



Al Comitato di Scrittura

Alla Giuria

Al Comitato Scientifico

Conferenza di Consenso su “Traduzione in simboli di libri illustrati per bambini”

Genova, 15 giugno 2015

Gentile Giuria, gentili colleghi

ISAAC Italy desidera esprimere il proprio ringraziamento per l’invito a far parte della giuria della Conferenza di Consenso su “Traduzione in simboli dei libri illustrati per bambini”.

Gabriella Veruggio, coordinatrice del Comitato Scientifico di ISAAC Italy, è stata delegata da ISAAC Italy e rappresentare l’Associazione nella giornata organizzata a Milano il giorno 13 Maggio 2015 ed è firmataria, a nome della stessa, delle considerazioni che seguiranno: esse sono basate, oltre che sulle elaborazioni del Comitato Scientifico di ISAAC, anche sui numerosi contributi e riflessioni pervenuti dai soci, rappresentando in tal modo il comune sentire degli aderenti ad ISAAC riguardo ai temi in oggetto.

PREMESSA

La *mission* della International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) è quella di favorire – in tutto il mondo – la difesa dei diritti e “la migliore comunicazione possibile della persona con complessi bisogni comunicativi”.

All’interno di questo quadro, il tema della Conferenza di Consenso trova tre possibili riferimenti negli studi e nelle esperienze sviluppate all’interno di ISAAC:

1. i progetti denominati “CAA nella comunità”;
 2. gli studi e le riflessioni relative al rapporto fra comunicazione e literacy;
 3. le ricerche sull’incremento della competenza linguistico-simbolica nei bambini con bisogni comunicativi complessi (BCC).
-
1. Negli ultimi anni in modo particolare, ISAAC ha sviluppato un’intensa attività – attraverso la costituzione di specifici comitati – per perseguire obiettivi di diffusione della conoscenza della CAA e sollecitare l’adozione di strumenti in grado di favorire la partecipazione delle persone con BCC all’interno dei loro ambienti di vita. I progetti che ne sono scaturiti si sono concentrati sul diritto alla partecipazione e alla comunicazione delle persone con disabilità comunicative – come indicato

nella Carta dei diritti delle persone con disabilità – con particolare riferimento alla libertà di espressione, di opinione e di accesso all'informazione. Una parte di essi ha guardato la diffusione di una informazione visiva accessibile e comprensibile a tutti resa disponibile in luoghi socialmente significativi per la comunità quali gli aeroporti, le stazioni, i servizi pubblici, i negozi, le biblioteche, etc. Solo a titolo di esempio, rientrano in questo ambito i progetti Communication for All/Australia e Inclusive Communication/Regno Unito e i lavori del gruppo internazionale condotto da S. Blackstone il quale pubblica sull'argomento la *International Patient-Provider Communication Newsletter*.

L'attenzione è stata portata soprattutto alla formazione degli operatori riguardo alle particolari modalità di interazione richieste con le persone che presentano difficoltà comunicative e alla creazione di supporti e opuscoli per facilitare la loro comprensione ed espressione attraverso un adeguato design dei supporti visivi, l'uso di standard grafici, etc., nella più ampia ottica del Design for All. Molti di questi supporti, implementati in diversi contesti sociali, si sono rivelati utili anche a sostenere le possibilità di accesso all'informazione per una utenza allargata (persone che parlano diverse lingue e con difficoltà di vario genere), confermando la possibilità che il rispetto delle esigenze di persone con difficoltà di comunicazione possa produrre vantaggi per la collettività nel suo complesso.

Gli standard identificati per la visualizzazione delle informazioni sono ispirati a principi di massima trasparenza dei simboli e delle immagini utilizzati per l'accesso alle informazioni. Tale trasparenza, costituisce uno degli elementi fondamentali quando l'informazione debba estendersi e raggiungere gruppi diversi di popolazione i quali, a partire da condizioni differenti, condividono la medesima esigenza di una rappresentazione visuale dell'informazione.

