

Progetto di Assegno di ricerca – TUTOR Proff. Roberta Caldin e Roberto Dainese

Titolo

*Disabilità visiva, libri e itinerari tattili*

Introduzione

Il Progetto di ricerca si focalizza sull’area della disabilità visiva, prevista negli Insegnamenti e nei Laboratori del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli studenti con disabilità. Il Progetto di ricerca si prefigge di individuare nuovi spazi euristici per l’ideazione e la sperimentazione di materiali e prodotti didattico-tattili (libri, itinerari museali ecc.) che potenzino l’accesso alla conoscenza e alla cultura da parte di minori con disabilità visiva. Avendo già da tempo avviato studi e ricerche su quest’area, i Tutor (Proff. Roberta Caldin e Roberto Dainese) intendono ampliare e raffinare le conoscenze acquisite per offrirle a tutti i corsisti del Corso di Specializzazione (con disseminazione nelle scuole di ogni ordine e grado), con l’obiettivo di migliorare i processi inclusivi scolastico-sociali e di rendere sempre più accessibili i prodotti e gli spazi legati alla cultura, ai contesti di vita, alle comunità di riferimento.

Finalità

Stato dell’arte e cornice teorica di riferimento

Riferimenti bibliografici

Sin da quando i bambini con disabilità visiva sono piccolissimi, gli esperti sollecitano i genitori a parlare con loro, cercando delle attività in cui si crei un contesto d’attenzione condivisa: insomma, a “rinforzare e non rompere i cicli di interazione”[[1]](#footnote-1).

Una delle attività più efficaci per sviluppare tatto e linguaggio, creando al contempo un contesto di contatto corporeo significativo e motivante, è la lettura congiunta di libri illustrati. Per effettuarla, è necessario offrire al bambino la disponibilità di alcuni elementi, la cui qualità determinerà la positività dell’esperienza di lettura: un adulto propenso a relazionarsi con lui, un contesto in cui tale relazione può aver luogo e infine la disponibilità di oggetti culturali.

I contesti della relazione adulto-bambino sono molteplici e molti di essi possono prestarsi all’uso congiunto di libri: la lettura infatti, se da un lato ha bisogno di un contesto dove attuarsi, dall’altro lato concorre, quasi magicamente, a crearne uno. I libri sono infatti potenzialmente funzionali alla comunicazione e alla relazione, perché favoriscono quella situazione magica chiamata “attenzione condivisa”, tanto difficile ad instaurarsi in assenza di contatto oculare, ma tanto necessaria per lo sviluppo di molte importanti funzioni, quali – ad esempio - la comparsa della comunicazione verbale.

Per quanto riguarda la disponibilità di oggetti culturali, risulta evidente l’importanza che i bambini possano accedere ad un assortimento di albi illustrati, da utilizzare insieme ad un adulto o ai coetanei nei diversi ambienti di vita, così come di poter fruire di spazi culturali come i musei, accedendo a percorsi tattili maggiormente esplicativi e plurimodali. Quanto sopra esposto vale anche e soprattutto per i bambini con deficit visivo: privati del contatto accidentale con la lingua scritta nel proprio contesto di vita (giornali, insegne di negozi, etichette di alimentari, visione diretta di immagini grafico-pittoriche ecc.), necessiterebbero di una varietà ancor maggiore di albi illustrati e di itinerari museali tattili, per essere motivati a potenziare il proprio apprendimento.

Le immagini tattili contenute nei TIB *(Tactile Illustrate Book)* possono essere preziose anche per integrare la principale fonte di conoscenza degli oggetti e del mondo dei bambini con deficit visivo, cioè l’esplorazione sensoriale, concorrendo a creare le loro rappresentazioni mentali. Quelle dei bambini ciechi dalla nascita sono, solitamente, meno ricche e più frammentarie di quelle dei coetanei: tale situazione è causata non tanto da un ritardo dello sviluppo cognitivo provocato dal deficit percettivo, ma piuttosto dal deficit percettivo stesso. Infatti, il bambino cieco deve apprendere strategie di palpazione, acquisire informazioni in sequenza – anche nei percorsi tattili - e poi farne sintesi, e ciò gli richiede più tempo, capacità e impegno.

