



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO Scienze della prima infanzia

IL GIOCO NEI BAMBINI CON DISABILITÀ VISIVA: OSSERVAZIONE SUL CAMPO PRESSO LA
FONDAZIONE ROBERT HOLLMAN

RELATORE

Prof. Alessandra Cavallo

LAUREANDA Roberta Luppino

Matricola 2060239

Anno Accademico 2021/2024

INDICE

PRIMO CAPITOLO: perché i bambini giocano?

- 1.1 Epistemologia del gioco
- 1.2 Sviluppo infantile e gioco
- 1.3 La multidimensionalità del gioco

SECONDO CAPITOLO: che cos'è la disabilità visiva?

- 2.1 La disabilità visiva e le sue forme
- 2.2 Disabilità visiva e sviluppo infantile
 - 2.2.1 Lo sviluppo motorio
 - 2.2.2 Lo sviluppo cognitivo
 - 2.2.3 Lo sviluppo linguistico
 - 2.2.4 Lo sviluppo socio-emotivo

TERZO CAPITOLO: Forme e modalità di gioco nei bambini con disabilità visiva

- 3.1 Il gioco nei bambini con disabilità visiva
 - 3.1.1 Differenze e similitudini di gioco tra bambini vedenti e no
 - 3.1.2 Possibili interventi per promuovere l'esperienza ludica nei bambini con disabilità visiva
- 3.3 Considerazioni personali in merito all'osservazione diretta del gioco di due bambine con deficit visivo

INTRODUZIONE

Ho svolto il tirocinio pre-lauream presso la Fondazione Robert Hollman. Si tratta di un centro che si occupa della disabilità visiva tra i 0 e i 14 anni. Durante il mio percorso di formazione ho potuto osservare il lavoro educativo, svolto dalla mia tutor e da altre educatrici, con i bambini tra i 2 e i 5 anni.

Ho scelto quest'esperienza formativa perché la mia conoscenza in merito alla disabilità visiva era molto scarsa e soprattutto si ancorava a un immaginario e a un pensiero euristico, lontani dall'aver basi scientifiche. Per questo ho sentito il bisogno di approfondire e conoscere tale fenomeno. Molti sono stati i dubbi e gli interrogativi, con cui sono entrata nella Fondazione. Tra tutti ho deciso di interrogarmi e di approfondire le dinamiche di gioco nei bambini con disabilità visiva. In particolare, mi sono chiesta se e in che modo la disabilità visiva condizioni le modalità di gioco nei bambini all'età della prima infanzia.

Nel primo capitolo, viene affrontato il gioco, in particolare la sua epistemologia, il suo contributo allo sviluppo infantile, e le sue varie e diverse forme. Si vuole tentare di capire cosa sia il gioco, cogliendo quelle caratteristiche, che portano a definire un'attività piuttosto che un'altra come ludica. Inoltre, si vuole approfondire il tipo di relazione che esiste tra gioco e sviluppo infantile, descrivendo, infine, le varie forme e modalità ludiche, che si susseguono progressivamente nella crescita delle persone.

Il secondo capitolo, invece, viene dedicato alla disabilità visiva. Una breve parte sulla distinzione tra cecità e ipovisione, mentre per il resto del capitolo viene affrontato lo sviluppo dei bambini con disabilità visiva, in particolare si cerca di comprendere in che modo la mancanza della vista influenzi la crescita di questi bambini da un punto di vista motorio, cognitivo, linguistico, e socio-emotivo.

Infine, l'ultimo capitolo riguarda l'esperienza ludica nei bambini con disabilità visiva. Vengono approfondite le ricerche, che hanno indagato le differenze di gioco tra bambini vedenti e no, per comprendere se esistano delle difficoltà o dei ritardi nell'espressione ludica dei bambini con disabilità visiva, e quali possano essere degli interventi mirati per promuovere il gioco in questi bambini. Il capitolo si conclude con delle considerazioni personali in merito alle attività ludiche di due bambine osservate durante l'esperienza di tirocinio.

PRIMO CAPITOLO

1.1 Epistemologia del gioco

Il primo capitolo di questa trattazione si apre con l'interrogativo sul perché i bambini giochino. Per cercare di rispondere a questa domanda bisogna fare un passo indietro e interrogarsi prima ancora sul perché il gioco faccia parte della natura umana.

In merito alla questione risulta chiarificatrice l'argomentazione del filosofo Fink. Nei suoi lavori Fink indaga e approfondisce la relazione tra uomo e mondo esterno ed è proprio in tale rapporto che trova ragion d'essere, secondo l'autore, il gioco come simbolo del mondo umano. È nell'opera "Oasi della gioia. Idee per un'ontologia del gioco" che Fink spiega come il fenomeno del gioco, in quanto simbolo, esprima un legame di significato tra l'uomo e la realtà esterna. Prendendo le distanze dal senso comune che contrappone l'attività del gioco a quella lavorativa, e che considera l'esperienza ludica peculiarità della sola età infantile, ben lontana dalle fatiche e dai doveri dell'età adulta, Fink definisce il gioco come fenomeno appartenente alla "costituzione ontologica dell'esistenza umana" (Fink, 1957 p. 33) e non ad una specifica fase evolutiva.