2. Nel corso dell'ultimo decennio un numero crescente di studi ha sottolineato l'importanza – nel più ampio quadro dell'intervento di CAA – dello sviluppo della literacy nei bambini con BCC.
"Benchè le abilità di letto-scrittura siano essenziali per tutti i cittadini, queste assumono un'enorme importanza nella vita delle persone con BCC che si affidano alla CAA. [...] In accordo con Light & Kelford Smith (1993) le abilità di letto-scrittura forniscono alle persone che si affidano alla CAA "l'opportunità di iniziare argomenti, sviluppare idee, dare chiarimenti, comunicare in maniera indipendente, interagire con diversi ascoltatori ed esprimere idee, pensieri e sentimenti [...]"
L'acquisizione delle abilità di letto-scrittura può ridurre le barriere alle opportunità imposte da altri e facilitare l'inclusione delle persone con CBC nella scuola, nel lavoro e nella comunità."
(Beukelman & Mirenda (2014) Manuale di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa, Edizioni Erickson).

Tale acquisizione – quando essa sia consentita dalle competenze maturate dalla persona con BCC – appare influenzata dalla esposizione continua ad un numero sufficiente di libri, dalla possibilità di usufruire di tempo dedicato a questa attività, da adeguate capacità del partner nel supportare la lettura che richiede spesso modalità di narrazione particolari, e da specifici interventi sulle più ampie abilità di linguaggio.

In questi studi, tuttavia, nulla emerge riguardo a formati specifici di rappresentazione del testo scritto mediante l'uso di simboli quanto piuttosto l'accento è costantemente posto alle opportunità di dialogo e scambio offerte ai bambini riguardo al contenuto della narrazione.

3. Diverse ricerche sull'incremento della competenza linguistico-simbolica nei bambini con bisogni comunicativi complessi (BCC) hanno coinvolto anche l'utilizzo della lettura di libri per bambini. Questi studi sembrano convergere sull'importanza della lettura come momento di condivisione e interazione con adulti e pari e sottolinearne gli effetti molto positivi per lo sviluppo linguistico sia in termini di aumento del vocabolario, sia di miglioramento della comprensione linguistica. L'accento viene posto, in particolare, soprattutto sulle modalità di lettura, sulla possibilità per il bambino con BCC di intervenire, domandare, fare commenti, richiedere informazioni, collegare il contenuto della narrazione alle proprie esperienze e altro ancora. Ancora una volta, non sembrano emergere evidenze che un sistema di simboli piuttosto che un altro o che una codifica di elementi morfosintattici piuttosto che un'altra risulti decisiva o significativa nell'influenzare i risultati.

Tanto nel quadro del diritto di accesso all'informazione da parte dei bambini con BCC, quanto in quello più specifico della stimolazione dello sviluppo linguistico e della literacy, già nel 2002 ISAAC Italy aveva patrocinato la pubblicazione dei primi libri in simboli, usciti per Editori Riuniti, nei quali, accanto alla riduzione in simboli PCS del testo, veniva proposta anche una tabella di comunicazione per consentire ai bambini con BCC di sviluppare il dialogo e l'interazione comunicativa come più sopra riportato.

Ancora oggi, ISAAC Italy guarda con grande interesse alla diffusione di libri accessibili alle persone con BCC e all'impegno di altre associazioni in questo campo, come il progetto TYPHLO & TACTUS per la produzione da parte di *Les doigts qui revent* di libri tattili tradotti in 8 lingue o le pubblicazioni presenti nelle raccolte *Oustandings Books for Young People with Disabilities* di IBBY (International Board of Books for Young People).

ISAAC Italy è dunque grata agli organizzatori della Conferenza di Consenso per le sollecitazioni e i contributi che hanno avviato un importante approfondimento sulla tematica della traduzione in simboli dei libri e in questa prospettiva offre il proprio contributo alla discussione.

