

# INDICE

9	Presentazione (Joanne Cafiero)
15	Introduzione
21	CAPITOLO 1 La lettura di libri illustrati da parte dell'adulto
41	CAPITOLO 2 Narrare e comunicare
53	CAPITOLO 3 Bambini con bisogni comunicativi complessi
79	CAPITOLO 4 La storia dei libri «su misura»
103	CAPITOLO 5 Strumenti per l'inclusione
127	CAPITOLO 6 Il contenuto
149	CAPITOLO 7 Il testo in simboli
181	CAPITOLO 8 Le illustrazioni
195	CAPITOLO 9 L'impaginazione, il formato e le facilitazioni d'uso
217	CAPITOLO 10 Le modalità d'uso
229	Conclusioni
233	Ringraziamenti
235	Bibliografia
245	Sitografia
249	Appendice
261	I coautori

# Introduzione

## La collana

*Costruire libri e storie con la CAA* è il primo titolo della nuova collana Erickson sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA).

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) è «ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale» ed è «un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi» (ASHA, 2005). L'aggettivo «aumentativa» sta a indicare che tende non a sostituire ma ad accrescere la comunicazione naturale, utilizzando tutte le competenze dell'individuo e includendo le vocalizzazioni o il linguaggio verbale esistente, i gesti, i segni, la comunicazione con ausili e la tecnologia avanzata.

La CAA nasce inizialmente dalle necessità comunicative di persone con gravi problemi motori e sviluppo cognitivo nella norma, ma negli anni estende progressivamente il proprio campo di intervento a disabilità molto differenti che possono coinvolgere l'intenzionalità comunicativa (disturbi autistici), le componenti espressive e motorie del linguaggio (paralisi cerebrali infantili, amiotrofia muscolare spinale, distrofia muscolare), la comprensione linguistica (alcune disfasie) o più spesso avere componenti miste (sindromi di Angelman, di Rett, di Cornelia de Lange, di Down e altre sindromi genetiche, ritardo mentale, disfasia grave, malattie neurologiche progressive, gli stessi disturbi dello spettro autistico, ecc.), e a tutta l'area dell'adulto.

La varietà delle condizioni di disabilità e delle caratteristiche personali e ambientali di coloro per cui trova indicazione la CAA hanno fatto sì che le tecniche e gli strumenti utilizzati siano molti, anche derivati da riferimenti metodologici differenti. Non sempre però i presupposti da cui partono le singole modalità applicative vengono dichiarati in modo esplicito e confrontati alla luce delle specifiche popolazioni di utenti seguite.

Orientarsi tra le tante modalità applicative di un concetto universale e capire quali siano più adatte per i singoli utenti può essere difficoltoso. Manca un luogo che introduca sistematicamente e in modo critico materiali e temi rilevanti nell'ambito della CAA. Le molte esperienze che si sono sviluppate in Italia, particolarmente interessanti perché nate all'interno di un modello forte di inclusione scolastica nel quale non è possibile semplicemente importare le esperienze straniere, raramente sono state pubblicate e non sono ancora diventate oggetto di confronto e scambio.

Obiettivo della collana è pubblicare in modo sistematico esperienze significative italiane e straniere, collocandole in un quadro di riferimento critico che alimenti il dibattito e migliori l'utilizzo della CAA nella pratica quotidiana, per i bambini e i ragazzi e speriamo sempre di più anche per gli adulti, con un taglio trasversale a tutti coloro che sono coinvolti nella sua applicazione: famiglie, insegnanti, educatori, operatori sanitari.

## Il libro

*Costruire libri e storie con la CAA* racconta di come la creazione e la condivisione di libri illustrati con testo in simboli siano diventate, da una delle possibili proposte del Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa, il passaggio principale del modello di intervento del Centro stesso, punto di partenza di un percorso che è prima di tutto formativo e di coinvolgimento del contesto. Il Centro è un po' uno strano organismo ubiquo — che sta qua e anche là, a Milano ma anche a Verdello, che è sovrazonale, ma anche locale, che ha dentro persone di provenienza diversa — che, come ogni essere vivente, impara dalla sua esperienza, dal confronto sincero con le persone, con la realtà, con le cose. Perciò, questo libro racconta di qualcosa che è successo nei servizi di neuropsichiatria infantile, nelle case delle persone con disabilità e poi uscendo, nelle scuole, nelle biblioteche, nelle mostre, nei progetti, nei percorsi formativi e informativi che da un comune di 6000 abitanti si sono poi diffusi a Milano e in tutta Italia e nei convegni nazionali e internazionali, e ancora, sempre, negli incontri intimi, speciali, con i bambini, dovunque vivano.

Ci sembra importante esplicitare subito che i libri e le storie di cui si propone la costruzione in queste pagine sono pensati per essere ascoltati mentre un «compagno di strada» legge ad alta voce. Le parole e le emozioni che entrano in noi con la narrazione possono così diventare ingredienti per costruire nostri pensieri e, nel tempo, anche nostre narrazioni, agli altri. L'espansione dell'intervento di CAA, la lettura autonoma del bambino o del ragazzo, a cui ognuno deve poter coltivare il desiderio di arrivare, verranno poi, quando e se sarà il momento, nel rispetto dei tempi del bambino e del suo contesto.

