

Università Telematica degli Studi IUL

CORSO DI LAUREA IN
*SCIENZE E TECNICHE DELL'EDUCAZIONE E DEI SERVIZI PER
L'INFANZIA*

**LETTURE AL BUIO: L'IMPORTANZA DELLA
LETTERATURA IN BRAILLE E DEI LIBRI TATTILI
ILLUSTRATI PER BAMBINI CIECHI E IPOVEDENTI**

Docente relatore:

Prof.ssa Pamela Giorgi

Prova finale di:

Jenny Salvatori

Anno Accademico 2023/2024

A Mamma, Babbo e Stefano.

Indice

Introduzione.....	1
1 La condizione di disabilità visiva dall’800 ai giorni nostri.....	3
1.1 Il concetto di disabilità.	3
1.2 La disabilità nel sistema scolastico italiano tra 800 e 900.	6
1.3 Il cammino verso l’inclusione.....	8
1.4 La nascita della pedagogia speciale.....	10
1.5 L’educazione dei ciechi.	13
1.6 Louise Braille e il suo metodo.	18
2 L’importanza della letteratura nell’educazione dei bambini disabili visivi.	21
2.1 La letteratura per l’infanzia tra 800 e 900.....	21
2.2 L’importanza delle fiabe nello sviluppo del bambino.	25
2.3 Il tatto per lo sviluppo del bambino cieco.....	27
2.4 La lettura nella disabilità visiva.	29
2.5 La tecnologia come supporto alla lettura.....	32
3 L’esperienza letteraria e artistica nella disabilità visiva.	35
3.1 L’esplorazione dell’immagine tattile.....	35
3.2 I libri tattili illustrati.	37
3.3 Biblioteca “Louise Braille” di Pesaro.....	47
3.4 Il Museo Tattile Statale Omero di Ancona.	48
3.5 Progettare una didattica della letteratura in contesti di disabilità visiva.....	51
3.6 Manifesto per la lettura inclusiva.	56
Conclusioni.....	58
Bibliografia.....	60
Sitografia.....	62

Introduzione

Sebbene non abbia avuto a che fare con disabili nella mia carriera lavorativa, né tantomeno con disabili visivi, ho voluto approfondire l'argomento riguardante la lettura e i libri per bambini e ragazzi con disabilità visiva, perché mi ha appassionato la materia della professoressa Pamela Giorgi, e mi ha incuriosito su alcuni aspetti dell'educazione dei disabili.

Ho voluto ricercare il significato della parola "disabile", come è stata classificata nelle varie classificazioni internazionali delle malattie, degli handicap e delle menomazioni, del funzionamento, della disabilità e della salute. In particolare soffermandomi sulla disabilità visiva quindi sulla classificazione delle minorazioni visive

Ho voluto ripercorrere un po' quello che è stato il processo di accettazione, accoglienza, inclusione dei disabili nel 1700, nel 1800, partendo dal fatto che il soggetto disabile non era considerato una persona, ma per lo più un peso della società, un soggetto da curare, non intelligente, non avente diritti, e nemmeno avente diritto ad una formazione, un'istruzione, un'educazione.

Passare dall'esclusione, dove i disabili erano quei soggetti rifiutati dalla società, emarginati, abbandonati dalle proprie famiglie, per l'accoglienza anche nelle scuole e nelle classi differenziali, fino all'inclusione, dove questi soggetti potevano finalmente beneficiare della didattica uguale ai loro compagni.

Unitamente a questo quindi, partendo dalla lezione simultanea, dal libro di testo e dalla cattedra mi son chiesta come è avvenuta effettivamente l'inclusione di queste persone che, non avendo la vista a disposizione, richiedevano altri tipi di insegnamento e di lezione, se non altro di strumenti e di supporti.

Da lì ho voluto fare una ricerca su come erano nati i libri in Braille, su cosa era la pedagogia speciale, e come operava con questo tipo di soggetti, venendo a conoscenza che l'esplorazione, la scoperta del mondo circostante e il "toccare" la realtà, rendevano tutto più semplificato e immediato al cieco, ma non solo, la ricerca e la perlustrazione dell'ambiente circostante aiuta il cieco nel suo sviluppo cognitivo, affettivo, socio-relazionale.

Ma cosa c'entrano i libri con tutto questo?

Non è stato facile reperire libri in Braille, non avendo potuto andare alla Biblioteca dei Ciechi di Monza, sono riuscita a visitare la Biblioteca Louise Braille di Pesaro, grazie a

Simonetta che mi ha accolto calorosamente, dove ho potuto toccare e sperimentare personalmente la lettura dei libri tattili illustrati, che emozione è stata!

La letteratura, la cultura, la conoscenza, la creatività e l'immaginazione sono elementi fondamentali per la crescita di ognuno. I libri, per i disabili visivi, sono la scintilla che fanno scattare tutto questo, danno l'input a partire, andare ad investigare la natura che li circonda, le persone che abitano questa terra, e le associazioni che operano in favore dei disabili fanno in modo che loro abbiano un punto di riferimento ma anche per dar loro voce, di fronte a tutti quegli aspetti che ancora possono essere più inclusivi, un buon esempio è il Museo Omero di Ancona, che ho avuto il piacere di visitare e sperimentare, progettato affinché i ciechi ma anche i vedenti approfondiscano la bellezza e l'autenticità di ciò che sta intorno a loro.

1 La condizione di disabilità visiva dall'800 ai giorni nostri.

1.1 Il concetto di disabilità.

Parlare di disabilità o di un soggetto diversamente abile oggi, facendo riferimento anche a situazioni dell'antichità, vorrebbe dire dare una definizione abbastanza moderna. Nell'antica Roma si utilizzavano termini come «*hebes, stupidus, stultus*», che descrivevano una persona “sciocca”, “pazza”, “inferiore”, “debole”; nell'Ottocento, grazie agli studi del medico Séguin, veniva utilizzato il termine “idiota”; solo nel Novecento si diffondono i termini “disabile” e “handicappato” (Zappaterra T., p.18).

Leggiamo il significato del termine *abile*, nel vocabolario Treccani, che deriva dal latino *habilis*, che significa “idoneo, adatto a qualche cosa, capace, esperto”; il contrario di *abile* è *inabile* o *disabile*, cioè “incapace”. A tal proposito vorrei fare una riflessione su questo termine, “incapace”, che molto spesso funge da “etichetta” a tutti i soggetti che non riescono a compiere una determinata azione, o non riescono ad entrare nell'ottica di una materia a scuola, o che per predisposizioni fisiche o di personalità non riescono a pattinare sul ghiaccio o a fare surf ad esempio.

È un termine che si usa indistintamente dal genere, dall'età o dalla predisposizione e l'attitudine di un soggetto, quindi potremmo dire che anche le persone “normali” possono essere incapaci, secondo questo ragionamento. E il fatto che la normalità e l'incapacità, potremmo dire la “disabilità”, non possono essere definizioni assolute ed universali su cui far riferimento, presupponendo anche che nel mondo ci siano tanti popoli e gruppi etnici con diverse culture, credenze, tradizioni e morale, e il significato attribuito a questi termini potrebbe risultare soggettivo, molto probabilmente, e in costante evoluzione.

Riferendosi al disabile o all'handicappato, fin dall'antichità era considerato il malato, il vulnerabile, il debole, il fragile, colui che doveva essere curato, assistito medicalmente, perciò si voleva creare un modello grazie al quale tutti gli specialisti del settore avessero un punto di riferimento standard, comune e condivisibile, al fine di orientare sia la ricerca che gli interventi socio-sanitari: così, nel 1946 l'Oms, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, dispose la *Classificazione Internazionale delle Malattie* (ICD, *International*

Classification of Diseases), basata sulla malattia e la diagnosi secondo la sequenza “eziologia- patologia – manifestazione clinica”.

Per dare ordine a questo concetto così complesso l’Oms nel 1980 ha poi pubblicato l’*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap (ICIDH)*, ideata dal medico inglese Philip Wood, un primo documento attraverso cui si intendeva dare delle informazioni riguardo al funzionamento delle persone, sia dal punto di vista corporeo, sia personale che sociale, e che costituiva un superamento concettuale, perché lo sguardo tendeva più alle conseguenze che la malattia produceva sulla vita di ogni persona e sulla sua capacità sociale, un documento che andava ad integrare il precedente modello ICD.

Inoltre voleva fare luce sui concetti di *Impairment* (menomazione), *Disability* (disabilità) e *Handicap* (svantaggio).

La menomazione si riferisce proprio alla perdita o all’anomalia permanente o provvisoria di un arto, di un organo o di altre strutture del corpo, incluso il sistema delle funzioni mentali; la disabilità riguarda invece una limitazione o l’incapacità nel compiere una determinata azione, che potrebbe essere considerata “normale, basilare”, conseguentemente alla menomazione; l’handicap, invece, è la condizione di svantaggio, la conseguenza di una menomazione o di una disabilità, che limita o impedisce a un soggetto l’adempimento a un ruolo normale in relazione all’età, al sesso e a fattori socioculturali. Nel tempo, quindi, si è posto lo sguardo non solo alla condizione fisica e medica della persona con disabilità, ma anche alla condizione sociale, attribuendo grande importanza alla società e al ruolo che esercita nei confronti di queste persone, quindi considerare il rapporto della persona con l’ambiente circostante.

Così nel 1996 l’OMS iniziò a revisionare il modello ICIDH, per cui “menomazione, disabilità e handicap” divennero “funzioni e strutture del corpo - attività – partecipazione”, espressioni più neutre e positive, fino a che, nel maggio 2001 la *World Health Assembly* approvò il testo finale con il nome *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, passando da una terminologia negativa ad una condizione dell’individuo descritta positivamente in termini di salute e funzionamento nei diversi contesti sociali (familiare, lavorativo, sociale), definendo *disabilità* il rapporto sfavorevole tra la persona e l’ambiente.

All’interno del concetto di disabilità visiva, rientrano delle sottocategorie come cecità e ipovisione, ma anche una serie di altre patologie che si possono riferire a condizioni biologiche, fisiche, psicologiche e comportamentali. Per questo motivo è importante precisare che non è possibile impostare percorsi riabilitativi ed educativi standard per tutti

gli individui, ma è importante valutare caso per caso, quale sia la scelta migliore per costruire e strutturare un percorso su misura, quindi conoscere il tipo di deficit visivo.

Secondo l'OMS, un soggetto è considerato cieco quando l'acuità visiva corretta nell'occhio migliore è inferiore a 1/20, mentre è considerato ipovedente quando essa è compresa tra 3/10 e 1/20, ma la definizione di cecità non è internazionale, ogni paese ha delle indicazioni diverse.

In Italia, la Legge del 3 aprile 2001, n° 138, *Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici*, ha ridefinito la classificazione delle diverse minorazioni visive, chiarendo che la cecità non è sempre la condizione di totale incapacità visiva ma è opportuno andare a valutare la quantità di residuo visivo e la percentuale di percezione del *campo perimetrico* (di una persona normovedente è circa di 180°), quindi avremo:

- *cecità totale*: la persona con totale mancanza di vista in entrambi gli occhi; che ha la mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore; con un residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%;
- *cecità parziale*: la persona con un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; con un residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%;
- *ipovisione grave*: la persona con un residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; con un residuo perimetrico binoculare inferiore al 30%;
- *ipovisione medio-grave*: la persona con un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; con un residuo perimetrico binoculare inferiore al 50%;
- *ipovisione lieve*: la persona con un residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; con un residuo perimetrico binoculare inferiore al 60% (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2001-04-03;138>).

Possiamo inoltre fare un'ulteriore distinzione tra cecità *acquisita* o *congenita*, nel caso in cui il bambino alla nascita presenti già un'incapacità totale o parziale. Tra i fattori che possono causare un deficit visivo troviamo la grave prematurità, la mancanza di ossigeno al cervello durante il parto o una malformazione della retina.

Negli ultimi anni, grazie alla diagnosi precoce con strumenti di screening neonatale, si è assistito a una grande diminuzione della comparsa di deficit visivi o cecità, per poter

individuare eventuali alterazioni visive e attuare così percorsi medici e riabilitativi (Frigerio C., 2015, p.38).

1.2 La disabilità nel sistema scolastico italiano tra 800 e 900.

La scuola rappresenta, fin dalla sua nascita, il luogo specchio della società del tempo, il primo luogo dove i bambini e i ragazzi si affacciano alla vita di comunità e sperimentano la cittadinanza attiva, e ha avuto, nel corso degli anni, un percorso non del tutto lineare riguardo l'integrazione dei soggetti con disabilità, un percorso lungo e difficile che ha caratterizzato la storia dell'educazione fino a tutto il Novecento.

Nel Settecento l'educazione era considerata il mezzo più proprio per dar vita ad una società che fosse caratterizzata da comportamenti omogenei e funzionali a un buon sviluppo del sistema sociale, quindi la scuola nasceva in questo contesto ed era finalizzata all'alfabetizzazione di massa e alla diffusione della cultura, era un sistema scolastico uniforme, funzionale alle esigenze del periodo, sia sociali che lavorative, un sistema che si allontanava dal modello avuto finora, che aveva un aspetto più umanistico, che doveva rendere l'uomo più attivo e responsabile della società di cui fa parte.

Nell'Ottocento lo sguardo virava verso la società industriale del tempo, quindi si rese l'educazione funzionale a questo contesto, ai bisogni produttivi ed economici, alla società di massa formata. Prima dell'unità d'Italia, però, le condizioni scolastiche erano molto differenziate sul territorio italiano: erano più sviluppate al nord e meno sviluppate al sud.

Nel periodo di costituzione dello Stato unitario, la scuola era considerata il luogo per eccellenza capace di creare unità e aggregazione; la prima esigenza in questo Stato era quello dell'alfabetizzazione alla lingua nazionale, dato che venivano parlati moltissimi dialetti, quindi la scuola aveva questa capacità di unire non solo dal punto di vista culturale ma anche linguistico.

Un testo normativo fondamentale di quegli anni è la *Legge Casati* del 1859 che venne applicata inizialmente al Regno di Sardegna poi a tutti gli Stati annessi al Regno, fissava dei principi tra cui *l'obbligatorietà*, la *gratuità* della scuola primaria, cosicché ad ogni cittadino, anche il più povero, fosse garantito un minimo di istruzione e di alfabetizzazione, e di essere parte attiva della società, e la *statualità*, attraverso cui si garantiva l'unitarietà del sistema scolastico: era un'organizzazione uniforme, in modo che non fosse influenzato

da ideologie di tipo etnico o religioso e assicurasse lo stesso tipo di insegnamento a tutti i cittadini, una scuola che però non considerava minimamente l'educazione dei disabili.

Un altro testo normativo importante è la *Legge Coppino* del 1877, che fissava l'obbligo di istruzione fino ai 9 anni ed eliminava la religione dalle materie di studio e in qualche modo la scuola si laicizzava.

La metodologia didattica di questo sistema scolastico si basava sulla lezione simultanea a più studenti raggruppati sulla base del loro livello di apprendimento, era di tipo trasmissivo, quindi richiedeva un ascolto silenzioso e passivo da parte degli alunni, per quanto riguarda l'organizzazione della classe, la cattedra era rialzata e in posizione frontale rispetto a tutti i banchi, elemento che rimarcava la diversità a livello gerarchico tra l'insegnante che impartiva la lezione e il suo sapere, e il gruppo che ascoltava passivamente. Strumenti che erano un sussidio per la lezione erano la lavagna e il libro, elementi che rappresentavano la comunicazione scritta che si teneva durante l'orario scolastico.

Fino al periodo del dopoguerra si è assistito a una storia dell'educazione legata all'esclusione riguardo sia i soggetti con disabilità, ma anche coloro che erano abbandonati dalla propria famiglia negli istituti, questi soggetti erano considerati diversi, erano rifiutati dalla società, emarginati, quindi esclusi dalla formazione impartita dalla scuola, erano chiamati appunto "gli ineducabili", privi di intelligenza, venivano mandati in appositi istituti, per lo più religiosi, dove ricevevano assistenza, cure e riabilitazione.

Nel 1899 a Roma e a Firenze si svilupparono i primi istituti che accoglievano alcuni ineducabili, in questo tipo di istituti si formò Maria Montessori, figura molto importante rispetto all'educabilità degli ineducabili.

Agli inizi del Novecento alcune scuole italiane avevano tentato di accogliere i bambini e i ragazzi disabili e ritardati in scuole speciali, fino a quando grazie alla *Riforma Gentile* del 1923, per la prima volta nella storia, venne sancita l'obbligatorietà dell'educazione dei ciechi e dei sordomuti e di conseguenza una formazione omogenea di "insegnanti speciali", quindi le persone con disabilità vennero inserite nelle scuole comuni, ma in classi differenziali.

Sempre nel 1923 ricordiamo l'intervento di Augusto Romagnoli e Aurelio Nicolodi, due giovani ciechi, grazie ai quali vennero emanate due leggi, in materia di riconoscimento giuridico del cieco come persona e soggetto educabile.

1.3 Il cammino verso l'inclusione.

Con la Legge 118 del 1971, si affermò la necessità di predisporre spazi accessibili alle persone con disabilità; gli studenti con lievi disabilità vennero inseriti nelle classi comuni, ma senza una didattica adatta alle loro esigenze e particolarità, dovevano adeguarsi al modello trasmissivo predominante.

Bisognerà aspettare Franca Falcucci che, nel 1975 con il famoso *Documento Falcucci*, sottolineava il fatto che gli alunni con disabilità non dovessero necessariamente seguire lo stesso percorso di apprendimento degli alunni delle classi comuni, quindi indicava già una via verso un'educazione personalizzata, conforme alle esigenze e alle particolarità del soggetto, dando molta importanza alla scuola, che ha il ruolo di valorizzare ogni individuo ne faccia parte.

Insieme a questa troviamo la Legge 517 del 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, grazie alla quale la scuola accoglieva il modello di integrazione scolastica, superando sia le logiche dell'esclusione che dell'educazione separata.

Grazie al Documento Falcucci del 1975 e la Legge 517 del 1977 si superava il modello di scuole speciali, che erano comunque destinate a patologie più gravi, e la chiusura delle classi differenziali, ci si focalizzava più sull'aspetto pedagogico, formativo e sociale, quindi era previsto un insegnante con competenze specifiche nella didattica dell'integrazione, le attività scolastiche integrative erano considerate fondamentali per ragazzi con disabilità, a carattere interdisciplinare, e soprattutto si garantiva loro un apprendimento e una crescita all'interno della piccola comunità scolastica, dando valore al gruppo classe.