Secondo Fink l'uomo si distingue dagli altri esseri viventi per la sua costante e continua ricerca di senso e significato da dare alla propria esistenza, attitudine che parallelamente lo porta ad essere proiettato verso il futuro, a ciò che sarà, e vorrebbe che fosse. Il gioco nella vita umana, secondo l'autore, è paragonabile al sonno rispetto alla veglia, vale a dire acquieta, distende e ristora l'animo. Usando le parole di Fink il gioco è "un'oasi di gioia raggiunta nel deserto del nostro tendere e della nostra tantalica ricerca. Il gioco ci rapisce" (Fink, 1957 p. 36).

Se è vero che il gioco permette di uscire dal tran-tran della vita è altrettanto vero che in esso la vita stessa viene riscoperta, rivissuta. L'uomo durante l'attività ludica gioca la realtà, l'amore, la morte, la lotta... Per Fink il mondo del gioco, ergo il suo contenuto, è immaginario, apparente, ma non nel senso di fittizio, non veritiero, ma nel significato più autentico di simbolico. Per chiarire meglio cosa intende per simbolico, l'autore usa la metafora del pioppo che si riflette nell'acqua del fiume. L'immagine riflessa del pioppo è reale in quanto rappresentativa dell'albero in sé, non perché esista veramente un pioppo disteso sull'acqua. Come, nel caso di una bambina che gioca a fare la mamma con la sua bambola. La bambina, che gioca a fare la mamma, è simbolo dell'essere mamma, cioè mette in scena il significato che lei attribuisce all'essere mamma, pur non essendolo fino in fondo. Lo stesso discorso vale per la bambola, simbolo dell'essere figlia; dunque, la farà agire in modo coerente al significato che la bambina attribuisce alla condizione di figlia. La realtà del gioco, per Fink, è paradossale, "è reale, ma non del tutto, è fantasia, ma non del tutto" (Fink, 1957 p. 55).

La natura paradossale del gioco, espressa da Fink, è possibile ritrovarla nel pensiero di altri due autori, Bateson e Lotman.

Bateson è interessato principalmente al processo di attribuzione di significato nella realtà ludica e

nel farlo usa come esemplificazione la dinamica di gioco della lotta (Bateson, 1956). Secondo l'antropologo, i giocatori coinvolti devono inizialmente comunicare sul gioco, vale a dire meta-comunicare, affinché reciprocamente si diano la conferma che entrambi vogliono giocare alla lotta, e non combattere veramente. Nel momento in cui inizia il gioco, i partecipanti compiono azioni paradossali. Si sentono leoni, pur non essendolo, e si mordono mordicchiandosi. Il mordicchiarsi per gioco simboleggia e significa per i giocatori il mordere, ma non fino in fondo poiché manca l'intenzione di ferire, danneggiare l'altro. Per questo, secondo Bateson, l'esplicitare "questo è un gioco" (Bateson, 1956) fornisce un inquadramento psicologico, che guida l'attribuzione di significato delle proprie e altrui azioni. Ancora, permette di creare uno spazio sicuro e rassicurante, in cui i giocatori coinvolti possono esercitare il medesimo controllo sulla situazione.

Per Bateson la realtà del gioco e della quotidianità appartengono a due sistemi di logica diversi. Secondo l'autore il gioco sta alla carta geografica come la vita quotidiana sta al territorio, che la carta rappresenta. La mappa trasla in concetto, secondo un apposito linguaggio di codifica, le caratteristiche paesaggistiche di un luogo, affinché lo si possa conoscere e in esso orientarsi. Ma non sarà mai il territorio, in quanto la sua ontologia non riguarda essere il territorio, ma rappresentarlo. Tornando al gioco, per Bateson, una bambina che gioca a fare la mamma, non impara a fare la madre, ma apprende in senso lato la nozione di ruolo come categoria di comportamento. Detto in altre parole, il gioco diventa una palestra per imparare a orientarsi e vivere nella realtà sociale umana, fatta di regole, convenzioni e codici di comportamento.

In merito, invece, alla prospettiva di Lotman, questi definisce il gioco "attività modellizzante" (Lotman, 1967). Questa forza modellizzante, creativa, condivisa con l'arte, produce una realtà soggettivamente vera per chi ne è coinvolto. Nell'arte come nel gioco è insito il medesimo paradosso, espresso così dall'autore "so che questo non è quello che esso rappresenta, ma vedo che questo è proprio ciò che rappresenta" (Lotman, 1967 p. 4). Tale dinamica illusoria e paradossale nel gioco si manifesta, ad esempio, quando un bambino gioca con la sua tigre giocattolo. Il piccolo prova paura, e allo stesso tempo sa di non doverla provare fino in fondo come se fosse di fronte all'animale. Così nell'arte, l'animo umano può essere smosso da un'opera tanto da provare vissuti molto intensi, sia positivi che negativi. Quest'effetto catartico dell'arte rende soggettivamente vera l'emozione provata, pur essendo consci del fatto che nella realtà non è successo nulla.