Il libro è stato pensato e scritto con le stesse modalità con cui è avvenuta l'esperienza: a più mani, per poter essere seguito da interlocutori diversi, che nei laboratori formativi sono contemporaneamente presenti. Come nelle narrazioni, si intrecciano più percorsi e livelli nella trama. Abbiamo imparato da quei genitori che sono tornati più volte alla formazione che ogni lettore, di volta in volta, ne può scegliere uno differente, in base a come si modificano i suoi interessi del momento e la consapevolezza.

Il contenuto del libro ha potuto nascere e svilupparsi grazie al continuo intreccio di tre elementi. Il primo è l'esperienza clinica quotidiana, con le famiglie, i bambini, le scuole, gli operatori dei servizi, e il suo dover crescere e trasformarsi giorno per giorno in base a cosa è servito, cosa ha funzionato, cosa è stato accettabile per quel bambino e quella famiglia. Il secondo è l'ascolto dei ritorni dai compagni di strada, in particolare dei genitori, dei fratelli e degli insegnanti, senza i quali gli IN-book non esisterebbero proprio. Perché si tratta di un ascolto che implica la tessitura comune del percorso, e la sua trasformazione. Il terzo elemento è stato il continuo bisogno di provare a verificare quanto si sta facendo e insieme di metterlo in relazione con quanto già si sa nel proprio campo e in altri campi anche apparentemente molto lontani. Quest'ultimo elemento è stato per noi quello più arduo: la comunicazione aumentativa è un terreno in cui le variabili in gioco sono moltissime e la produzione di evidenze è complessa e diversa da quella lineare a cui siamo abituati in ambito medico. Le conoscenze si collocano al confine di un numero elevatissimo di altri territori dai quali bisogna imparare ad apprendere. È la parte su cui ci sentiamo appena all'inizio, con moltissimo ancora da fare.

E se lo si fa insieme, se non lo si fa nel chiuso della proprio stanza, ma insieme agli altri, nei luoghi dove la vita è vissuta, la ricerca sembra funzionare meglio. O almeno le frustrazioni, inevitabili, si affrontano con minore angoscia, e si impara, e si continua.

In molti punti abbiamo scelto di raccontare in dettaglio i passaggi avvenuti nell'evoluzione dell'esperienza e i dubbi che li hanno accompagnati. Si tratta di passaggi e dubbi che spesso sono presenti nelle fasi iniziali e che tornano quotidianamente nei laboratori. La narrazione del percorso e del modo di affrontarli ci è sembrato potesse essere più utile che la semplice descrizione tecnica del punto d'arrivo.

### *Contenuti*

Nel primo capitolo, viene approfondita l'importanza della narrazione nella storia dell'uomo, e come e perché l'ascolto precoce di un adulto che legge possa essere uno strumento così potente per la crescita e lo sviluppo, nonostante i libri illustrati per l'infanzia esistano da poco più di cento anni. Nel secondo, vengono

delineate le specificità della comunicazione cooperativa umana alla luce delle nuove conoscenze di psicologia evoluzionistica e sui neuroni specchio, e viene approfondito il ruolo che hanno al suo interno indicare e mimare, contesto e conoscenza condivise, cultura comune. Nel terzo capitolo, partendo dai bisogni comunicativi complessi di alcuni bambini con disabilità, vengono descritti gli elementi principali dell'intervento di comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), ed evidenziato come negli anni il focus si sia progressivamente sempre più spostato dal fornire strumenti per la comunicazione in uscita al supportare la comunicazione in entrata e la comprensione linguistica e comunicativa. Nel quarto viene raccontata in dettaglio la storia dei libri «su misura» e dei laboratori formativi, della rilevanza della partecipazione congiunta al loro interno di genitori, insegnanti e operatori, e della progressiva trasformazione nel tempo dei laboratori stessi fino ad arrivare al modello formativo e di intervento attuale. Nel quinto si parla infine dei molti possibili modi di usare i libri in simboli — per singole persone, per gruppi di utenti con caratteristiche simili, ma anche in biblioteca e nelle scuole dell'infanzia — e di come, attraverso l'uso generalizzato nei contesti di vita, essi si siano trasformati da «libri su misura» a IN-book, strumenti per l'inclusione e il supporto allo sviluppo di tutti i bambini.

Nella seconda parte del libro vengono approfonditi invece gli aspetti più pratici della costruzione e dell'uso degli IN-book. Nel sesto capitolo, si parla della scelta del libro e del suo argomento, di cosa siano un libro personalizzato e un libro modificato, dei modelli di riferimento che possono aiutare nella costruzione dei libri e di quanto sia importante l'attenzione alla struttura del testo e della frase per consentire un'adeguata fruibilità. Nel settimo capitolo, viene ripreso quest'ultimo passaggio e approfondito il tema dell'intreccio tra sviluppo della comprensione linguistica e libri in simboli e soprattutto esplicitato in dettaglio cosa si intende per «testo in simboli completo», perché si sia giunti a ritenerlo fondamentale per i «libri su misura» e poi per gli IN-book, e quali attenzioni siano necessarie per produrre un testo in simboli adeguato per l'utente che abbiamo di fronte. Nell'ottavo capitolo viene affrontato il tema della ristrutturazione delle illustrazioni per aumentarne l'accessibilità visiva. Nel nono vengono descritti una serie di elementi del libro o del contesto che ne facilitano e completano la fruibilità. Nel decimo capitolo infine si entra in dettaglio nel *modeling* e nelle modalità di lettura e di utilizzo dei libri in simboli.

In appendice, si può trovare, per chi fosse interessato, un approfondimento sui tre sistemi simbolici maggiormente rappresentativi in ambito italiano e un breve elenco di siti di riferimento.