Il processo di applicazione di questa legge fu un po' lento per la scuola secondaria di secondo grado, con la circolare ministeriale n° 262 del 1988 si garantiva la frequenza scolastica ai portatori di handicap anche nella secondaria di secondo grado.

La Legge 104 del 1992, *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, disciplina gran parte delle disposizioni vigenti tutt'oggi, in particolare sia per l'aspetto socio-sanitario, ma anche per il diritto all'istruzione, all'integrazione scolastica, che non può venir meno nemmeno di fronte a disabilità gravi, prevedendo un percorso formativo individualizzato al quale partecipano le istituzioni

scolastiche, le ASL e gli Enti Locali. Questa legge sottolinea anche un aspetto molto importante: la valutazione caso per caso, a seconda del contesto familiare, sociale o culturale, rispetto alla possibilità di adattamento del soggetto disabile.

Le *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009 introducono una serie di direttive che hanno lo scopo di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità, basandosi sulla Legge 118/71, la Legge 517/77 e la Legge 104/92 e in particolare gli artt. 3, 34 e 38 della Costituzione, che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”, che la scuola sia aperta a tutti, che “gli inabili e i minorati hanno diritto all’educazione e all’avviamento professionale”.

Grazie alla Legge 3 marzo 2009, n°18, il Parlamento italiano ha ratificato la *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità* dell’ONU, in particolare si legge negli artt.7 e 24, che gli Stati Parti adottano “ogni misura necessaria a garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte dei minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori”, che riconoscono il diritto all’istruzione delle persone con disabilità e garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita, affinché le persone con disabilità possano sviluppare il loro potenziale umano, la loro personalità, rafforzare la propria autostima, far rispettare i propri diritti e la propria libertà, partecipare attivamente alla vita di comunità, dando la possibilità di acquisire competenze pratiche e sociali; gli Stati Parti garantiscono misure, modalità e mezzi aumentativi ed alternativi per agevolare l’apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, della lingua dei segni, soprattutto adottare modalità, linguaggi di comunicazione più adeguati per i minori sordi, ciechi o sordociechi. Tutto questo segue anche l’impiego di insegnanti qualificati nei sistemi di comunicazione come il Braille o la lingua dei segni.

Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n° 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, riguarda le bambine e i bambini dalla scuola dell’infanzia, le alunne e gli alunni della primaria e secondaria di primo grado e le studentesse e gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dove l’inclusione scolastica è basata su un progetto che comprende la famiglia, la scuola e altri enti del territorio, pubblici e privati, che sarà attuabile tramite la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), dove sarà necessaria la collaborazione di tutte le parti (famiglia, scuola, enti territoriali, figure professionali interne ed esterne alla scuola) che sono co-

costruttori di un sistema che ruota intorno al bambino o al ragazzo disabile, atto a rispondere alle esigenze dell'individuo e quindi alla creazione di contesti inclusivi. Lo Stato prevede anche una valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, quindi una valutazione delle istituzioni scolastiche da parte di INVALSI o l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica.

Il cammino verso l'inclusione non è stato solamente molto lungo ma è stato, e lo è tutt'ora, un cammino tortuoso, non lineare, ma soprattutto molto difficile: realizzare una scuola che includa un sistema in grado di abbracciare tutti i soggetti coinvolti, analizzando e ponendo l'attenzione su potenzialità e criticità dei vari contesti, richiede molto lavoro; c'è bisogno di adeguare l'ambiente educativo e formativo, facendo in modo che le persone con disabilità, con difficoltà o svantaggi, non solo abbiano un piano "cucito" sulle loro peculiarità e caratteristiche, ma abbiano diritto a partecipare attivamente alla vita di questa piccola comunità educante, quindi dare importanza alla collaborazione, alla cooperazione e al gruppo classe.

1.4 La nascita della pedagogia speciale.

La nascita della pedagogia speciale si attribuisce per convenzione a Jean Marc Itard (1774-1838), fu allievo dello psichiatra Pinel, si dedicò alla formazione come medico e alla riabilitazione dei ritardati mentali, attraverso progetti rieducativi basati su attività sensoriali e manipolazione di materiali, ma anche sull'idea dell'educabilità di persone con gravi disabilità. Egli svolse uno studio su un ragazzo, "il ragazzo selvaggio dell'Aveyron": nel 1798 in una regione della Francia, alcuni contadini riferirono alle autorità locali di aver trovato un ragazzino nudo nel bosco, intorno agli 11 anni, probabilmente abbandonato dai genitori, il ragazzo riuscì a sopravvivere adattandosi e nutrendosi di ciò che trovava. Gli venne dato il nome Victor, aveva perso il suo aspetto umano, camminava come gli animali, si esprimeva con dei mugolii e per la cultura dell'epoca era considerato un idiota, quindi un ineducabile, ma venendo a conoscenza del fatto, Itard, che allora lavorava presso l'istituto dei sordomuti a Parigi, riuscì a farsi affidare questo ragazzo, in modo da condurre un programma educativo individualizzato.

A differenza del suo mentore Pinel, che credeva che Victor fosse affetto da un disturbo psichico e di non poter migliorare la condizione del ragazzo attraverso l'azione educativa, Itard sosteneva che il suo grave stato di mutismo e ritardo dello sviluppo psichico e del linguaggio fossero solamente il risultato dell'isolamento totale a cui era stato costretto il ragazzo, e non derivante da una patologia, per cui iniziò questo progetto, in cui la sua rieducazione cominciò da elementi basilari come l'esercitazione ai sensi, come riconoscere i rumori e i suoni, distinguere forme e sapori, e, attraverso stimoli visivi e motori, o attraverso la memoria, Itard si proponeva di abituare gradualmente Victor all'uso dei segni istituzionali, per far sviluppare in lui le caratteristiche dell'uomo civile che le circostanze vissute fino ad allora gli avevano impedito di accrescere.

Nonostante alcuni risultati positivi, l'esperimento di Itard non riuscì completamente, perché sebbene il ragazzo riuscì a pronunciare la parola latte (*lait*) e altri monosillabi, lo sviluppo linguistico di Victor si arrestò. Itard era consapevole che il ragazzo ripeteva la parola "latte" soltanto dopo aver avuto il suo bicchiere con l'alimento e non prima della consegna dell'oggetto, come un'esclamazione di gioia e non come un'indicazione dell'oggetto.

Possiamo dire, quindi, che non era sbagliato l'approccio di Itard, ma era sbagliata la premessa, perché probabilmente lo stato di isolamento che aveva vissuto il ragazzo nel periodo fondamentale dello sviluppo, quindi durante la sua infanzia, aveva compromesso gran parte dello sviluppo delle sue facoltà cognitive e linguistiche.

Gli individui nascono con un dispositivo di acquisizione del linguaggio e sono biologicamente predisposti ad imparare il linguaggio in un determinato momento della loro vita, ma in questo caso, avendo trascorso Victor gran parte della sua fase di sviluppo interamente solo e in circostanze di sopravvivenza, non è riuscito ad accrescere, sviluppare e far evolvere il suo linguaggio, che avrebbe potuto acquisire, in altri casi, grazie ad un ambiente stimolante e attraverso l'interazione con altre persone.

Dal lavoro di Itard, nasce una pedagogia che è scienza, perché composta da interventi sull'individuo, dalla sfida di educabilità di Victor ma anche dall'idea di intervenire attraverso delle strategie, in maniera sperimentale, formulando ipotesi e verificandole, ma "speciale", perché appunto adotta strumenti e metodologie speciali, pensate e create appositamente per rispondere alle esigenze evolutive di ogni individuo, favorire il pieno sviluppo, l'autonomia e la crescita del potenziale umano di ogni soggetto, uno sguardo nuovo che si orienta verso una nuova educazione, che ha come scopo l'osservare e l'agire secondo un approccio esclusivo.

Un caso che vorrei presentare, molto interessante, riguarda una ragazza, Helen Keller, nata nel 1880 a Tuscumbia, un paesino del nord dell'Alabama, una scrittrice divenuta cieca e sorda intorno a 18 mesi di età, a causa di una malattia. Purtroppo la sua famiglia, probabilmente per la disinformazione che aleggiava in quell'epoca, non sa come gestirla, le permette di fare tutto, così Helen non riesce più a gestire e controllare la sua vita e nessun educatore sembra essere riuscito a insegnarle a comunicare.

Dal 1887 viene educata da Anne Sullivan (1866-1936), allieva dell'Istituto dei ciechi di Boston, diretto dal dottor Samuel Gridley Howe (1801-1876), anche lei gravemente ipovedente a causa di un'infezione batterica alla cornea, che inizia a stilare un programma di apprendimento accelerando molto i tempi, bombardando ogni giorno Helen di nuove parole, ma la ragazza non risponde a ritmi così rapidi, occorre escogitare un nuovo piano.

Una sua vecchia amica conosciuta alla scuola Perkins di Boston, Laura Bridgman, le aveva insegnato l'alfabeto manuale per comunicare con le persone sorde, così Anne decide di integrare questa metodologia al percorso per Helen, anche se la ragazza non riesce comunque a riconoscere e cogliere.

“Miss Sullivan aveva cercato di farmi capire che “t-a-z-z-a-g-r-a-n-d-e” è “tazza grande” e “a-c-q-u-a” è “acqua”, ma io continuavo a confonderle. In preda alla disperazione, quindi, aveva deciso di lasciar perdere, almeno per quel momento, per ricominciare alla prima occasione utile. (...) Una volta all'esterno, abbiamo attraversato il sentiero che portava al pozzo, attratte dal profumo del caprifoglio che lo rivestiva. Qualcuno stava attingendo dell'acqua e Miss Sullivan ha messo la mia mano sotto il suo getto. E con l'acqua fresca che scorreva, ha scritto la parola acqua nell'altra mia mano, prima in modo lento, poi veloce. Io me ne stavo in piedi, ferma, tutta la mia attenzione focalizzata sul movimento delle sue dita. All'improvviso, ho avvertito un senso di consapevolezza mista a confusione, come di qualcosa che abbiamo dimenticato – il brivido di un pensiero che ritorna alla mente. Ed è così che, in qualche modo, mi è stato svelato il mistero del linguaggio. Ora sapevo che “a-c-q-u-a” stava a indicare quella meravigliosa cosa fresca che scorreva sulla mia mano. Quella parola viva ha risvegliato la mia anima, le ha dato luce, gioia e speranza e l'ha liberata! C'erano ancora degli ostacoli da superare, è vero, ma erano ostacoli che con il tempo potevano essere spazzati via”. (Keller H., pp.22-23).

Anne aveva trovato il modo per insegnare a Helen, associare il concetto, il gesto, il segno che indica l'oggetto e l'oggetto stesso, in un modo un po' diverso, servendosi degli interessi di Helen, facendola divertire.

Helen da quel momento iniziò ad approcciarsi al mondo, alla realtà, alla vita con un criterio diverso, innanzitutto con entusiasmo e voglia di imparare qualsiasi parola al mondo, sperimentare qualsiasi oggetto che la circondava, ma soprattutto con quella felicità e quell'eccitazione che prima non aveva, Anne l'aveva resa libera, l'aveva fatta affacciare al mondo, le aveva permesso di ravvivare quella debole anima che si era affievolita per la mancanza di stimoli giusti.

Nel 1904, all'età di 24 anni, Helen Keller diventa la prima persona sordo-cieca della storia a laurearsi, grazie ad Anne Sullivan che, con la sua tenacia, la sua grinta e la sua voglia di aiutare, ha saputo attuare un approccio pedagogico nuovo, mettersi al servizio di chi necessitava aiuto, di mettersi lei stessa in discussione, di essere fonte d'ispirazione e modello di riferimento,

1.5 L'educazione dei ciechi.

L'educazione delle persone disabili o handicappate è stata per molti anni, fino al 1600 quasi inesistente, contrassegnata da rifiuto ed esclusione, e nel corso dei decenni si è data sempre più importanza al lato sociale del disabile e alla sua "educabilità".

Nell'antichità classica il cieco era visto come colui che era stato punito dal destino, su cui gravava l'ira degli dei, o addirittura colui che non aveva una dimensione umana e considerato divino, in grado di prevedere il futuro, era un individuo emarginato, non tenuto in considerazione socialmente, né tantomeno per i lavori manuali o nei campi, e quindi i primi istituti sorti nel Medioevo per i ciechi erano di mero carattere assistenziale.

Prima di Itard ci furono delle figure che si dedicarono alle persone più deboli, quelle emarginate e segnate da una sorte malvagia, i primi tentativi di educazione dei sordi, infatti, risalgono al 1500 e quella dei ciechi al 1700, e Séguin lo scrive nel suo trattato *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, che è grazie a Péreire, l'abate de l'Epée, Haüy se i ciechi e i sordomuti possono godere il vantaggio dell'educazione.

In particolare, l'educazione dei ciechi ha avuto origine in Francia grazie a Valentin Haüy che fondò a Parigi, nel 1784, l'Istituto per giovani ciechi, sia per la loro istruzione, per la lettura, per la scrittura, la musica e il lavoro, sia per la loro formazione umana e sociale.

La scoperta e l'approfondimento della lettura e della scrittura necessitava di tempi molto lunghi, perché anche se ai ragazzi venivano insegnate le lettere e le parole, non c'era un metodo facilitato affinché loro potessero riproporle in maniera scritta.

Egli conobbe un ragazzo ad una fiera, c'erano "alcuni poveri ciechi con degli enormi occhiali di cartone, che tiravano su e giù gli archetti sulle corde di certi violini, facendo uno stridio infernale, davanti a grandi cartelloni sui quali erano stampati, a caratteri enormi, note musicali. Ciò sollazzava molto il rozzo pubblico, e lo attirava allo spettacolo per il quale quegli infelici servivano di richiamo. Il filantropo fu preso dall'amarezza e dallo sdegno; e avendo data una moneta d'argento a uno di quei poveretti, questi, che certamente non era avvezzo a così larga elemosina, temé che il signore si fosse sbagliato, e chiamatolo subito lo avvertì del presunto errore. Valentin Haüy meravigliato e commosso, prese quel cieco in casa sua dicendo: come col tatto hai potuto distinguere una moneta d'argento, così t'insegnerò a leggere con le dita le parole e la musica" (Romagnoli A., 1992, p.132).

Un giorno questo ragazzo cieco trovò un cartoncino, sul quale erano rappresentati dei disegni in rilievo e, toccando più volte con la punta delle dita, capì che erano delle lettere.

Haüy, con molta pazienza, trasferì su carta pergamena le lettere corsive con un processo di semplificazione intelligente ed accorto, avendo cura di ingrandire i caratteri sino al punto da renderli facilmente distinguibili all'esplorazione tattile¹ e per semplificare la questione eliminò tutte le linee intermedie delle lettere.

I libri, però, risultavano molto pesanti e facilmente deteriorabili, ma soprattutto molto costosi per tutto il processo di creazione degli stessi, e permettevano ai giovani di esercitare il loro piacere di lettura o vivere le prime esperienze di interpretazione delle lettere attraverso il passaggio del polpastrello del dito indice della mano destra.

Esistevano problemi tecnici del genere, la non possibilità di avere a disposizione manuali e libri nuovi, dove potessero sperimentare e imparare l'arte, la filosofia, le scienze, e tutto ciò non consentiva loro di ampliare la loro conoscenza e il loro sapere attraverso proposte nuove, quindi una volta fatto l'accenno alla lettura, venivano mandati a lavoro o ad apprendere la musica.

Anche se Haüy aveva intuito che il tatto non aveva la stessa capacità di analisi del dettaglio che ha la vista, quindi aveva agevolato i giovani alla lettura, riducendo il superfluo delle lettere, ed era comunque un metodo di istruzione innovativo al tempo, bisognava dirigersi

¹ Ceppi E., *I minorati della vista*, Roma, Armando Editore, 1992

altrove: si doveva distinguere la percezione visiva, lo sguardo che legge velocemente i segni cogliendone l'insieme e organizzando le frasi, dalla percezione tattile, che ha bisogno di strutture più semplificate, schematizzate, riguarda più l'aspetto cinematico dello stimolo, quindi dare importanza anche all'organo che esplora, e cioè al dito, affinché il lettore riesca nel minor tempo possibile e nella maniera più fluida, a continuare la sua lettura.

Il suo metodo ottenne un buon successo, al punto che negli anni successivi, nacquero in Europa istituti ispirati direttamente o indirettamente ad esso: a Edimburgo (1792), a Bristol (1793), a Londra (1799), ad Amsterdam (1808) e successivamente anche a Boston (1832) e New York (1833). Tra questi troviamo anche quello di Vienna, dove Johann Wilhelm Klein (1765-1848) aprì la sua scuola per ciechi nel 1804 e fu l'inventore del metodo di scrittura in rilievo con il punteruolo, e quello di Berlino (1806) grazie ad August Zeune (1778-1853), i due sono figure importanti perché riconosciuti come i fondatori della *Tiflogia*².

Klein aveva sostituito la linea continua di Haiy con una linea tratteggiata, ma anche questo metodo risultava molto faticoso e complesso, sia nel momento della ricostruzione della frase o della parola, ma anche nell'atto della produzione scritta, utilizzando il metodo dei fori in rilievo. Il problema era che il codice linguistico era quello alfabetico, nato per i vedenti e per i criteri percettivi visivi³.

Un altro metodo da menzionare è quello di Maurice Ballu, il *cubaritmo*, un sistema di lettura e scrittura con l'accostamento di cubetti di piombo, con una lettera in rilievo trascritta su ognuno.

Sebbene entrambi i metodi di Klein e Ballu avevano rimpiazzato la linea continua con i fori, quindi si era fatto un passo avanti rispetto al passato, non si giunse all'elaborazione di un metodo e un sistema assoluto, che potesse essere utilizzato dai ciechi, per rendere la lettura e la scrittura più scorrevole, fluida, rapida, e per offrire all'individuo un'immediata percezione sensoriale e comprensione mentale; anche se, a onore del vero, sono riusciti a mettere i riflettori ed attirare l'attenzione sulla possibilità di educabilità dei ciechi, cosa impensabile a quell'epoca.