Andando avanti nella sua trattazione, Lotman sottolinea come il gioco sia uno strumento di conoscenza fondamentale nella vita dell'uomo. Secondo l'autore il gioco permette di dominare la realtà, controllarla, affrontare e cercare soluzioni ai problemi, sentirsi psicologicamente ed emotivamente in grado di. Tutto questo avverrebbe perché il gioco ha come contenuto ludico le esperienze di vita, passate o che potrebbero verificarsi, e perché si basa su un sistema di regole, stabilite dal giocatore stesso, per cui ogni mossa è una scelta, e le limitazioni sono autoindotte. È

possibile concludere che il gioco ha per Lotman un significato educativo.

Il parallelismo tra gioco e arte di Lotman è in parte simile a quello che lo studioso Huizinga fa tra gioco e cultura (Huizinga, 1938). Questi ritiene che la cultura, intendendo con quest'ultima tutto ciò che oltrepassa i bisogni e le condizioni per la sopravvivenza umana, come l'arte e la musica, derivi dal gioco. Per l'autore il gioco non è una delle tante manifestazioni della cultura, piuttosto ne è il precursore. Detto in altre parole, l'essere umano è generatore di cultura nella misura in cui è un essere ludico, in grado di giocare. Questo perché le prime forme di immaginazione e di pensiero creativo appaiono nel gioco, che nutre lo spirito ludico di ogni persona, dando la possibilità di scegliere secondo la propria volontà (giocare o meno); di isolarsi dalla vita ordinaria; di perseguire nessuno scopo; di perdere il senso della realtà avvicinandosi al misterioso; e di auto-normarsi.

Huizinga usa l'espressione "cerchio magico" per definire il gioco, proprio per valorizzarne la natura simbolica. Ancora, per l'autore il tratto distintivo della realtà ludica è insito nel fatto che in essa si annulli il principio di contraddizione, e dunque possano coesistere due verità opposte. Il risultato è che nel gioco una cosa è e non è allo stesso tempo. Ciò accade in quanto la realtà ludica è un mondo altro da quello della vita ordinaria. Huizinga, infatti, concettualizza il gioco come "un'azione libera, conscia di non essere presa sul serio e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore" (Huizinga, 1938 p.34). Da queste righe è possibile cogliere come per l'autore il gioco sia una realtà, caratterizzata da una dimensione spazio-temporale, svincolata da quella della realtà quotidiana, con la quale non condivide né regole né valori. Inoltre, il giocatore è motivato a immergersi totalmente nell'attività ludica, pur essendo consapevole del fatto che tale attività non gli farà ottenere nessun tipo di ricompensa, al di là dell'azione ludica in sé. Huizinga pone l'accento proprio sulla gratificazione e sul piacere provati nel gioco.

Una concettualizzazione affine a quella di Huizinga sull'essenza del gioco è quella fatta dallo studioso inglese Dearden, ripreso dall'autrice Bondioli nel suo "Gioco e educazione" (2002). Secondo Dearden il gioco è un'attività non seria e autonoma, per la quale le persone si coinvolgono e sono motivate a coinvolgersi perché il mero compierla è soddisfacente di per sé. È interessante notare come per Dearden l'attività ludica si contraddistingua per la sua non serietà, definendo il suo contrario, l'attività seria, come tutto ciò che in un determinato contesto storico e socioculturale è connotato nel senso di dovere, obbligo e responsabilità, la cui non attuazione costituisce un fatto di negligenza. La serietà è insita nell'essenza dell'attività stessa, indipendentemente dal significato che le persone attribuiscono loro.

In "Gioco e educazione" (Bondioli, 2002) vengono citati altri due autori, che hanno indagato attorno all'ontologia del gioco. Tra questi vi è lo studioso Caillois. Egli condivide in buona parte le qualità della realtà ludica, espresse da Huizinga, mentre l'aspetto innovativo del suo discorso sta nell'aver individuato una classificazione di attività ludiche e di riconoscere come ogni forma di gioco necessiti

di un particolare atteggiamento psicologico da parte del giocatore. Ha una posizione simile la studiosa americana Csikszentmihalyi, che parla di *playfulness*, come l'atteggiamento psicologico che contraddistingue il gioco. Per la studiosa è l'esperienza personale e soggettiva del giocatore, non il contenuto dell'attività, a determinare la qualità ludica del gioco (Bondioli, 2002).

I contributi, qui sopra considerati, per quanto rappresentino parzialmente l'intera trattazione epistemologica sul gioco, permettono di giungere a una serie di conclusioni sulla sua ontologia. Il gioco come non realtà quotidiana, ma simbolo della stessa. Come realtà soggettivamente vera e psicologicamente utile per comprendere la realtà. Il gioco come cornice di senso e di significato. Come cultura. Il gioco come attività soddisfacente di per sé. Come attività non seria. Avere piacere per e nel gioco. Il gioco come realtà interpersonale e interattiva, propedeutica alla vita sociale. Infine, il comportamento ludico come forma mentis svincolato dalla fase evolutiva, che permette di vivere concedendosi momenti catartici e di leggerezza.

Dopo aver affrontato la questione epistemologica sul gioco, si apre una nuova sfida, quella di formulare una teoria del gioco.

