

Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. L'importanza dei libri illustrati tattilmente come mediatori per l'alfabetizzazione e la relazione nei bambini in età prescolare

1. Leggere immagini (anche tattili) per ... costruire l'immaginario

«Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini»: può sembrare quasi ovvia l'affermazione di Bruno Tognolini contenuta nel saggio sulla lettura a voce alta *Leggimi forte* (in R. Valentino Merletti, B. Tognolini, 2006, p. 38). Appare scontato che ogni bambino, per poter elaborare il proprio immaginario, per creare rappresentazioni e storie, per poter narrare esperienze vissute, abbia bisogno di possedere un bagaglio di immagini, come un costruttore di castelli di Lego necessita di una buona scorta di mattoncini diversi per forma, colore, grandezza al fine di mettersi all'opera ed esprimere le proprie idee e capacità.

Per il bambino in età prescolare, una delle principali fonti di immagini è rappresentata dalla lettura di libri illustrati, in cui le figure commentano ed integrano il testo (quando addirittura non lo sostituiscono).

Oltre che per lo sviluppo dell'immaginario e della capacità di narrare, la lettura di immagini è propedeutica alla lettura propriamente detta: infatti, le immagini sono simboli che rappresentano oggetti ed in quanto tali possono essere 'letti', cioè decodificati, e 'scritti', cioè disegnati. Quando il bambino scopre che oltre agli oggetti si possono 'disegnare', cioè scrivere anche i suoni, egli si avvicina gradatamente al simbolismo della lingua scritta, comprendendo che le lettere sono i simboli che stanno per le parole dette (L. Cisotto, 2006, p. 50).

Mantovani (in L. Lumbelli, *Incoraggiare a leggere*, 1988, p.40) sintetizza affermando che «la lettura ha i suoi presupposti non tanto nella decodifica delle singole lettere quanto nell'abitudine a trarre un senso dalle immagini e dai segni ed a ricostruire una storia».

Da quanto sopra brevemente accennato, risulta evidente l'importanza che i bambini possano accedere ad un assortimento di libri illustrati, da utilizzare insieme ad un adulto (genitore, nonno, insegnante..) o ai coetanei nei diversi ambienti in cui si snodano le proprie vite (casa della famiglia e dei nonni, scuola ecc).

Quanto sopra esposto vale anche e soprattutto per i bambini con deficit visivo: privati del contatto spontaneo con la lingua scritta presente nel proprio contesto di vita (giornali letti dall'adulto, insegne dei negozi, cartelloni pubblicitari, etichette di prodotti alimentari ecc), necessiterebbero di una varietà ancor maggiore di libri illustrati e di occasioni di 'lettura'.

Logicamente, deve trattarsi di libri illustrati tattilmente (TiB - Tactile Illustrated Books), in cui la storia, trascritta in nero ed in braille, venga affiancata da immagini

tattili, vale a dire da disegni esplorabili e leggibili con le dita perché appositamente realizzati con materiali diversi per forma, spessore e texture. Le immagini tattili infatti rispondono a quella funzione di rinforzo al processo di simbolizzazione e di apprendimento dei linguaggi formali fornita dai soli dati visivi per i bambini con integrità sensoriale (P. Bonanomi in A. Quatraro, a cura di, 2004, p. 57)

Va inoltre considerato come nel bambino con deficit visivo la fruizione di immagini tattili sia funzionale anche alla più ampia educazione all'esplorazione tattile, che gli consentirà non solo la lettura ma anche la conoscenza di ambienti, oggetti e situazioni e, conseguentemente, l'autonomia: a tal proposito, Mazzeo (2003, p. 212) 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».

Esplorando libri illustrati tattilmente il bambino con deficit visivo in età prescolare avrebbe quindi l'occasione di socializzare, affinare l'esplorazione tattile, avvicinarsi al simbolismo della lingua scritta e, non ultimo, accrescere il proprio immaginario.

Eppure...

Eppure, allo stato attuale, non esistono sul mercato libri illustrati tattilmente per bambini con deficit visivo piccolissimi (2-5 anni): questo a causa di una pluralità di ragioni.