CONSIDERAZIONI GENERALI

1. Nel corso della Conferenza di Consenso è stato fatto più volte riferimento al vasto numero di bambini che potrebbe trarre beneficio dalla “traduzione in simboli di libri illustrati” comprendendo fra questi bambini con BCC, bambini che apprendono la L2, bambini che presentano difficoltà di comprensione linguistica e di sviluppo morfosintattico. Per quanto attiene ai bambini con BCC, sembra necessario evidenziare come essi presentino una grande variabilità di quadri, in rapporto alle abilità attuali e a quelle attese per lo sviluppo linguistico e della comunicazione, in rapporto all’età, in rapporto alla possibile presenza di una varietà di deficit o difficoltà associati.
A fronte di questa estrema variabilità delle situazioni individuali, i quesiti posti dalla Conferenza di Consenso sembrano proporre la definizione di regole con un grado di standardizzazione molto elevato e, come tale, scarsamente compatibile con caratteristiche e bisogni estremamente variabili. Pur limitando, evidentemente, la riflessione ai soli bambini con BCC che accedono allo sviluppo linguistico-simbolico e sono in grado di sviluppare almeno un vocabolario iniziale, il grado di intervariabilità di questa popolazione rimane comunque molto significativo soprattutto per gli aspetti che attengono alla possibile presenza di difficoltà cognitive, di disturbi della comprensione linguistica, di disturbi spaziali, di disturbi percettivi visivi.
Come ben testimoniano le esperienze condotte in ambito ISAAC relativamente alla accessibilità dell’informazione nella logica del “design for all”, la standardizzazione può essere ricercata solo all’interno di quelle competenze che, con certezza o buona probabilità, sono possedute dalla maggior parte della popolazione di riferimento. Dato che i deficit e i disturbi più sopra elencati sono presenti in un numero estremamente significativo di bambini con BCC sembrerebbe più opportuno affrontare la difficile analisi di questa popolazione non nella prospettiva di un unico standard, ma quella di standard diversificati in grado di cogliere bisogni differenti.
2. Con riferimento allo sviluppo del linguaggio nel bambino standard e alla opportunità di comprendere una varietà di aspetti morfologici della lingua italiana all’interno della simbolizzazione grafica, la Conferenza di Consenso non sembra aver affrontato questo tema con la necessaria completezza dello scenario teorico. Sono mancate, ad esempio, considerazioni riguardanti la duplice dinamica dell’acquisizione della lingua nei bambini che, per gli aspetti semantici, procede dal tutto al dettaglio, mentre per gli aspetti fonetici passa dalla parte al tutto configurando lo sviluppo comunicativo e verbale come governato da forze antitetiche. L’estensiva visualizzazione di morfologia e sintassi nella simbologia grafica, prescindendo dalle epoche e dai passaggi di questa dinamica di formazione del linguaggio suscita più d’una perplessità.

3. Ugualmente sul piano teorico non sono apparsi sufficientemente definiti e identificati i concetti di linguaggio, lingua, scrittura. Pur essendo in evidente continuità, questi elementi non sono equivalenti: “linguaggio” attiene alla competenza del comunicare per tramite di un codice complesso; “lingua” è un sistema di comunicazione vocale o segnico che storicamente si determina e si manifesta in un luogo e in una cultura; “scrittura” è il codice grafico-simbolico mediante il quale è rappresentata la lingua. Il linguaggio raggiunge, evidentemente, il suo massimo livello di espressione nel codice linguistico, ma rimane associato e integrato da una varietà di altri segnali su una molteplicità di canali. Per questo, la comprensione può avvenire anche in assenza di costruzioni linguisticamente complete, mentre appare assolutamente primario il ruolo delle conoscenze condivise dall’interlocutore. E la “scrittura” si pone su un piano ulteriormente diverso, che chiama in campo competenze neuropsicologiche differenti.
In assenza di definizioni rigorose, il rischio di tracciare inappropriati nessi di causalità fra l’esposizione alla simbolizzazione quale forma di scrittura, lo sviluppo o la comprensione del linguaggio e l’acquisizione della lingua sembrano evidenti.
4. Pur desiderando qui ribadire ancora il totale accordo di ISAAC riguardo all’importanza e ai molteplici significati della lettura condivisa fra adulto e bambino/i, sorgono alcuni ulteriori dubbi riguardo al fatto che l’attenzione della Conferenza si sia concentrata essenzialmente sui formalismi della rappresentazione grafica, trascurando altri elementi essenziali di quest’attività per i bambini con BCC. Accanto ai molti comportamenti che l’adulto mette tipicamente in atto per catturare l’attenzione del bambino, per adeguarsi alla sua età e alla sua comprensione – comportamenti tanto più rilevanti e significativi in presenza di soggetti che presentano difficoltà e particolarità su molti versanti – è necessario ricordare anche che riguardo ai bambini con BCC occorre occuparsi non solo dell’acquisizione della lingua nei suoi vari aspetti, ma primariamente delle loro grandi difficoltà espressive che non possono essere separate da quelle della comprensione. E’ senz’altro opportuno che il bambino affronti il compito di memorizzare i simboli grafici attraverso un’esposizione all’uso non prestazionale da parte degli adulti, ma lo stretto legame fra produzione e comprensione richiede lo sviluppo di molte altre strategie e mezzi tesi a rendere il bambino attivo e protagonista nell’interazione.
5. Nel corso della Conferenza l’accento è stato ripetutamente posto al fatto che “uno dei problemi più rilevanti che si pongono oggi a chi lavora in CAA è come riuscire ad aumentare adeguatamente e in modo ecologico la quantità e la qualità dell’esposizione al linguaggio” e ciò appare più che giustificato non solo a partire dalle testimonianze personali di tanti operatori della CAA, ma anche dalle tante osservazioni riportate in letteratura. Tuttavia contributi provenienti da discipline