Il libro può essere utile per introdurre all'argomento coloro che si affacciano al tema per la prima volta o per capire come e perché leggere ad alta voce gli IN-

book a tutti i bambini o ancora per accompagnare le persone che hanno partecipato ai laboratori nell'approfondimento e nell'applicazione dei diversi aspetti. Per cominciare la produzione dei libri, è comunque consigliata la partecipazione ai laboratori, perché c'è una parte di esperienza che deve poter essere vissuta con altri e che non è sufficiente leggere.

## Istruzioni per l'uso

Ci piace pensare che questo libro si possa leggere, usare e sfogliare in tanti modi diversi.

Alcuni li abbiamo immaginati, altri ognuno li potrà trovare «su misura» per sé.

Ad esempio, se si ha voglia di farsi un'idea del contenuto senza entrare troppo nel dettaglio, si può partire dal terzo capitolo e leggere solo terzo, quarto e quinto.

Oppure, se si ha voglia di approfondire un po' di più in che modo costruire libri e storie con la CAA si intreccia con la storia della narrazione e con lo sviluppo della comunicazione umana, si possono leggere i primi cinque capitoli, senza bisogno di andare oltre.

O si può leggere solo la parte pratica, dal sesto capitolo al decimo. E tornare ai primi cinque dopo, o non tornarci affatto. O ancora partire dal decimo, e passare poi al sesto e ai successivi.

Si può leggere tutto d'un fiato dall'inizio alla fine senza soffermarsi troppo, e tornare se si ha voglia sulle parti che hanno lasciato dubbi o incuriosito o lasciato perplessi.

Si può leggere solo il testo principale, o anche gli approfondimenti nei riquadri. O sfogliare, spizzicare, saltare avanti e indietro, leggere in momenti diversi, o al contrario leggere e rileggere o usare delle parti per approfondire...

## Bambini con bisogni comunicativi complessi

Se volete sapere come ci si sente quando si è impossibilitati a comunicare, andate a una riunione e fingete di non poter parlare. Usate le mani ma non carta e matita, perché queste generalmente non possono venir usate da persone con gravi disabilità fisiche, impossibilitate a esprimersi verbalmente. Sarete circondati da persone che parlano: che parlano davanti a voi, dietro di voi, intorno a voi, sotto di voi, attraverso voi e anche per voi, ma mai con voi. Voi verrete ignorati finché vi sentirete come un elemento dell'arredamento.

*(Creek, giovane con paralisi cerebrale)*

La comunicazione e il linguaggio sono un punto di arrivo importante nello sviluppo del bambino, ma ne sono contemporaneamente anche la base e uno degli strumenti. Come abbiamo visto, sono il veicolo principale della specificità umana, fondamentali nella costruzione di un'identità condivisa, delle relazioni con gli altri, di scopi comuni e infine di tutto il percorso di apprendimento successivo, attraverso narrazioni o ancor più attraverso il pensiero logico, che è profondamente radicato nell'uso sofisticato del linguaggio.

La presenza di un disturbo della comunicazione in un bambino influisce prima di tutto sulla comunicazione stessa, perché interrompe e deforma la continua costruzione/condivisione di significati tra lui e il mondo che lo circonda. Nei primi anni di vita, l'interazione comunicativa restituisce al bambino centinaia se non migliaia di volte al giorno a cosa serve comunicare e quali sono le infinite sfumature che fanno parte di questo processo e ne aumentano l'efficacia, oltre a trasmettere tutti i contenuti sociali, relazionali, linguistici e cognitivi che del processo fanno parte. Ma se, come abbiamo visto, lo sviluppo della comunicazione del bambino è un processo altamente interattivo e ricorsivo, nel quale è

fondamentale il continuo rispecchiamento reciproco tra (almeno) due partner comunicativi, che si influenzano a vicenda nel corso dell'interazione, la presenza di un disturbo di comunicazione influisce profondamente anche sulla capacità naturale dell'altro di sintonizzarsi e di interagire, sostituendo il circolo virtuoso naturale con un circolo vizioso.

Diviene allora evidente perché sia così necessario trovare modalità che consentano di riattivare precocemente interazioni comunicative funzionali. In questo senso, la messa in campo tempestiva di interventi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa può avere un ruolo importante nel prevenire sia un ulteriore impoverimento comunicativo, simbolico e cognitivo sia la comparsa di disturbi del comportamento, altrimenti particolarmente frequenti tra le persone con difficoltà della comunicazione.

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) è «ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale», ed è «un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi». (ASHA, 2005)

Si tratta quindi di un intervento e non di una tecnica, e come tale può utilizzare tante «tecniche» diverse. L'aggettivo «aumentativa» sta a indicare la continua attenzione non a sostituire ma ad accrescere la comunicazione naturale, utilizzando tutte le competenze dell'individuo e includendo le vocalizzazioni o il linguaggio verbale residuo, i gesti e i segni. Il termine «alternativa» è stato invece progressivamente sempre meno utilizzato perché le situazioni in cui l'intervento è «in alternativa» al linguaggio verbale sono pochissime (quasi esclusivamente le malattie neurologiche progressive) e alimenta l'idea che vi sia qualcosa che entra al posto di qualcosa d'altro, che «porta via» anziché aggiungere.

Potremmo dire che un sistema di CAA è una specie di «decodificatore immediato continuo» tra il sistema di comunicazione dell'altro e il nostro, e viceversa. Possono essere codificati i segnali esistenti o utilizzati sistemi di simboli o di immagini, in cui tutte le figure usate hanno scritta sopra la parola che rappresentano, per renderle comprensibili anche al partner comunicativo.



