
Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book.

BUONE PRATICHE

The right to read of children with Special Educational Needs: the italian fieldwork of IN-book.

Moira Sannipoli, Università degli Studi di Perugia,
Maria Filomia, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITA

Il saggio propone una riflessione sull'importanza della lettura condivisa in famiglia nei primi anni di vita viste le evidenze riportate dalla letteratura sugli importanti benefici sul piano cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale. Anche i bambini con Bisogni Educativi Speciali potrebbero avere importanti vantaggi dall'essere esposti molto precocemente alla lettura ad alta voce; invece sono quelli a cui si legge meno e più tardi. Tra i motivi di questo ritardo è possibile individuare la corsa ad interventi riabilitativi che tendono a sottovalutare la significatività di alcune pratiche educative "normali" e l'idea che il libro in sé possa essere un oggetto non accessibile. Gli IN-book, libri illustrati con testo integralmente scritto in simboli e frutto di un'esperienza italiana di Comunicazione Aumentata Alternativa, sono nati per consentire il diritto alla lettura anche a bambini con disturbi della comunicazione complessi ma al tempo stesso sono diventati un'importante occasione di inclusione educativa.

ABSTRACT ENG

The essay proposes a reflection about the importance of shared reading in the family in the early years after considering the evidence on the important benefits on cognitive, linguistic, emotional and relational level. Even children with Special Educational Needs could have major benefits from being exposed very early to read aloud; instead they are the ones that are read less and later. Among the reasons for this delay it is possible to identify the stroke in rehabilitation practices that tend to underestimate the significance of certain "normal" educational practices and the idea that the book itself may be an object not accessible. The IN-book, picture books with text entirely written in symbols and fruit of the Italian experience about Augmentative Alternative Communication, were born to allow the right to read even to the children with complex communication disorders, but at the time same they have become an important opportunity for educative inclusion.

Perché leggere fa bene alla salute

Negli ultimi quindici anni si è consolidata l'attenzione verso i primi mille giorni di vita dei bambini, anni che diventano particolarmente importanti ai fini dello sviluppo complessivo e della salute.

L'architettura del sistema nervoso si costruisce gradualmente fin dalla fase embrionale: si tratta però fin da subito di un continuo intreccio tra natura e cura, un'intensa trama di corrispondenze tra il livello di maturazione e l'offerta di stimoli ambientali, tra hardware neurobiologici e software cognitivi, relazionali e comportamentali.

È un processo che inizia all'incirca due settimane dopo il concepimento e giunge a piena maturazione durante l'età adulta, ma costituisce la sua ossatura più importante proprio nella prima infanzia (Tierney & Nelson, 2009). Già dal quarto mese di vita il feto sente la voce della madre e i suoni più forti, ma ne percepisce anche la condizione emotiva, come ad esempio testimoniano le accelerazioni cardiache associate alle situazioni di ansia materna. Alcune ricerche confermano che il neonato alla nascita riconosce la voce materna attraverso la sensibilità alla prosodia ossia all'intonazione e allo schema ritmico (Battro, Fischer, Léna, 2008) e memorizza e riconosce le parole che contengono vocali e non consonanti (Benavides Varela et al., 2012). Il riconoscimento del volto materno (competenza sociale fondamentale per la relazione) viene facilitato associando la visione del volto all'ascolto della voce (Sai, 2005).

Questa connessione continua nei primi giorni di vita quando il neonato si sperimenta subito con un ruolo attivo nell'organizzare le informazioni del mondo esterno. Le competenze dei più piccoli di tipo motorio (riflessi, suzione), cognitivo (attenzione ed esplorazione percettiva), sociale (attaccamento), comunicativo (segnalazione) sono forme di comportamento che obbediscono a schemi innati e comuni a tutta la specie che si esprimono e manifestano a contatto con "stimoli-chiave" che ne permettono l'avvio. Di fatto gli apprendimenti impliciti ed espliciti vanno a ridefinire e modificare l'intera organizzazione neuronale e le rispettive strutture e funzioni (Shonkoff, 2007).

Alla nascita i neuroni sono quasi pelati, come i neonati, ma i capelli, cioè le loro diramazioni, con i giorni si fanno più folti vanno in cerca di altri capelli, di altri neuroni, per formare una rete di comunicazioni assai complessa che rende il cervello funzionante (...). Il miracolo di questo processo sta nella formazione delle sinapsi che ben presto sono guidate dagli stimoli che provengono dai recettori sensoriali e cioè dall'ambiente, dove ambiente è tutto, le parole, i suoni, le immagini, le carezze, l'alimentazione e anche le malattie (Maffei, 2015, p. 25).