1.2 Sviluppo infantile e gioco

Emerge dal precedente paragrafo come il gioco appartenga alla vita umana nella sua interezza. Eppure, è evidente come il gioco sia stato studiato e approfondito soprattutto rispetto all'età infantile tanto dalla psicologia quanto dalla pedagogia. L'idea alla base è quella del gioco come massima espressione della spontaneità infantile. È nel gioco che appare la vera identità del bambino. O meglio, è nel gioco che il bambino può costruire la sua identità in relazione al sé, all'altro e al mondo. Questa prospettiva riconosce la natura auto-educativa del gioco (Bondioli, 2002).

In questa sezione l'interesse è dunque rivolto al gioco come spazio di crescita personale e sviluppo globale del bambino.

Tra gli autori classici della pedagogia vengono considerati i contributi della Montessori e di Dewey, riportati dagli autori Bobbio e Bondioli nel loro "Gioco e infanzia" (2019). Nella prospettiva della Montessori il gioco favorisce e stimola lo sviluppo sia fisico che mentale e intellettuale del bambino. L'autrice pone enfasi sul desiderio infantile di conoscere, esplorare e comprendere la realtà esterna. Tale intenzione viene portata avanti proprio attraverso il gioco, in cui il bambino prova piacere a mettersi alla prova, ad osservare come le proprie azioni condizionino l'ambiente e gli oggetti esterni. Questa spinta a fare, fa sì che nel gioco un bambino di tre anni alleni le sue abilità manipolativo-manuali, mentre un bimbo più grande rafforzi il suo pensiero astratto. Una peculiarità del pensiero montessoriano è quella di considerare l'attività ludica un'attività di lavoro. L'autrice sceglie questa espressione per sottolineare l'atteggiamento serio, attento e concentrato del bambino nei confronti

dell'attività. È possibile affermare, infine, come la Montessori scelga una prospettiva in primis pragmatica rispetto al gioco, grazie al quale il bambino impara a gestire e muoversi nella realtà, scoprendone le categorie di classificazione.

Anche per Dewey il gioco è fondamentale nello sviluppo infantile. In particolare, valorizza la dimensione manipolativa-manuale del gioco. Nella sua prospettiva le mani rappresentano il legame tra uomo e mondo esterno, nei confronti del quale è possibile stabilire un equilibrio di reciprocità, e di interdipendenza. Per Dewey l'umano fa parte dell'universo, condizione, per cui possiede una predisposizione naturale che lo porta spontaneamente a interagire con esso. Ancora, le mani sono simbolo del desiderio umano di autonomia e di agency, per cui grazie al gioco il bambino può sentirsi competente e in grado di fare da solo.

Un ultimo, ma non meno importante contributo arriva da Bertolini, citato dall'autore Farnè nel suo saggio "Per una fenomenologia del gioco" (2016). Nel testo si evince come Bertolini valorizzi il gioco come spazio fisico e psicologico per crescere e svilupparsi. Il paradigma teorico, a cui fa riferimento l'argomentazione di Bertolini, è quello dell'incertezza. Secondo l'autore, infatti, la natura auto-educativa del gioco, il suo saper iniziare alla vita, risiede nella possibilità di imparare a gestire il rischio, l'errore e l'avventura. Usando le parole di Bertolini "come si impara a camminare camminando o a nuotare nuotando, così si impara a gestire il rischio e quindi a compiere scelte consapevoli e il più libere possibile, affrontando, vorrei dire quotidianamente, le varie situazioni di rischio e a vivere secondo il segno della responsabilità". Nella vita infantile è proprio nel gioco che il bambino può mettersi alla prova, sperimentarsi, prendere l'iniziativa, dare massima espressione al desiderio di emanciparsi, al di là del risultato. È nel gioco che il bambino può accettare di perdere il controllo della situazione, ma non per questo sentirsi avvilito. La forza della realtà ludica, infatti, risiede nel far prevalere il piacere e la soddisfazione per l'azione in sé.

Rispetto all'errore l'argomentazione di Bertolini è che nel gioco, proprio per la sua natura afinalistica e anti-prestazionale e anti-produttiva, l'errore rappresenta una risorsa. La realtà ludica permette di giocare con l'errore. L'autore afferma come nell'essenza del gioco sia insita la possibilità di sbagliare, e ancora, che il giocatore, proprio per il suo ruolo, sia spinto, motivato all'errore, poiché incuriosito dalle sue possibili conseguenze. Infine, per Bertolini il gioco nutre quella condizione di spirito che si apre al nuovo e al possibile. Permette di uscire dai confini saldi e familiari della vita quotidiana, per esplorare l'ignoto, andare all'avventura. Quest'ultima, per Bertolini, come il gioco, caratterizza la natura umana, che da una parte necessita della rassicurazione di ciò che è familiare e dall'altra ha bisogno di spingersi oltre ciò che già conosce, e perdersi.

Nella prospettiva di Bertolini, se gli elementi del rischio, dell'errore e dell'avventura venissero non solo rispettati, ma anche incentivati nel gioco infantile, ecco che esso soddisferebbe la sua funzione auto-educativa.

Nonostante siano numerosi i contributi pedagogici su come il gioco possa favorire lo sviluppo infantile, è innegabile come sia stata la psicologia a dominare tale dibattito (Bondioli, 2002). Di seguito vengono riportate tre teorie psicologiche sulla capacità del gioco di promuovere lo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino.