Fig. 3.1 Esempi di simboli.

Tabelle «su misura» per ogni bambino:

- nella scelta del sistema rappresentazionale (PCS, WLS, Bliss, parole, fotografie, ecc.);
- nella forma e struttura della tabella e nelle dimensioni dei simboli;
- nella spaziatura tra i simboli;
- nella modalità d'accesso (indicazione diretta o a scansione);
- nella scelta del vocabolario e dei contenuti;
- nel posizionamento della tabella in relazione alle specifiche necessità motorie, visive, cognitive del bambino.

Un elemento che può risultare determinante nella costruzione delle tabelle è l'incrocio tra spazio a disposizione, numero di simboli necessari e dimensioni dei simboli stessi in relazione ai bisogni del bambino. Ad esempio, se il bambino necessita di simboli più grandi, ci si può trovare costretti dallo spazio a limitarne il numero selezionando le parole più significative in quel contesto. La scelta e la selezione del vocabolario dei simboli da inserire nelle tabelle rappresentano

quindi uno dei punti maggiormente critici dell'intervento di CAA perché il vocabolario di simboli prescelto spesso rappresenta le «uniche parole» a disposizione dell'individuo. Effettuare la valutazione, avviare l'intervento, scegliere un ausilio, decidere il tipo di simboli da usare è paradossalmente relativamente facile, rispetto alla fatica di mantenere costantemente aggiornato il vocabolario che il ragazzo ha a sua disposizione, in modo che sia consoni a quelli che sono i suoi bisogni del momento. Per noi che possiamo attingere a un vocabolario illimitato è difficile da comprendere. Proviamo però a fare un esempio: fino a non molto tempo fa tutti i bambini della scuola primaria vedevano i Pokemon alla televisione. Di conseguenza, spesso un bambino con un sistema di comunicazione aumentativa sufficientemente elaborato aveva scelto di avere a disposizione delle tabelle a tema sui Pokemon, tabelle che servono per comunicare su argomenti o attività specifiche, in modo mirato e approfondito.

#### Le tabelle a tema

Una tabella a tema è una tabella che serve per interagire in una specifica attività — un gioco, una lettura, un momento della giornata a casa o a scuola — o per raccontare qualcosa.

Gli adulti che si trovano a costruire una tabella a tema devono avere capacità di pre-immaginazione del contesto e dell'attività in cui questa verrà utilizzata. La tabella a tema deve contenere innanzitutto le parole che al bambino interessa usare e quelle parole che gli servono per capire che cosa sta succedendo in quella situazione.

Il vocabolario scelto deve rispecchiare lo «slang» del momento usato dai coetanei e non dimenticare verbi, emozioni, aggettivi, concetti astratti, i termini di uso comune, lo «small talk» e tutte le espressioni che consentono di meta-comunicare. Va fatta molta attenzione al rischio di appiattirsi su di un livello denominativo.

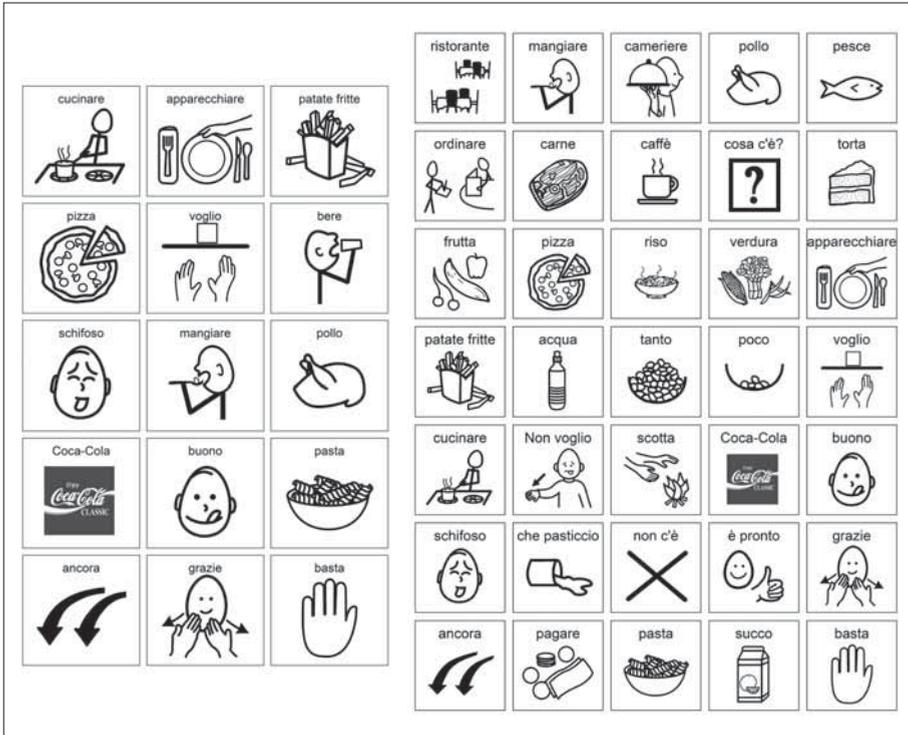


Fig. 3.12 Tabelle a tema per giocare con la cucina.