Nei periodi più sensibili, i primi mesi e anni di vita, la quantità di materia grigia (i neuroni e le connessioni) può quasi duplicarsi nell'arco di un anno e questo processo, sebbene la crescita del cervello continui negli anni, è seguito da una drastica perdita di tessuto non utilizzato.

Il sistema nervoso può ottimizzare in termini quantitativi e qualitativi il proprio potenziale cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo, se viene esposto nei primi anni a significative pratiche di cura ed educazione.

Tra queste pratiche assume oggi un ruolo importante la lettura condivisa in famiglia proposta con continuità come azione gratuita, piacevole e non prestazionale fin dal primo anno di vita: un'attività che richiede poco tempo e impegno ed ha numerosi effetti positivi a lungo termine, a livello emotivo e relazionale, sociale ed economico.

Queste evidenze scientifiche hanno favorito negli anni Novanta lo sviluppo di programmi di promozione della lettura in diversi Paesi: Reach Out and Read (ROR) negli Stati Uniti, Bookstart (BS) nel Regno Unito e Nati per Leggere in Italia.

Si sta parlando di una lettura che attraverso un libro crea una relazione, che riesce ad accendere la voglia e il piacere, che non forza l'ascolto e lascia spazio alla libertà di scegliere la storia che si vuole raccontare e di intervenire quanto e come si desidera (Valentino Merletti, 2012).

La lettura prima di tutto è un'esperienza relazionale, promuove il contatto visivo "faccia a faccia" e quello fisico dello stare seduti in braccio all'adulto.

Il sintonizzarsi di amore, dedizione, partecipazione, risonanza emotiva che questa pratica contiene e sollecita, connota la relazione di unicità, promuovendo la sua natura essenziale di sostegno nella costruzione dell'identità del bambino. Durante la lettura il bambino e l'adulto scivolano in una scena intima e particolare che riporta l'adulto ad una dimensione di Io-Bambino e per questo privo e nudo di costrutti di mistificazione e più facilmente a contatto con il mondo dei più piccoli. Questi scambi emotivi sono essenziali e vitali per lo sviluppo e la salute del bambino. Le esperienze precoci vissute dalle madri e dai papà nelle relazioni significative influenzano profondamente la capacità di cura attraverso il processo di trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento.

Gli scambi mamma-bambino in particolare sono alla base dell'attaccamento e come ricorda Bowlby questo legame che unisce il bambino a chi gli presta le cure è un bisogno primario, istintivo, con base genetica, legato a comportamenti innati che risponde al bisogno di protezione del piccolo e, quindi, alla sopravvivenza. L'attaccamento si stabilisce attraverso la ricerca e il mantenimento del contatto o della prossimità con un individuo-specie specifico che diviene la figura di attaccamento. Sono il bisogno di contatto e di conforto a motivare e spingere il bambino verso tale figura. La ricerca della vicinanza è la manifestazione più chiara ed esplicita dell'attaccamento. Il contatto viene mantenuto attraverso segnali (sorriso, pianto, vocalizzazione) e comportamenti di avvicinamento (capacità locomotoria). La sensibilità materna ai bisogni del bambino, la capacità di rispondere ad essi, permette al bambino di sperimentare vissuti di protezione, sicurezza, fiducia. La madre è capace di risuonare con gli stati affettivi del proprio figlio attraverso l'azione di circuiti di simulazione distribuiti nell'emisfero destro. Queste competenze empatiche materne giocano un ruolo fondamentale negli scambi comunicativi diadici, soprattutto nel corso del primo anno di vita dei bambini prima che si instaurino modalità comunicative più sofisticate come il linguaggio. Esperienze interattive reali soddisfacenti permettono al bambino di interiorizzare la base sicura e di sviluppare un senso di sicurezza interiore.

Quando il bambino percepisce nel genitore un atteggiamento mentalizzante, ovvero una buona capacità di comprendere gli stati mentali e di leggere le azioni in termini di stati mentali, acquisisce le capacità di rappresentare se stesso come individuo dotato di una mente, caratterizzata da intenzioni, emozioni, credenze (Bertamini D., Iacchia E., Rinaldi S., Rezzonico G, 2009, p. 113).