Il primo autore, di cui si riporta il pensiero, è Piaget. Prima di descrivere la funzione che Piaget attribuisce al gioco nello sviluppo infantile, è necessario fare un passo indietro e chiarire come per l'autore educare significhi adattare la persona all'ambiente sociale (Piaget, 1969). Piaget descrive il processo dell'adattamento come il risultato dell'azione combinata tra assimilazione e accomodamento. La prima rappresenta il meccanismo per il quale la persona trasforma in azione un apprendimento sfruttando l'ambiente. Un esempio può essere il bambino, che padroneggia l'azione del lanciare e la estende a più elementi, oltre all'oggetto, attraverso cui l'appresa. L'accomodamento è invece quel meccanismo per il quale, a certe condizioni esterne, la persona deve modificare le azioni apprese, arricchendole e potenziandole. Un esempio può essere il bambino, che si trova di fronte alla sfida non solo di lanciare un oggetto, ma anche di fare canestro; dunque, dovrà perfezionare il lancio prendendo la mira e perfezionando la combinazione oculo-motoria.

Da questa specifica, segue la definizione di gioco come la forma più pura dell'assimilazione, che appare con la vita stessa, e i cui effetti nello sviluppo fisico e mentale del bambino sono assai preziosi. Usando le parole di Piaget "così il bambino che gioca sviluppa le sue percezioni, la sua intelligenza, le sue tendenze alla sperimentazione, i suoi istinti sociali ecc" (Piaget, 1969, p.147). La concettualizzazione che l'autore fa del gioco vale tanto per quello senso-motorio che per quello simbolico, i quali appartengono a due stadi diversi dello sviluppo infantile. Attraverso i primi giochi del lanciare, afferrare, far dondolare, il bambino non solo allena i suoi schemi motori e la sua percezione, ma, da un punto di vista psicologico, apprende anche di essere un soggetto attivo in grado di apportare dei cambiamenti nella realtà circostante. Il gioco di finzione è invece assimilazione nella misura in cui il bambino rappresenta attraverso il simbolo giocato le esperienze vissute, non ancora interiorizzate.

Un'altra importante teorizzazione del gioco deriva da Vygotskij. Questi si è occupato principalmente del gioco simbolico, o come lo definisce lui del "gioco con una situazione immaginaria" (Vygotskij, 1987 p. 140). La tesi portante della sua teoria è declinabile secondo tre funzioni del gioco. La prima riguarda il gioco come spazio psicologico dove soddisfare certi bisogni e desideri; la seconda, il gioco come dimensione di auto-regolazione e auto-controllo; la terza, il gioco come propedeutico allo sviluppo del pensiero astratto e creativo (Vygotskij, 1987). L'argomentazione dell'autore rispetto alle tre funzioni del gioco è la seguente. Il bambino verso i tre anni di fronte ai suoi desideri cambia comportamento. Se prima ha la tendenza di soddisfarli subito, e, in caso contrario, si lascia distrarre, adesso la tensione, creata dall'intenzione di gratificare un desiderio e l'impossibilità di farlo nel breve

termine, viene risolta giocando. Detto in altre parole, il bambino di tre anni crea una realtà immaginaria e illusoria dove può realizzare i suoi bisogni. La via del gioco diventa per lui una strategia auto-regolativa, che gli permette di gestire e tollerare la frustrazione dell'attesa. Inoltre, il gioco favorisce l'auto-controllo nel bambino anche perché nel mondo di finzione, che crea, ci sono delle regole di comportamento alle quali lui stesso decide di sottostare. Da ultimo, il gioco simbolico sostiene il pensiero creativo nella misura in cui per dar forma a questo mondo alternativo alla quotidianità, il bambino deve sicolarsi, emanciparsi da ciò che percepisce e vede come reale. Usando le parole di Vygotskij "nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l'azione nasce dalle idee più che dalle cose" (Vygotskij, 1987, p.143). Dunque, prevale il significato sul significante, tanto che per una bambina è possibile giocare alla mamma e alla figlia, facendo lei la mamma e facendo fare a un orsacchiotto di peluche la figlia.

La conclusione alla quale arriva l'autore è quella per cui l'attività ludica rientra nella zona di sviluppo prossimale del bambino, proprio perché nel gioco di finzione si comporta in modo superiore alla sua età media. È come se nel gioco mettesse in campo risorse e potenzialità ancora inesprese e poco consolidate nella quotidianità.

Infine, dalle considerazioni di Vygotskij emerge come per lui il gioco esista primariamente nella sua dimensione immaginativa. Prende, infatti, le distanze da Piaget, non condividendo il fatto di ritenere gioco anche le attività che il bambino sotto i tre anni compie.

L'ultimo autore preso in esame è Winnicott. Nella sua opera "Gioco e realtà" definisce il gioco come "lo spazio potenziale tra la madre e il bambino" (Winnicott, 2002 p. 93). La sua tesi pone enfasi sulla qualità relazionale della diade mamma-bambino. La dinamica ottimale, che per Winnicott, dovrebbe instaurarsi tra le due parti della diade, è quella per cui all'inizio il neonato non distingue tra sé e la madre, che a sua volta rappresenta il prolungamento dell'altro. In questo stato fusionale tutto ciò che offre la madre, il bambino pensa che provenga da sé stesso. La madre, dal suo canto, sostiene quest'idea onnipotente e magica, affinché il bambino possa vivere un'esperienza di controllo magico del reale, come far apparire e scomparire la madre a suo piacimento. Nella prospettiva di Winnicott è in questo tipo di dinamica relazionale che il gioco appare; nel momento in cui si crea un rapporto di fiducia tra la madre e il bambino. Detto in altre parole, il gioco rappresenta la reciprocità tra il mondo esterno del bambino, di cui fanno parte appunto la madre, l'altro generalizzato e l'ambiente, e il suo mondo intrapsichico.