Charles Barbier, capitano di artiglieria dell'esercito napoleonico, appassionandosi alle scritture antiche, alla crittografia e a tecniche di comunicazione, ebbe un'intuizione, quella di un sistema puntiforme che andasse a rimpiazzare i metodi basati su delle linee. Nel 1815

² In ambito scientifico la *Tiflogia* è quella scienza che studia le condizioni e le problematiche delle persone con disabilità visiva con lo scopo di indicare soluzioni per attuare la loro piena integrazione sociale e culturale.

sviluppa un codice formato da 12 punti, disposti diversamente dentro un determinato spazio, 2 colonne verticali di 6 punti ciascuna: ogni simbolo rappresentava non le singole lettere dell'alfabeto, ma la combinazione dei suoni della lingua francese (infatti è conosciuto come *metodo sonografico*)⁴. Una tecnica pratica e più efficiente, anche se non tutte le rappresentazioni siano coperte dalla punta del dito, attraverso un solo gesto motorio, ecco che finalmente siamo giunti al metodo diventato universale, quello di Louise Braille.

In Italia, prendendo esempio dal lavoro di Valentin Haüy in Francia, si passò da una prospettiva prettamente assistenziale, riabilitativa e medica, ad una più pedagogica, rispetto all'educazione dei ciechi, così i primi istituti che ospitavano i ciechi, sorti prima dell'avvento del metodo Braille, furono quello di Napoli inaugurato nel 1818, che prese il nome dei santi Giuseppe e Lucia, dove vennero ospitati un gruppo di ragazzi e ragazze ciechi, di Padova nel 1838, di Milano nel 1840 e successivamente all'avvento del Braille quelli di Genova e di Roma nel 1868. In questi istituti si formavano le persone cieche, non si insegnava solamente la lettura, la scrittura e la musica, ma c'erano dei veri e propri laboratori dove i ragazzi potevano esercitarsi in attività pratiche, manipolando oggetti e materiali e cimentarsi nell'impaghiatura o nell'intreccio, così da potersi affermare lavorativamente, mettendosi in gioco e portare a galla quella dignità che fino ad allora era stata nascosta.

Un contributo molto importante ci è stato dato da Augusto Romagnoli.

Nato nel 1879 divenne quasi totalmente cieco a poche settimane dalla nascita per una grave forma di congiuntivite, riesce a recuperare un po' la vista in seguito ad un intervento chirurgico e riacquista la capacità di distinguere le ombre. Intorno ai 3 anni la sua condizione si aggrava ed è costretto ad entrare nell'Istituto "Francesco Cavazza" di Bologna, dove studia e si diploma, nel 1906 si laurea nella facoltà di Lettere e Filosofia.

Dopo anni di studi e ricerche sull'educazione dei ciechi, nel 1912 la regina Margherita lo chiamò per sperimentare il suo metodo con un gruppo di ragazzi.

Nel suo volume *Ragazzi Ciechi* del 1924, egli racconta il contesto in cui mise questi ragazzi, un contesto decisamente diverso dal solito, con attività che andavano a stimolare lo sviluppo motorio, focalizzandosi sullo sviluppo della coordinazione sensoriale e percettiva, sulle attività grosso-motorie ma anche fino-motorie, sulla manualità, sugli

³ Zappaterra T., *Braille e gli altri*, Milano, Edizioni Unicopli, 2003.

⁴ Bocci F., *Una mirabile avventura, Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le lettere, 2011.

stimoli, e poi ancora l'immaginazione, la curiosità pratica, oltre alle materie di insegnamento del Braille di letto-scrittura, e di come queste attività andassero a formare il carattere dei ragazzi.

Il suo contributo è molto importante, perché grazie al suo metodo poi ci fu qualche cambiamento anche a livello legislativo: ad esempio grazie al Regio Decreto del 30 dicembre 1923 n° 3126 venne disposta la formazione di personale specializzato all'insegnamento del Braille, l'avvio di attività manuali e di metodologie didattiche dello stesso Romagnoli.

A Roma, così, nel 1926, nacque la "Regia Scuola di Metodo per gli educatori dei ciechi", diretta da Augusto Romagnoli e avrà un ruolo molto importante in Italia per quanto riguarda l'assistenza tiflodidattica e la formazione e orientamento di educatori dei ciechi.

Un'altra figura importante del tempo è Aurelio Nicolodi (1894-1950), combattente volontario nella Prima Guerra Mondiale che perse la vista durante uno scontro, fondò nel 1917 l'Associazione nazionale dei ciechi di guerra e nel 1920 l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI), di cui è stato presidente fino alla sua morte avvenuta nel 1945. Dopo aver perso la vista, volle dedicarsi ai suoi "fratelli d'ombra", dimostrando che anch'essi hanno il diritto di vivere la loro vita, di essere cittadini attivi, di tutelare i propri interessi, affinché siano indipendenti ed in grado di lavorare e, proprio per questo motivo, la UIC fondò nel 1934 l'Ente Nazionale di Lavoro per i ciechi, dove gli impiegati non vedenti saranno fornitori di scarpe nella seconda guerra mondiale, e alcuni lavoreranno come aerofonisti dell'esercito.

In Italia la prima biblioteca per i ciechi fu quella di Firenze, voluta fortemente dalla regina Margherita di Savoia, anche se non riuscì a diventare un punto di riferimento per i ciechi del paese.

L'unione italiana dei ciechi fondò nel 1928 a Genova la Biblioteca Nazionale per i ciechi "Regina Margherita": da allora essa è sempre stata la principale biblioteca al servizio dei ciechi in Italia.⁵

Trasferita a Milano dove rimase fino al 1943, quando, per proteggerla dai pericoli della Seconda Guerra Mondiale, venne trasferita a Monza in alcuni locali della Villa Reale, la residenza estiva dei Savoia, dove rimase definitivamente.

Il patrimonio di questa biblioteca è il risultato di un lavoro duro, graduale e paziente, dove i testi in Braille vennero copiati dagli originali per poter essere utilizzati dai non vedenti,

⁵ Cfr. sito internet <https://www.bibliotecaciechi.it/la-biblioteca/la-storia/>.

inizialmente attraverso la tavoletta per la scrittura a mano, poi successivamente si adottarono altri strumenti come macchine dattilografiche, per rendere più comoda e rapida la trascrizione; e dato che questo lavoro era comunque molto lento, la Biblioteca si organizzò con una stamperia vera e propria, con strumenti tipografici moderni, introdusse la macchina punzonatrice e la pressa per la stampa, in modo da realizzare un'ampia gamma di libri e periodici a disposizione dei non vedenti, così la Biblioteca divenne il principale centro di produzione di pubblicazioni Braille in Italia. (Zappaterra T., p 97).

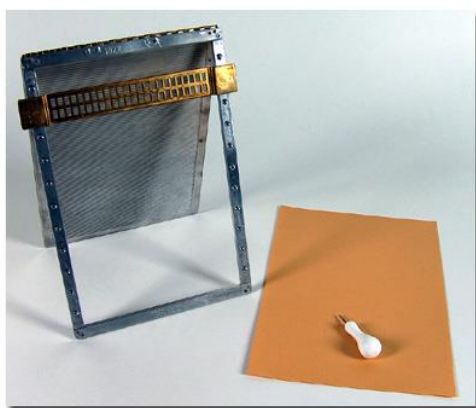
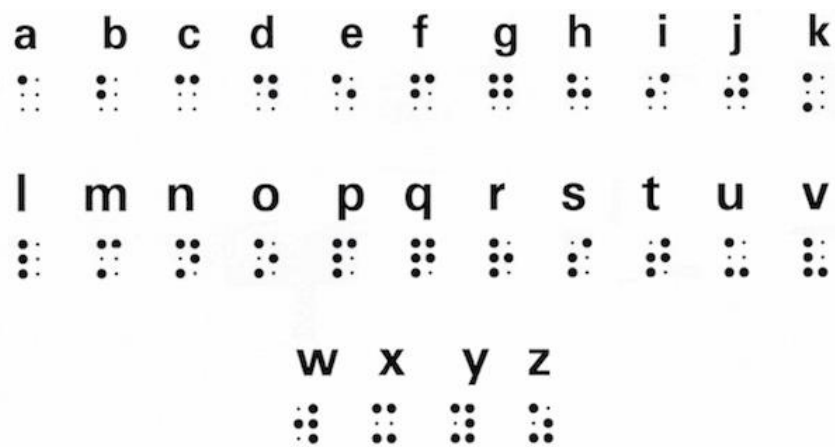
1.6 Louise Braille e il suo metodo.

Louise Braille nacque nel 1809 a Coupvray, poco distante da Parigi, da una famiglia povera, quarto figlio di un sellaio, un ragazzo molto curioso e vivace e proprio questa sua personalità gli causò un incidente vicino al tavolo di lavoro del padre, uno strumento con una punta di ferro gli colpì l'occhio, sul quale perse la vista e sfortunatamente, a causa di una forte congiuntivite all'altro occhio, entrambe le cornee vennero danneggiate rendendo il piccolo completamente cieco.

Louise nel 1819 venne mandato all'Istituzione dei Giovani Ciechi di Parigi, sorto grazie all'iniziativa di Valentin Haüy, dove, con la sua vitalità e il suo dinamismo, studiò per migliorare la lettura e il suo metodo di apprendimento e si appassionò alla musica, al punto da imparare a suonare vari strumenti come l'organo, il pianoforte, il flauto.

Quando Charles Barbier fu invitato dal direttore del collegio, Pignier, ad illustrare per una futura attuazione del suo metodo puntiforme, grazie al quale si può scrivere con una stecca scorrevole forata, Louise Braille mise in evidenza delle carenze, perché quel sistema non teneva conto dell'ortografia, dei segni di interpunzione e delle cifre e così si dedicò a un riadattamento del metodo Barbier, riducendo i punti (da 12 a 6) in uno spazio adatto al polpastrello delle dita, quindi facilmente riconoscibili, in 2 colonne da 3 punti ognuna.

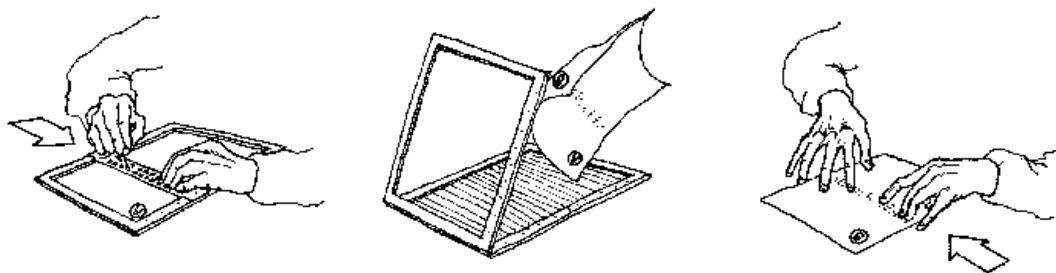
- 1 ● ● 4 Il metodo funziona così: le prime dieci lettere vengono rappresentate
2 ● ● 5 utilizzando i quattro punti della parte superiore, per rappresentare la
3 ● ● 6 seconda serie di dieci lettere viene aggiunto il punto 3 alla linea di base
precedente, alla terza serie si aggiungono i punti 3 e 6.



Lo strumento per la scrittura Braille è una tavoletta composta da:

- un piano rettangolare, in plastica o in metallo, attraversato da rigature orizzontali;
- un telaio che ha dei fori sui lati lunghi, unito al piano da una cerniera sul lato superiore;
- un righello composto da due file di caselline.

Tra il piano e il telaio va inserito il foglio, poi grazie a un punteruolo, vengono impressi i puntini per la formazione di lettere; con la tavoletta la scrittura si effettua da destra a sinistra, mentre la lettura avviene sempre da sinistra verso destra, perché i puntini incisi col punteruolo avranno il rilievo sul lato inferiore del foglio, che poi verrà girato al momento della lettura.



Nel 1825, a soli 16 anni, Louise Braille giunse alla codificazione del *suo* alfabeto (Bocci F., p.60).

Ma non ancora soddisfatto, nel 1828 si occupò anche della segnografia musicale e nel 1829 concluse il primo manuale dove era descritto il sistema composto da 64 combinazioni di segni, con le lettere dell'alfabeto, le vocali accentate, le cifre, i segni matematici, e i segni di interpunzione.

Pignier decise di adottare il suo metodo nel suo istituto, e Braille venne nominato istruttore a circa 20 anni, e, insieme ad altri allievi dell'istituto, conseguirono il titolo di insegnanti nei paesini circostanti.

Nel corso della sua vita Braille continuò a studiare, fare ricerche e ad insegnare, sempre con la sua geniale vivacità e dinamicità che lo contraddistingueva, finché a causa di una tubercolosi, morì nel 1852, a soli 43 anni.

Il metodo Braille, al Primo Congresso internazionale per l'educazione dei ciechi, tenuto a Parigi nel 1878, si affermò universalmente e fu adottato come metodo di scrittura e di lettura per i ciechi.

Grazie al suo metodo i ciechi possono approcciarsi alla lettura di testi in Braille e alla scrittura di libri, ad approfondire la loro creatività, a sviluppare la loro immaginazione; il sistema si diffuse facilmente a tutti i giovani non vedenti, che erano entusiasti di poter riuscire ad avvicinarsi ai grandi capolavori della letteratura e agli studi musicali, e grazie al quale i ciechi potevano approcciarsi alla cultura in tempi molto più rapidi, forse anche di più di un lettore vedente, così da rendere la loro formazione molto più accessibile e completa. E non solo, questo metodo aveva dato la possibilità ai non vedenti di far valere i propri diritti e inserirsi in una società che li aveva esclusi perché incapaci di cogliere la vita attiva o di comunità, di essere partecipi agli avvenimenti, di leggere soltanto per il piacere di farlo, per interesse personale o per arricchimento di valori, al punto che il Parlamento italiano, per promuovere la sensibilizzazione a questo metodo, ha istituito la Giornata Mondiale del Braille che si celebra ogni 21 febbraio (Cirilli V., 62).

Quello in cui era riuscito Braille, e che gli altri avevano sottovalutato, essendo vedenti e aventi una prospettiva e un'analisi incentrati sulla vista, era trovare il modo adatto ai non vedenti di avvicinarsi quanto più semplice e adeguato possibile, tramite il tatto, all'approccio con la cultura, con la vita, con il mondo circostante, alla forma di espressione più autentica dell'essere umano che è il linguaggio.

2 L'importanza della letteratura nell'educazione dei bambini disabili visivi.

2.1 La letteratura per l'infanzia tra 800 e 900.

Esopo, scrittore greco antico, vissuto tra il 600 e il 500 a.C., è considerato l'iniziatore della favola, che è un componimento breve, i cui protagonisti sono animali parlanti; la sua raccolta di 358 favole ha principalmente lo scopo di comunicare una morale, di trasmettere un valore educativo attraverso le situazioni e lo sfondo che propone all'interno dei vari racconti. Tutt'oggi le sue favole sono conosciute da tutti, molto popolari, tra le quali troviamo *“La volpe e l'uva”*, *“La cicala e la formica”*, *“La gallina dalle uova d'oro”*.

Tra i principali narratori successori di Esopo troviamo i francesi Jean de La Fontaine e Charles Perrault (1628-1703), che grazie alla sua raccolta *“I racconti di Mamma Oca”* (di cui sono note alcune fiabe come *La bella addormentata nel bosco*, *Barbablù*, *Pollicino*, *Il gatto con gli stivali*), getta le basi della letteratura per l'infanzia nel Seicento, scrivendo narrazioni che prendono spunto dalla realtà, da situazioni un po' macabre, non di certo positive, quindi solitamente, al centro del racconto, il fanciullo è per lo più un personaggio che non viene preso in considerazione come un soggetto bisognoso di vicinanza, attenzione, cura, ma come una persona in fase di crescita (pensiamo a *“Cappuccetto Rosso”*, diretto in questo caso alle giovani ragazze, come un consiglio a stare lontane dagli estranei, che apparentemente buoni, si rivelano essere dei lupi).

La letteratura ha subito gradualmente dei cambiamenti, in base anche ai contesti storici, culturali o morali di un paese: nel Settecento la letteratura era ancora molto influenzata dagli scrittori francesi, la cosiddetta “letteratura d'Oltralpe”, tra cui troviamo Fénelon (che scrisse *Le avventure di Telemaco*), Madame Leprince de Beaumont (*La bella e la bestia*), Arnaud Berquin (*L'Ami des enfants* e *L'Ami de l'adolescence*), Madame de Genlis (*Les Annales de la vertu... pour servir à l'éducation de la jeunesse*), che erano per lo più autori/educatori che scrivevano fiabe, novelle e racconti morali per lettori e lettrici dell'alta borghesia, trattavano i bisogni reali dei fanciulli, le esigenze dei loro genitori o dei maestri, contenevano rappresentazioni storiche o mitologiche, drammi teatrali, narrazioni fantastiche, tutto per indicare ai giovani i comportamenti da preservare, come l'integrità, la purezza, l'innocenza, facendoli divertire; oppure scrivevano con l'intenzione di passare

valori politici e morali, promuovere la crescita intellettuale, di tenere viva la formazione religiosa con determinati stili di vita e determinati comportamenti.

Nell'Ottocento, la maggior parte dei testi diffusi avevano per lo più una funzione educativa ed erano distribuiti soltanto nell'ambiente scolastico, la lingua nazionale prima dell'unità d'Italia era sconosciuta, usata soltanto per scrivere libri, erano i dialetti la forma di comunicazione abituale tra le persone. In questi anni il libro scolastico riveste un ruolo fondamentale e ha diverse funzioni: è lo strumento di alfabetizzazione per eccellenza, ha uno stile "enciclopedico", perché raccoglie delle nozioni per la preparazione dei fanciulli all'«unità intellettuale e morale» (De Luca C., p.13), ma funge anche da manuale, da guida agli insegnanti che non hanno ancora una formazione professionale.

Un prototipo perfetto lo ritroviamo nel *Giannetto* di Luigi Parravicini (1800-1880), pubblicato nel 1837, è suddiviso in 6 sezioni: 1. L'uomo, i suoi bisogni, i suoi desideri; 2. Mestieri, arti e scienze; 3. Geografia; 4. Scienze naturali; 5. Racconti sui doveri dei fanciulli; 6. Racconti morali tratti dalla storia d'Italia. Una vera e propria enciclopedia elementare, che unisce il lato enciclopedico e nozionistico a quello narrativo e morale, parlando dell'ascesa sociale del protagonista, Giannetto, figlio di un commerciante, che passa dall'essere un buon artigiano ad «agiato mercante», ricco e stimato (De Luca C., p.13). Parravicini in questa opera realizza l'immagine dell'umile lavoratore virtuoso, onesto e capace di accontentarsi ma anche volenteroso di migliorarsi.