«Innanzitutto troppo pochi bambini sono toccati dal problema perché esso interessi l'editoria commerciale. Inoltre sono libri difficili da fabbricare, che necessitano di un lungo lavoro di manodopera assai minuziosa, il cui costo è circa venti volte superiore ad un libro per vedenti, a causa della tiratura molto limitata. Gli autori/produttori sono il più delle volte genitori, volontari e professionisti che lavorano a contatto con i bambini e che realizzano generosamente libri in esemplari unici» (P. Claudet, 2009). Tali materiali contengono spunti e soluzioni validi ed interessanti, che però spesso rimangono patrimonio di un singolo bambino o Centro. Questo anche perché, finché non vengono sperimentati, i libri sono difficilmente pubblicabili su larga scala e commerciabili: rimangono esperienze isolate, seppure meritevolissime.

In conseguenza a tutto ciò, il processo attraverso il quale il bambino con disabilità visiva si avvicina alla scrittura si traduce abitualmente nell'insegnamento precoce del braille, verso i 4-5 anni. Come dice Claudette Kraemer (1995) «[...] 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»¹.

Enunciato così a grandi linee il problema, andiamo ad esaminare alcune tematiche ad esso connesse, approfondendo le ragioni che rendono così importanti i libri illustrati nell'età prescolare anche per i bambini con disabilità visiva.

¹ Traduzione di E. Polato

1.1 ...per favorire il processo di alfabetizzazione emergente e l'integrazione

Nel suo articolo *Costruire il piacere di leggere*, Paola Bonanomi (in A. Quatraro, a cura di, 2004, p. 57) sottolinea come le illustrazioni siano un importante mediatore culturale: essendo 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. E' quindi indispensabile che egli sia aiutato nello stabilire con le immagini un approccio curioso che sfoci in un rapporto di comprensione.

Due sono quindi le principali valenze educative dell'uso delle illustrazioni tattili: da un lato, a livello cognitivo, esse rinforzano e arricchiscono l'intelligenza rappresentativa, dall'altro, nell'area relazionale-affettiva, esse incrementano la comunicazione e gli scambi culturali e creativi tra il bambino con disabilità visiva ed i compagni.

Va però considerato che per il bambino con grave deficit visivo la capacità di riconoscere e simbolizzare la realtà attraverso la costruzione di codici iconici presuppone una guida educativa che gli permetta un processo sistematico di comparazione tra la realtà stessa e l'immagine che la rappresenta. Per questa guida (educatore o genitore che sia), poter proporre ricca gamma di libri illustrati tattilmente significherebbe dare una risposta alla precisa esigenza del bambino di inviare e ricevere comunicazioni. Quanto più egli ha consuetudine con eventi rappresentativi della realtà, tanto più può comprendere che essa è codificabile e narrabile.

In sintesi, possiamo affermare che i libri tattili illustrati sono mediatori essenziali per sollecitare la curiosità, la comprensione, l'analisi percettiva, la ricostruzione di fatti e la produzione verbale anche del bambino con deficit visivo.

1.2 ...per offrire un mediatore cognitivo e affettivo alle relazioni tra adulto e 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 non rompere i cicli di interazione». (Tronick, Als & Brazelton, 1978, cit. in M. Pérez-Pereira, G. Conti Ramsden, 2002 p. 148).

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, come dice Michael Brambring (2004, p. 339) «[...] 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 ed 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».

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 ed inferenze, incrementando il confronto tra il suo pensiero e quello dell'adulto (metacognizione).

Va inoltre considerato che «in realtà, il principale bisogno che le famiglie in situazione di disabilità esprimono è il bisogno di normalità» (R. Caldin in A. Canevaro a cura di, 2007, p. 109). La relazione che si stabilisce tra un genitore ed il suo bambino cieco od ipovedente attorno ad un libro illustrato è particolarmente preziosa proprio per la tonalità di quotidianità e leggerezza che la caratterizza. Questa occasione è veramente significativa 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» (M. L. Gargiulo, 2005 p. 33). I libri mostrano così le loro potenzialità di mediatori nella relazione 'sana' dei genitori con i loro figli, come ben argomentato da R. Caldin (in A. Canevaro a cura di, 2007, p. 110): essa evidenzia come spesso i genitori debbano «essere supportati, [...] lavorando sulle convinzioni che possono facilitare le capacità di adattamento alla situazione e che valorizzano le parti sane della relazione con il loro bambino. 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 nel loro tornare ad essere semplicemente e straordinariamente, mamma e papà».