La lettura facilita anche il riconoscimento delle emozioni: attraverso l'ascolto di fiabe e racconti il bambino impara a nominare i vissuti emotivi propri ed altrui, senza viverli realmente ma attraverso l'immedesimazione nei personaggi. Avviene così una validazione

dell'esperienza che è resa possibile dal fatto che attorno ad essa ci si trova dentro la stessa storia e linea emotiva. Le risposte dell'adulto comunicano le condotte emotive appropriate e culturalmente accettate. "Raccontare storie costituisce una ricerca quasi inesauribile di avvenimenti, intuizioni, apprendimenti, incontri ai quali l'infanzia ha bisogno di attingere per ritrovare sotto forma di storia la propria esperienza. La narrazione, infatti, costituisce una fonte straordinaria per prestare ai bambini parole che giacciono come richiamo sommerso, per raggiungere, risvegliare, sollecitare parti profonde di sé, per entrare nel mondo dei sentimenti e delle emozioni" (Ascenzi, 2003, p. 84).

La lettura influisce anche sullo sviluppo del linguaggio orale (aumento vocabolario, associazione oggetto/nome), della competenza fonologica (abilità di manipolare i suoni della lingua parlata, comprensione della loro struttura, rime, sillabe, fonemi), della conoscenza del linguaggio scritto (scrittura, funzioni e alfabeto). Ad intrecciarsi in queste dinamiche sono anche altri elementi: capacità innate, qualità e quantità del linguaggio parlato in casa, routine di lettura al bambino, desiderio di apprendere e autostima del bambino, esposizione del bambino ai libri e alla lettura.

I bambini con maggiore esposizione alla pratica della lettura a casa mostrano una maggiore attivazione di aree cerebrali deputate alla lettura nell'emisfero sinistro: si irrobustiscono quei circuiti che supportano le competenze di emergent literacy, ossia le abilità che un bambino deve sviluppare prima di imparare a leggere e scrivere, e che rende i bambini più pronti per la scuola e lettori più abili (Hutton JS, Horowitz-Kraus T, Mendelsohn AL, DeWitt T, Holland SK, 2015). Le evidenze di alcuni studi condotti dal programma inglese Bookstart mostrano come all'inizio della scuola i bambini che sono stati esposti ad una lettura condivisa hanno uno sviluppo del linguaggio e della literacy consistentemente più alto dei loro coetanei che non hanno vissuto questa esperienza (Hines, Brooks, 2005) e i loro risultati a scuola sono migliori soprattutto nella comprensione, nello scrivere, nel parlare, in matematica e in scienze (Wade, Moore, 2000).

La lettura diventa una specie di combustibile e attivatore di processi mentali sempre più ampi e consolidati, fonte di conoscenza reciproca.

È difficile a questo punto distinguere il cervello dall'ambiente, sono un unico insieme funzionale, il cervello senza l'ambiente dorme e muore e l'ambiente senza il cervello che lo percepisce, semplicemente per noi non esiste (Maffei, 2015, p. 25).

La lettura condivisa rappresenta allora un vero e proprio investimento per la salute dell'infanzia e delle famiglie chiamate sempre di più a diventare consapevoli della complessità del loro ruolo e della significatività che questo ricopre a fini della comunità.

La più grande sfida del nostro tempo non riguarda il lavoro, né la democrazia, né l'ambiente, ma il modo in cui i genitori si relazionano ai propri figli, perché da questo dipende in buona parte tutto il resto (Zen, 2014, p. 65).

Bambini con Bisogni Educativi Speciali: quando la lettura non è una priorità

La lettura condivisa affinché possa tradursi in un'autentica pratica di cura deve poter assumere tre caratteri: la precocità dell'intervento, il coinvolgimento delle famiglie e l'universalità. In particolar modo questo ultimo principio si fonda sulla necessità che la lettura sia resa accessibile a tutti: non si traduce nel proporre a tutti lo stesso intervento, che sarebbe ulteriormente discriminatorio e generatore di disuguaglianze, ma nel riuscire a diversificare perché possano essere colmate le differenze individuali ostacolanti e le difficoltà socio-culturali di partenza.

Sappiamo con forza che l'importanza dell'ambiente familiare e socio-culturale ha un peso maggiore rispetto al dato innato, sia in presenza di funzioni integre che di eventuali menomazioni. Feinestein (2003) in un'interessante ricerca dimostrò come bambini con score cognitivi alti a 22 mesi che erano cresciuti in famiglie di livello culturale ed economico basso, peggioravano i loro score al 10° anno. I bambini con score cognitivi bassi a 22 mesi, che avevano avuto la possibilità di crescere in famiglie di alto livello culturale ed economico, miglioravano i loro score al 10° anno.