diverse, come la psicologia e la neurologia, indicano come nella crescita di un bambino che presenta deficit e menomazioni gravi incidano una pluralità di fattori endogeni e ambientali. Fra questi, un ruolo importante è connesso spesso alla debolezza dell'iniziativa e alla povertà degli strumenti di interazione che incidono sulla sua possibilità, fra gli altri, di divenire protagonista delle interazioni dialogiche e, attraverso queste, negoziare i significati della lingua. Un problema così complesso e articolato può essere affrontato molto parzialmente dalla lettura di libri, quanto piuttosto richiede strumenti e provvedimenti che sostengano la possibilità di partecipare e di comunicare: provvedimenti, perlopiù, "in uscita" capaci di inserirsi nello scambio, costante e ripetuto, dei significati sulle esperienze – interne ed esterne – legate alla vita quotidiana.

La lettura ha dunque valenze senz'altro importanti e significative, ma occorre non amplificarne i significati oltre il contributo effettivo che essa può fornire nell'ambito di problematiche più ampie e complesse.

6. Il condivisibile richiamo, ripetutamente ribadito, riguardo al pericolo che a tutti i bambini con BCC siano offerti racconti e storie impoveriti, sia sul piano dei contenuti che sul piano della qualità linguistica va senza dubbio accolto, soprattutto considerando quella fascia di ragazzi che possono confrontarsi con livelli linguistici e concettuali articolati. Contemporaneamente, occorre però tenere presente la necessità che la narrazione non ecceda in formalismi linguistici che possono, essi stessi, divenire una barriera alla comprensione e allo sviluppo di interesse da parte di bambini con minori competenze. Sottolinea questo delicato aspetto la pubblicazione *Informazione per tutti, Linee guida per rendere l'informazione facile da leggere e da capire da tutti* pubblicato con il Patrocinio della Commissione Europea da Inclusion Europe (l'Associazione Europea delle persone con disabilità intellettiva e delle loro famiglie); in questo documento è raccomandata la scelta di un linguaggio "semplificato", costituito da parole molto semplici, dalla ripetizione di contenuti e parole complesse, dall'uso del solo modo indicativo, del solo tempo presente e del passato prossimo, la riduzione del numero dei pronomi e la loro possibile sostituzione coi sostantivi di riferimento, la grande brevità e semplicità sintattica delle frasi, la riduzione delle negazioni e delle frasi passive. Ci sembra che il quadro dei contributi dovrebbe tenere conto anche di queste Linee Guida già esistenti e validate.
7. In riferimento al fatto che nelle scuole sono sperimentati libri con scrittura in simboli per i bambini in fase di apprendimento della lingua italiana come L2 con positivi effetti benefici, naturalmente ISAAC questo tipo di esperienze benché esse non rientrino nelle finalità primarie della Associazione. Il tema dell'apprendimento della lingua italiana come L2, tuttavia, dovrebbe essere tecnicamente separato dalle problematiche dei bambini con BCC poiché in assenza di concomitanti patologie

neuropsichiatriche, cognitive o relazionali, si tratta di bambini normodotati che apprendono la seconda lingua con modalità e tempi naturali.