1.3 ...per creare un contesto favorevole alle relazioni tra bambini

E' importante, a nostro avviso, non sottovalutare le possibilità offerte dalla lettura congiunta di libri tattilmente illustrati alla relazione tra il bambino con disabilità visiva e gli altri bambini (fratelli, amici o compagni di scuola). Questi libri risultano per tutti affascinanti, data la presenza di diversi materiali che stimolano il tatto oltre che la vista, nonché del doppio codice (scrittura in nero e braille). Ogni bambino può contribuire alla loro 'lettura', a seconda dell'età e delle capacità, soffermandosi sulle immagini, sulle scritte in nero o su quelle in braille, lavorando quindi sulla complementarità dei codici.

Per il bambino con disabilità visiva 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, il peer-tutoring rappresenta un’opportunità da valutare e da sperimentare.

2. La complessità delle illustrazioni tattili: un accenno

Purtroppo, alla presa di consapevolezza delle molteplici valenze cognitive, relazionali ed affettive connesse alla lettura congiunta di libri tattilmente illustrati non corrisponde un’adeguata offerta di testi per bambini in età prescolare. Tale situazione è prevalentemente, ma non esclusivamente ascrivibile ai motivi commerciali ed economici sopra accennati (scarse tirature, alti costi di realizzazione ecc): esiste anche una complessità nell’ideazione delle immagini tattili che non deve essere sottovalutata e di cui si cercherà di accennare brevemente in questo paragrafo.

Philippe Claudet (in *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, 2009, p. 28) invita a riflettere sul fatto che «un’immagine messa in rilievo non è un’immagine tattile, perché diverse sono le modalità di esplorazione messe in gioco». Nella tabella sottostante sono sinteticamente enunciate le principali differenze che caratterizzano la percezione visiva rispetto a quella tattile, messa in atto dal bambino con deficit visivo al fine di ‘leggere’ un oggetto reale come un’immagine tattile (*Ibidem*).

MODALITA' VISIVA	MODALITA' TATTILE
Sintetica	Analitica
Istantanea	Sequenziale
A distanza	A contatto
Campo visivo illimitato	Campo esplorativo/conoscitivo limitato alla zona di contatto
Corpi assenti	Corpi in gioco

Claudet paragona il processo che porta un bambino con deficit visivo al riconoscimento dell’immagine tattile al processo esplorativo, inferenziale e ricostruttivo che caratterizza le indagini narrate nei romanzi gialli. Come un piccolo Sherlock Holmes, il bambino è chiamato a esplorare l’immagine tattile raccogliendo in modo sequenziale indizi da mettere in relazione tra loro, al fine di comporre (o meglio, ri-comporre) un quadro unitario dotato di senso: in questo caso, non la dinamica del delitto ma il soggetto rappresentato dall’immagine.

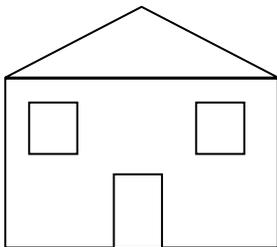
«Quando noi, vedenti, riconosciamo alcuni oggetti in una immagine è perché esistono sufficienti analogie tra il referente e la sua rappresentazione. Io riconosco immediatamente una tartaruga in una pagina perché ne ho viste molte e perché, in quanto vedente, possiedo una immensa biblioteca di immagini. Al contrario il bambino cieco, quando sperimenta un’immagine tattile, deve fare una vera e propria indagine:

non può infatti riconoscere istantaneamente l'elefante in tessuto che tocca per la prima volta nell'immagine. Deve sapere prima di tutto che un elefante ha quattro zampe, una proboscide, due zanne, per poterlo ritrovare sotto le dita. Ogni dettaglio toccato procura diversi tipi d'informazione: texture, temperatura, forma, dimensione, posizione, direzione, rapporto spaziale con gli altri elementi... Il testo, letto o ascoltato, gli permetterà di ordinare per categorie: se si tratta di una storia di elefanti, non cercherà i dettagli di un trattore, e il suo compito sarà quindi facilitato» (*Ibidem*). Al termine dell'esplorazione, il bambino deve aver memorizzato tutte queste informazioni al fine di «costruire, con un grande sforzo cognitivo, UNA immagine a partire da TUTTI questi dettagli» (Y. Hatwell, A. Streri, E. Gentaz, 2000, cit. da P. Claudet 2009, p.28).

L'ideazione di immagini tattili deve quindi tener conto di tutto ciò: gli 'indizi' trasmessi al bambino tramite i materiali e le forme devono essere chiari, complementari ed assolutamente non contraddittori tra loro, in numero sufficiente ma non ridondante, in modo da rendere agevole e piacevole l'esplorazione e la 'lettura'.