Nel 1861, anno dell'unità d'Italia, circa il 2,5% della popolazione era in grado di usare la lingua nazionale per leggere, per questo l'intento era innanzitutto quello di combattere l'analfabetismo, quindi a scuola si insegnava per lo più la religione, l'aritmetica e la lingua italiana, ed erano i soli libri che i bambini incontravano in vita loro, spiegati appositamente dai maestri per provvedere il materiale al fanciullo e accrescere la loro mente, con un linguaggio rigoroso e austero. Così anche l'industria libraia, soprattutto nelle regioni del nord, come la Toscana e la Lombardia, ha un'attività molto intensa, le scuole sono riempite da un'enorme quantità di manuali, libri e fascicoli.

Molti autori in quegli anni riprendono il modello di Parravicini del *Giannetto*, come ad esempio Cantù, Perego, Tarra, tramite tutti scritti rivisitati che tendono alla formazione del buon cittadino, con valori morali e civili.

Figura molto importante nel periodo successivo all'Unità d'Italia è Carlo Lorenzini, alias Carlo Collodi (1826-1890), che iniziò la sua carriera pubblicando *I racconti delle fate*, si trattava di traduzioni di fiabe francesi di Perrault, di Aulnoy, di Madame Leprince de

Beaumont: si notava una certa insoddisfazione e noia per quanto riguarda quello che offriva l'editoria italiana, che erano per la maggior parte scritti nozionistici e morali.

Su richiesta dell'editore Paggi, Collodi scrisse *Giannettino* (1877), una specie di rielaborazione del *Giannetto* di Parravicini, fu il primo libro di una serie conclusa nel 1890: *Il minuzzolo*, (1878), *La geografia di Giannettino e La grammatica di Giannettino* (1879), *Il viaggio di Giannettino in Italia*, suddiviso in 3 volumi (*L'Italia Superiore*, *L'Italia Centrale*, *L'Italia Meridionale*, editi tra il 1880 e il 1886), *Libro di lezioni per la seconda classe elementare* (1889), *La lanterna magica di Giannettino* (1890).

Da una parte era come se fosse un aggiornamento, una rivisitazione del modello precedente, dall'altra però era scritto con tanta vivacità, in uno stile molto leggero e un po' ironico, un modello che non si era mai visto finora, una novità dal punto di vista stilistico, del contenuto, dei dialoghi, a tal punto che una commissione ministeriale istituita proprio per scegliere i libri da utilizzare a scuola, non lo inserì tra quelli da adottare.

Il *Giannettino* parla di un ragazzo con i capelli rossi, capriccioso, curioso, impaziente, che non vuole studiare, anche bugiardo e prepotente ma dall'animo buono e con la capacità di riconoscere quando è in torto.

Nel *Giannetto* il protagonista non rappresenta l'infanzia per come dovrebbe essere realmente, rappresenta invece uno studente ideale, volenteroso di imparare, estraneo alla vita vera; nel *Giannettino*, invece, viene sconvolto tutto quel sistema che c'era stato fino ad allora, quello che trattava il bambino come una persona in attesa di diventare adulta e lo poneva al centro di tutta la morale borghese che era stato l'elemento caratterizzante la letteratura fino ad allora, e siamo di fronte a un racconto che vuole porre l'accento sui difetti del bambino e sulla sua storia da bambino reale, che ha bisogno di qualcuno che lo accompagni nel suo percorso di crescita sia intellettuale che come uomo.

Ed ecco che la figura del suo mentore, Boccadoro, è fondamentale, perché raffigura proprio il maestro che dovrà cercare di appassionare il giovane allo studio, alla lettura, all'apprendimento, e non lo fa tramite noiose spiegazioni attraverso i libri, ma attraverso storielle e racconti per stimolare la sua fantasia e immaginazione, grazie a leggende, elementi magici, mitologici, incantati, così da affascinare Giannettino e invogliarlo a studiare e a voler conoscere sempre di più. Avete capito chi ci ricorda il *Giannettino*? Ebbene sì, le sue avventure sono molto simili a quelle di *Pinocchio*.

Nell'Italia Unita anche l'editoria per bambini e ragazzi nasce in questo contesto, ricordiamo la rivista *Il Fanfulla*, nata nel 1870, la cui direzione viene spostata da Firenze a Roma da Ferdinando Martini, che venne poi ampliata con un supplemento della domenica

Il Fanfulla della domenica nel 1879, un settimanale politico e letterario. Insieme a questa rivista troviamo il *Giornale per i bambini*, sempre progettato da Martini ma diretto da Guido Biagi, venne pubblicato dal luglio del 1881 a giugno del 1889, poi venne assimilato dal *Giornale dei fanciulli* con sede a Milano. Queste riviste sono state le prime ad essere concepite per i bambini, dove gli autori parlavano di geografia, di scienza, di cultura, c'era "la posta con i piccoli lettori", quindi era qualcosa di diverso dai soliti libri per bambini, erano affascinanti, allettanti, coinvolgenti, oserei dire proprio originali, dove prevalevano valori positivi come la famiglia, la casa come nido, il lavoro come fatto morale. E all'interno del *Giornale dei fanciulli*, era stata pubblicata la *Storia di un burattino*, capolavoro di Collodi, che restò all'interno del giornale dal 1881 al 1883, perché anche se non era stato concepito propriamente per bambini, trattando di morte, di un mondo circostante non idoneo alla formazione, dove i personaggi che incontra Pinocchio nel suo viaggio gli suggeriscono di crescere, di maturare, di prendersi le sue responsabilità e di abbandonare la libertà, è riuscito con ironia e satira, ad andare in opposizione alle contraddizioni e gli elementi inopportuni dell'educazione e dell'istruzione Ottocentesche.

Sebbene la critica letteraria ne sconsigliò la lettura ai ragazzi di buona famiglia, ebbe un successo fuori dal normale all'interno del gusto popolare, tanto da favorire anche il successo di molti autori futuri e anche donne scrittrici, tra le quali troviamo l'insegnante e giornalista Ida Baccini (1850-1911), che scrisse *Le memorie di un pulcino* (1875), che creò una rottura con il rigore, le norme e la morale che avevano caratterizzato le opere precedenti (come ad esempio quelle di Parravicini): il pulcino infatti, salvato dal pericolo di finire in pentola o arrosto grazie a due bambini, descrive in questo racconto la propria vita, la famiglia, l'affetto dei padroncini e i pericoli vissuti nell'aia e in città. La Baccini intuì che i piccoli lettori avevano bisogno di tutt'altro, e cioè di racconti descritti con gli occhi dei fanciulli e con un linguaggio semplice.

Un altro autore che vorrei menzionare è Edmondo De Amicis che, nel libro *Cuore* (1886), non nasconde i suoi ideali socialisti, schierandosi dalla parte dei più poveri e degli umili, un manuale di buone maniere e di valori positivi, solidarietà, fratellanza, coraggio, amicizia, rispetto, ispirando anche un forte senso di appartenenza nazionale a tanti ragazzi, intersecando pedagogia e il raggiungimento comune di una meta, per gettare le basi di una futura civiltà, fatta di virtù e ideali.

Il lavoro da parte degli autori di questo periodo, negli anni dell'Unità d'Italia, è stato molto importante perché, non solo ha aiutato ad emarginare la frammentazione linguistica del paese e colmare quelle lacune che poteva rappresentare, ma è stata in grado di coinvolgere

anche i piccoli (come gli adulti anche i fanciulli hanno vissuto gli anni dell'Unità) e dirigere lo sguardo, attraverso questi autori e alle loro opere, ai loro bisogni, ai loro traumi, al loro mondo, trasformando la lettura, che dapprima era solamente scolastica e formativa, in un momento lieto, di piacere e di spensieratezza.

2.2 L'importanza delle fiabe nello sviluppo del bambino.

Le fiabe classiche erano inizialmente dei racconti tramandati in forma orale, pensate per gli adulti, poi durante l'Illuminismo erano considerate superficiali, infantili, così venivano "passate" ai bambini. Prima il bambino era soltanto un piccolo adulto a cui si doveva dare un modello di crescita o di istruzione, man mano che gli studi pedagogici si sono evoluti si iniziò a pensare al bambino come persona a sé stante, come un soggetto autonomo, con i propri bisogni, potenzialità, un individuo con una propria evoluzione, per cui la letteratura per l'infanzia oggi può essere un vero e proprio strumento educativo per lo sviluppo del bambino, a partire dall'immaginazione, la riflessione, la capacità di astrazione e l'acquisizione di competenze tra cui quelle sociali e relazionali.

La fiaba, a differenza della favola che ha come protagonisti gli animali, racconta, attraverso uno stile fantastico, storie di esseri umani, che possono essere maghi, fate, orchi, folletti, draghi, che possono avere doni magici o oggetti stregati, che devono superare delle prove, ma tutta l'atmosfera, il contesto e l'ambientazione sono strettamente legati alla realtà, quindi anche se l'eroe o l'antagonista hanno dei poteri straordinari, devono fare comunque i conti con le avversità e le difficoltà della vita che stanno vivendo.

Bruno Bettelheim nel suo libro *Il mondo incantato* (1982) sostiene che la fiaba è molto importante per lo sviluppo del bambino, perché "permette di conoscersi e favorisce lo sviluppo della sua personalità" (Bettelheim B., p.17 ebook). Il bello della fiaba è che chiunque può trarne un significato diverso a seconda di quello che sta vivendo in quel momento, anche il bambino può farlo, dato che è l'unica forma d'arte che egli può comprendere.

La fiaba affronta temi molto profondi della vita reale come le emozioni, l'amore, la rabbia, la gelosia, la paura, o problemi e difficoltà concrete come il dolore, l'abbandono, la malattia o la morte, raccontando le storie dei personaggi che, nel loro percorso possono incontrare imprevisti, enigmi da risolvere, delle sfide da vincere, può trattare anche della

disputa che c'è tra il bene e il male, ma soprattutto mette in evidenza, in modo velato, che il percorso che vivono i personaggi si avvicina di gran lunga all'esistenza che vive l'uomo, un lungo viaggio di pericoli ed ostacoli da superare per trascorrere una vita tranquilla (e talvolta felice). A differenza di qualunque altra produzione letteraria, le fiabe orientano il bambino verso l'esplorazione della propria identità, che nonostante le ostilità della vita si può raggiungere una condizione migliore, affrontando con coraggio quello che ci pone davanti, però lasciando sempre il bambino in grado di lavorare con la fantasia e decidere cosa e come applicare gli elementi della vicenda narrata alle problematiche della sua vita reale, dando un significato personale diverso in base anche alla condizione psicologica che vive in quel momento.

Il messaggio della fiaba aiuta il bambino a capire anche concetti astratti come il giusto e non giusto, non tramite un diretto insegnamento, ma attraverso le azioni dei personaggi che si ritrovano a fronteggiare i vari aspetti della vita.

La fiaba educa anche alla creatività, perché il bambino può immergersi in questo mondo incantato in cui tutto può accadere, anche in situazioni più assurde e irreali, e tramite la sperimentazione di nuovi contesti magici, può riuscire a realizzare desideri inconsci, talvolta anche trasgressivi, che nella vita reale non potrebbero essere esauditi: la fiaba, potremmo dire, diverte mentre educa.

Ai bambini che ancora non sanno leggere, che frequentano la scuola dell'infanzia, un ruolo molto importante lo ricoprono gli adulti della sua sfera relazionale, gli educatori, i genitori o i nonni, che fanno da tramite tra il bambino ed i libri, che sono per lo più albi illustrati in questa fase, quindi leggere diventa una vera e propria esperienza in cui l'adulto inizierà a raccontare una fiaba che gli "stava a cuore quand'era piccolo, o che gli sta a cuore adesso" (Bettelheim B., p22 ebook), ma sarà meglio far decidere il bambino che potrà indirizzare la sua voglia di scoperta verso altri libri o altre fiabe, in base anche ai suoi pensieri inconsci e a un determinato momento della sua vita. Si dovrebbe leggere *con* il bambino, e non *per* il bambino, e proprio la voce, l'intonazione, l'immedesimazione nei personaggi, la forza e il ritmo con cui si legge una storia sapranno coinvolgere il bambino, appassionarlo, farlo entrare nelle pagine e nelle immagini, a sperimentare i suoi pensieri e i suoi sentimenti più intimi, affinché poi riesca ad esternarli e dividerli con l'adulto; riuscendo anche a saper dominare anche i suoi conflitti interiori: tutto questo porterà poi ad uno scambio continuo tra il bambino e l'adulto, dal quale nascerà anche un legame autentico e nel contempo chi ascolta accoglie quello che emerge dal libro per trarne utilità al momento del bisogno, e

tutto ciò che la lettura scaturirà nel bambino, domande o dubbi, saranno occasioni di conoscenza con l'altro.

Ma chi ha una disabilità visiva come fa a leggere o ascoltare senza avere un'immagine da osservare? E come può l'adulto far approcciare il bambino a concetti astratti delle fiabe o delle favole?

2.3 Il tatto per lo sviluppo del bambino cieco.

“Non è detto poi che l'immaginazione dei fanciulli debba pascersi necessariamente soltanto di narrazioni fiabesche. Meraviglioso può essere anche il reale...” (Lugli A., 1961, p.22).

Il tatto è un senso che si sviluppa molto precocemente negli esseri umani, addirittura prima della nascita nel grembo materno, le prime esperienze, le scoperte e l'esplorazione avvengono proprio attraverso questo canale, andando a costituire nel bambino la percezione di sé, del suo schema corporeo e anche della personalità.

Nel caso di un bambino cieco, questa esplorazione e interazione con l'ambiente c'è comunque, anche se con più difficoltà, perché il senso della vista, se ci riflettiamo un momento, favorisce molto l'imitazione dell'adulto, dei suoi comportamenti, delle sue espressioni, dei suoi gesti, quindi soprattutto nel bambino la cecità è una condizione “determinante nello sviluppo della sfera cognitiva e può comportare difficoltà nella conquista dell'autonomia personale e nelle relazioni sociali” (Cirilli V., p.84).

I concetti di autonomia e mobilità nella persona cieca sono collegati, perché appunto si parla di acquisizione dell'autonomia attraverso lo sviluppo della mobilità in base alle capacità soggettive di ognuno, e mobilità non intesa soltanto come senso motorio, ma anche come capacità di muoversi nell'ambiente rispetto alla realtà sociale e relazionale che si ha intorno.

Strumento fondamentale per lo sviluppo del bambino è il gioco e, nel caso di un bambino cieco, sarà la modalità di accesso a concetti astratti e alla scoperta del mondo: l'apprendimento della realtà generalmente inizia proprio dalle mani, poi dal corpo ed infine con le immagini ed il linguaggio, e inizierà tardi rispetto al gioco del bambino normodotato, perché il bambino cieco non è attratto né dai colori, né dai contrasti, né dai

suoni, ma insieme all'adulto, educatore o genitore, potrà conoscere e manipolare un gioco o un oggetto, per poi farne ulteriore esplorazione individualmente.

Per promuovere il gioco, gli adulti, che saranno indispensabili mediatori, non solo dovranno rispettare i tempi e i ritmi del bambino, ma creare spazi e contesti stimolanti, motivanti, che porteranno ad incuriosire il bambino cieco sui profumi, sulle forme, sulla texture dei vari oggetti circostanti, e andranno ad accrescere le sue possibilità immaginative, verbali e motorie, facendogli fare quante più esperienze pratiche. Se queste scoperte e queste prove venissero a mancare, il bambino non capirebbe fino in fondo i suoni e le parole da cui è circondato, e questo lo porterà ad una situazione di demotivazione, di timore e di scarsa fiducia in sé stesso.

Giocando, il bambino cieco conoscerà ciò che lo circonda, scoprirà gli oggetti, le loro caratteristiche, comprenderà il concetto causa/effetto, concetti logici e temporali, inizierà anche ad aprirsi, a comunicare, a interagire con gli altri, fino ad acquisire abilità relazionali e sociali: tutto questo porterà alla costruzione della sua autostima, la condivisione e partecipazione nel gruppo e la sperimentazione di nuove attività o azioni.

Il bambino con disabilità visiva non avendo l'adulto da "imitare", quindi non usando il linguaggio extra verbale, potrebbe sviluppare maggiormente il linguaggio verbale. Vygotskij affermava che attraverso l'acquisizione del linguaggio, le *funzioni psichiche inferiori* (la percezione, l'attenzione, la memoria, la sensazione) vengono interiorizzate e si trasformano in *funzioni psichiche superiori* (ragionamento astratto, pensiero critico, pianificazione, autocontrollo, problem solving). Quindi il linguaggio serve sia per la comunicazione che per l'interazione sociale ma è anche uno strumento che guida il pensiero, e questo gli servirà a pensare, controllare e dominare meglio la realtà quando crescerà e diventerà adulto.

Ecco perché è molto importante incoraggiare alla relazione con l'altro, perché pone il bambino disabile visivo in una situazione di aggregazione, di appartenenza, di autonomia e di comunicazione dei propri pensieri e delle proprie emozioni, e quindi di fiducia in sé stesso.

Compito dell'adulto, che sia genitore, educatore o insegnante, è quello di far conoscere la realtà, per "predisporre la mente e la creatività ad un'adequata rappresentazione del reale per poterne cogliere anche l'armonia e le bellezze, sviluppando così inoltre un personale pensiero critico e creativo e un autonomo gusto estetico" (Cirilli V., 2023, p.85).

Se le esperienze venissero descritte verbalmente al bambino e non "fatte toccare" direttamente, non verrebbero percepite e comprese appieno, l'educazione dovrà puntare

alla sensorialità, sì, perché chi è un disabile visivo deve essere educato al tatto, deve allenare la sua capacità a individuare forme e consistenze degli oggetti, non è un'azione automatica, e tutto ciò renderà possibile la creazione di immagini mentali e di concetti, che saranno il risultato dell'unione di tutte le percezioni sensoriali.