Come avviene il processo di costruzione delle immagini mentali nel bambino? Secondo Tognolini[[2]](#footnote-2), “per immaginare, la mente ha bisogno di immagini”, quindi, “ogni bambino, per poter elaborare il proprio immaginario e per creare rappresentazioni e storie, ha bisogno di possedere un bagaglio di immagini, come un costruttore di castelli di Lego necessita di una buona scorta di mattoncini diversi per forma, colore, grandezza al fine di esprimere le proprie idee e capacità”. Per il bambino normovedente in età prescolare, una delle principali fonti di immagini è rappresentata dalla lettura di libri illustrati, in cui le figure commentano ed integrano il testo, quando addirittura non lo sostituiscono, così come gli itinerari tattili/sensoriali negli spazi culturali (ad es., i musei).

“Può invece sembrare paradossale parlare di immagini per i ciechi[[3]](#footnote-3)”, poiché per la maggior parte delle persone un’immagine è semplicemente qualcosa da guardare. Andrebbe invece considerato che “l’identificazione di un’immagine visiva non è il semplice risultato di una percezione evidente, ma l’esito di una attività intellettiva multipla, sviluppata a partire da differenti oggetti presenti nella nostra memoria[[4]](#footnote-4)”.

In caso di deprivazione visiva, l’immagine mentale può comunque formarsi su una base percettiva diversa, tramite l’ascolto, il tatto e il senso aptico: per i soggetti ciechi dalla nascita, avere un’immagine mentale consiste nel «vedere in assenza dell’ingresso sensoriale corrispondente[[5]](#footnote-5)».

Le immagini mentali del bambino cieco, essendo elaborate a partire da esperienze percettive non visive, possono invece differenziarsi molto da quelle standard.

Riferimenti bibliografici

* P. Bonanomi, *Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*, In A. Quatraro, *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili,* Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2004, pp. 57-74.
* R. Caldin. *De visu. Disabilità visive e agire educativo*, Trento, Erickson, 2023
* R. Caldin (a cura di), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo,* Erikson,Trento 2015
* P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in S. Sola, M. Terrusi, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009, pp. 27-31
* R. Dainese, [*Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire*](https://cris.unibo.it/handle/11585/679590), in: Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 103 - 117
* R. Dainese, R. Caldin, C. Panciroli, *[Didactics towards a Bottom-Up Museum Approach](https://cris.unibo.it/handle/11585/638974" \t "_blank)*, in: Proceedings of International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology, Basel (CH), MDPI, 2018, pp. 1 - 9
* E.A. Emili, V. Macchia, *Leggere l‘inclusione, Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno,* Edizioni ETS, Pisa 2020, p.7
* Y. Eriksson, *Livres d'images pour enfants déficients visuels. Premières assises européennes du livre tactile*, Les Doigts Qui Rêvent, Dijon 1999, p. 89
* V. Friso, S. Marchesani, [*Al di là delle barriere : la sfida dell’accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive = Beyond barriers : the challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments*](https://cris.unibo.it/handle/11585/911442), «ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION», 2022, 10, pp. 189 - 196
* V. Friso, [*Percezione visiva e scuola. Barriere ed effetti secondari*](https://cris.unibo.it/handle/11585/894933), in: [Amalia Lavinia Rizzo](https://www.pensamultimedia.it/catalogo/autore/2735/amalia-lavinia-rizzo), [Veronica Riccardi](https://www.pensamultimedia.it/catalogo/autore/2736/veronica-riccardi) (a cura di) La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 284 - 288
* V. Friso, M. Vidotto, [*Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?*](https://cris.unibo.it/handle/11585/708511), «CQIA RIVISTA», 2019, 9, pp. 103 - 112
* Y. Hatwell, *Psicologia cognitiva della cecità precoce*. Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", Monza 2010, p. 160
* S.M. Kosslyn, *Mental Imaginery*. In D. N. Osherson, S. M. Kosslyn, & J. M. Hollerbach, *Visual cognition and action: An invitation to cognitive science*, vol. 2, The MIT Press, Cambridge Massachusetts 1990, pp. 73-97
* S. Sandström, *Intuition och åskådlighet*, Stockholm, Carlsson Bokförlag 1996, p.20.
* B. Tognolini, R. Valentino Merletti, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano 2006, p. 38.
* E. Tronick., H. Als, T. Brazelton, *The infant’s response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, in “*Journal of the American Academy of Child Psychiatry*”, 17 (1978), pp. 1-13.