8. Da ultimo e per conseguenza di quanto sin qui esposto, ISAAC desidera esprimere una forte preoccupazione riguardo all'impatto che eventuali raccomandazioni con un così elevato grado di standardizzazione e basate su un'eccessiva generalizzazione di bisogni e competenze potrebbero avere su operatori, insegnanti, famiglie e quanti altri si accostano, spesso in modo frammentario e scarsamente informato, alla CAA. Il rischio più evidente è quello che possa determinarsi un allontanamento dai bisogni del singolo bambino per abbracciare una "norma" metodologica universalmente valida. Ciò appare contrario a tutta l'evoluzione storica della CAA la quale è andata sempre più verso la differenziazione degli interventi sulla base della tipologia dei quadri, dei bisogni, delle risorse, degli ambienti al fine di avvicinarsi quanto più possibile alla diversità degli individui nella loro specifica condizione di vita .
- 8 . Il problema della generalizzazione eccessiva delle linee guida prospettate viene inoltre enfatizzato dalla assenza di indicazioni precise sui destinatari delle raccomandazioni. Editori, operatori della CAA, insegnanti, famiglie e operatori delle biblioteche sono assemblati senza alcuna distinzione. Certamente essi non dovrebbero tutti adottare lo stesso standard a prescindere dal loro ruolo e dalle loro funzioni.

QUESITI SPECIFICI

In assenza di confronti d'efficacia fra sistemi di simbolizzazione diversi nella traduzione di libri per bambini con BCC, ISAAC ritiene di non poter esprimere parere favorevole per nessuno dei quesiti posti dalla Conferenza di Consenso.

Manifesta qui la propria disponibilità a sviluppare progetti e ricerche in questo ambito con l'obiettivo, superando posizioni essenzialmente narrative di singole e circoscritte esperienze, di raccogliere dati e osservazioni condivise dal maggior numero possibile di operatori e organizzazioni coinvolte nell'ambito della CAA per giungere alla stesura di Linee Guida specifiche per le persone con BCC.

Distinti saluti

Per ISAAC Italy

Gabriella Veruggio – Responsabile Comitato Scientifico ISSAC Italy

Bibliografia

- Baukelman D.R., Mirenda P. (2014) *Manuale di Comunicazione Aumentativa Alternativa*, Editore Erickson, 2014
- Binger C., Kent-Walsh J., Ewing C., Taylor S. (2010) *Teaching educational assistants to facilitate the multisymbol message productions of young students who require augmentative and alternative communication*. American Journal of Speech-Language Pathology, 19, 108-120
- Binger C., Kent-Walsh J., Berens J., Del Campo S., Rivera D. (2008) *Teaching Latino parents to support the multi-symbol message productions of the children who require AAC*. Augmentative and Alternative Communication, 24, 323-338.
- Binger C., Maguire-Marshall M., Kent-Walsh J. (2011) *Using aided AAC models, recasts and contrastive targets to teach grammatical morphemes to children who use AAC*, Journal of Speech Language and Hearing Research, 54, 160-176
- Brigaudiot M., Danon-Boileau L. (2002) *La naissance du langage dans le deux premières années*, Presses Universitaires de France
- Browder D.M., Mims P.J., Spooner F., Ahlgrimm-Delzell L., Lee A. (2008) *Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories* Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 33, 3-12
- Bruner J. (1978) *Dalla comunicazione al linguaggio*, in *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, [a cura di] Camaioni L., Il Mulino Editore
- Burkhart L., Sennott, S., Musselwhite, C., & Cafiero, J. (2010) *Aided Language Stimulation: Research to Practice*, Paper presented at the Assistive Technology Industry Association Orlando Conference January 2010
- Costantino M.A. (2011) *Costruire storie con la CAA, Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*, Edizioni Erikson
- Dada S., Alant E. (2009) *The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or non functional speech*, American Journal of Speech-Language Pathology, 18, 50-64
- Deacon T. W. (2001) *La specie simbolica*. Giovanni Fioriti Editore
- Fallon K.A., Light J., McNaughton D., Drager K., Hammer C. (2004) *The effects of direct instruction on the single-word reading skills of children who require augmentative and alternative communication*. Journal of Speech Language Hearing Research, 47(6), 1424-39.
- Harmon A.C., Schlosser R.W., Gygi B., Shane H.C., Kong Y.Y., Book L., Macduff K., Hearn E. (2014) *Effects of environmental sounds on the guessability of animated graphic symbols*. Augmentative Alternative Communication Journal 30(4), 298-313
- Kanizsa G. (1980) *Grammatica del vedere*, Il Mulino Editore
- Kent-Walsh J., Binger C., Hasham Z. (2010), *Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using AAC during storybook reading*, American Journal of Speech-Language Pathology, 19, 97-107
- Koppenhaver D.A. et al (2001) *Supporting communication of girl with Rett syndrome and their mothers in story book reading*. International Journal of Disability, Development and Education, 2001