2.4 La lettura nella disabilità visiva.

Nel Settecento i disabili, e in questo caso specifico i ciechi, non avevano un'istruzione e un'educazione speciale, proprio perché ritenuti deficienti, incapaci di studiare e di lavorare, poi durante l'Ottocento, grazie anche a Braille e al suo metodo, nel 1827 fu realizzato il primo libro in Braille, e lentamente iniziò questo percorso di copiatura di testi in braille, che avveniva a mano grazie a giovani ragazzi ciechi, e che venivano utilizzati all'interno degli istituti che li ospitavano.

Nel Novecento le prime istituzioni per ciechi mettono a disposizione i libri in Braille nelle loro biblioteche, libri che sono oggetti unici e inestimabili, proprio perché c'è un duro lavoro dietro, quello della loro creazione manuale.

La maggior parte dei testi in braille destinati ai bambini erano per lo più testi scolastici, quindi di scienze, di letteratura, di matematica, di geometria, e anche spartiti musicali in Braille, proprio perché ai giovani inizialmente veniva insegnato a suonare, dato che, oltre al tatto, si prediligeva l'udito per apprendere qualsiasi cosa: era molto difficile, perché veniva utilizzato lo stesso sistema di 64 punti del metodo Braille, punti che cambiavano significato a seconda delle regole della codifica musicale. All'epoca era già tanto il fatto di poter beneficiare della conoscenza, del sapere, della letteratura e della scienza, questo privilegio rendeva il cieco parte della comunità.

Oggi invece si predilige un altro sistema di educazione e formazione, i bambini, prima dell'ingresso alla scuola primaria, non sono in grado di leggere la scrittura in Braille, ma dovranno prima allenare i loro sensi, l'udito, l'olfatto e in particolare attraverso la mano diventeranno curiosi e riusciranno poi a sviluppare tutto il processo di alfabetizzazione.

Anche qui l'adulto è fondamentale per il supporto che darà al bambino disabile visivo nel momento della lettura, e dovrà prestare attenzione a vari aspetti:

- leggere libri adeguati ed adatti anche all'età, che siano correlati con le esperienze vissute dal bambino e che quindi siano in grado di destare il suo interesse; come

scrivono Koenig e Farrenkopf nel loro articolo del 1997 (*Essential Experiences to Undergird the Early Development of Literacy*), le scoperte che costituivano un buon supporto alla lettura riguardavano l'esperienza con la natura, gli animali, piante, gli insetti, le emozioni e il senso di benessere;

- stimolare la partecipazione attiva del bambino, magari scegliendo libri interattivi, dove il bambino può aprire una finestra o tirare una linguetta;
- scegliere libri con filastrocche in rima o ripetitive, dove il bambino può anticipare la parte finale del testo;
- prediligere libri tattili illustrati, dove all'interno ci saranno non solo illustrazioni in rilievo e di diversi texture e materiali, ma anche il testo scritto sia in Braille che a caratteri ingranditi.

Tutto questo aiuterà il bambino ad essere parte attiva del processo di lettura e di alfabetizzazione, associando ciò che ascolta e ciò che sperimenta.

Prima di leggere il braille, il bambino dovrà sapere cosa sta leggendo e questo avverrà soprattutto con la sperimentazione pratica, la conoscenza dell'ambiente circostante, gli oggetti, le azioni, le emozioni, potranno essere associati a immagini in rilievo, a materiali diversi, poi potranno essere lette le corrispondenti parole in braille, ma soltanto dopo che il bambino avrà fatto suoi i concetti e le immagini mentali.

Si ricorre alle immagini in rilievo proprio per questo, per suscitare nel bambino la curiosità, così una volta che crescerà sarà in grado di leggere libri in braille, magari senza immagini, e saprà cosa sta leggendo, facendo delle associazioni e andando a ricercare dentro di sé l'esperienza concreta vissuta e connessa a quello che legge: si tratta di riempire la sua mente con tasselli in maniera graduale, in modo da consolidare man mano i momenti vissuti, le conoscenze e la consapevolezza acquisite.

Per questo sarebbe opportuno non prediligere solo l'udito, come si faceva un tempo, dove i libri, le lezioni, la conoscenza venivano trasmessi puramente per via orale, perché il bambino, se incoraggiato a partecipare attivamente alla lettura, può non solo "agire" attivamente ma potrà notare anche la presenza della scrittura e di toccarla, ad esempio nei libri tattili illustrati, vengono inserite sia le immagini in rilievo, sia la scrittura in Braille che a caratteri ingranditi (per i bambini ipovedenti), proprio per far avvicinare i bambini al Braille e far elaborare i primi simboli.

L'Istituto dei Ciechi di Milano, ad esempio, ha sviluppato il Centro Materiale Didattico, dedicato alla progettazione e produzione di ausili tattili per il gioco e l'apprendimento del bambino non vedente, si tratta di una raccolta di materiali tattili, destinati a diverse fasce di

età, organizzate in aeree disciplinari, che hanno lo scopo di far esercitare i bambini, sviluppare le loro potenzialità sensopercettive e cognitive e rafforzare la motivazione e l'attenzione: libri per l'infanzia, narrativa illustrata, giochi logico-matematici, sussidi per l'apprendimento del Braille, per l'aritmetica, la geometria, storia, scienze, fisica e chimica, cartine geografiche (http://www.toccaeimpara.com/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=135).

In particolare nell'area linguistica, c'è il materiale “*dalla realtà al simbolo*” (vedi figura 1) in cui si parte da oggetti concreti, come ad esempio un cucchiaino:

- partendo dall'oggetto reale, dove il bambino potrà esplorare la forma, la dimensione, il materiale;
- un cucchiaino attaccato al cartoncino, che rappresenta la trasformazione dell'oggetto in simbolo (perché il bambino in questo caso non può usarlo);
- un cucchiaino termoformato, che perde le sue caratteristiche materiali;
- una sagoma del cucchiaino originale, che mantiene le dimensioni ma perde la curvatura;
- un cucchiaino disegnato tramite la punteggiatura del contorno;
- la scritta in Braille della parola “cucchiaino”.

Figura A



Attraverso questo materiale il bambino passa dall'oggetto reale alla scrittura in maniera graduale, il bambino vive il processo di simbolizzazione dell'oggetto in maniera più “semplificata” grazie ai vari passaggi ma soprattutto facendo esperienza diretta e pratica.

Altri materiali importanti, ad esempio, possono essere “*la pallina sotto-sopra*” (vedi figura 2), “*avanti e indietro, su e giù*” (vedi figura 3), attraverso cui il bambino acquisisce non solo concetti spazio-temporali e topologici, di causalità e i rapporti spaziali, ma anche capacità attentiva e mnemonica, competenze relazionali, comunicative e arricchimento

(http://www.toccaeimpara.com/index.php?option=com_hikashop&ctrl=product&task=show&cid=8&name=avanti-e-indietro-su-e-giu&category_pathway=&Itemid=139).

Figura 2

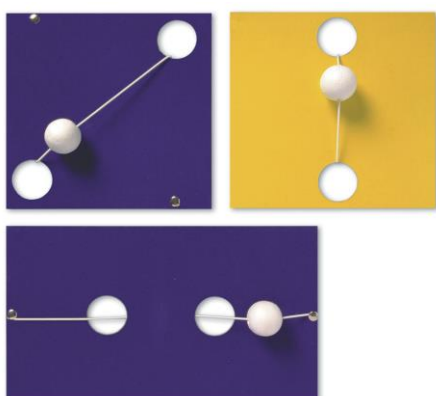
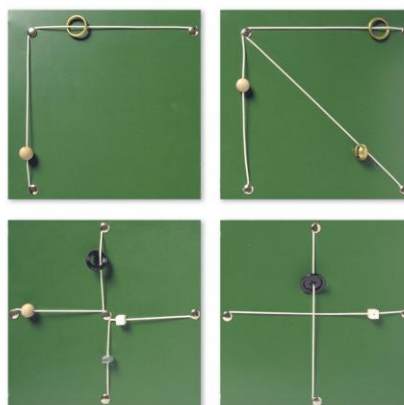


Figura 3



L'insegnante potrà proporre questi strumenti per un utilizzo individuale e poi allargarli a piccoli gruppi, così da sviluppare anche cooperazione tra i bambini e lavoro di gruppo, in un ambiente laboratoriale per la lettura, dove i progetti e i materiali sono pensati per bambini vedenti e non, in maniera da potenziare ed accrescere l'integrazione in classe del bambino cieco. In questo modo non solo il bambino con disabilità visiva riuscirà a sentirsi parte del gruppo, ma potrà avere la possibilità di confrontarsi con i suoi coetanei, di aprirsi, di esprimere il suo punto di vista, superando le possibili paure nel raccontarsi e coltivare la sua libertà di espressione, ma anche i suoi compagni si impegneranno al rispetto della diversità, alla solidarietà, superando stereotipi e arricchire il proprio bagaglio personale.

Ecco che il libro torna sempre al centro della questione, come strumento in grado di unire, di creare energia e legami, coinvolgere l'altro in una rete dove ci si racconta e si condivide i propri pensieri, i valori e la propria natura.

2.5 La tecnologia come supporto alla lettura.

Per facilitare la lettura e renderla più immediata, esiste il libro parlato, un aiuto prezioso e uno strumento molto importante per le persone cieche, che consente a chiunque abbia una

disabilità o difficoltà di lettura, di ascoltare gli audiolibri e le audio riviste. Le associazioni che operano in questo settore sono varie: troviamo il *Centro Nazionale del Libro Parlato dell'Unione Italiana Ciechi*, che ha diverse sedi in tutte le regioni; il *Libro Parlato Lions* è un service della grande tradizione Lions, ideato e creato nel 1975 per iniziativa del Lions Club Verbania; il *Centro Internazionale del Libro Parlato (CILP)*, nato a Feltre nel 1983 e costituito Associazione nel 1996, che aiuta chiunque abbia problemi visivi o altre tipologie e voglia avvicinarsi alla lettura e allo studio, anche personalizzati su richiesta.

Gli audiolibri sono prodotti da speaker professionisti o lettori volontari, si può anche diventare donatori di voce, sia per una gratificazione personale ma anche perché è molto utile per offrire a chi non può la possibilità di vivere un momento di svago autonomo come la lettura. Questo strumento mette a disposizione un catalogo molto vasto, tra cui troviamo anche libri per bambini e ragazzi, testi di narrativa e di studio.

L'audiolibro può essere ascoltato tramite un computer, tramite una sintesi vocale, il testo in Braille o a caratteri ingranditi, ma per fare tutto ciò il computer ha bisogno di programmi specifici, non basta lo *screen reader*, ad esempio la lettura di una pagina web risulterebbe difficoltosa, e quindi parliamo di WINGUIDO, un programma multifunzione gratuito ideato da Guido Ruggeri, che consente di leggere e scrivere testi, fogli elettronici, di consultare la posta elettronica e l'ascolto di file MP3, quindi le azioni che si effettuano abitualmente con il computer; lo screen reader JAWS, molto più efficiente, può essere utilizzato per le principali applicazioni come Microsoft Office, i browser Chrome, Edge e Firefox, il lettore PDF Adobe Acrobat e app di programmazione, può gestire non solo la sintesi vocale ma anche il display in Braille, in modo da rendere più fruibile alla persona l'ambiente di lavoro e di studio, e se viene abbinato ad un display Braille, come ad esempio i modelli Focus di Freedom Scientific, è in grado di fornire un approccio multisensoriale al sistema, vocale e tattile allo stesso tempo, massimizzando così produttività ed efficienza.

D'altra parte, però, la tecnologia ha dei "limiti" per le persone con disabilità visiva, perché se ci si trovasse davanti ad un testo o una pagina web con delle immagini, il cieco non potrebbe usufruire di quel dato, perché magari la sintesi vocale non le riconoscerebbe, quindi anche se internet è una rete di comunicazione che collega tutto il mondo, d'altra parte potrebbe escludere proprio quelle persone che non hanno a disposizione gli strumenti adatti ad utilizzarlo. Inoltre la velocità con cui la tecnologia cambia non permette agli ausili come un display in braille o a un sintetizzatore di voce di correre al loro passo, di adattarsi, oppure, addirittura, cambiano totalmente i programmi o i sistemi operativi,

quindi la persona cieca deve comprare ad un prezzo molto elevato, nuovi computer o programmi adeguati, quindi possiamo dire che sì, le nuove tecnologie rendono possibile molti aspetti per i disabili visivi, ma solo se progettate secondo dei criteri appropriati.

Quello che vorrei sottolineare, però, è che la parola scritta, non è qualcosa che “vola via” come la parola parlata, la parola scritta e il libro scritto, rimangono, ed assumono un significato particolarmente profondo soprattutto per i piccoli disabili ciechi, l’insegnante avvicina il piccolo lettore nella maniera più adeguata, in modo tale da non rendere il bambino “sazio” del libro, ma con ancora all’interno quella voglia e curiosità di proseguire con altre letture, alternando quindi lettura ed esperienza. In questo modo la parola scritta darà al bambino il modo di poter apprendere, conoscere, sapere, ma anche di renderlo libero, renderlo consapevole di sé stesso e della sua realtà.

Il libro, per i ciechi in generale, non è soltanto un libro, ma è la chiave che apre una porta di un altro mondo, un valore inestimabile, il mezzo che porta alla cultura e all’educazione. ma anche ad un momento intimo tra lettore e libro, tra fruitore e messaggio racchiuso nel racconto.

3 L'esperienza letteraria e artistica nella disabilità visiva.

3.1 L'esplorazione dell'immagine tattile.

L'immagine tattile rappresenta per il cieco uno strumento molto importante in quanto è il mezzo attraverso il quale può accedere alla realtà, sarebbe molto complicato cercare di far capire ad un cieco “cosa sia un cerchio o un triangolo o cosa significhi ruvido o morbido” (Pompa L., p 13, 2020), ed è un disegno in rilievo ideato con l'intenzione di rendere più semplice e immediata l'interpretazione con le dita e con le mani.

Come ho già accennato più volte, il bambino, o in generale il soggetto cieco, dovrà essere educato alla percezione sensoriale e all'esplorazione tattile, quindi dovrà esercitare i suoi sensi vicarianti, come l'udito e il tatto, facendo esperienze sensoriali e tattili; inoltre il bambino dovrà essere educato ad usare entrambe le mani e tutte e dieci le dita, in modo da rendere la percezione più completa, quindi “con le mani aperte per percepire le dimensioni, con tutta la mano per conoscere le superfici, con le dita per conoscere i contorni della figura, con la punta dell'indice per rintracciare i particolari, con i polpastrelli dell'indice e del pollice per conoscere gli spessori” (Pompa L., 2020, p.55): attraverso il movimento coordinato di entrambe le mani e delle dita, il bambino non solo si crea le sue immagini mentali degli oggetti che esplora, ma sarà in grado poi di comunicare e raccontare la sua esperienza. Il bambino nella sua perlustrazione e analisi degli oggetti, avrà bisogno di qualcuno che lo guida, un adulto che gli insegni come posizionare le mani, e che descriva quello che sta toccando, approfondendo alcune caratteristiche e dettagli, e questo è molto importante perché attraverso la voce si possono esprimere concetti astratti come le emozioni o le sensazioni. Attraverso la percezione aptica, che è il processo di riconoscimento degli oggetti tramite il tatto, il bambino perciò interiorizza tante immagini quanto più sono le esperienze fatte, per avere padronanza delle proprie idee e dei propri pensieri, ed essere capace ad esternarli.

Parlando di immagini, pensiamo alla persona o al bambino vedente, egli può notare, ad esempio in un quadro o di una foto, i colori, le sfumature, i contrasti, può trarne anche una certa emozione nel guardarlo, gli potrebbe suscitare un qualunque ricordo nella sua mente, ma non dobbiamo pensare che l'arte sia solo per i vedenti, l'educazione sensoriale riguarda anche l'educazione al bello, perché comporta comunque un processo cognitivo intellettuale

e di riconoscimento, ecco perché far entrare a contatto i bambini non vedenti con l'immagine tattile e la lettura sensoriale, avvicina all'educazione estetica e all'arte, perché scaturisce in qualche modo una connessione mentale e magica talvolta. Perciò imparare a comprendere e a "decodificare" l'immagine tattile, consente il riconoscimento, la comunicazione e la condivisione del codice linguistico, e di conseguenza l'integrazione del disabile visivo (Pompa L., p.70, 2020).

È errato pensare che la persona o il bambino non vedente abbia una maggiore sensibilità tattile, anzi, "il bambino non vedente spontaneamente non tocca nulla, deve essere stimolato a toccare, proponendogli oggetti diversi per peso, forma, temperatura, dimensione, materiale, nell'ambito della comune vita quotidiana, nonché di attività ludiche guidate e di esperienze senso-motorie" (Piccardi F., 2011).

Ecco perché i genitori o in generale gli adulti rivestono un ruolo importante, perché l'ascolto dei genitori che leggono ad alta voce al bambino piccolissimo, sarà importante per invogliare il piccolo alla lettura, alla curiosità e alla conoscenza, sarà importante non solo per la capacità d'ascolto e la comunicazione, per sviluppare le sue capacità mnemoniche, linguistiche, per ricordare le sequenze della storia e raccontarla, ma anche per muoversi nello spazio, per l'acquisizione del semplice movimento della mano, per avere una padronanza dello schema corporeo per "muoversi" non solo nello spazio ma anche nell'immagine che sta esplorando.

Quanto più il bambino svilupperà la sua padronanza del corpo, tanto più riuscirà a muoversi in maniera sinergica, sfruttando non solo la mano nei suoi più svariati gesti, ma anche gli altri sensi come l'olfatto o l'udito, come risultato di una percezione completa tale da organizzare e definire tutte le sensazioni percepite dal mondo circostante. La conoscenza di sé stessi è un fattore rilevante, partendo dalle parti del corpo, dove sono posizionate, le loro funzionalità, le posizioni che possono assumere, fino ad arrivare all'esplorazione di sé stessi, il toccarsi e ai movimenti di tutto il corpo. Di conseguenza andrà incontro allo sviluppo dell'orientamento spaziale, per spostarsi nell'immagine, nella pagina o nell'oggetto che si sta toccando, ma anche nell'ambiente in cui si sta, quindi si svilupperà anche la localizzazione uditiva e tutte le abilità che faranno identificare dei rapporti alto-basso, sotto-sopra, vicino-lontano, dentro-fuori, avanti-indietro, ecc.