Il 27 dicembre del 2012 è stata emanata dal Ministero dell'Istruzione la direttiva "Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", che va ad individuare tre sotto-categorie nelle quali possono essere rintracciati Bisogni Educativi Speciali: bambini con disabilità certificata, bambini con Disturbi Evolutivi Specifici e bambini con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

La normativa è ancora oggi molto dibattuta perché di fatto ha generato una serie di letture distorte che nella pratica educativa hanno spesso portato ad un'eccessiva patologizzazione dell'infanzia e l'assunzione di un paradigma più clinico che pedagogico, nonostante queste non fossero nell'intenzione del legislatore. L'attenzione sui BES ha in molti casi schiacciato la proposta educativa su un modello individuale che non tiene conto del ruolo rivestito dal contesto e della dialogicità che esiste tra i suoi elementi in termini di salute (OMS, 2002).

Dentro una prospettiva coevolutiva (Sannipoli, 2015) ed ecologica (Bronfenbrenner, 2002) i bisogni educativi speciali possono assumere comunque un importante valore educativo. Prima di tutto i bisogni non stanno ad indicare solo una mancanza, ma diventano una sorta di indicatori di funzionamento, elementi che sono in grado di raccontare parte della storia e dell'identità dei più piccoli. I bisogni non sono inoltre derivabili né dall'età anagrafica né tantomeno dal deficit, qualora questo ci fosse, ma spesso possono essere collocati su un piano di diritto-bisogno "normale" che per essere esercitato e soddisfatto necessita di un intervento speciale, specifico, spesso individualizzato e/o personalizzato.

I bambini con Bisogni Educativi Speciali potrebbero avere importanti vantaggi dall'essere esposti molto precocemente alla lettura ad alta voce; invece sono quelli a cui, per differenti motivi, si legge meno e più tardi (Costantino, 2011).

Innanzitutto l'aver ricevuto una diagnosi in età infantile modifica profondamente le relazioni familiari. L'esperienza del lutto rispetto al figlio sognato ed atteso, porta la coppia genitoriale ad una serie di azioni che hanno maggiormente tinte risarcitorie e riabilitative. La centralità nei primi anni di vita del sostegno medico genera una vera e propria fede e dedizione nei confronti di una serie di specialismi per cui appare costruttivo solo ciò che è tecnico e riabilitativo. In un'ottica di recupero, sono privilegiati tutti gli interventi speciali che prendono il sopravvento su quelli "normali" che sono sospesi, non frequentati, non vissuti. In realtà oggi sappiamo bene come "in nome del valore dell'efficacia dell'intervento (...) non si può perdere il valore della partecipazione sociale del soggetto alla normalità" (Ianes, 2007, p. 40). Si tratta invece fin da subito di promuovere una dialogica tra specialità e normalità che consente anche a questi bambini di essere esposti a pratiche di cura che fanno bene a tutti e quindi anche a loro, che consentono anche alla famiglia di cogliersi dentro un orizzonte di validità e abilitazione più che di continua invalidità.

Il termine *riabilitazione* si riferisce alle strategie di intervento e alle tecnologie che aiutano le persone con disabilità acquisite a recuperare determinate abilità, mentre il termine *abilitazione* si riferisce alle strategie di intervento e alle tecnologie che aiutano le persone con disabilità di sviluppo a maturare per la prima volta abilità (Beukelman, Mirenda, 2014, p. 27).

Spesso la pratica della lettura è invece evitata perché in presenza di una disabilità complessa e/o di un disturbo della comunicazione, si ritiene che i testi non possano essere fruibili e che i bambini stessi non siano pronti per la lettura. In queste circostanze a livello comunicativo gli adulti sono portati ad utilizzare un linguaggio meno interattivo di quello utilizzato con i coetanei, più strutturato e povero di contenuti, con domande chiuse e risposte già note (Blockberger & Sutton, 2003), che di fatto ne limitano anche l'ampliamento e il potenziamento. L'assenza di libri adeguati ai bisogni di questi bambini, non accessibili su un piano fisico e comunicativo, nella grafica e nell'immagini, porta famiglie e personale educativo a non provare a percorrere la strada della lettura condivisa.

Dentro questo scenario assumono un significato particolare gli interventi di Comunicazione Aumentativa Alternativa, un'area di ricerca e di pratica clinica ed educativa che "tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni della partecipazione di persone con severi disordini nella produzione di linguaggio e/o della parola e/o della comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale e scritta" (ASHA, 2005). Essendo una comunicazione che aumenta, non si pone come una sostituzione della comunicazione naturale, ma come suo accrescimento, partendo dai residui esistenti come vocalizzi, gesti e segni. L'elemento forte della CAA è l'utilizzo di simboli che le persone possono utilizzare per inviare messaggi. La CAA non è più oggi considerata un'ultima spiaggia per i casi dove ogni altro intervento è fallito (Ronski & Sevcik, 2005), ma un intervento sempre più precoce, appena si sospetta un disturbo della comunicazione e differenziato, visto che è risultato efficace anche per bambini con difficoltà di linguaggio e di comprensione (Braddok et al., 2012; Baumann

Leech & Crees, 2011) e per bambini che provengono da altri contesti socio-culturali che conoscono in maniera limitata la lingua del paese accogliente.