Alla luce di quanto detto, per Winnicott il gioco ha una natura intersoggettiva e una funzione di regolazione affettiva, in quanto permette al bambino di rivivere e allo stesso tempo gestire l'emotività, provata nelle esperienze condivise con l'altro e il mondo.

I contributi degli autori trattati in questo paragrafo mostrano come il gioco, soprattutto quello simbolico, rappresenti la via maestra attraverso cui i bambini esprimono ciò che pensano e vivono, e

grazie alla quale imparano a gestire dal punto di vista affettivo, cognitivo e sociale i problemi di cui fanno esperienza nella quotidianità.

Nel successivo ed ultimo paragrafo di questo primo capitolo, viene invece descritta la natura multiforme del gioco.

1.3 La multidimensionalità del gioco

Qui di seguito vengono descritte le forme che il gioco assume nel corso dello sviluppo infantile. Il paradigma teorico di riferimento è la teoria di Piaget, per cui il gioco è definito come assimilazione della realtà esterna. Questa concettualizzazione del gioco ha una serie di implicazioni. Primo, attraverso il gioco il bambino può esercitare e sperimentare i suoi apprendimenti; secondo, nel momento in cui il bambino cresce e cambiano dunque le sue competenze, acquisizioni, cambia anche il gioco, attraverso cui le allena. Infine, in senso generale il gioco permette al bambino di costruire numerose relazioni, con gli altri, il mondo e con sé stesso, e rappresenta dunque una fonte e un mezzo di conoscenza attraverso cui il bambino può dare un senso alle sue esperienze.

È importante sottolineare come la prima forma di conoscenza sia di tipo percettivo-sensoriale, ragion per cui il corpo rappresenta per il bambino una risorsa inestimabile. È, infatti, la via preferenziale per sperimentare sensazioni, conoscere ed esplorare. Nei primi mesi di vita prevale il gioco sensorio-motorio, caratterizzato da movimenti di parti del corpo che suscitano nel bambino piacere e curiosità (Tore, 2021). In questo periodo viene molto esplorato anche il corpo della madre, ed è proprio all'interno della diade che avvengono le prime interazioni ludiche. Questi scambi sono caratterizzati dal coinvolgimento attivo del bambino, dall'attesa dell'effetto e dai segnali di piacere. Secondo la teoria di Stern sulla sintonizzazione della diade, riportata dalla Baumgartner nel "Il gioco dei bambini" (2010), il bambino fin dai primi mesi è motivato e intenzionato a coinvolgersi e interagire con la madre. Già a sei mesi è possibile notare come nella diade ci siano dei rituali, scambi di natura ludica, in cui entrambe le parti provano piacere e desiderio di portarli avanti.

Verso la fine del primo anno di vita il bambino passa da modalità ludiche diadiche, incentrate sul proprio e altrui corpo, a dinamiche triadiche, caratterizzate dall'introduzione degli oggetti. I giochi tipici di questo periodo sono: dare e prendere, gettare e raccogliere, apparire e sparire e costruire e distruggere. In tutti questi esempi il fattore in comune è la struttura convenzionale, tipica di queste azioni, in cui la regola del gioco viene espressa nell'azione ludica in sé e nella sua ripetizione.

Arrivando all'età di due anni, al fronte delle numerose acquisizioni fatte dal bambino nelle diverse aree dello sviluppo, ad esempio quella motoria, linguistica, e sociale, cambia anche la dinamica di gioco. Appare il gioco parallelo, bambini che giocano da soli, ma in un contesto di gruppo, tale per cui da una parte è forte la componente imitativa e dall'altra inizia ad essere presente la cosiddetta contingenza interpersonale, che rappresenta la consapevolezza e la responsabilità nel voler rendere

le proprie azioni interdipendenti da quelle dell'altro (Baumgartner,2010).

Verso i tre anni, grazie alla maturazione delle capacità cognitive, per cui il bambino inizia a svincolarsi dal pensiero concreto, avvicinandosi a quello astratto, si apre una nuova fase ludica, caratterizzata dal gioco simbolico, detto anche di finzione o immaginativo. Quattro sono gli aspetti che lo contraddistinguono: agire come se; l'uso di oggetti quotidiani; la struttura del gioco secondo sequenze tematiche congruenti; e agire nel gioco imitando le azioni altrui apprese. Inoltre, questa tipologia di gioco ha al suo interno un'evoluzione. All'inizio appare il gioco pre-simbolico, dove è forte l'ancoraggio alla realtà, per cui un cucchiaio è un cucchiaio e gli oggetti in generale conservano le loro proprietà funzionali. Poi appare il gioco auto-simbolico, per cui ogni azione di finzione è autoreferenziale, il bambino si rivolge a sé stesso, ad esempio facendo finta di mangiare. La terza fase è quella del gioco simbolico decentrato, in cui il bambino inizia a coinvolgere altre persone o animare degli oggetti, come bambole o peluche. In seguito, si passa al gioco simbolico combinatorio, dove il bambino raggiunge una competenza ulteriore, quella di costruire una trama di gioco, per cui le azioni di gioco seguono uno schema narrativo. Infine, appare il gioco simbolico gerarchico. Si tratta della forma simbolica più complessa, in quanto il bambino mette in scena un insieme di routine, che si susseguono in modo logico e temporale l'una all'altra. Inoltre, la narrazione verbale risulta essere più saliente delle azioni stesse, che in questa fase possono anche non avere nessun oggetto-simbolo. Questa capacità è il massimo di astrazione per il bambino (Baumgartner,2010).