Il raggiungimento di tutte queste abilità non avviene in maniera immediata, il bambino per la codifica spaziale si servirà di strategie egocentriche, che consistono nel memorizzare la disposizione degli oggetti dell'ambiente circostante, con una prospettiva centrata in ogni momento sul soggetto, e successivamente ricordare la sequenza dei punti di riferimento e i

movimenti svolti per raggiungerli, che diverranno poi allocentriche, come una specie di rappresentazione dell'ambiente come una mappa e guardare mentalmente tutto lo spazio con gli oggetti esistenti, tutto questo porterà il bambino o il ragazzo a fare ragionamenti più complessi e di crearsi un'idea del mondo attorno a lui.

3.2 I libri tattili illustrati.

Nel processo di educazione all'immagine, i libri tattili illustrati hanno un ruolo molto importante, nei quali ogni oggetto si trasforma in un simbolo, tramite il quale il bambino si avvicina alla realtà e comprende le esperienze del quotidiano, è qualcosa da toccare, da manipolare, qualcosa con cui giocare, sono dei libri destinati non solo a bambini ciechi o ipovedenti ma anche ai bambini vedenti e rappresenta uno strumento importante per l'integrazione e la condivisione con gli altri.

Essenzialmente sono dei libri, ma costituiti e realizzati con materiali diversi: di stoffa, di carta, di materiale riciclato e l'unione di tutti questi rendono il libro tattile un'opera non solo unica ma che replica anche la realtà in una maniera incredibile.

I primi libri tattili illustrati sono stati realizzati dall'Istituto dei Ciechi di Milano agli inizi degli anni Settante, poi la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, dopo qualche anno, hanno organizzato diversi progetti e collaborazioni internazionali per facilitare la produzione e la distribuzione.

Per i bambini non vedenti questi libri sono una risorsa molto importante per la loro educazione e devono essere creati e pensati per il non vedente perché, come abbiamo già visto precedentemente, supportano il processo di apprendimento del bambino e le diverse aree di sviluppo: affettivo, emotivo, relazionale, sociale, linguistico e cognitivo.

Nel pensare un libro tattile bisognerà prima valutare dei fattori, come ad esempio l'età del bambino o il modo d'uso, e anche se sono libri destinati all'apprendimento dovranno essere presentati in un contesto giocoso, per rendere l'attività più interessante dove il bambino parteciperà in maniera attiva, quindi bisognerà seguire un percorso graduale in base ai tempi di sviluppo del bambino, in questo caso parliamo di:

- "Libri realtà": che racchiuderanno le prime immagini tattili di oggetti che il bambino già conosce, quindi inizialmente si attaccheranno gli oggetti reali alle pagine, prima tramite il velcro poi con la colla. Ad esempio si possono creare questi

libri con le posate, gli oggetti quotidiani o tutto ciò che si incontra in giardino, foglie, fiori, ecc.

- “Libri ad alta somiglianza”: che non includono oggetti concreti ma immagini tattili simili all’oggetto reale, che il bambino conosce (magari una determinata stoffa morbida che ricorda il manto del gatto).
- “Libri simbolico-figurali”: dove gli elementi sono rappresentati da simboli arbitrari.

E poi non bisogna sottovalutare il materiale: la carta, ad esempio, può essere di vari tipi, carta crespata, cartone, carta velina, carta gommatata, carta paglia, si può presentare liscia, ruvida, arrotolata, accartocciata, e così anche per tutti i tipi di stoffa, quindi è come se ci fossero infinite combinazioni per la rappresentazione della realtà.

In generale comunque sarebbe bene tenere in considerazione che “le immagini tattili per poter essere “lette” dalle mani del non vedente devono essere realizzate nel rispetto di diversi “criteri di costruzione” che rispondono alle esigenze percettive del tatto” (Piccardi F., 2011), perché il tatto non potrebbe percepire dei particolari o le immagini molto ravvicinate, quindi vediamo che ci sono dei criteri di costruzione da rispettare:

- *Criteri di forma*: quindi l’immagine dovrà essere creata nel modo più semplice possibile, eliminando particolari superflui, per essere facilmente riconoscibile dai bambini in maniera autonoma o con l’aiuto dell’adulto, non si dovrà sovrapporre varie figure ma disporle in maniera allineata e mantenere una certa distanza tra di esse.
- *Criteri di tessitura*: utilizzare vari materiali, piacevoli da sperimentare e rispettare il criterio di assegnazione, ovvero non impiegare un materiale per raffigurare più elementi, risulterebbe confusionario per la percezione.
- *Criteri di spessore*: la soglia minima di percezione della linea in rilievo è di ½ mm di altezza e ½ mm di larghezza, ma per discriminare facilmente la figura dallo sfondo è opportuno utilizzare spessori di almeno 1 mm.
- *Criteri di posizione*: gli elementi raffigurati dovranno essere collocati secondo un criterio di ordine spaziale, per permettere al lettore una lettura nel complesso, attraverso le due mani aperte; quando necessario si potrà aggiungere la linea di terra per facilitare il bambino all’esplorazione tattile.
- *Criteri di dimensione*: rispettare la proporzione tra i vari elementi raffigurati, rispettando le due dimensioni frontale o in pianta, perché la prospettiva potrebbe alterare l’oggetto in questione.

- *Criteri di colore*: utilizzare colori primari a forte contrasto per i vari materiali e tessiture, rimanendo coerenti con i corrispettivi colori della realtà, sia per facilitare la discriminazione visiva ai bambini ipovedenti, ma anche perché il bambino non vedente ha diritto alle informazioni cromatiche della realtà (giallo per il sole, verde per l'erba, ecc.).
- *Criteri di congruenza*: le immagini tattili devono essere sempre correlati e corrispondenti al testo in Braille e a caratteri ingranditi.

Oltre a questi criteri di costruzione bisognerà tenere conto del formato delle pagine, dell'orientamento, la sicurezza dei materiali scelti, il tipo di rilegatura, ma fondamentale sarà il fatto che non basterà raffigurare il contorno di un oggetto in rilievo per renderlo fruibile al tatto, ma se ben costruite, le illustrazioni in rilievo potranno generare nel bambino curiosità ed interesse, arricchendo il suo bagaglio immaginativo, sempre con l'aiuto dell'adulto che inizialmente leggerà ad alta voce, guidandolo nell'esplorazione.

L'accessibilità ai libri tattili però è indebolita a causa degli elevati costi di produzione di questi testi, essendo prodotti di alta qualità, spesso realizzati a mano, come ad esempio le collane editoriali della Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, sono difficilmente reperibili rispetto ai libri comuni per l'infanzia, che sono divise in 5 sezioni:

1. *“Sotto a chi tocca”*: ideali per l'avviamento alla lettura e alle prime esperienze di alfabetizzazione (ad esempio *“Giorgetto l'animale che cambia aspetto”* di Claudette Kraemer e *“La favolosa montagna”* di Erika Forest).
2. *“Tocca a te!”*: collana che pubblica i libri più interessanti tra quelli che partecipano al Concorso Nazionale di Illustrazione Tattile *“Tocca a te”*, per gli autori appassionati di illustrazione tattile e libri accessibili per bambini non vedenti (ad esempio *“Ombra”* di Michela Tonelli e Antonella Veracchi, fig. A, B, C).
3. *“Le lumachine”*: collana di libri in stoffa, ideata da Martina Dorascenzi, morbidi, maneggevoli, utili per le prime esperienze di manipolazione.
4. *“Oukou Pata”*: libri per la primissima infanzia, di stoffa e lavorati a mano, ideati e realizzati in Sudafrica da Lynette Rudman, fondatrice del progetto editoriale *“I read with my hands”*, disponibili in 3 lingue: italiano, francese e inglese.
5. *“Do it”*: collana di libri cartonati vuoti, degli strumenti standard che rappresentano la base per la creazione di racconti tattili illustrati, dove si possono inserire figure materiche e produrre il libro autonomamente (fig. D), ciò comporta la rinuncia ad una catena di produzione industriale, la quale inevitabilmente porterebbe i libri durante le fasi di taglio, incollaggio e montaggio, facendogli perdere le

caratteristiche volumetriche. Si tratta quindi di album prodotti a mano. Questo permette a ragazzi, insegnanti e illustratori che già realizzano in casa o a scuola libri tattili, di costruire un prodotto professionale: rigido, ben rilegato, maneggevole, riconoscibile.

Figura A

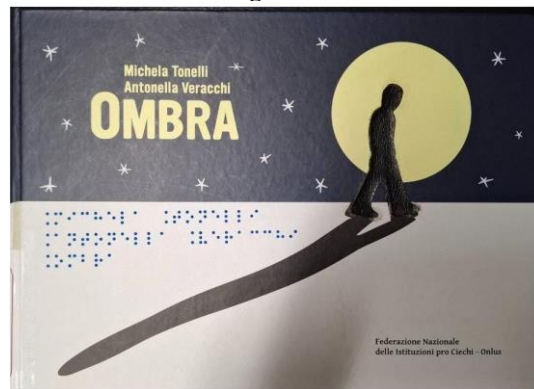


Figura B



Figura C

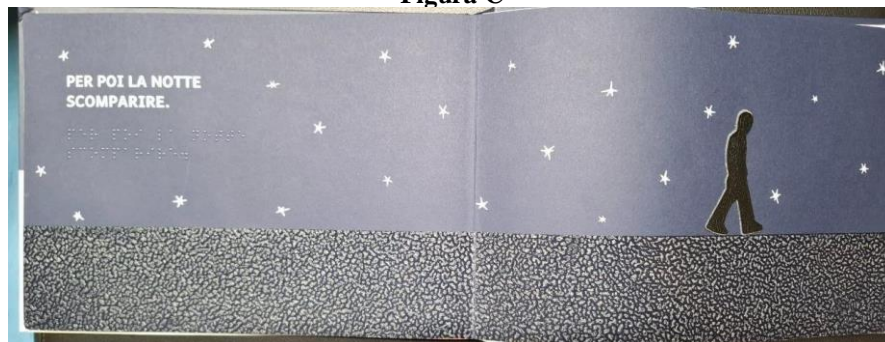


Figura D



Tra i libri tattili per la prima infanzia, che nascono all'interno della didattica speciale, quindi all'interno della tiflogia, troviamo quei libri in stoffa che simboleggiano la realtà e sono realizzati con materiali che il loro tocco permette di fare un'esperienza della realtà molto veritiera: ad esempio nella collana di libri in tessuto che ho avuto il piacere di sperimentare nella Biblioteca "Louise Braille" di Baia Flaminia a Pesaro, troviamo quelli che rappresentano la pioggia, la neve, il vento e il sole, attraverso elementi che sono nel nostro quotidiano, come l'ombrello, l'impermeabile, gli stivali, l'aquilone, le foglie (se ci pensiamo un attimo, al mattino, al nostro risveglio, è la prima cosa che solitamente si fa, aprire le finestre e controllare che tempo fa fuori, se è soleggiato o è nuvoloso e ventoso): questi libri sono fatti a mano e costruiti da immagini materiche, realizzate attraverso il collage, nel caso della pioggia adoperando materiali che, sfiorandoli e maneggiandoli, ci regalano il rumore della pioggia quando cade (fig.1); nel caso della neve sono rimasta molto colpita, perché toccando la superficie bianca sembrava proprio di avere la neve tra le mani (fig.2), per non parlare della panna sopra la tazza di cioccolata calda, così morbida e soffice (fig.3), che sono rimasta davvero sbalordita.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



I libri tattili avranno figure semplici, perfettamente riconoscibili, comprensibili, dove il bambino sperimenterà la classificazione delle grandezze (fig. 4), la differenza dei materiali e textures (come ad esempio liscio-ruvido, fig. 5), poi successivamente si potranno aggiungere brevi storie, dove il bambino potrà passare dalla realtà al simbolo (come ad esempio nella fig. 6, permettere al nastrino di fare un percorso passando da un buchino), quindi anche le illustrazioni diverranno via via più complesse.

Figura 4



Figura 5

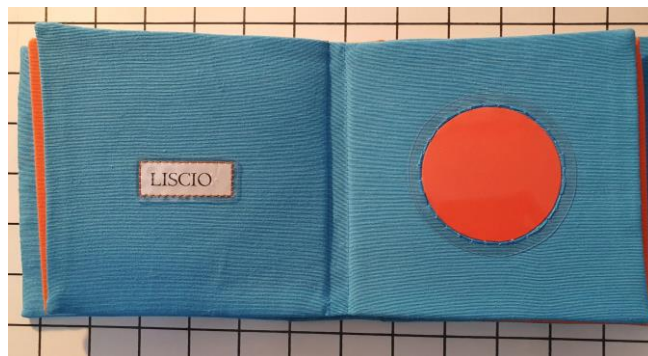


Figura 6



Per introdurre la lettura ai bambini poi verranno utilizzati i libri con testi brevi, sia in Braille che a caratteri ingranditi, e immagini molto semplici da toccare (ad esempio fig.7).

Figura 7



Il Braille ha una caratteristica particolare, che non può essere né rimpicciolito né ingrandito, ha una dimensione standard, è quindi importante che il testo sia molto semplice, e nel caso del testo più lungo, sarebbe meglio farlo comunque entrare nella pagina di sinistra, e far rimanere l'illustrazione della pagina di destra.

Nel libro tattile illustrato di Mauro Evangelista "*Alberi*", con illustrazioni, testo tipografico e testo a caratteri Braille che ho avuto il piacere di sfogliare ed esplorare, l'albero (figura 8) è rappresentato da una corda, tutta arrotolata in maniera fitta, che simboleggia la durezza, la ruvidità, la nodosità e la secchezza della corteccia, ed è così sorprendente pensare a quanti tentativi magari abbia fatto l'artista prima di arrivare a questa realizzazione così veritiera, a quanto lavoro c'è dietro ad una pagina, dietro ad un'immagine, e non solo, nella fig. 9 vediamo anche altri tipi di alberi rappresentati sempre con lo stesso materiale, la corda, ma in questo caso appare sfilettata in alcuni tratti, più spesso in altri, per rendere la diversità della corteccia dei vari tipi di alberi.

Figura 8

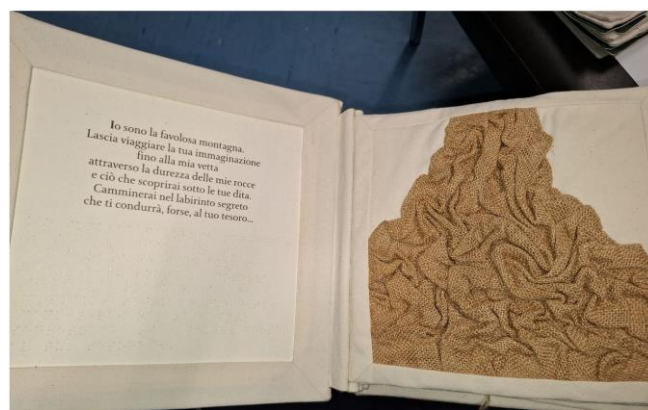


Figura 9



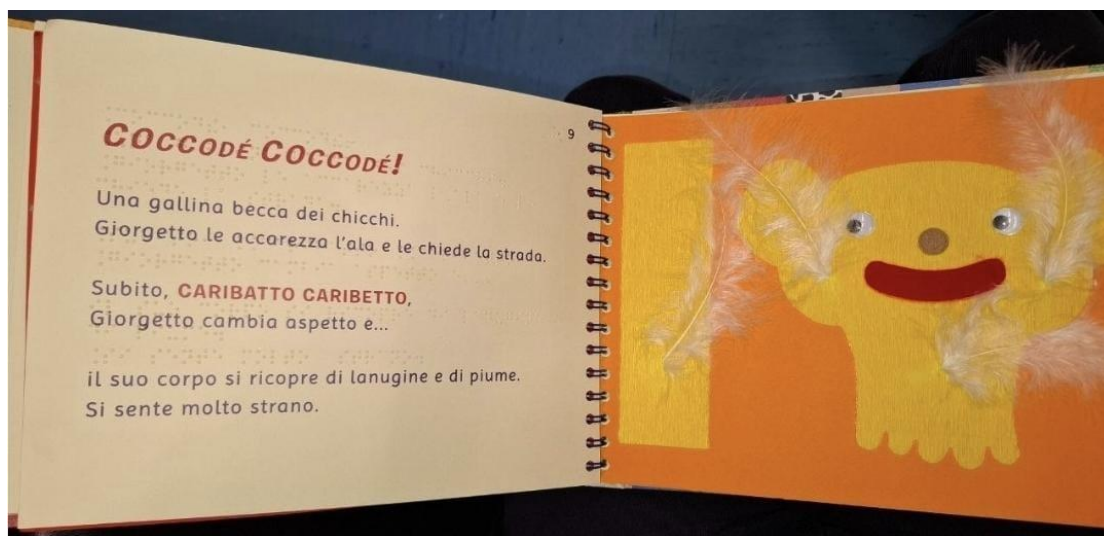
Nel libro di Erika Forest “*La favolosa montagna*”, vincitore del concorso *Typhio & Tactus* 2013, con testo tipografico e testo in caratteri Braille, realizzato in stoffa con copertina cartonata e completamente a mano dall’autrice, dopo una breve introduzione, il lettore può intraprendere il sentiero per la montagna, attraverso vari tessuti che richiamano i dettagli montani, e “seguire” questo sentiero; la cosa che può apparire strana è che personalmente, da persona vedente, avrei scelto altri materiali per rappresentare la roccia, come magari ci è stato “insegnato” fin da piccoli, nella costruzione di paesaggi a scuola, o per il presepe a casa, avrei scelto una carta molto spessa e l’avrei accartocciata tutta per rendere le increspature della roccia; qui invece l’autore (fig. 10) ha scelto di utilizzare la juta, una fibra naturale utilizzata in molti ambiti, non accartocciata, ma raggrinzita, arricciata, creando delle scavature, come fosse scolpita, sassosa, e posso dire che toccandola ad occhi chiusi non avrei mai detto si trattasse di juta.

Figura 10



Nel libro di Claudette Kraemer “*Giorgetto l’animale che cambia aspetto*” con testo tipografico e testo in caratteri Braille, ideato nel 2000, ma edito dalla Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Cechi negli anni successivi, l’autrice racconta la storia di un animaletto che cambia pelle a seconda del luogo in cui si trova, toccare Giorgetto quando assume il piumaggio della gallina (fig.11) è stato a dir poco straordinario, scoprire che il materiale creato per le piume non erano vere e proprie piume ma una carta rigata soffice e morbida al tatto, che sembrava proprio di toccarne una vera.