La possibilità di realizzare libri adattati in simboli o personalizzati evidenzia con forza come la lettura dialogica possa gettare le basi anche per un intervento educativo autenticamente inclusivo che non si rivolga esclusivamente al bambino con difficoltà, ma che preveda condivisione, scambio, contaminazione tra specialità e normalità. Un libro che diventa molto di più che un mediatore di serie, ma che, per essere vissuto, deve essere completato da chi se ne serve, dai soggetti che insieme nella relazione ne organizzano l'utilizzo e la funzione. Un libro che non cancella le imperfezioni ma che parte da queste per realizzare partecipazione e coinvolgimento.

Gli In-book: un'esperienza tutta italiana

Gli In-book sono libri illustrati con testo scritto integralmente in simboli. Sono libri pensati inizialmente per i bambini con difficoltà complesse di linguaggio: "sono libri IN simboli, IN entrata, INiziali, INteressanti. INsoliti, INTuitivi, INterculturali, INattesì. Li abbiamo cominciati a chiamare IN-book perché servono per stare INsieme, per l'INcontro, per INcuriosire, per l'INtegrazione, per l'INclusione di tutti i bambini" (Costantino, 2011, p. 126). L'In-book nasce per consentire il diritto alla lettura ad alta voce anche a bambini con BES ed è diventato poi anche un potente mediatore inclusivo.

All'interno dell'editoria italiana cominciano ad essere presenti libri tradotti in simboli: diverse sono le soluzioni rispetto all'impaginazione e la modalità di utilizzo dei simboli che sono proposte, ma in questo articolo si concentrerà l'attenzione sulle caratteristiche proprie del libro In-book.

Il testo tradotto in simboli è caratterizzato da alcuni elementi ben definiti e pubblicati dal Centro Studi In-book, che utilizza il sistema simbolico Widgit (www.widgit.com) e si propone di mantenersi fedele al testo e soprattutto al senso narrativo che propone l'autore.

Nella traduzione in simboli si cerca di rispettare il rapporto tra testo e immagine: i primi In-book avevano l'immagine su una pagina e il testo in simboli nella pagina affianco; nei più recenti si cerca di mantenere una sempre maggiore fedeltà anche alla disposizione grafica del testo tradotto. Gli In-book utilizzano le immagini originali dei libri tradotti: le modifiche sono essenzialmente relative allo sfondo che può essere eliminato oppure ad una distanza ridotta tra i personaggi. Ogni simbolo viene posto in una riquadratura esterna che funge da marcatore di unità visiva e guida nella lettura; la riquadratura è nera con un bordo lineare non eccessivamente marcato, senza però diventare un elemento di distrazione. Nella riquadratura sopra il simbolo si trova la parola scritta in stampato minuscolo per evidenziare l'esistenza di una corrispondenza stabile con il simbolo (Costantino 2011, p 115). I simboli utilizzati sono tutti in bianco e nero. La traduzione tiene conto di tutti gli elementi morfo-sintattici della frase e anche la possibilità di utilizzare un lessico astratto (CSCA, 2016).

Il Centro Studi In-book si avvale della collaborazione di una équipe di esperti e si fa garante della coerenza del modello proponendosi come luogo di confronto, formazione e

supporto per la traduzione e la supervisione per gli In-book che le singole biblioteche e i traduttori realizzano.

Gli In-book pensati per promuovere la lettura ad alta voce si leggono attraverso il modelling. L'adulto legge indicando con il dito i simboli uno ad uno, cercando di non interrompere il ritmo della lettura e facilitando la partecipazione del bambino, fungendo da accompagnamento visivo, ponendo attenzione a non coprire con il dito né il simbolo né la parola. La lettura viene proposta come esperienza gratuita: l'adulto legge e non chiede un feedback in cambio al bambino, non gli chiede se ha compreso o cosa ha compreso nel testo, permette al bambino di sperimentare l'esperienza del piacere dell'ascolto (Costantino, 2011). Al bambino non viene chiesto di guardare o indicare: è esposto all'indicazione e questo flusso facilita la costruzione di sequenze. I bambini imparano rapidamente come funziona la lettura e cominciano spesso ad imitare in maniera automatica e naturale quanto visto fare, apprendendo la connessione tra parola ascoltata, simbolo e parola scritta.