Le ultime due forme di gioco, qui descritte, sono il gioco di fantasia o socio-drammatico e il gioco con regole. Il primo caratterizza l'attività ludica del bambino dai quattro anni in su, età in cui ha raggiunto due traguardi: usare la fantasia in modo esplicito e saper giocare in gruppo. A differenza, infatti, del gioco simbolico qui il bambino è consapevole di aver creato una storia fantastica, lontana dalla sua quotidianità. Per di più è diventato competente nella partecipazione sociale, nel sentirsi un membro di un gruppo, e quindi anche di contribuire a una costruzione collettiva di una storia, rispettando delle regole e dei ruoli. Il gioco con regole, invece, appare nell'età scolare, in quanto si tratta di giochi strutturalmente complessi. Sono caratterizzati, infatti, da una costruzione e pianificazione a priori, indipendentemente dalle singolarità dei giocatori. Sono giochi prescrittivi, poiché l'essenza del gioco è insita nelle sue regole di svolgimento, e convenzionali, in quanto sono storicamente e culturalmente determinati (Baumgartner,2010).

Nel descrivere il gioco, meglio ancora le modalità ludiche, nelle diverse fasi di sviluppo infantile, emerge come queste siano dipendenti dalle acquisizioni e dalle risorse che il bambino ha raggiunto. È doveroso fare una precisazione. Se è vero che la complessità del gioco aumenta quando il bambino ha raggiunto certi traguardi nello sviluppo, è altrettanto vero però che l'evoluzione del gioco non segue dei binari rigidi, per cui non è possibile tornare indietro. Nel senso che, se tendenzialmente un bambino dopo i tre anni ha sviluppato degli interessi, che lo allontanano dai giochi dei bambini più

piccolini, non è raro vederlo coinvolto in attività ludiche, che gli richiedono meno risorse. Questo accade soprattutto nei gruppi di bambini eterogenei, in cui è possibile osservare come l'attenzione dei più grandi sia rivolta verso le attività dei più piccoli.

In questa prima parte si è cercato di concettualizzare, teorizzare e descrivere il gioco. Ora ci si dedicherà alla descrizione e comprensione della disabilità visiva, per poi nell'ultimo capitolo cercare di approfondire in che modo l'esperienza ludica viene vissuta nei bambini con disabilità visiva.

SECONDO CAPITOLO

2.1 La disabilità visiva

Quando si parla di disabilità visiva si fa riferimento al deficit di minorazione del senso della vista. La natura del deficit visivo è fortemente variabile per cui il mondo della disabilità visiva risulta altrettanto eterogeneo (Galati D., 1996). Sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo, i due termini principali di classificazione del deficit visivo sono quelli della cecità e dell'ipovisione. Nel primo caso, si intende quella condizione fisica e sensoriale per cui la capacità visiva è totalmente compromessa tanto da essere assente, sebbene a livello percettivo può essere conservata la capacità di percepire la luce (Caldin R., 2006). La cecità, a seconda del grado di gravità, può essere totale, quando il residuo visivo non è superiore a 1/10, o parziale, quando il residuo visivo non è superiore a 1/20. Questo perché in Italia, dal punto di vista normativo, la valutazione dell'acuità visiva, definita come la capacità di riconoscere correttamente forme grafiche a una distanza standardizzata, viene misurata e valutata in decimi (Galati D., 1996). Continuando sulla cecità, è opportuno distinguere anche tra cecità congenita, per cui la mancanza della vista è presente fin dalla nascita, e acquisita, quando il deficit visivo insorge a seguito di eventi traumatici, come le malattie degenerative. Questa distinzione risulta determinante nella fase di progettazione di interventi riabilitativi e educativi, proprio perché le persone con cecità acquisita e congenita manifestano un bagaglio di risorse differenti. Si è visto, ad esempio, come i bambini con cecità acquisita abbiano meno difficoltà nelle attività quotidiane, come la mobilità, l'orientamento e l'igiene personale (Bonfigliuoli C. & Pinelli M., 2010).