Approccio metodologico e fasi della ricerca

*Introduzione*

Le ragioni per le quali è indispensabile che i bambini con disabilità visiva possano leggere immagini tattili e sperimentare itinerari tattili (anche nei musei) sono principalmente tre: relazionali/affettive, comunicative e cognitive.

Per quanto riguarda le ragioni relazionali/affettive, va considerato che le immagini e gli itinerari tattili possono essere pensati come *mediatori* per rispondere ad alcuni dei molteplici bisogni degli attori della relazione educativa. Fra i molti, possono rispondere ai bisogni:

* del genitore
* di *illustrare* al suo bambino qualcosa che non conosce con la vista, ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole;
* di sperimentare l*’attenzione condivisa,* situazione magica difficile da instaurare in assenza di contatto oculare;
* di vivere il figlio come compagno di giochi (anziché solo come paziente), soddisfacendo il proprio *bisogno di normalità, in una dimensione culturale di genitorialità competente* [[6]](#footnote-6);
* del bambino, di condividere con fratelli e compagni un materiale caratterizzato da una pluralità di codici e una sua expertise.

Per quanto riguarda le ragioni di ordine comunicativo, Bonanomi[[7]](#footnote-7) afferma che *“é indispensabile aiutare il bambino a stabilire con le immagini un approccio curioso che sfoci in un rapporto di comprensione e di comparazione tra la realtà e l’immagine che la rappresenta. Poiché toccare è conoscere, conoscere è rappresentare, rappresentare è comunicare”.* Quindi, se un bambino tocca la realtà – libri, prodotti, itinerari tattili esplicativi e plurimodali ecc. - la conosce, divenendo capace di rappresentarla tramite immagini mentali che può utilizzare nella comunicazione con pari e adulti. Va infatti considerato che l’immagine trasmette messaggi che influenzano anche la vita del bambino con deficit visivo, che pure non ne fruisce o lo fa in modo parziale: poter disporre di immagini tattili incrementa le sue possibilità di effettuare scambi culturali, creativi e affettivi con coetanei ed adulti.

Purtroppo, alla consapevolezza delle molteplici valenze della lettura congiunta di un libro tattile o alla gioiosa scoperta di un itinerario tattile plurimodale non corrisponde un’adeguata offerta di prodotti disponibili sul mercato. Per quanto riguarda i libri, le cause di questa carenza - afferma Claudet[[8]](#footnote-8) (2009, p. 27) - risiedono principalmente nel fatto che i bambini con disabilità visiva sono percentualmente pochi, mentre i TIB sono difficili da fabbricare (richiedendo molti materiali, dettagli, manodopera) e quindi costosi (circa 20 volte un libro per vedenti), date anche le ridotte tirature; inoltre, gli itinerari tattili sono impegnativi da realizzare perchè è necessario coinvolgere diverse professionalità nonchè avere un parere diretto delle stesse persone con disabilità visiva, oltre alla necessità - talvolta - di dover utilizzare materiale tecnico specialistico spesso costoso.