Figura 11



Il lavoro che c'è dietro a questi preziosi volumi è enorme, a partire dalla progettazione in cui gli autori devono “pensare senza gli occhi”, cioè immedesimarsi in colui che non vede per cercare il materiale più adeguato al tocco delle mani e delle dita, e soprattutto della giusta presentazione di esso, per una resa più realistica possibile, ecco perché i libri tattili illustrati sono veramente dei tesori da custodire, di un valore inestimabile, anche perché sono creati a mano e servono per introdurre i piccoli sia cechi che ipovedenti al Braille, ma anche belli da vedere per i bambini vedenti, quindi per l'inclusione, per far stare insieme ciechi e non, per creare momenti di scambio unici tra bambini.

Negli ultimi anni ci sono state varie iniziative che, attraverso laboratori e progetti, e grazie anche ai centri territoriali di consulenza tiflodidattica, hanno indirizzato sia educatori che insegnanti all'utilizzo dei libri tattili.

Oltre al concorso italiano “*Tocca a te*” e quello internazionale “*Typhlo & Tactus*”, nato con il compito di accompagnare i bambini ciechi all'alfabetizzazione, nel 2010 è nato un altro progetto “*A spasso con le dita*” dalla collaborazione tra la Federazione e la fondazione

Enel Cuore Onlus, a sostegno dell'integrazione tra ragazzi ciechi e ragazzi vedenti, distribuendo libri tattili alle biblioteche pubbliche, reparti pediatrici e istituzioni impegnate nella promozione della lettura.

3.3 Biblioteca “Louise Braille” di Pesaro.

La Biblioteca di Baia Flaminia a Pesaro è stata intitolata a “Louise Braille” nel 2018, volta al servizio della comunità e un punto di riferimento per residenti e turisti, stando a due passi dal mare, e con una forte vocazione all'inclusione, mette a disposizione libri e strumenti multimediali per persone con disabilità visiva ma anche libri tattili e in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa) per altre difficoltà cognitive e sensoriali.

Aderisce al progetto nazionale “Nati per leggere” con l'obiettivo di sensibilizzare il mondo adulto alla lettura sin dai primi mesi di vita del bambino, attraverso laboratori e letture.

La biblioteca ha vinto il bando “Lettura per Tutti 2020”, finanziato dal Centro per il libro e la lettura (Cepell) del Ministero della Cultura e rivolto alle biblioteche che promuovono programmi specifici e di solidarietà sociale per persone con difficoltà di lettura o disabilità fisiche e sensoriali.

“BIBLIOTEC.A.A. Tattile per diversamente leggere e ascoltare” è il progetto che ha ottenuto dal Cepell un importo di 50.000 euro di cui 11.000 euro sono stati finanziati dal Comune di Pesaro, per la sua forte volontà di inclusione e forti valori legati all'accessibilità.

Così la Biblioteca “Louise Braille” ha sviluppato i suoi ambienti in maniera tale da offrire una diversificazione al suo interno, senza pregiudizi e differenze, e accoglie al suo interno 140 Ebook, 57 libri tattili illustrati in Braille oltre ai 101 in Braille che appartengono al fondo donato dalla Sezione di Pesaro e Urbino di UICI (Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti onlus), e l'esperienza sviluppata negli anni grazie anche al confronto con educatori, pedagogisti, bibliotecari, insegnanti di sostegno, familiari e portatori di esigenze mirate, ma soprattutto con il Centro Produzione del libro e del materiale didattico della Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi di Roma, ha reso possibile il miglioramento dell'integrazione, l'accesso alla conoscenza, l'organizzazione degli spazi, ma soprattutto ha reso possibile quello che solo pochi anni fa era una cosa molto lontana,

l'opportunità della socializzazione in biblioteca per accorciare le distanze tra i bambini e i ragazzi e per alleggerire la quotidianità dei giovani con disabilità.

3.4 Il Museo Tattile Statale Omero di Ancona.

Il Museo Omero nasce dall'idea di due persone cieche, Aldo Grassini e sua moglie Daniela Bottegoni, viaggiatori e amanti dell'arte, si resero conto, in ritorno da un viaggio a Berlino, che quando entravano in un museo purtroppo non potevano usufruire dell'arte come lo fanno gli altri, era il posto più inaccessibile di tutti, perché all'interno di musei e mostre vigeva la regola uguale per tutti del "non toccare", come tutt'oggi.

Nel tempo in quasi tutti i musei che hanno visitato, hanno cercato di fare un'opera di convincimento per farsi concedere il permesso di toccare qualcosa, ma senza successo. Molto spesso il "toccare un'opera d'arte o un oggetto" ci rimanda subito allo "sporcare" lo stesso, ma non è proprio così, di certo loro non chiedevano di toccare un oggetto antichissimo e prezioso che avrebbe potuto deteriorarsi, ma una semplice copia o delle sculture in bronzo non avrebbero subito chissà quali danni.

I due ebbero un'idea, quella di creare un museo dove tutti, proprio tutti, potessero toccare, sia il non vedente sia il vedente, così questo museo nasce nel 1993, ad Ancona, con il contributo della Regione Marche e su ispirazione dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti. Inizialmente era piccolissimo, si trovava vicino ad una scuola, nel 1999 il Parlamento italiano lo riconosce Museo Statale con la Legge n° 452 del 25 novembre 1999, confermandogli una valenza unica a livello nazionale. La finalità del Museo è quella di "promuovere la crescita e l'integrazione culturale dei minorati della vista e di diffondere tra essi la conoscenza della realtà".

(<https://www.museoomero.it/museo/#:~:text=L'idea,musei%20di%20tutto%20il%20mond> o.).

Nel 2012 il Museo viene trasferito alla Mole Vanvitelliana, che sarà la sede definitiva, occupando uno spazio di circa 3000 metri quadri su quattro piani, che include la sala conferenze, il centro documentazione, i laboratori didattici, la collezione e altri spazi espositivi per mostre ed eventi.

Partito con una ventina di sculture, oggi la collezione ne conta quasi 200, all'inizio erano soprattutto copie, la maggior parte copie di capolavori classici, in gesso e vetroresina,

dall'età greco-romana fino all'età rinascimentale, modellini architettonici, una parte relativa alla tiflodidattica, ad esempio i disegni a rilievo, una parte dedicata alla mimica del volto umano, e sculture contemporanee originali.

Ho visitato il Museo insieme a degli amici, a coppie siamo entrati nelle sale, dove uno accompagnava l'altro con gli occhi chiusi, per provare questa esperienza in maniera attiva, e a fine mattinata ho chiesto loro cosa avevano provato nell'esplorazione della collezione.

Ilenia: *«E' stata un'esperienza molto singolare, quello che mi sono chiesta a posteriori, mettendomi nei panni di un non vedente, è stato: un non vedente che entra in più sale dove non ci sono sensori sonori, che gli permettono di fare la visita da solo, e dove le opere sono dislocate in mezzo agli spazi, come avrebbe fatto? Penso che non avendo il tatto allenato sia stato estremamente interessante cercare di capire cosa stessi toccando, ad esempio tu puoi provare ad immaginare cosa stai toccando e poi in realtà magari è molto diversa dal tuo immaginario. Il fatto di avere gli occhi chiusi altera la percezione e dal mio punto di vista la parte emotiva, anche se mi fidavo dell'accompagnatore, ma in alcuni momenti era come se fossi spaventata dall'oggetto ignoto che dovevo toccare».*

Matteo F.: *«Durante la sperimentazione tattile, mi sono sentito profondamente coinvolto e curioso. È stato interessante entrare in contatto con le opere attraverso un senso che solitamente non associamo all'arte, ma che in fondo abbiamo tutti maledettamente voglia di fare. Ho provato un senso di connessione con le opere, quasi come se ogni dettaglio trasmesso dalle mani rivelasse qualcosa di unico. Attraverso il tatto, riuscivo a percepire le forme, le superfici e le texture in modo più intenso e consapevole. Dopo aver aperto gli occhi, ho provato una sensazione di sorpresa e gratitudine. Sorprendermi nel vedere le opere che avevo "visto" con le mani è stato come completare un puzzle: ogni dettaglio immaginato ha trovato conferma o si è rivelato diverso, rendendo questa esperienza unica».*

Michela: *«Ho avuto molta difficoltà nel capire la dimensione effettiva di quello che toccavo, fra quando toccavo e quando ho aperto gli occhi non ho trovato corrispondenza in quello che avevo immaginato. Credo anche che nascere con questo deficit ti permetta di sviluppare fin da subito la sensibilità tattile, mentre se questo avviene nel corso della vita ci metti molto tempo per affinare la sensibilità e di conseguenza capire cosa si sta toccando pur avendolo già visto in precedenza. Io personalmente vedendo la cosa lontano, di tutto quello che ho toccato non ho riconosciuto nulla, a parte il legno come materiale».*

Matteo U.: *«Sicuramente ero disorientato all'inizio, poi ho iniziato a fidarmi di chi mi guidava e a concentrarmi su quello che sentivo dagli altri sensi, mi ha anche colpito che in*

solo poco tempo è cambiata la percezione tra il primo tatto e l'ultimo, interessante anche come poi ho "esplorato" diversamente le cose anche se le vedevo. Poi gli edifici, le strutture, ad esempio la Torre di Pisa, penso che noi abbiamo già un'idea di come sono fatte perché le abbiamo viste, ma per i non vedenti penso sia diverso.»

Personalmente non ho avuto timore a camminare nella sala ad occhi chiusi, fidandomi del mio accompagnatore, al momento dell'esplorazione cercavo di capire innanzitutto se avessi davanti a me una statua o un edificio in scala o una scultura, quindi cercavo di non soffermarmi con le mani davanti a me ma le spostavo in alto e in basso per acquisire più informazioni a riguardo, sempre muovendole insieme; nel caso della statua ad esempio ho capito che stavo toccando un viso perché ho percepito un naso e degli incavi sopra, quindi gli occhi, poi i capelli, ed è stato molto strano poi, all'apertura degli occhi, notare che quello che avevo immaginato non era per nulla simile a quello reale, questo è molto interessante, perché noi vedenti ovviamente abbiamo le nostre immagini mentali che si basano su quello che vediamo. La cosa più divertente è stato quando Stefano stava esplorando un quadro famosissimo, che conosciamo tutti come la "Guernica" di Picasso, con gli occhi la potremmo riconoscere ovunque, ma toccare quei visi e quelle espressioni tutte distorte non è stato affatto semplice per chi la toccava, questo per dire che la nostra realtà, la nostra idea e schema mentale che ci costruiamo grazie alla vista, non è affatto uguale a quelli costruiti tramite l'esperienza aptica.

Il Museo Tattile Statale Omero è stato realizzato quindi per offrire la possibilità ai ciechi di godere dell'arte, e questo ha portato, però, al fatto che il tatto si è scoperto essere un piacere anche per coloro che vedono, perché ha delle sue peculiarità, attraverso esso si può imboccare una strada alternativa per arrivare all'arte, e questo è fondamentale perché il suo scopo è quello di offrire le stesse possibilità a tutti, quell'accessibilità che fino a qualche tempo fa era impensabile, abbattere non solo le barriere fisiche ma anche quelle sensoriali.



3.5 Progettare una didattica della letteratura in contesti di disabilità visiva.

L'insegnante che si occupa di dare sostegno, supporto, orientamento agli studenti ciechi attraverso la didattica e la cura delle relazioni, aiuta il bambino o il ragazzo ipovedente o cieco o con pluridisabilità, a sperimentare l'ambiente scolastico e garantirgli pari opportunità all'interno del contesto scolastico ma anche al di fuori, e tutto questo sarà reso possibile grazie al suo insegnamento, dovrà guardare alle conoscenze e alla capacità dei soggetti per offrire loro le stesse opportunità di imparare e per garantire uno sviluppo e una maggiore consapevolezza della propria identità.

Abbiamo parlato soprattutto della fascia d'età 0-6, trattando delle fiabe, delle favole, delle storie quindi i libri tattili illustrati, di come siano un importante strumento di

simbolizzazione della realtà e di sviluppo cognitivo, linguistico e affettivo-relazionale per il bambino.

Ma in contesti di apprendimento come la scuola primaria o secondaria che ruolo ha la letteratura per i giovani con disabilità visiva?

Innanzitutto credo fortemente che la lettura e la narrativa ci apra al nostro mondo, al nostro essere, ci coinvolga talmente tanto da arrivare al lato più intimo della nostra identità, attraverso un'infinità di storie. Nelle 3 fasi successive alla prima e alla seconda infanzia, quindi la terza infanzia, la pubertà e l'adolescenza, la lettura è in grado di trasmettere dei valori, che andranno poi a definire il soggetto come persona e come cittadino, e la condivisione tramite il raccontarsi e l'esprimere le proprie esperienze porterà a nuove visioni e alla creazione di una comunicazione genuina.

Se nel contesto scolastico, e quindi nel gruppo classe, c'è un bambino o un ragazzo con disabilità visiva, sarà da considerarsi un'opportunità di rivedere il proprio progetto didattico. Da un lato il fatto di vivere la disabilità potrebbe scaturire nel soggetto sentimenti di chiusura verso l'altro, verso l'esterno, non essere capito, non capire quello che gli sta intorno, e quindi non interagire, una sorte di auto-esclusione; la lettura di storie e racconti potrebbe facilitare il soggetto ad aprirsi, a mettersi in gioco, a specchiarsi nelle emozioni e sentimenti narrati, e durante la fase della crescita e della consapevolezza di sé stesso, della propria moralità, dei propri valori e del proprio mondo interiore questo è fondamentale. Il compito dell'insegnante sarà quello di far avvicinare il giovane alle storie, non leggendo e basta, ma soffermandosi sui dettagli, sui personaggi, sui contesti, scaturire nel giovane quella curiosità, che lo porterà poi, magari, a prediligere un determinato genere. Trasmettere il piacere e la passione della lettura, contagiare l'altro di quel desiderio di immaginazione e di mondi che si possono scoprire, tanti mondi da vivere e scovare, semplicemente leggendo insieme a lui, fare questo viaggio insieme così da invogliarlo a tornarci.

E non solo: questa operazione avrà un esito ancora più positivo se verrà svolta coinvolgendo l'intero gruppo classe, non solo per sensibilizzare alla disabilità e all'inclusione, ma anche per arricchire l'esperienza del vedente, avvicinarlo al compagno non vedente, attraverso la percezione aptica e le esplorazioni multisensoriali, trovare altre strategie per la riscoperta di nuovi significati, in un contesto dove tutti saranno liberi di percorrere e vivere le attività proposte, un contesto di apprendimento collettivo e collaborativo, dove fare esperienza diretta della letteratura genera in maniera naturale accoglienza, appartenenza, inclusione.

Sarà fondamentale concentrarsi non solo sullo sviluppo cognitivo e socio-relazionale, ma anche su quello linguistico e lessicale, i ragazzi con questa disabilità necessitano di più tempo per elaborare la realtà, sia nella definizione di concetti sia nella comprensione di un linguaggio più astratto e intangibile, di conseguenza le attività svolte in maniera collaborativa incrementeranno la motivazione a parlare, a esprimersi, ad usare il linguaggio in modo autonomo, così da rinforzare anche la partecipazione attiva negli scambi nella vita reale.

L'ambiente scolastico che meglio risponde a tutte queste necessità è sicuramente laboratoriale, uno spazio realizzato su misura dove i bambini e i ragazzi non vedenti possano muoversi in totale libertà, dove ci saranno sicuramente strumenti tiflodidattici, dove i ragazzi vengono incoraggiati alla curiosità, a cambiare prospettiva, dirigere lo sguardo verso altri orizzonti, ad un'interpretazione personale e una ridefinizione delle storie.

Una metodologia di questo tipo è quella del *Writing and Reading Workshop* (WRW), una metodologia didattica innovativa sviluppata negli Stati Uniti negli anni Settanta del Novecento, da un gruppo di lavoro del Teachers College Reading and Writing Project della Columbia University, il cui obiettivo è quello di favorire l'apprendimento della lettura e della scrittura come competenze per la vita: la lettura e la scrittura intesi come una serie di azioni, volte alla riflessione continua, alla messa in discussione e al confronto con l'altro, all'autovalutazione e alla sperimentazione, verso l'acquisizione della metacognizione.

L'esposizione continua alla lettura, individuale ma condivisa, non solo porterà allo sviluppo lessicale quanto anche allo sviluppo della *literacy*, intesa come continuo processo di apprendimento, che non sia finalizzata ad un compito di valutazione, per un arricchimento personale e culturale. Porre attenzione a tutto questo processo significa permettere una reale personalizzazione, accogliere gli studenti come persona.

L'approccio laboratoriale del Writing and Reading Workshop mette a disposizione dei ragazzi una "biblioteca di classe", accessibile a tutti, dotata di più generi per abbracciare i gusti di tutti, dove i giovani potranno prendere in prestito i libri o leggerli in loco, sfogliarli, maneggiarli, rileggerli; creare un ambiente che possa facilitare l'incontro tra lettori, quindi capire quali sono i gusti, le sfide che si vuole intraprendere, capire chi sono come lettore o lettrice nella comunità scolastica.

Jenny Poletti Riz è un'insegnante di lettere che ha portato il progetto WRW in Italia, attuandolo nelle sue classi, e chiedendo agli studenti cosa apprezzano maggiormente di

questo workshop, loro prediligono “la dimensione della comunità, del leggere insieme ad altri, vicino ad altri, lo scambio di opinioni, di idee e di interpretazioni”.

L'intento dell'insegnante è quello di allontanare il più possibile la lettura da qualcosa che deve essere fatta per forza, qualcosa da valutare, da fare per la scuola o per l'insegnante, ma ridare alla lettura il senso che ha, in maniera personale e soggettiva.