Aveva così buoni momenti di interazione e scambio con i compagni di scuola. Immaginiamo però che qualche mese dopo i Pokemon non interessino più nessuno, e che tutti a scuola parlino dei Digimon; se non sono state strutturate delle tabelle a tema sui Digimon, il nostro bambino non potrà in alcun modo chiacchierare con i compagni dell'argomento del giorno. Egli infatti non può semplicemente attingere dal proprio vocabolario interno e pronunciare le parole: è costretto ad attingere al vocabolario che noi gli mettiamo a disposizione. Ecco perché il nostro ruolo e quello dell'ambiente di vita è così fondamentale. Senza il nostro continuo supporto a quello che è il vocabolario di immagini disponibile, le possibilità di interagire per l'utente diminuiscono drammaticamente.

In un bambino che cresce, le parole che ha bisogno di usare, i commenti che possono servire, le richieste che ha bisogno di fare si modificano continuamente. Il costante aggiornamento del vocabolario è l'elemento principale che sostiene la motivazione dei ragazzi all'uso della CAA, vale per le tabelle a tema (l'attività cambia, si amplia, si approfondisce, la si vuole raccontare a casa, si introducono

Come abbiamo visto, l'introduzione dei libri in simboli avviene nel modo più naturale possibile: il modeling viene utilizzato per la lettura condivisa da parte dell'adulto, senza troppe spiegazioni rispetto ai simboli, in modo da renderli subito «libri della classe» e non strumenti riabilitativi del bambino disabile. L'introduzione «ecologica» del sistema simbolico apre la strada ai successivi strumenti di CAA (strisce delle attività, tabelle di comunicazione, ecc.) in un contesto che non ha più bisogno di spiegazioni su come andranno usati, perché è pronto ad accoglierli e a riconoscerli nella loro funzione. I bambini considerano i simboli come vere e proprie parole perché li hanno già incontrati nei libri; sono pronti a utilizzarli per comunicare e spesso finiscono per usarli spontaneamente anche con altri compagni con difficoltà nell'uso del linguaggio di qualunque natura.

La produzione del pool di 10-15 libri su misura va a integrare la



*Fig. 5.12* Leggere insieme è coinvolgente.

preesistente biblioteca di classe o a costituirne una ex novo nel caso non ne fosse presente alcuna. I libri in simboli diventano così nel giro di pochissimo tempo un patrimonio di tutti i bambini. Educatrici e genitori preparano nuovi libri in base alle richieste dei bambini, agli eventi che riguardano tutta la classe (Natale, nascita di fratellini, ecc.) o agli argomenti della programmazione didattica; scelgono nuovi titoli da proporre attraverso lo scambio con altre famiglie e scuole o il prestito dai cataloghi delle biblioteche. È un processo che le insegnanti della scuola dell'infanzia attivano in breve tempo, proprio grazie alla capacità inclusiva che il libro in simboli ha in sé, che è quasi sempre evidente fin dalla prima lettura fatta in classe.

Se infatti vogliamo pensare in un'ottica inclusiva, non possiamo prescindere dalla necessità di dare in mano ai compagni di classe strumenti concreti che permettano lo sviluppo di attività piacevoli e momenti di vero scambio comunicativo. È noto a tutti il rischio di isolamento che vive il bambino che non comunica, rispetto al gioco e rispetto ai compagni che molte volte non sanno come organizzare un'attività nella quale egli possa davvero partecipare. La lettura dei libri su misura diventa da questo punto di vista la prima attività che un bambino con bisogni comunicativi complessi e i compagni della scuola dell'infanzia possono organizzare in completa autonomia, senza la mediazione continua dell'adulto. La

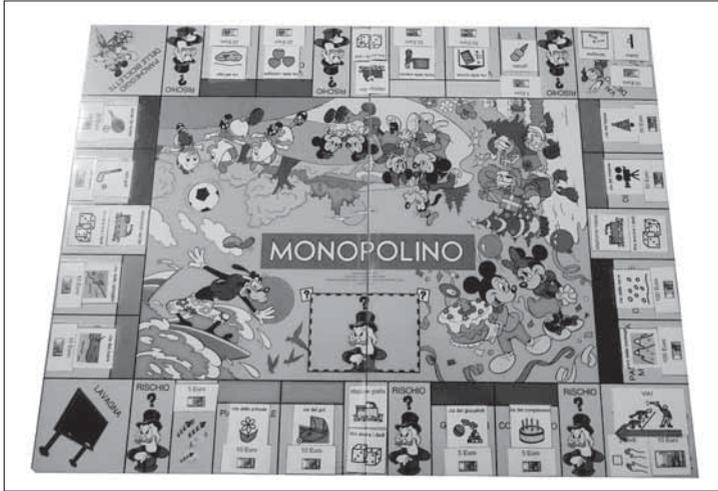


Fig. 5.13 Un gioco modificato con l'introduzione di simboli.

struttura dei libri permette infatti lo sviluppo di una «lettura» autonoma dei simboli da parte dei bambini che, se dapprima tendono a godersi la lettura ad alta voce e il modeling fatto dall'educatore, in seguito apprezzano molto la possibilità di fruire autonomamente del libro. Non è raro osservare bambini che, pur non avendo ancora sviluppato la funzione della lettura alfabetica, leggono l'uno all'altro ad alta voce, indicando e riconoscendo uno per uno i simboli del testo. La capacità dei bambini in età prescolare di organizzarsi attraverso gli strumenti di CAA nel gioco e nella relazione con il bambino con bisogni comunicativi complessi nasce dalla lettura di libri in simboli e si consolida nel tempo, diventando una vera modalità inclusiva d'interazione in cui l'altro è davvero pensato nelle sue caratteristiche.