Una ipotesi per una risoluzione positiva di questo problema è l’ampliamento della ricerca e della costruzione di libri tattili, accompagnati anche da percorsi tattili plurimodali all’interno dei musei. Un’altra alternativa che, però, richiede un grande investimento anche politico, risiede nella creazione in ogni biblioteca pubblica di una sezione di libri accessibili che comprenda, insieme ad audiolibri, libri a caratteri ingranditi e in CAA, anche TIB. Questo consentirebbe di aumentarne le tirature, abbassando i prezzi di vendita e consentendo una produzione di testi regolare ed adeguata alle diverse esigenze e preferenze dei bambini. In fondo, come ricorda Emili[[9]](#footnote-9), “*l’inclusione non è solo un principio che si studia sui libri, un ideale regolatore a cui ricorrere nell’emergenza. L’inclusione è soprattutto un insieme di pratiche concrete (dalle più piccole alle più grandi), pedagogicamente fondate, che si devono attuare quotidianamente e in ogni luogo. Non esistono pause o eccezioni”.*

IL PIANO DELLE ATTIVITÀ del Progetto di Ricerca riguarda:

* la ricognizione bibliografica nazionale e internazionale sui topic della ricerca - FASE PRELIMINARE (ca 2 mesi);
* il confronto con alcune realtà che si sono sperimentate con i libri e gli itinerari tattili plurimodali (Fondazione Hollman, Comune di Ravenna, Editori italiani, europei, internazionali) - FASE DI CONFRONTO ED ESPLORATIVA (ca. 3 mesi)
* la possibilità di costruire libri e itinerari tattili plurimodali che fungano da prototipo per altre attività similari - FASE DI RICERCA AZIONE E DI SPERIMENTAZIONE (ca 8 mesi);
* la disseminazione dell’esperienza effettuata, con scrittura di Report di ricerca, Seminari e convegni per la diffusione dei risultati, soprattutto rivolto agli insegnanti, ai Dirigenti scolastici, agli educatori e ad altri professionisti che operano nelle Scuole – FASE CONCLUSIVA – (ca 3 mesi)

Il Progetto inizierà il 1/09/2023 e si concluderà il 31 Dicembre 2024.

In fede

I Proff. Tutor

Roberta Caldin e Roberto Dainese

Bologna, 19 Maggio, 2023

1. E. Tronick., H. Als, T. Brazelton, *The infant’s response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*, in “*Journal of the American Academy of Child Psychiatry*”, 17 (1978), pp. 1-13. [↑](#footnote-ref-1)
2. B.Tognolini, R. Valentino Merletti, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano 2006, p. 38. [↑](#footnote-ref-2)
3. Y. Eriksson, *Livres d'images pour enfants déficients visuels. Premières assises européennes du livre tactile*, Les Doigts Qui Rêvent, Dijon 1999, p. 89 [↑](#footnote-ref-3)
4. S. Sandström, *Intuition och åskådlighet*, Stockholm, Carlsson Bokförlag 1996, p.20 [↑](#footnote-ref-4)
5. S.M. Kosslyn, *Mental Imaginery*. In D. N. Osherson, S. M. Kosslyn, & J. M. Hollerbach, *Visual cognition and action: An invitation to cognitive science*, vol. 2, The MIT Press, Cambridge Massachusetts 1990, pp. 73-97 [↑](#footnote-ref-5)
6. R. Caldin (a cura di), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo,* Erikson,Trento 2015 [↑](#footnote-ref-6)
7. P. Bonanomi, *Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*, In A. Quatraro, *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili,* Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2004, pp. 57-74. [↑](#footnote-ref-7)
8. P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in S. Sola, M. Terrusi, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009, pp. 27-31 [↑](#footnote-ref-8)
9. E.A. Emili, V. Macchia, *Leggere l‘inclusione, Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno,* Edizioni ETS, Pisa 2020, p.7 [↑](#footnote-ref-9)