Collegandoci alla diversità tra modalità visiva e modalità tattile sopra enunciata, vogliamo qui solo brevemente accennare ad un aspetto della costruzione delle immagini mentali nei bambini non vedenti che solo recentemente è stata indagata sperimentalmente.

Nel disegno dei bambini vedenti la rappresentazione degli oggetti è frutto principalmente della loro visione d'insieme, sintetica e globale: una casa viene vista nella sua interezza, composta da una base quadrata o rettangolare sormontata da un tetto triangolare e disegnata come tale. Con il tempo e con l'esposizione a una molteplicità di immagini di case raffigurate in questo modo il bambino sarà incentivato ad affinare questa rappresentazione, che ben presto, pur dotata delle particolarità tipiche del proprio disegno, raggiungerà una sua forma standardizzata simile a questa.



In sintesi, nel bambino vedente la visione delle case reali genera una loro rappresentazione mentale e conseguentemente grafica, che l'esposizione ad immagini di case presenti nel suo ambiente (nei libri, nei disegni dei compagni, nelle schede fatte a scuola...) rafforza al punto da condurlo ad una rappresentazione standardizzata e quindi riconoscibile anche dagli altri come 'casa'. Si crea quindi una sinergia tra visione

dell'oggetto reale, rappresentazione grafica personale e immagini fruite nel creare e affinare l'immagine mentale del bambino: tale sinergia fa sì che egli, nel vedere su un giornalino o su un libretto l'immagine di una casa, la riconosca come tale.

Nel tempo, questo processo funzionerà anche a prescindere dalla visione diretta dell'oggetto rappresentato: il bambino imparerà a riconoscere, ad esempio, anche un leone, un dinosauro o una sirena, creature cioè che non ha mai viste perché lontane nello spazio, nel tempo o perché frutto di fantasia.

Per il bambino con deficit visivo il riconoscimento del soggetto rappresentato da un'immagine tattile può non essere così immediato proprio perché nel suo immaginario la forma di una casa può non essere affatto rappresentata da un quadrato sormontato da un triangolo.

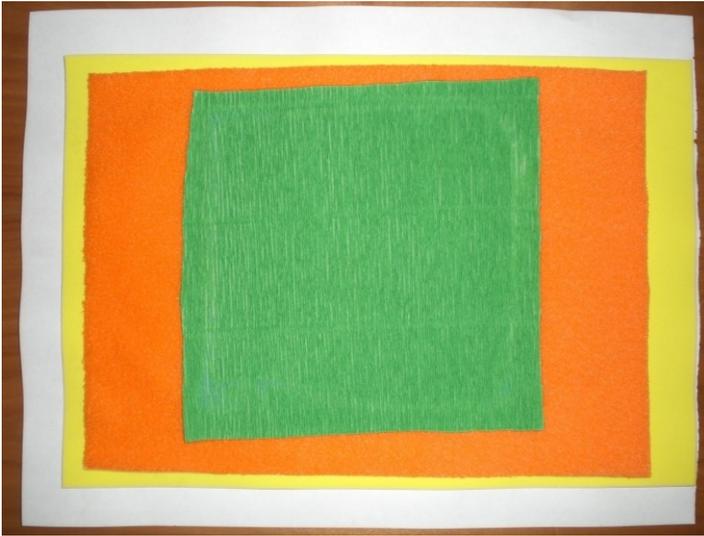
Le sue immagini mentali, essendo elaborate a partire da personali esperienze percettive, prevalentemente tattili anziché visive, possono differenziarsi molto da quelle standard, largamente usate per l'illustrazione delle storie. A ciò si aggiunge la scarsità di occasioni in cui il bambino con deficit visivo ha modo di leggere immagini tattili o con particolari tattili con cui confrontare le proprie immagini mentali, oppure di 'disegnare', cioè di realizzare rappresentazioni grafiche a rilievo della realtà da lui percepita.

In conseguenza a tutto ciò, per lui il riconoscimento di un'immagine tattile, non 'appoggiandosi' su un'immagine mentale standardizzata, può risultare difficile.

Per esemplificare quanto sopra esposto verranno presentate due immagini, gentilmente concesse dal Dottor Alessandro Fanan e dalla Fondazione Robert Hollman di Padova, entrambe rappresentanti una casa.