Rende bene l'idea quanto racconta ancora l'educatrice di Grazia:

Con l'arrivo della primavera i momenti di gioco libero si sono spostati dalla classe al giardino.

Io mi ero organizzata con il comunicatore e le tabelle dei giochi di movimento che si fanno all'aperto, come bandierina, strega comanda color... poi un bambino mi ha chiesto se potevo portare in giardino i libri e così, accanto ai bimbi che correvano e andavano su e giù dallo scivolo, sotto la tettoia all'ombra c'erano gruppetti di bimbi che leggevano i libretti.

Questo è stato molto importante per Grazia che, essendo impossibilitata a muoversi, non gradiva particolarmente le uscite in giardino. Invece, la lettura all'ombra con i compagni le ha permesso di essere coinvolta in un'attività in cui lei era pienamente competente e le ha permesso di essere parte attiva di un gruppo.

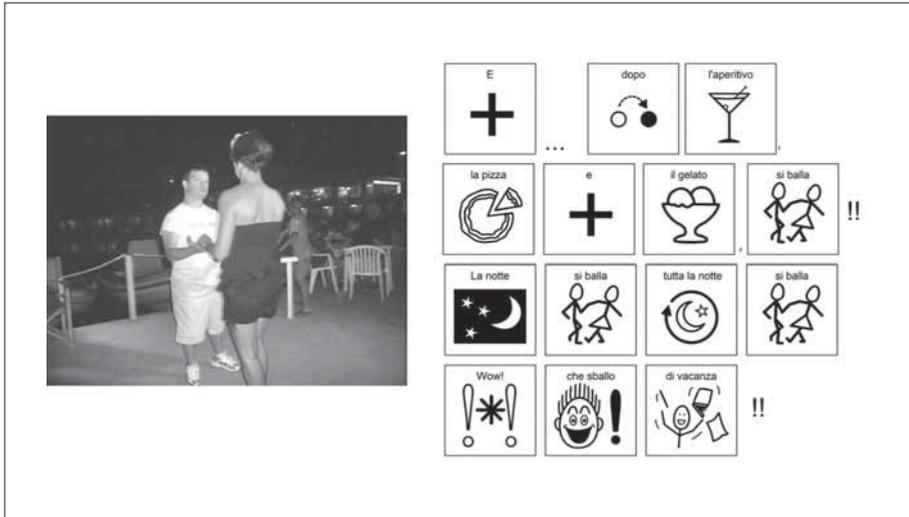


Fig. 6.5 Un esempio di pagina di un libro personalizzato semplice.

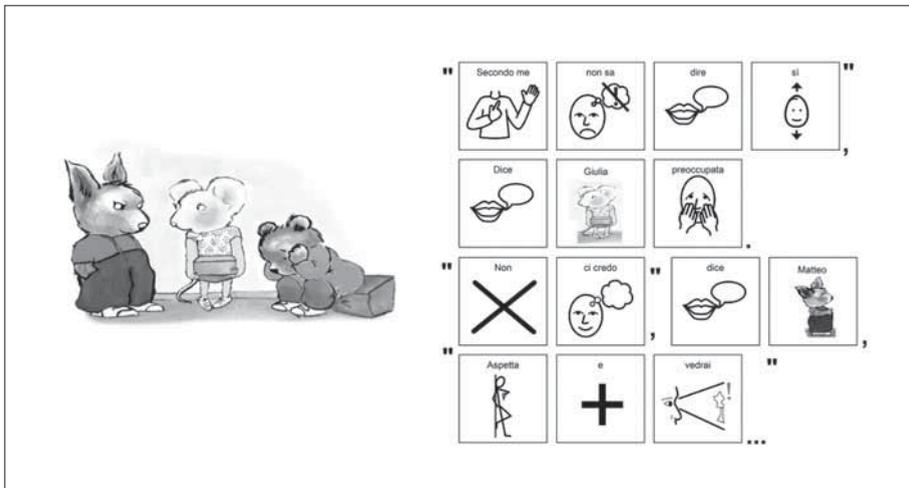


Fig. 6.6 Esempio di pagina di un libro modificato molto semplice (*No, no e poi no!*, Mireille d'Allancé, Babalibri Editore, 2001).

grattarsi, quello per studiare e alla fine mostrò a Piccolino i suoi giocattoli. «Sei così piccolino che dovrò costruire dei giocattoli solo per te», tratto da *Piccolino*);  
 – molti simboli per pagina (approssimativamente tra 20 e 40; figure 6.7 e 6.8).