- Lefebvre P., Trudeau N., Sutton A. (2011) *Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers* Journal of Early Childhood Literacy 11, 453-479
- Mucchetti C.A. (2013) *Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism*. Autism 17(3), 358-72.
- Ong W. (1986) *Oralità e scrittura*, Il Mulino Editore
- Piemontese E. (1996) *Capire e farsi capire: teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid Editore
- Romsky M., Sevcik R.A., Adamson L.B., Smith A., Barker R.M., Bakeman R. (2010) *Randomized comparison of augmented and nonaugmented language intervention for toddlers with developmental delay and their parents*, Journal of Speech Language and Hearing Research, 53, 350-364
- Sabbadini G. (2010) *Manuale di neuroftalmologia dell'età evolutiva*, Franco Angeli Editore
- Seydenberg M., Petitto L. (1987) *Communication, symbolic communication and language*, in *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, pp 279-87
- Soto G., Dukhovny E. (2008) *The effect of shared book reading on the acquisition of expressive vocabulary of a 7 year old who uses AAC*. Seminar in Speech Language Journal, 29(2), 133-45.
- Stephenson J. (2007) *The effect of color on the recognition and use of line drawings by children with severe intellectual disabilities*. Augmentative Alternative Communication Journal 23(1), 44-55.
- Stephenson J. (2009) *Book reading as an intervention context for children beginning to use graphic symbols for communication*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22 (3), 257-271.
- Stephenson J. (2009) *Iconicity in the development of picture skills: typical development and implications for individuals with severe intellectual disabilities*. Augmentative Alternative Communication Journal 25(3), 187-201.
- Stephenson J. (2009) *Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities*. Augmentative Alternative Communication Journal 25(3), 202-14.
- Stephenson J. (2009) *Recognition and use of line drawings by children with severe intellectual disabilities: the effects of color and outline shape*. Augmentative Alternative Communication Journal 25(1), 55-67.
- Tomasello M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA
- Tomasello M. (2009) *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina Editore
- Tomasello M., Bates E. (2001) *Language development*. Malden, MA Blackwell Publishing; 134-162.
- Tönsing K. M., Dada S., Alant E. (2014) *Teaching Graphic Symbol Combinations to Children with Limited Speech During Shared Story Reading*, Augmentative and Alternative Communication, 11, 1-19.
- Van Der Schuit M., Segers E., van Balkom H., Stoep J., Verhoeven L. (2010) *Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities*. Augmentative Alternative Communication Journal 26(3), 203-18.
- Vigotskij L.S. (1992) *Pensiero e Linguaggio*, Editore Laterza
- Volterra V., Bates E. (1995) *L'acquisizione del linguaggio in condizioni normali e patologiche*, in *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, (a cura di) Sabbadini G., Zanichelli Editore
- Werner H., Kaplan B. (1989) *La formazione del simbolo*, Raffaello Cortina Editore