A due bambini con deficit visivo è stato chiesto di rappresentare una casa, utilizzando materiali tattili liberamente scelti all'interno di un vasto assortimento.

In questo primo caso, una bambina non vedente di 8 anni ha usato tre rettangoli, due di gomma e uno di carta crespa, sovrapposti tra loro: quello giallo rappresenta il pavimento del salotto, quello arancione il tappeto e quello verde il divano. La casa è stata quindi identificata dalla bambina con la stanza da lei più amata, il salotto appunto, riprodotta mediante tre superfici sovrapposte che portano al punto focale della stanza, cioè il divano. L'educatore conferma che questa scelta è pienamente in sintonia con la personalità, serena e un po' sedentaria, della bambina.



Anche l'immagine sottostante raffigura una casa, tracciata da un bambino non vedente di 6 anni utilizzando lineette di gommina paraspifferi. Queste rappresentano, a partire dal basso, il cancello della sua abitazione, i gradini dell'ingresso, la grondaia, la porta d'ingresso, la luce di emergenza ed il muro. La casa, per questo bambino, è rappresentata dalla serie di superfici, ostacoli ed oggetti che incontra nel rientrarvi: egli non sente il bisogno di delimitare superfici chiuse, quanto di enunciare la successione spaziale e temporale di ciò che incontra nel suo percorso. Secondo l'educatore, anche questa scelta è in sintonia con la personalità del bambino, molto attivo e 'mobile'.



Da questo due esempi risulta intuitivamente evidente come le diversità delle modalità percettive (tattili oltre che o anziché visive) utilizzate dai bambini con deficit visivo influiscano sulla creazione delle loro immagini mentali e quindi sulle possibilità di riconoscimento delle immagini tattili presenti nei libri.

Tale diversità deve tradursi in una particolare attenzione da parte degli autori di tali libri nell'ideazione di immagini 'bimodali', in cui scrittura ed illustrazioni siano accessibili a vedenti, ipovedenti e non vedenti.

P. Claudet, editore della casa editrice *Les Doigts Qui Révent*, afferma che il processo di integrazione scolastica iniziato a partire dagli anni '70 ha portato, come effetto collaterale, alla produzione di libri troppo 'attenti' alla percezione visiva. L'idea generale secondo la quale i bambini con deficit visivo dovevano poter condividere i loro libri con fratelli e compagni vedenti ha promosso la pubblicazione di libri che, pur tendenzialmente bimodali, privilegiavano l'aspetto visivo: si tratta dei cosiddetti libri tattili.

Negli ultimi tempi, la ricerca e la riflessione degli educatori esperti hanno posto le basi per il loro superamento, promuovendo la realizzazione di TIB (*Tactile Illustrated Books*), libri bimodali che cercano realmente di conciliare, nelle immagini tattili di cui sono composti, entrambe le modalità esplorative.

I TIB sono libri che intendono prestarsi all'esplorazione aptica, al 'toccare attivo' del bambino.

«Il termine 'aptico' viene usato in ambito psicologico per evidenziare che quando tocco qualcosa, nell'esplorazione muovo la mano, il polso, il braccio, la spalla e le sensazioni tattili risalgono attraverso la pelle, i muscoli, i tendini. E' un 'toccare attivo'.

L'obiettivo del passaggio dal libro tattile al TIB è pertanto quello di adattare l'editoria ai bambini e non il contrario» (*Ibidem*).

In sintesi, possiamo affermare che, alla luce delle differenze tra le modalità esplorative sopra enunciate, «creare un'immagine tattile non ha niente a che vedere con la creazione di un'immagine nella quale alcuni elementi sono in rilievo. Si tratta di partire dall'esperienza del bambino con deficit visivo e di adattare la tecnica dell'illustrazione in funzione dell'età determinata» (*Ivi*, p.29).

Il passaggio dal libro tattile al TIB, libro attento sia all'esplorazione ottica che a quella aptica, testimonia un'importante evoluzione nell'editoria illustrata per i bambini con deficit visivo. Quest'ultima intende non solo realizzare singoli prodotti via via più adeguati alle esigenze dei bambini, ma anche e soprattutto individuare delle regole generali che guidino la creazione delle immagini tattili, nell'ottica di un miglioramento continuo della propria offerta editoriale.