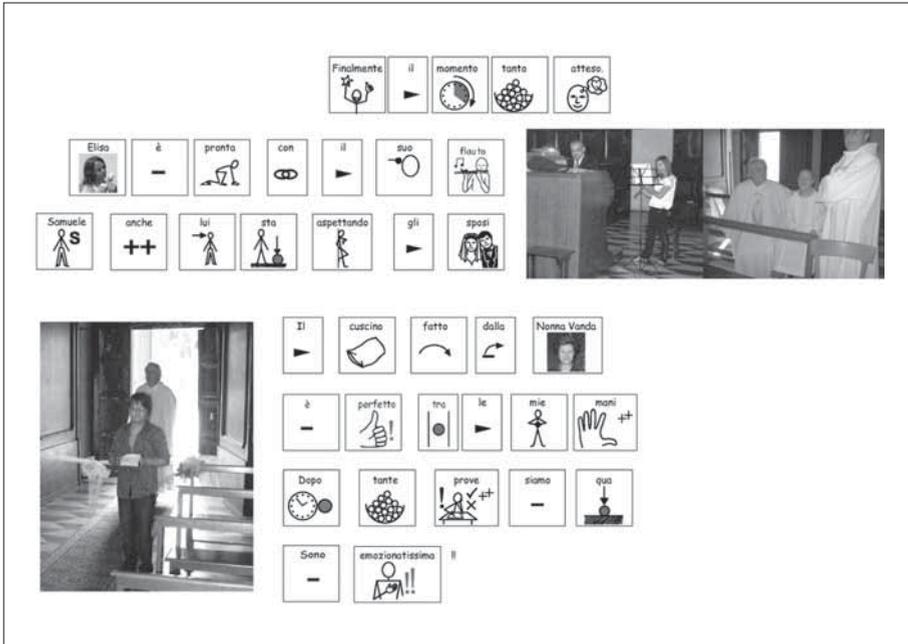


Fig. 6.7 Un esempio di pagina di un libro personalizzato elaborato.

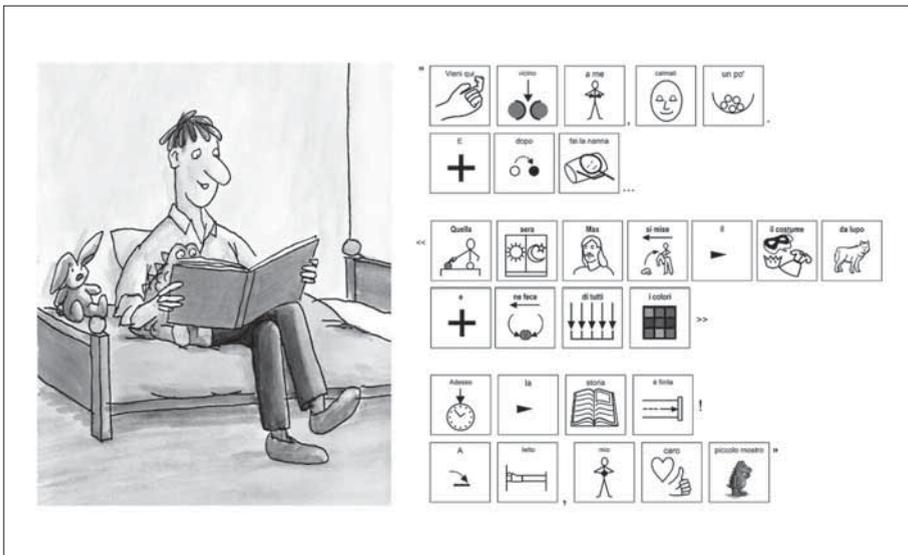


Fig. 6.8 Un esempio di pagina di un libro modificato elaborato (*A letto, piccolo mostro!*, Mario Ramos, Babalibri Editore, 2005).

e che buono) e 3 non lo sono affatto (arriva, corro e veloce). Il testo andava quindi alleggerito e *Aiuto!* era la parola alla quale era meno problematico rinunciare. In alternativa, avrebbe potuto venire tolto *veloce*, o entrambe, a secondo delle caratteristiche specifiche dell'utente. Un altro elemento importante da tenere in considerazione è se il bambino sia già stato esposto ad alcuni dei simboli oppure no, sia in altre pagine dello stesso libro che in libri precedenti.

### Testo ristrutturato per un libro semplice

Cappuccetto Rosso corre nel bosco e vede un prato pieno di tante fragole rosse.

La bambina pensa: «Ora le mangio tutte».

Che buone!

Dopo Cappuccetto Rosso pensa:

«Scappo veloce dalla nonna perché nel bosco c'è il lupo cattivo. Che paura!».

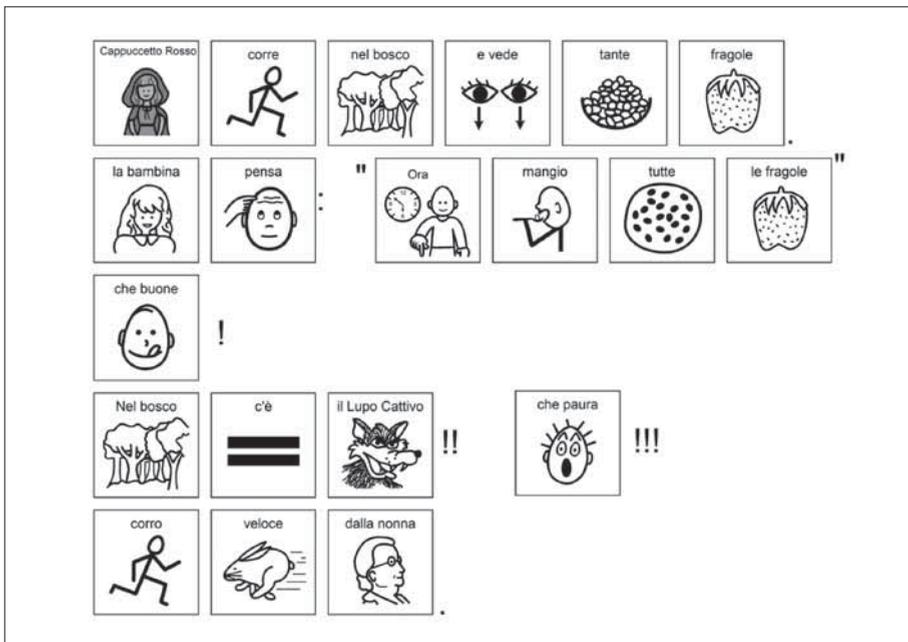


Fig. 7.31 Ristrutturazione del testo: versione semplice.