La storia dell'IN-book dal libro personalizzato a quello modificato

L'esperienza maturata dagli specialisti dell'UONPIA (Unita Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza) della Fondazione IRCCS "Cà Granda" dell'Ospedale Maggiore Policlinico di Milano, coordinati dalla dr.ssa Maria Antonella Costantino con il supporto dei bambini con disabilità complessa e delle loro famiglie, ha portato a maturare l'esperienza con la CAA. Dalla collaborazione tra UONPIA e l'Ospedale di Treviglio è nato nel 2000 il Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa di Milano e Verdello (CSCA) uno dei pochi centri di riferimento pubblici italiani per le attività cliniche in CAA e per la formazione degli operatori e delle famiglie. Il CSCA propone un metodo di intervento innovativo di Comunicazione Aumentativa integrato che punta al supporto e alla formazione della famiglia e dei contesti di vita del bambino nella logica di un modello partecipativo. Nel 2003 nel Centro Sovrazonale tiene il primo laboratorio di libri a partire dal quale iniziano tutta una serie incontri di formazione che si rivolgono contemporaneamente a genitori, insegnanti, operatori sanitari ed educatori.

Il libro personalizzato o su misura nasce dal lavoro congiunto di tutte le persone coinvolte nella vita di quel bambino ed è creato specificatamente per lui: il punto di partenza è creare un libro che

racconta esperienze per lui emotivamente significative in positivo o in negativo (una vacanza la mare, un ricovero in ospedale), interessi specifici (le ruspe) o a sue grandi passioni (Spiderman) (Costantino, 2011, p. 92).

Il libro su misura vuole essere uno strumento che possa piacere e allo stesso tempo sia semplice da usare da parte di tutti quelli che sono intorno a lui, è strumento inclusivo che consente al bambino di arricchire il suo vocabolario sostenendolo nel suo utilizzo della CAA in tutti i suoi ambienti di vita. I laboratori, come indicato dal Centro Sovrazonale

sono basati sulla logica della partecipazione perché l'obiettivo è facilitare la comunicazione significativa e la partecipazione della persona nelle sue attività quotidiane, come indicato dall'ICF (OMS, 2002).

Il libro su misura è però molto impegnativo da realizzare e, se pur importantissimo per facilitare l'avvicinamento del bambino al libro, si è ritenuto importante poter arrivare a realizzare anche libri modificati. Il libro modificato è l'adattamento, la traduzione in simboli di un libro già esistente: questo ha consentito di realizzare testi che potessero essere letti da tanti bambini e offrire una maggiore possibilità di scelta (Costantino, 2011; Costantino et al., 2006). Nascono così, a partire dalla biblioteca del comune di Verdello nel 2006, le sezioni di libri in simboli in diverse biblioteche sul territorio nazionale, una vera e propria rete delle biblioteche In-book, che, dopo una opportuna formazione, hanno cominciato a tradurre e realizzare In-book da rendere disponibili ai bambini e alle famiglie. Oggi le biblioteche della rete sono 51, principalmente concentrate in Lombardia e in Emilia Romagna. In Umbria ci sono due biblioteche che hanno una sezione di libri In-book nel loro catalogo e sono la biblioteca comunale di Gubbio e la biblioteca Comunale dei ragazzi di Foligno, inaugurata nel 2014 partendo con la traduzione in simboli di 10 libri per arrivare oggi a ben 60 titoli in catalogo.

Ogni buona apertura delle sezioni In-book è stata accompagnata da seminari e incontri per sensibilizzare ai temi dell'inclusione.

Il lavoro delle biblioteche della rete non si limita alla predisposizione di uno spazio e all'inserimento degli In-book nel catalogo della biblioteca, ma è una vera e propria opera di carattere culturale che prevede la creazione di nuovi volumi. La traduzione avviene partendo dalla scelta dei testi e chiedendo la liberatoria alle case editrici.

Quando la casa editrice autorizza la traduzione in simboli, l'equipe formata da traduttori, bibliotecari, operatori prepara il testo in simboli secondo il modello e rielabora le immagini qualora esse vadano modificate. Il formato più usato è A5 oppure A4 con pagine plastificate e rilegate a spirale. Di norma le case editrici consentono la realizzazione di 4 copie per ogni libro tradotto e ogni biblioteca si impegna a tradurre annualmente delle opere nuove che poi vengono scambiate con le altre biblioteche della rete. Le biblioteche della rete hanno fatto un enorme lavoro traducendo ad oggi circa 300 titoli di cui 185 raccolte in un catalogo disponibile (sovrasonalecaa.org).

