pericolosi al tatto, paesaggi, sfondi e figure non prospettici e colori brillanti e primari. Le diverse *texture* che le compongono, inoltre, dovrebbero essere contrastanti per facilitare l'identificazione e la denominazione delle parti dell'immagine. È importante non introdurre la stessa *texture* per rappresentare due elementi diversi nella medesima illustrazione. Lo spessore, per permettere al bambino di poter discriminare facilmente la figura dallo sfondo, dovrebbe essere, infine, di almeno 1 mm<sup>48</sup>. La copertina svolge importanti funzioni tra cui: facilitare l'utilizzo del libro, proteggerlo dall'uso prolungato, dalla manipolazione, dai possibili schiacciamenti e garantire somiglianza e quindi integrazione con i comuni libri illustrati.

La copertina di un TIB dovrebbe essere, quindi, rigida, solida, più spessa rispetto alle altre pagine, dovrebbe mantenere gli stessi codici estetici e funzionali dei libri per vedenti e presentare la didascalia Braille con titolo, autore e casa editrice<sup>49</sup>.

Per quanto riguarda la rilegatura, infine, questa dovrebbe permettere l'apertura totale del testo sul piano d'appoggio in modo tale che entrambe le mani del bambino possano esplorare totalmente sia il testo che le illustrazioni e dovrebbe garantire un sufficiente spessore tra una pagina



e l'altra per permettere di inserire le illustrazioni tattili senza che i loro rilievi compromettano il risultato finale<sup>50</sup>. Rispetto ai contenuti, è bene specificare che il TIB si qualifica come uno strumento capace di arricchire l'immaginazione del bambino favorendo il contatto con la realtà, ma affinché questa non risulti fuorviata, dovrebbe essere pensato e prodotto sapientemente. Per farlo, sarebbe bene prediligere contenuti legati all'esperienza del bambino e della realtà, in quanto, come sostiene Paola Bonanomi, il riconoscimento e la riproduzione di un oggetto rappresentato o da rappresentare non è possibile se prima il bambino non lo ha acquisito nella realtà<sup>51</sup>. Le illustrazioni che rappresentano oggetti reali si prestano con più facilità a questo scopo, già nella rappresentazione di animali i bambini dovrebbero essere informati e guidati riguardo al fatto che ciò che toccano è fittizio, è la rappresentazione di qualcosa che nella realtà ha proporzioni e dimensioni molto diverse. I contenuti astratti sono difficili da comprendere perché è complicato per il bambino non vedente immaginare oggetti che non può toccare, è possibile rappresentarli ma solo attraverso elementi che il bambino conosce e spiegandogli che cosa sono nella realtà per permettergli di poterli immaginare come meglio può.

Fondamentale appare non solo la gradualità della proposta, a partire dai primi libri realtà che contengono veri oggetti reali per arrivare a libri tattili simbolico-figurati, ma anche il ruolo dell'adulto che si pone come guida nel processo di lettura congiunta. L'adulto che legge insieme al bambino si fa, infatti, illustratore di ciò che egli non può conoscere con la vista ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole che accompagnano l'esplorazione. Il libro tattile illustrato favorisce l'avvicinamento fisico, affettivo, emotivo, cognitivo tra adulto e bambino classificandosi, dunque, come un mediatore<sup>52</sup>. L'adulto si pone come guida educativa, capace di accompagnare il bambino in un processo sistematico di comparazione tra la realtà e l'immagine che la rappresenta<sup>53</sup>.

Aver approfondito le caratteristiche aiuta a guidare eventuali scelte e permette di evidenziare la complessità che caratterizza la produzione di tali libri.

Complessità non è, però, sinonimo di impossibilità. L'accesso ai TIB, infatti, dovrebbe rappresentare per i bambini con disabilità visiva la normalità, la quotidianità e non l'eccezionalità. Poter trovare tali libri solo pagandoli a un prezzo elevato e solamente rivolgendosi a

editori 'speciali' contribuisce a mantenere vivo l'ecosistema del famoso 'mondo dei disabili' che Claudio Imprudente, nel suo libro auspica disabitato<sup>54</sup>. I TIB, dunque, non dovrebbero costituire una nicchia editoriale ma fare parte di quella comune. La lettura è un diritto insopprimibile della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e della Dichiarazione Universale dei Diritti del bambino, e, i libri tattili illustrati rappresentano per i bambini non vedenti, la realizzazione di tali diritti. Non promuovere la loro diffusione significa escludere questi bambini dalla cultura e dalla cittadinanza<sup>55</sup>.