Va comunque riconosciuto che si tratta di una ricerca in progress: per ammissione dello stesso Claudet, «allo stato attuale non esistono regole teoriche per la creazione di immagini tattili, vi sono soltanto sistemi e metodi non comprovati » (*Ivi*, p.28).

3. La creazione e la sperimentazione di libri tattili illustrati: il Gruppo BiTiB ed il Gruppo Internazionale.

La consapevolezza delle esigenze e delle carenze sopra esposte ha portato, nel luglio del 2007, alla nascita in Francia del Gruppo di lavoro BiTiB. I suoi membri hanno concordato 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. Due di questi prototipi sono stati selezionati per essere sperimentati da un Gruppo di lavoro internazionale: questo perché la varietà delle opinioni relative alle immagini tattili presenti nella letteratura scientifica rende opportuno pensare che i libri, pur ideati da esperti nel settore della riabilitazione, vanno comunque ‘testati’ nella concezione, nei materiali e nella struttura della storia dai bambini stessi.

A tal fine, ad aprile 2008 si è riunito presso l’Università e la Fondazione Hollman di Padova un Gruppo di lavoro internazionale composto da rappresentanti delle Università di Padova² e di Grenoble³, della Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera⁴ nonché dall’editore della stamperia braille *Les Doigts qui Révent*⁵ e dal presidente dell’Istituto *L. Configliachi* di Padova e direttore dell’IRIFOR⁶. L’obiettivo primario della sperimentazione è quello di validare uno dei libri, verificandone l’adeguatezza rispetto al deficit (cecità o ipovisione) e all’età cronologica dei bambini (dai 2 ai 5 anni). Questa rilevazione quantitativa verrà affiancata da una più qualitativa, volta a comprendere se la disponibilità di un secondo testo presso il proprio domicilio influenzi l’approccio del bambino con i libri tattili, nonché le abitudini di lettura della famiglia e le relazioni genitore-figlio, tra fratelli e con gli amici.

Conclusioni

Riprendendo l’affermazione di Bruno Tognolini con cui si è aperto questo articolo, potremmo concludere che se ‘per immaginare, la mente ha bisogno di immagini’, è opportuno che anche i TIB si compongano di ‘buone immagini’, pensate e realizzate ‘su misura’ per i bambini con deficit visivo e verificate in primo luogo da loro.

Enrica Polato
Ricercatrice Università di Padova

² Roberta Caldin, docente; Elena Brunelli, masteranda, Enrica Polato, dottoranda.

³ Edouard Gentaz, docente, Benjamin Frenembach, assistente

⁴ Paola Caldironi, direttrice, Josée Lanners, vicedirettrice, Alessandro Fanan, educatore

⁵ Philippe Claudet

⁶ Angelo Fiocco.

Bibliografia

- P. BONANOMI, *Costruire il piacere di leggere. Il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*, in *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e la fruizione di illustrazioni tattili*, a cura di A. QUARTARO, Monza (Mi), Biblioteca Italiana per i Ciechi, 2004.
- M. BRAMBRING, *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e sviluppo precoce*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- R. CALDIN, a cura di, *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, 2006.
- R. CALDIN, *Lo sguardo acceso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo in L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, a cura di A. CANEVARO, Trento, Erickson, 2006.
- L. CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- C. CLAUDET, *Les Doigts Qui Rêvent*, in *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, a cura di S. SOLA e M. TERRUSI, Roma, Lapis, 2009.
- M.L. GARGIULO, *Il bambino con deficit visivo. Comprenderlo per educarlo. Guida per genitori, educatori, riabilitatori*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Y. HATWELL, A. STRERI, E. GENTAZ, *Toucher pour connaitre*, Parigi, Dunod, 2000.
- C. KRAEMER, *La lecture a fleur de peau: la pré-lecture braille*, Talant (FR), Les Doigts Qui Rêvent, 1995.
- S. MANTOVANI, *Incoraggiare a leggere al nido*, in *Incoraggiare a leggere*, a cura di L. LUMBELLI, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.
- M. MAZZEO, *Tatto e linguaggio. Il corpo delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 2003.
- M. PÉREZ-PEREIRA, G. CONTI-RAMSDEN, *Sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini ciechi*, Azzano S. Paolo (BG), Junior, 2002.
- E. TRONICK, H. ALS, T. B. BRAZELTON, *The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, in «Journal of the American Academy of Child Psychiatry», 1978, n. 17, pp. 1-13.
- R. VALENTINO MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte*, Milano, Salani, 2006.