Come si evince dal grafico (fig. 1) la casa editrice che ha concesso maggiori traduzioni in simboli è la El edizioni (Emme edizioni) con il 16,02% dei libri In-book disponibili nella rete delle biblioteche, seguita dalla realizzazioni di In-book partendo da libri non editi, 8,28%, che consentono una traduzione che non necessita di alcuna liberatoria. Di seguito la casa editrice Franco Cosimo Panini, 7,73% e la casa editrice Bohem Press, 7,18%.

Molte case editrici italiane cominciano ad interessarsi alla pubblicazione di libri in simboli. L'editrice Clavis, del gruppo editoriale Il Castello, in collaborazione con il progetto Nati per Leggere e con il Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa, ha tradotto in simboli e pubblicato come In-book, l'albo illustrato "Bravo!" di Van Durme. Anche la casa editrice Erickson ha prodotto tre libri contenenti complessivamente nove piccole storie dedicate ai bambini tra i 3 e i 6 anni; i libri sono accompagnati da una guida

dedicata ai genitori e agli insegnanti in cui si spiega cosa è un IN-book e come leggerlo ai bambini. Queste opere sono state segnalate nella Ibbby Selection of outstanding books for young people with disabilities nel 2015.

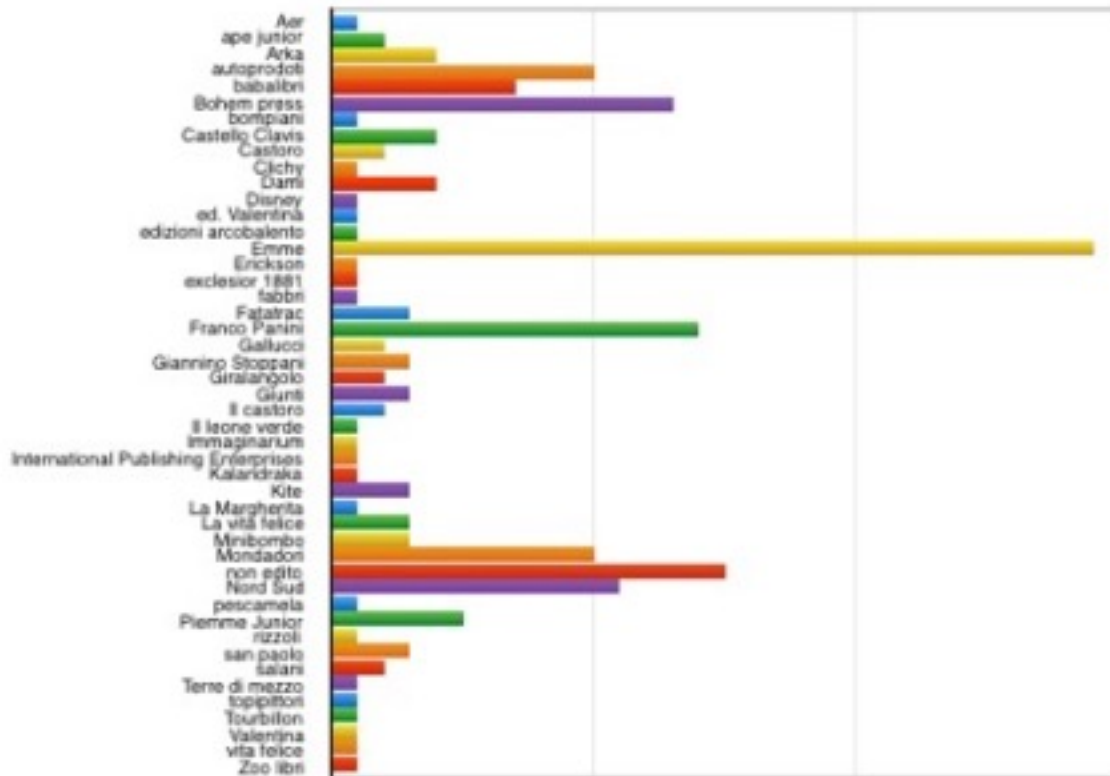


FIG.1

La casa editrice Erickson ha recentemente ampliato l'offerta realizzando, nella collana "I Classici facili", due testi tradotti completamente in simboli: Pinocchio e il Piccolo Principe. Sono libri pensati per accompagnare i bambini nella crescita e per consentire loro di poter ascoltare e anche leggere libri più impegnativi e più adatti all'età, oltre la proposta della scuola dell'infanzia. I due classici sono volumi di 140 pagine e sono corredati da risorse audio disponibili online in formato mp3 da poter scaricare gratuitamente. I due volumi sono stati realizzati con la supervisione del Centro Sovrazonale. Ai due libri è stato applicato il logo: "Questo libro è un IN-book" come garanzia dell'utilizzo del metodo.