Dal punto di vista pedagogico la produzione e distribuzione di tali libri è sostenuta e promossa in quanto siamo convinti che essi siano veri e propri strumenti di uguaglianza, che garantiscono diritti insopprimibili, libri specifici e 'sensibili' ma anche accessibili a tutti. I libri tattili, infatti, risultano essere affascinanti e seducenti per tutti i bambini grazie alla presenza di materiali diversi capaci di stimolare il tatto oltre alla vista e grazie alla presenza del doppio codice. Ogni bambino può, quindi, contribuire alla loro 'lettura' in base all'età e alle sue capacità. Potrà soffermarsi sulle immagini, sui puntini Braille, sulle lettere in nero, sulle *texture* dei materiali, giocando con la complementarità dei codici<sup>56</sup>. Una lettura plurisensoriale attraverso libri che si possono ascoltare, toccare, manipolare oltre che guardare, rappresenta una notevole fonte di sviluppo per tutti i bambini<sup>57</sup>. Inoltre, proprio grazie ai libri tattili il bambino vedente può imparare a migliorare il senso del tatto, poco sviluppato nella nostra civiltà dell'immagine<sup>58</sup>. Il linguaggio tattile è la prima forma di comunicazione del bambino, un linguaggio di amore e conoscenza; è attraverso di esso, infatti, che, all'inizio della nostra vita, entriamo in contatto con il mondo, esplorandone forme, consistenze, materie ed è sempre attraverso di esso che comunichiamo ed entriamo in relazione con le figure di accudimento<sup>59</sup>.

Il libro tattile, permettendo di pensare per immagini e di decodificarle senza subirle passivamente, rende attuale la pedagogia dell'immaginazione di Calvino, favorendo il recupero di uno spazio interiore spesso troppo soffocato dalla proliferazione di immagini visuali, genera la riscoperta del dentro e del fuori da sé grazie al confronto con la fisicità di pagine tattili<sup>60</sup>.

Questo spazio interiore è ben descritto dalle parole di Mauro Evangelista:

Quando le dita "viaggiano" sulla pagina, leggono un paesaggio fisico, ma alla fine conducono chi legge (adulto o

bambino) verso un mondo interiore che supera il limite della storia raccontata e che è diverso per ognuno di noi. Io credo infatti che il compito di un'immagine tattile non sia solo quello di accompagnare il testo, ma di suggerire anche ciò che non è esplicitamente detto nella storia<sup>61</sup>.

Così concepiti i TIB, nati per comunicare ai bambini non vedenti la realtà che li circonda, diventano strumenti di conoscenza per tutti potendosi trasformare in un comune prodotto editoriale. Sono libri accoglienti, ospitali, a misura di tutti; in essi ognuno può trovare il proprio personale significato. È anche questa la loro bellezza: essi non possiedono confini. Ci sono le immagini per chi non conosce ancora le parole o vuole crearne di proprie, ci sono i materiali a colorare il buio, ci sono i puntini per chi vuole leggere con le dita e le scritte grandi in nero per chi fatica a vedere o per tutti coloro che desiderano leggere insieme generando la potenza dell'incontro. In un mondo di immagini, come quello di oggi, in cui è poco valorizzato il senso del tatto, i TIB potrebbero rappresentare per tutti, disabili visivi e non, uno strumento di accesso per una conoscenza più completa, capace di coinvolgere tutti i sensi e di superarsi. Valorizzarli come possibilità per tutti potrebbe, quindi, rappresentare la strada da intraprendere per favorire lo sviluppo della loro

produzione e diffusione. Torna utile, a tal proposito, una frase di Claudio Imprudente che diceva, utilizzando una metafora: «perché, se facciamo le porte larghe o i bagni grandi, possiamo tutti ricavarne benefici, non solo i soggetti disabili!»<sup>62</sup> ed è così che dovrebbe funzionare anche per i libri tattili illustrati.