Nel passaggio ai simboli, sono state eliminate alcune parti perché ci si è resi conto che benché il numero di simboli necessari fosse di poco superiore all'atteso (21 contro gli 8-20 previsti; i simboli che si ripetono contano per uno solo), la

struttura sarebbe rimasta eccessivamente complessa. «Vede un prato pieno di tante fragole rosse» può essere reso con uguale efficacia da «Vede tante fragole»; «Ora le mangio tutte» può essere reso in modo più chiaro con «Ora mangio tutte le fragole», esplicitando il complemento oggetto ed evitando il pronome *le*, che è di acquisizione più complessa e tardiva, oltre a essere più difficoltoso da rendere in simboli. In particolare poi l'ultima frase è davvero troppo complessa per un libro semplice, include addirittura una causale e va pertanto resa più lineare. La prima parte — «Dopo Cappuccetto Rosso pensa:» — può tranquillamente essere tolta senza modificare in modo significativo la vivacità della storia. La seconda deve invece essere girata da «Scappo veloce dalla nonna perché nel bosco c'è il lupo cattivo. Che paura!» a tre frasi lineari brevi: «Nel bosco c'è il lupo cattivo!! Che paura!!! Corro veloce dalla nonna». La versione finale risulta composta di 17 simboli, di cui 3 sono ripetuti 2 volte.

*Testo ristrutturato per un libro elaborato*

Cappuccetto Rosso corse nel bosco e vide tante fragole invitanti.

La bambina le raccolse e le mangiò tutte. Erano davvero buonissime!

All'improvviso Cappuccetto Rosso ricordò la nonna malata e le parole della mamma.

Subito la bambina corse verso il sentiero.

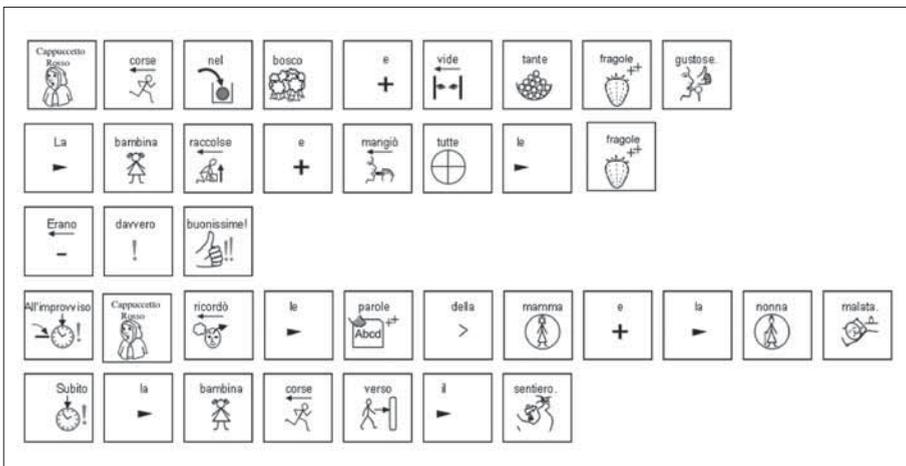


Fig. 7.32 Ristrutturazione del testo: versione elaborata.

Nel testo elaborato è possibile cominciare a evidenziare alcuni tempi dei verbi, se lo si ritiene opportuno. Possono essere evidenziati, oltre agli articoli e alle

Nelle due immagini che seguono (figura 8.9), l'effetto sfumato e la ricchezza di particolari rendono difficile percepire chiaramente gli elementi più rilevanti.



Fig. 8.9 Esempi di immagini troppo scura e troppo sfumata (*A Christmas carol*, copyright © Disney).

## La rielaborazione delle immagini

Spesso capita di trovare libri con un testo bello, coinvolgente e ricco di emozioni, ma con immagini che purtroppo non si possono utilizzare direttamente, come è il caso degli esempi descritti sopra. È importante cogliere subito quando vi è la possibilità, con poche modifiche, di rendere le immagini maggiormente accessibili dal punto di vista visivo, esattamente come abbiamo visto per la ristrutturazione del testo (si veda il capitolo 6).

Le immagini di un libro possono infatti essere scannerizzate e parzialmente modificate al computer.

Trattandosi sempre di immagini soggette a copyright, si tratta di modificazioni che è possibile fare in modo artigianale, per uso personale e senza fini di lucro. Altrimenti, è necessario richiedere l'autorizzazione all'autore/editore.

È possibile ripulire lo sfondo, spostare o eliminare certi elementi o particolari per semplificare l'immagine e aumentarne il contrasto. Come si vede

dall'esempio sotto (figure 8.10 e 8.11), l'immagine originale è stata ristrutturata togliendo lo sfondo verde che si confondeva con il colore del personaggio e avvicinando i due elementi dell'immagine per renderla più semplice da cogliere con un unico sguardo.



Fig. 8.10 L'immagine originale: la parte di destra ha poco contrasto con lo sfondo e le figure sono molto lontane (*Sai perché sono geloso?*, reproduced with permission by The Five Mile Press on behalf of Trace Moroney, 2011).



Fig. 8.11 L'immagine elaborata: eliminato il colore di fondo e diminuita la distanza fra i personaggi per evidenziarne la relazione (*Sai perché sono geloso?*, reproduced with permission by The Five Mile Press on behalf of Trace Moroney, 2011).