Altre case editrici in Italia hanno cominciato a pubblicare libri tradotti in simboli ma che non rispettano in pieno il metodo e che quindi non possono essere considerati In-book. È il caso della casa editrice Punti di vista Libri che rende disponibili i suoi titoli anche nella versione in simboli, con la dicitura "ispirata alla CAA". In queste pubblicazioni sono utilizzati contemporaneamente vari sistemi simbolici come WIs, PCS (Picture Communication Symbols) o anche simboli inventati, adoperando la riquadratura dei

simboli ma non usando un sistema simbolico preciso e non traducendo tutti gli aspetti morfologici.

Da segnalare anche la collana Pesci Parlanti della casa editrice Uovonero che propone brevi riduzioni di fiabe classiche (Cappuccetto Rosso, Giacomino e il fagiolo magico, I tre porcellini, Riccioli d'oro e i tre orsi, Raperonzolo, Il lupo e i sette capretti, Biancaneve) tradotte in simboli utilizzando il sistema di simboli PCS (Picture Communication Symbols), realizzati con materiali resistenti e con il formato Sfogliafacile che consente di girare le pagine con maggiore facilità anche ai bambini con difficoltà motoria.

Bibliografia

- Ascenzi, A. (Eds)(2003). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- ASHA (2005). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Position statement*. doi:10.1044//policy.PS2005-00113.
- Battro, A.M, Fischer, K.W. Léna, J.P. (2008). *The educated brain: Essays in neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press and Pontifical Academy of Sciences.
- Baumann Leech, E.R., & Creech, C.J. (2011). Indirect facilitation of speech in a late talking child by prompted production of production of picture symbols or signs. *Aumentative and Alternative Communication*, 27, 40-52.
- Benavides Varela, S., Hochmann, J.R., Macagno, F., Nespore, M., Mehler, L. (2012). Newborn's brain activity signals the origin of word memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (44), 17908-17913.
- Bertamini, D., Iacchia, E., Rinaldi, S., Rezzonico, G., (Eds) (2009). *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile*. Milano: Franco Angeli.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Blockberger, S. & Sutton, A. (2003). Toward linguistic competence: Language experiences and knowledge of children with extremely limited speech. In Light J.C. Beukelman D.R., Reichle J. (Eds), *Communicative competence for individual who use AAC: From research to effective practice*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 63-106.
- Bowlby, J.(1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braddock, B., et al. (2012). Communication ability in person with trisomy 18 and trisomy 13. *Aumentative and Alternative Communication*, 28, 266-267.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Costantino, M.A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Costantino, M. A., et al. (2006). Dal "libro su misura" alla biblioteca di tutti. *Quaderni Acp*, 5, 199-201.
- CSCA (2016). *Elementi di riferimento per la traduzione in simboli – aspetti morfologici*. Disponibile da <http://sovrasonalecaa.org/risorse/elrif/morfo1/wls/elementi%20di%20riferimento%20per%20la%20traduzione%20degli%20aspetti%20morfologici%20-%20morfo1.pdf>
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70, 3-97.
- Hines, M. & Brooks, G. (2005). *Sheffield Babies Love Books: An Evaluation of the Sheffield Bookstart Project*. University of Sheffield.
- Hutton, J.S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A.L., DeWitt, T., Holland, S.K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Ianes, D. (2007). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.

Maffei, L.(2015). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.

OMS (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

Romski, M. & Sevick, R.A. (2005). Aumentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants and young children*, 18(3), 174-185.

Sai, F.Z. (2012). The role of the mother's voice in developing mother's face preference: evidence for intermodal perception at birth. Disponibile da www.interscience.wiley.com

Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.

Shonkoff, J. (2007). *The Science of Child Development*. Harvard University: Mass.

Tierney, A.L. & Nelson C.A. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to Three*, 30(2), 9-13.

Valentino Merletti, R. (2012). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.

Wade, B & Moore, M. (2000). A Sure Start with Books. *Early Years*, 20. Spring, 39-46.

Zen GEA (2014). Prospects for the new millennium. *The Reading Lecture*, New York: Cornell University.