In una prospettiva di cura ed educazione durante i primi tre anni di vita di tutti i bambini i libri tattili illustrati, possono rappresentare, dunque, uno strumento capace di concorrere a realizzare la 'vita buona', capaci di permettere a tutti i bambini di fare esperienza del mondo, di esercitare il tatto, di sviluppare la 'memoria muscolare', di immaginare, di concorrere alla costruzione di un mondo inclusivo.

VALERIA FRISO  
MARGHERITA VIDOTTO  
*University of Bologna*

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato interamente ideato e condiviso dalle autrici. Ai soli fini concorsuali si evidenzia che Valeria Friso ha stilato i paragrafi 1 e 2; Margherita Vidotto ha stilato i paragrafi 3 e 4.

<sup>2</sup> L. Soffiato, *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Cleup, Padova 2007, p. 46-53.

<sup>3</sup> R. Turillazzi, *L'importanza di leggere "con" e non solo "per" i bambini* <https://libreriamo.it/libri/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini/> [Consultato il 21/09/2019]

<sup>4</sup> R. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996, p. 50.

<sup>5</sup> E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 61.

<sup>6</sup> "Il ruolo della lettura ad alta voce all'asilo nido e nella scuola dell'infanzia", «Leggere per crescere», numero 2, 2013, p. 12. <https://www.leggerepercrescere.it/content/dam/global/leggerepercrescere/master/rivista-cartacea/2013-2-IX.pdf> [consultato il 19/09/2019]

<sup>7</sup> <http://www.natiperleggere.it> [Consultato il 19/09/2019]

<sup>8</sup> Born to read è un'esperienza statunitense promossa dalla ALSC (*Association for Library Service for Children*) divisione dell'ALA (*American Library Association*), avviata nel 1991 nel St. Stephen.

<sup>9</sup> *Reach Out and Read* è un'organizzazione americana senza scopi di lucro che promuove l'alfabetizzazione precoce, un'attitudine molto positiva nei confronti della lettura sia da parte dei bambini che dei genitori e una buona preparazione scolastica. Fu fondata nel 1989 al Boston City Hospital. Promotori furono i pediatri R. Needham e B. Zuckerman, insieme all'educatrice per la prima infanzia K. Fitzgerald-Ride.

<sup>10</sup> *Bookstart* nasce all'Università di Birmingham nel 1992 e copre circa il 90% del territorio del Regno Unito. Il programma è gestito da *Booktrust*, un ente di beneficenza indipendente, volto a stimolare le persone di tutte le età e le culture ad impegnarsi con i libri introducendole nell'affascinante mondo della lettura. *Bookstart* dona dei libri ad ogni bambino del Regno Unito per infondere, promuovere e creare l'amore per la lettura.

<sup>11</sup> La prima è da intendersi come risultato di una riflessione che il soggetto fa sui rapporti che intercorrono fra le varie componenti del proprio sé. La riflessione dalle caratteristiche individuali si estende ai tratti comportamentali visti come manifestazioni di permanenze psicologiche, tratti rilevabili dalle scelte messe in atto dal soggetto stesso. Questo genere di riflessioni non prescinde dall'analisi della propria storia personale in relazione anche agli aspetti significativi del proprio ambiente di vita. L'identità si può

per questo definire come un processo che nasce socialmente, quindi è un attributo immediato del soggetto. Ciò comporta un'associazione subitanea, ma anche, al contempo, una costruzione da parte del soggetto a seguito delle interazioni sociali con gli altri. Per approfondire il tema si rinvia a: A. Zamperini, I. Testoni, *Psicologia sociale*, Torino, Einaudi, 2002, A. Canevaro, *Pedagogia speciale, la riduzione dell'handicap*, B. Mondadori, Milano, 1999.

<sup>12</sup> M. Cannao, *La mente con gli occhiali*, F. Angeli, Milano 1999, p. 205.

<sup>13</sup> R. Caldin, *Introduzione alla Pedagogia speciale*, CLEUP, Padova 2001, p. 80.

<sup>14</sup> <http://literacy.nationaldb.org> [Consultato il 19/09/2019].

<sup>15</sup> <http://www.ibby.org> [Consultato il 19/09/2019].