Libri in simboli per bambini /Italiano

Bonomi M., Pietta C. (2008) *Raccontare con le parole e con le mani*, Sinnos Editrice

Castelluccio E. (2010) *Amici per la buccia*, Edizioni Fabella

Crivelli E. [a cura di] (2012) *Giacomino e il fagiolo magico*, Collana Pesci parlanti, Edizioni Uovonero

Crivelli E. [a cura di] (2012) *I tre porcellini*, Collana Pesci parlanti, Edizioni Uovonero

Crivelli E. [a cura di] (2012) *Riccioli d'oro e i tre orsi*, Collana Pesci parlanti, Edizioni Uovonero

Crivelli E. [a cura di] (2013) *Il lupo e i sette capretti*, Collana Pesci parlanti, Edizioni Uovonero

Crivelli E. [a cura di] (2014) *Biancaneve*, Collana Pesci parlanti, Edizioni Uovonero

Fumagalli L. et al (2012) *Storie con la CAA 2: tre IN-book per bambini di 3-6 anni: Giulia e l'arcobaleno, Marco va in bicicletta, Il treno del sonno*, Collana Comunicazione Aumentativa e Alternativa, Edizioni Erickson

Fumagalli L. et al (2012) *Storie con la CAA 1: tre IN-book per bambini di 3-6 anni: Anna e l'altalena, Luigi e il minestrone, Paolo e i capelli ribelli*, Collana CAA Comunicazione Aumentativa e Alternativa, Edizioni Erickson, 2012

Magni E., Ungari M.C., Denti C., Conti C.A., Costanzi L., Introzzi R. (2014) *Storie con la CAA 3: tre IN-book per bambini 3 e 6 anni: La talpa Clotilde e il suo formidabile naso, Clarabella e la gocciolina di rugiada, Appuntamento nello spazio*, Edizioni Erikson

Quarzo G. (2004) *Nicola a modo suo*, Editori Riuniti

Quarzo G., Brombin O. (2003) *Tre scalini per Serena*, Editori Riuniti

Libri in simboli per bambini /tedesco

PCS (Picture Communication Symbols)

- **Mona und Reto: Mona hat Durst; Mona und Reto haben ein Geheimnis**
ISBN: 3 – 906581 – 52 – 7 (2001)
Marielotte Leuenberger, Barbara Connel
Traduzione in simboli: Marielotte Leuenberger
Ed. Rex Verlag (Luzern -CH)
- **Mona und Reto: Mona und Reto am See; Mona und Reto reissen aus**
ISBN: 3 – 03755 – 040 – 6 (2005)
Marielotte Leuenberger, Barbara Connel
Traduzione in simboli: Marielotte Leuenberger
Ed. Rex Verlag (Luzern -CH)

Blissymbols

- **Lalu und de Schöpfung**
Helga Hornung, Madeleine Marti
Traduzione in simboli: Monika Amrein (in collaborazione con il Blissymbolics Communication International)
Ed. Rex Verlag (Luzern -CH) (2000) ISBN: 3 – 7252-0700-3
- **Der klein Lalu**
Helga Hornung, Madeleine Marti
Traduzione in simboli: Monika Amrein (in collaborazione con il Blissymbolics Communication International)
Ed. Rex Verlag (Luzern -CH) (2000) ISBN: 3 – 7252-0680-5

Libri in simboli per bambini /Norvegese

Blissymbols

- **Simen + Manen**
Heidi Kahrs,
Ed. Bergen, Heidilines (2009) ISBN: 978-82-92621-02-8
- **Jenny + Bla**
Heidi Kahrs,
Ed. Bergen, Heidilines (2005) ISBN: 9788292621004
- **Julie + Lita**
Heidi Kahrs,
Ed. Bergen, Heidilines (2005) ISBN: 9788292621011

Libri in simboli per bambini /Finlandese

Blissymbols

- **Kaikki onnistuu**
Huikari Susanna
Lohipato Special Education School (2005) ISBN: 6418616172808
- **Hauska-Matka**
Huikari Susanna
Lohipato Special Education School (2011) ISBN: 978-952-99193-6-9