L'approccio alla letteratura, la modalità scelta da Jenny Poletti Riz è sicuramente quella che favorisce l'esplorazione libera da parte degli studenti, magari sezionando il testo in parti, fare sì che l'incontro con la letteratura generi qualcosa, anche crisi o dubbi, da dove si può sempre ripartire, si può sempre crescere, un'esplorazione che permette di andare in fondo al testo, di immergersi nelle parole, una dimensione diversa, magari una lettura più lenta, per assaporarne la bellezza, ed è diverso da quello che si è abituati a fare, e cioè ad una lettura molto veloce, a leggere in modo frammentato, invece lei propone anche testi di alta qualità, che richiedono pazienza e lentezza. Parla di “testi specchio” e “testi finestra”: i primi, lo dice la parola stessa, sono quelli in cui ci si rispecchia, a cui la letteratura spesso tende, nel secondo caso invece i testi sono quelli che portano il nostro sguardo lontano e diverso da noi, che ci porta ad un'altra visione del mondo, che ci porta a porci delle domande.

Un aspetto importante del progetto e metodo WRW è il conoscere i propri studenti come persone, far sì che loro stessi si conoscano, e creare una routine di laboratorio, come una specie di “comfort zone”, dove loro possano sentirsi a proprio agio e potersi esprimere liberamente nel rispetto dell'altro.

Nella “biblioteca di classe” poi ci saranno delle “etichette” in Braille in ogni scomparto così da far orientare i non vedenti tra gli scaffali, dove ci saranno libri stampati in Braille, e qualora non siano disponibili, sarà dotata di audiolibri, che come sappiamo, sono interessanti anche per i vedenti e, quando possibile, di ausili tiflodidattici con tecnologie assistive, tutti quegli strumenti necessari che garantiscono ai non vedenti l'autonomia nell'accesso sia ai testi sia nella vita quotidiana, come gli screen reader, la sintesi vocale, il display o la barra in Braille. Se lo studente con disabilità visiva fosse munito del proprio computer personale, potrebbe servirsi della versione digitale del testo oppure scannerizzare le pagine per poi convertirle attraverso programmi di riconoscimento ottico dei caratteri (OCR – Optical Character Recognition) in documenti accessibili, ad esempio in caso di ipovisione potranno scegliere i caratteri ingranditi e aumentare il contrasto.

Per allenare la comprensione attraverso l'ascolto, uno dei metodi più validi è la lettura collettiva ad alta voce, sia da parte dell'insegnante ma anche degli studenti, se effettuata

quotidianamente può rivelarsi molto utile per accrescimento lessicale, ovviamente se lo fa l'insegnante, darà alla lettura un'intonazione precisa, rispetto della punteggiatura, le pause, la mimica facciale, e tutti questi elementi saranno fondamentali per la comprensione di quello che si ascolta e serviranno poi ad un futuro dibattito collettivo dopo la lettura.

Oltre alla lettura collettiva ci dovrà essere comunque un momento di lettura individuale, dove ognuno potrà scegliere sia il libro da leggere sia la modalità con cui farlo, e questo presupporrà isolamento, distacco dal gruppo classe e dalle attività giornaliere, per chiudere le porte con l'esterno e lasciare che si venga rapiti dalle storie e iniziare l'esplorazione interiore.

Tutti gli studenti, in generale, dovrebbero poter scegliere quale strumento messo a disposizione adottare, se il libro cartaceo o l'audiolibro, non esiste un'unica modalità di accesso per ognuno, esistono tante variabili, e sarà così che avverrà lo scambio tra compagni, confrontandosi sui testi ma anche sugli strumenti adottati. Lo studente con disabilità visiva non solo si sentirà incluso nella comunità scolastica, ma sarà anche spronato ad utilizzare tutto ciò che è nella biblioteca, senza vergogna, senza ansie, perché appunto pensati per un uso consapevole e per tutti, e si sarà innescata in lui quella scintilla, la motivazione, che lo farà proseguire nelle sue letture e nelle sue passioni.

Così la classe non è solamente luogo inclusivo ma una comunità di lettori liberi, democratici potremmo dire, dove tutti possono raccontare, parlare, esprimere la propria opinione, senza essere giudicati in base ad uno standard.

La didattica adottata dovrà essere necessariamente una didattica non tradizionale, ma una diversa, nuova, pensata su misura dei giovani, dei ragazzi con disabilità visiva, il che implica inevitabilmente anche un ripensamento degli spazi e anche alle modalità di trasmissione della lettura che non deve essere la solita, a scopo valutativo, di esercitazione, ma deve aprire la mente dei giovani, avvicinarli quanto più a sé stessi e di conseguenza agli altri, alla comunità, lasciarli liberi di pensare, dare il tempo di agire, dare spazio anche alla loro creatività, cosicché potranno poi farlo autonomamente al di fuori del contesto scolastico, soltanto così i giovani potranno trovare la loro strada, se sono spronati al confronto, alla comunicazione e a cambiare prospettiva quando necessario, per una loro consapevolezza e per un loro arricchimento.

3.6 Manifesto per la lettura inclusiva.

Nell'articolo *Manifesto per la lettura inclusiva*, di Rossana Morriello e Lucia Sardo, della rivista "Biblioteca Oggi", viene raccontato come è nato il Manifesto e quali motivi hanno spinto gli autori a pubblicarlo.

Nel Convegno delle Stelline 2024 "Biblioteche e nuove forme di lettura: dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale", tenuto a Milano nel marzo 2024, è stato creato un gruppo di lavoro, coordinato da Rossana Morriello e Lucia Sardo, con lo scopo di organizzare la sessione "Letture: carta, schermo o audio?", che ha ospitato la relazione video registrata dal titolo *Il tocco magico: dove aptica, lettura e scrittura si incontrano* della linguista Naomi Baron (Università di Washington DC), al quale hanno preso parte Enrica Atzori, Vanda Cremona, Fabio Di Giammarco, Giulia Mosca, Marco Giuseppe Palladino. Questo gruppo ha iniziato il suo lavoro ad ottobre 2023, riflettendo su quali erano gli elementi più critici in relazione alla pratica di lettura e i servizi offerte dalle biblioteche in merito, e sono emersi fin da subito il tema dell'accessibilità e dell'inclusione, quindi hanno proposto di scrivere un manifesto dove venissero scritte tutte le idee nate dal loro incontro, per porre l'attenzione non solo alla lettura individuale ma alla lettura in relazione ai servizi e alle funzioni della biblioteca. La carta, come ricorda la Baron, è quella preferita tra tutti i supporti, in determinati ambiti e per determinate tipologie di lettura, non bisogna però "mettere in ombra" gli altri supporti digitali, perché hanno una particolarità che il i supporti cartacei non hanno: raggiungere anche la disabilità.

Infatti, negli ultimi anni, si è notata la crescita di preferenza degli audiolibri rispetto ai libri stampati, se pensiamo alle situazioni in cui si possono utilizzare, ad esempio mentre si guida si può ascoltare l'audiolibro. I dati in Italia dell'AIE (Associazione Italiana Editori), ci dicono che la diffusione del digitale è in crescita, sebbene i contenuti digitali siano ancora in minoranza, le biblioteche non possono lasciarli da parte. La biblioteca deve offrire un servizio capace di avvicinarsi alle esigenze di tutti i lettori, ecco lo spirito con cui è stato scritto il *Manifesto per la lettura inclusiva*, proposto in primis nella rivista "Biblioteche Oggi", sarà reso pubblico su Zenodo, l'archivio open access per le pubblicazioni e i dati della ricerca.

"Precisiamo che le tesi espone nel presente Manifesto non sono presentate in ordine di priorità e importanza" (Morriello, Sardo, 2024)

Manifesto per la lettura inclusiva

Il diritto alla lettura deve essere garantito a tutte le comunità di lettori.

Il lettore ha diritto al tempo di lettura che vuole e al tipo di lettura che preferisce.

Le biblioteche devono promuovere le diverse tipologie di lettura con pari impegno.

Dai libri per tutti alla lettura per tutti, in base alle possibilità, alle attitudini, ai gusti di ciascuno.

La lettura non deve essere intesa in senso restrittivo limitatamente al libro, ma comprendere tutti i media.

La lettura deve diventare democratica e inclusiva.

La lettura oltre ad avere un valore etico e civile risponde anche alla ricerca di bellezza e di piacere, di divertimento e di gioia.

La lettura inclusiva deve riguardare tutte le fasce di età, tutti i generi, tutte le culture.

La crossmedialità e la transmedialità possono favorire la lettura inclusiva.

Un approccio crossmediale e transmediale può riuscire ad appassionare i più giovani alla lettura su tutti i media, compreso il libro.

Un approccio crossmediale, transmediale e inclusivo alla lettura da parte di tutti gli operatori nella filiera editoriale può essere la strada per contrastare l'analfabetismo funzionale.

Per favorire l'inclusione è necessario avere personale formato e competente a tutti i livelli della filiera.

L'inclusione deve essere prevista a tutti i livelli della filiera editoriale.

Inclusione deve comprendere gli strumenti di ricerca e di mediazione fra gli utenti e le risorse ricercate.

Le biblioteche devono promuovere la diversità bibliografica (o bibliodiversità) come strumento per l'inclusione.

Le disparità economiche rendono difficile l'inclusione e le biblioteche possono aiutare a superarle poiché offrono accesso e risorse a tutti, senza barriere.

Il ruolo delle biblioteche per favorire la lettura inclusiva è fondamentale per le comunità in difficoltà economica.

La partecipazione attiva delle comunità aiuta e favorisce l'inclusione, facilitando l'integrazione nel rispetto delle diversità.

La lettura svolge una funzione riconnettiva spazio-temporale per i più anziani specie nel caso di demenze e altre forme di deterioramento cognitivo.

I bibliotecari e le bibliotecarie devono portare la lettura anche fuori dalla biblioteca, in luoghi quali carcere, ospedale, lungodegenze, RSA.

La lettura ha una valenza terapeutica, così come le arti e la musica.

La lettura più che confermare le convinzioni dei singoli dovrebbe instillare dubbi e provocare domande (su se stessi e sul contesto socio-culturale).

Hanno contribuito al Manifesto:

Enrica Atzori, Vanda Cremona, Fabio Di Giammarco, Rossana Morriello, Giulia Mosca, Marco Giuseppe Palladino, Lucia Sardo, Paul Gabriele Weston.

Conclusioni

Abbiamo visto come si è passati dall'ineducabilità dei ciechi, fino ad arrivare addirittura ad uno stravolgimento del contesto scolastico per favorire il loro inserimento, cosa impensabile prima dell'unità d'Italia, soprattutto grazie ad uno strumento che è simbolo di conoscenza, di libertà, di creatività e di immaginazione, di potere e di successo: il libro.

I libri tattili illustrati, se progettati e creati per la specificità della minorazione visiva, sono strumenti preziosi non soltanto per il raggiungimento di competenze ma anche per generare la voglia di leggere, la curiosità e la passione per la lettura.

Mettere a disposizione tempo e spazio, occasioni di lettura su misura, strumenti adeguati a chi ha una disabilità visiva, espande quel confine che esiste tra persone, tra mondi diversi, e dà la possibilità di interagire, di comunicare e una possibilità di espressione ineguagliabili.

Nei contesti scolastici, per quanto possibile, bisognerà aprire la mente per ridimensionare la didattica di letteratura, stravolgere i vecchi metodi per dare la possibilità ai giovani di fare questa esperienza di arricchimento e di libertà, certo non sarà facile scardinare vecchi programmi, ma un passo dopo l'altro si vivrà il cambiamento verso la costruzione di una nuova comunità di persone, di un nuovo modo di vedere la letteratura, il libro, un'occasione che la nuova generazione "toccherà con mano", la tanta auspicata inclusione. Questa ricerca è stata un bel viaggio, ha arricchito non solo il mio sapere ma mi ha aperto nuovi orizzonti che non pensavo mi sarebbero piaciuti così tanto, mettersi nei panni di un cieco non è semplice, vivere la condizione di un cieco da vedente non è la stessa cosa, ma è un grande privilegio poter cambiare prospettiva, accresce l'empatia ed è bello avvicinarsi un po' all'altro.

Ci sono tante realtà che permettono questo, come le biblioteche di paese con i vari workshop e i laboratori di lettura e di scrittura, i musei, le mostre, i convegni, momenti che danno spazio alla diversità, auguro a tutti di poter fare un'esperienza che lasci qualcosa nel proprio intimo, che stimoli il pensiero e l'espressione di sé, il coraggio e l'avventura verso l'ignoto, di sperimentare l'arte in tutti i modi possibili, perché la bellezza è racchiusa proprio nel modo in cui noi la percepiamo.

*“Quando sono nato le mie mani non avevano ancora toccato nulla. Si erano toccate solo
l’una con l’altra.*

Quando sono nato, era tutto nuovo. Tutto stava per cominciare.

Quando sono nato, non sapevo quasi niente. Ma adesso qualcosa ho imparato.

*C’è un intero mondo da scoprire, milioni e milioni di cose e di posti che le mie mani non
hanno ancora toccato.*

*Solo una cosa è certa: ogni giorno, scopro qualcosa di nuovo. E questa è la cosa più
fantastica che c’è.”*

(Isabel Minhos Martins e Madalena Matoso, *“Quando sono nato”*, TopiPittori, 2009)

Bibliografia

Benedetti F., Caprino F., Giorgi P., Infante P. (a cura di), *Nessuno escluso, Il lungo viaggio dell'inclusione nella scuola italiana*, Apice libri, 2018.

Bettelheim B. (1982), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, 2018.

Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura: Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le lettere, 2019.

Boero P., De Luca C. (1995) *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Gius. Laterza e Figli, 2006.

Ceppi E. (1969), *I minorati della vista*, Roma, Armando, 1992.

Cirilli V., *Potenzialità e risorse della didattica della letteratura in contesti di disabilità visiva*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

Keller H. (1903), *Storia della mia vita*, Cuorlibri, 2022.

Lugli A. (1961), *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1963.

O.M.S. – Organizzazione mondiale della sanità (1980), *International Classification of impairments, Disabilities, and Handicaps*, Ginevra.

Poletti Riz J., *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erikson, 2017.

Pompa L., *A fior di pelle, I libri tattili, creare libri tattili per bambini, anche quando ciechi o ipovedenti*, Torino, Amazon Italia Logistica, 2020.

Ricerca e Sviluppo Erikson (a cura di), *Disabilità sensoriale a scuola, strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson 2015.

Romagnoli A. (1973), *Ragazzi ciechi*, Roma, Armando, 2002.

Santrock J.W., Deater-Deckard K., Lansford J., Rollo D., *Psicologia dello sviluppo IV edizione*, Milano, Mc Graw Hill Education, 2021.

Zappaterra T., *Braille e gli altri: Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli, 2003.

Contributi in convegni – eventi

Evangelista M., *Esperienze tattili nella scuola e nell'editoria, contributo in occasione della manifestazione "Libri che prendono forma"*, Roma, 2010.

Piccardi F., *I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine del bambino con deficit visivo*, contributo in occasione del Convegno "Mani che leggono: i libri tattili illustrati", Perugia, 2011.

Articoli

Buccini F., *Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità*, in "Annali online della didattica e della formazione docente", vol.15, n°25, 2023.

Ceppi E., *Sfondo e figura nell'immaginazione dei ciechi*, in "Luce con luce. Rivista trimestrale della Scuola di Metodo "augusto Romagnoli" per gli educatori e per i ciechi, Roma, 1960.

Friso V., Vidotto M., *Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n° 29, 2019.

Koenig, A. J., & Farrenkopf, C., *Essential experiences to undergird the early development of literacy*, in *Journal of Visual Impairment and Blindness*, n.91, 1997.

Liesen B., *Tiflogia per l'integrazione*, in "Rivista pedagogica e didattica per l'educazione dei minorati della vista", n°28, 2018.

Morriello R., Sardo L., *Manifesto per la lettura inclusiva*, Biblioteche Oggi, n°4, 2024.

Sannipoli M., *I libri illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità*, in "Effetti di lettura", vol.3, n°1, 2024.

Sitografia

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/le-leggi-sullintegrazione-scolastica/dai-primi-del-900-alla> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:58)

[https://www.treccani.it/vocabolario/abile_\(Sinonimi-e-Contrari\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/abile_(Sinonimi-e-Contrari)/) (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:19)

<https://www.epicentro.iss.it/mortalita/classificazioneICD> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:20)

https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25 (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:22)

<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/011381.htm> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:23)

<https://sab-toscana.cultura.gov.it/eventi-e-iniziative/linventariazione-dellarchivio-dellistituto-nazionale-dei-ciechi-di-firenze> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:59)

<https://www.libroparlato.org/il-braille-approfondimento/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:59)

<https://toscana-accessibile.it/-/come-nasce-un-libro-in-braille> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:00)

<https://www.comune.pesaro.pu.it/cultura/biblioteche/biblioteche-di-quartiere/biblioteca-louis-braille-baia-flaminia/libri-tattili/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:01)

<https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-della-pedagogia-speciale/la-sfida-delleducabilita/jean-marc-gaspard-itard-e-lo> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:02)

<https://www.alessandrodeconcini.com/curiosita/annie-sullivan-sconfitto-buio> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:03)

<https://www.istciechimilano.it/index.php/tiflogico/centro-materiale-didattico> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:09)

<http://www.toccaeimpara.com/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:09)

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X9709100104> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:11)

<https://tiflopedia.org/multimedia/miur-la-scuola-non-si-ferma/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:12)

<https://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/1173/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:13)

<https://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/stefano-alfano-si-realizza-un-libro-tattile/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 18:14)

<https://web.archive.org/web/20180817102603/http://networkmuseum.com/OLTRE%20IDEA%20DI%20ACCESSIBILITA/170216-GRASSINI%20ALDO/GRASSINI%20ALDO.htm> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:54)

https://libritattili.prociechi.it/?_gl=1%2A1tjuk4g%2A_ga%2AMjA1MDU2MTU5Ny4xNzI5MTYyNzg2%2A_ga_QD1BF1TYST%2AMTczNjQxNjU1Mi4yLjAuMTczNjQxNjU1Mi4wLjAuMA.. (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:54)

<https://www.comune.pesaro.pu.it/cultura/biblioteche/biblioteche-di-quartiere/biblioteca-louis-braille-baia-flaminia/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:55)

<https://tiflopedia.org/argomenti-di-tiflogia/miur-la-scuola-non-si-ferma/> (ultima consultazione 20/01/2025 ora 17:55)

<https://www.youtube.com/embed/oUW6kvgY3LE> (ultima consultazione 16/01/2025 ora 18:45)

<https://www.youtube.com/live/3ZBoNxV5aPY> (ultima consultazione 16/01/2025 ora 19:03)