<sup>16</sup> E. Guidolin, (a cura di), *Esistenza ed Educazione*, IMPRIMITUR, Padova 1997, p. 26.

<sup>17</sup> D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 138.

<sup>18</sup> M. Cannao, *La mente con gli occhiali*, cit., p. 211.

<sup>19</sup> M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2018, p. 12.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>21</sup> *Ivi*

<sup>22</sup> L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, p. 179.

<sup>23</sup> E. Catarsi, *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Edizioni Junior, Bergamo 2001.

<sup>24</sup> K. R. Popper., J.C. Eccles, *L'io e il suo cervello*, Armando Editore, Roma 1992, p. 569.

<sup>25</sup> M. Dallari, Raccontare come pratica di cura, in Marnie Campagnaro (a cura di), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*, Erikson, Trento 2013.

<sup>26</sup> *Ibidem*

<sup>27</sup> J. Lepman, *Un ponte di libri*, Sinnos, Roma 2018.

<sup>28</sup> E. Catarsi, *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, cit.

<sup>29</sup> R. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte*, Salani editore, Milano 2006, p. 38.

<sup>30</sup> Biblioteca Sala Borsa Ragazzi, *APTICA. Alla scoperta del libro tattile illustrato*, 2009, <https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/eventi/2064> [consultato il 9/08/2019].

<sup>31</sup> Redazione Di.To., *Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet*, <https://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippeclaudet/> [consultato il 10/08/2019].

<sup>32</sup> A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, 2013, pp. 233-240.

<sup>33</sup> A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, cit.

<sup>34</sup> P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma 2009, p. 29.

<sup>35</sup> C. Bonfiglioli, M. Pinelli, *Disabilità visiva*, Erikson, Trento 2010.

<sup>36</sup> *Ibidem*

<sup>37</sup> F. Bara, E. Gentaz, D. Valente., *The effect of illustrations on the reading process of tactile books: An exploratory study*. Journal of Visual Impairment and Blindness, American Foundation for the Blind, 2018.

<sup>38</sup> E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

<sup>39</sup> P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

<sup>40</sup> E. Polato, *La lettura di un TIB come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo*, tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova, 2013.

<sup>41</sup> Redazione Di.To., *Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet*, cit.

<sup>42</sup> E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

<sup>43</sup> P. Vecchiarelli, *Caratteristiche tecniche e produzione di un libro tattile illustrato*.

<http://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/1173/> [consultato il 10/08/2019].

<sup>44</sup> P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

<sup>45</sup> P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

<sup>46</sup> P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

<sup>47</sup> A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, cit.

<sup>48</sup> P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

<sup>49</sup> P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

<sup>50</sup> *Ibidem*

- <sup>51</sup> P. Bonanomi, *Costruire il piacere di leggere. Il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*. In Antonio Quatraro (a cura di) *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i ciechi, Monza 2004.
- <sup>52</sup> R. Caldin, *Mediatori...si diventa!*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma 2009.
- <sup>53</sup> E. Polato, *La lettura di un TIB come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo*, tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova, 2013.
- <sup>54</sup> C. Imprudente, *Una vita Imprudente*, Erikson, Trento 2012, pp. 57-58.
- <sup>55</sup> P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una Sottrazione*, cit.
- <sup>56</sup> E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.
- <sup>57</sup> F. Piccardi, *I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine del bambino con deficit visivo*, 2001, <http://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/francesca-piccardi/> [consultato il 12/08/2019].
- <sup>58</sup> S. Alfano, *Piccoli capolavori crescono*, *Il corriere dei ciechi*, 2012, pp. 15-16.
- <sup>59</sup> B. Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il Metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002.
- <sup>60</sup> L. Anfuso, *Occorre sempre "tatto". Alcune riflessioni sull'universo della produzione tattile*. Lg Argomenti n.4-2012, pp. 9-16.
- <sup>61</sup> M. Evangelista, *Abbraccio*, [http://www.aspassoconledita.prociechi.it/?page\\_id=4633](http://www.aspassoconledita.prociechi.it/?page_id=4633) [consultato il 12/08/2019].
- <sup>62</sup> C. Imprudente, *Una vita Imprudente*, cit.