In merito all'ipovisione, questa risulta particolarmente difficile da comprendere e definire. La realtà dell'ipovisione è al suo interno altrettanto variegata e disomogenea. Tra le variabili, che entrano in gioco, ci sono: l'eziologia del deficit, il quantitativo di residuo visivo, il campo visivo compromesso, la condizione percettiva e psico-fisica conservata, fattori ambientali, i quali possono nell'immediato avere degli effetti sulla prestazione visiva della persona tanto da poterla cambiare nell'arco della stessa giornata, come ad esempio una variazione improvvisa della luminosità (Caldin R., 2006). Il risultato di questo quadro complesso è quello per cui non solo ci sono rilevanti differenze interindividuali tra le persone ipovedenti, ma anche possibili differenze intra-individuali, che modificano la personale percezione di ipovisione. È, dunque, comunemente accettata definizione generale di ipovisione, come "grave riduzione della funzione visiva, che non può essere eliminata per mezzo di lenti correttive, di interventi chirurgici o di terapie farmacologiche" (Caldin R., 2006).

2.2 Lo sviluppo dei bambini con disabilità visiva

Grazie a una copiosa letteratura scientifica, qui di seguito, vengono descritte le traiettorie di sviluppo dei bambini con disabilità visiva. Le aree di sviluppo prese in considerazione riguardano la motricità,

la cognizione, il linguaggio e le capacità socio-emotive. È opportuno precisare come tali ambiti di sviluppo non vadano intesi come compartimenti stagni, in quanto vivono un rapporto di interdipendenza, ma per fini di trattazione sono stati descritti separatamente.

2.2.1 Lo sviluppo motorio

Dalla letteratura emerge come la motricità sia una delle principali aree di sviluppo in cui i bambini con disabilità visiva mostrano delle significative difficoltà rispetto ai coetanei vedenti. Ciò può dipendere dal fatto che la vista stimola e sollecita lo sviluppo motorio; ad esempio permette di comprendere la relazione tra spazio e oggetti e tra gli oggetti stessi, distribuiti e organizzati nello spazio; permette di riconoscere e anticipare un eventuale ostacolo, di controllare e monitorare l'esecuzione di un movimento; permette di imitare, attraverso l'osservazione, le azioni motorie degli altri e infine aiuta il bambino a regolare i propri movimenti valutando il feedback socio-emotivo, offerto da chi lo guarda (Bonfigliuoli C. & Pinelli M., 2010).

All'interno dello sviluppo motorio vengono individuate diverse sotto-aree di sviluppo. Per quanto riguarda la motricità per posture ed equilibrio, che funziona da capacità base per compiere movimenti coordinati più complessi, i bambini con disabilità visiva non mostrano differenze sostanziali con i pari vedenti. Un importante studio al riguardo è quello degli autori Adelson e Fraiberg (Adelson A. & Fraiberg S., 1974). Si tratta di uno studio longitudinale in cui vengono seguiti, per circa due anni, dieci bambini con disabilità visiva di età compresa tra 1 e 11 mesi. I risultati mostrano come i bambini osservati non differiscano significativamente dai loro coetanei vedenti rispetto ai compiti "si siede momentaneamente da solo", "sta in piedi da solo" e "fa il ponte sulle mani e sulle ginocchia", indicando una generale e buona padronanza del collo e del tronco, favorevoli per la postura e l'equilibrio. Questa ricerca indaga anche la motricità grossa, ergo i movimenti in cui è coinvolto tutto il corpo. A tal fine, viene osservata l'esecuzione di compiti come "sollevarsi con le braccia dalla posizione prona", "mettersi in piedi" e "camminare da soli". In questo caso, dai risultati emerge come, per la maggior parte dei bambini, questo tipo di motricità sia più difficile da padroneggiare, e il ritardo con cui si manifesta è significativamente superiore all'età media dei bambini vedenti. Dai dati osservati, gli autori ipotizzano che il ruolo della vista non sia il medesimo per le varie aree dello sviluppo motorio, affermando che per quel tipo di attività, in cui il bambino con disabilità visiva deve prendere l'iniziativa e muoversi in autonomia, i tempi di apprendimento sono significativamente diversi rispetto ai pari vedenti.

Le ricerche dello studioso Brambling vanno nella stessa direzione della precedente (Brambling M., 2004). Le sue argomentazioni rispetto alla motricità per le posture e l'equilibrio partono dal presupposto che tale motricità derivi dall'integrazione delle informazioni visive, vestibolari e propriocettive. Quest'ultime due, che si riferiscono rispettivamente alla capacità di percepire il senso

verticale e di sentire le singole parti del corpo e il rapporto tra loro, con il tempo risultano sufficienti per compensare la mancanza della vista e avere livelli ottimali nelle posture e nell'equilibrio. Rispetto, invece, alla motricità grossa, l'autore sottolinea l'importanza della vista non solo nel facilitare i movimenti nello spazio, ma anche nello stimolare e motivare il movimento stesso, portando l'attenzione su oggetti, persone, mete in generale da raggiungere, ergo inducendo all'esplorazione. Proprio per questo è prevedibile un iniziale ritardo nel movimento autonomo e di ricerca da parte dei bambini con deficit visivo (Brambring M., 2004).

La sotto-area dello sviluppo motorio, particolarmente connessa all'esplorazione, è quella dell'orientamento e della locomozione, in cui rientrano tutti quei movimenti finalizzati a raggiungere mete specifiche nello spazio. Queste due capacità motorie vengono padroneggiate dai bambini con disabilità visiva significativamente dopo rispetto ai coetanei vedenti (Bigelow A., 1992; Brambring M., 2004). Le ipotesi avanzate dai ricercatori si muovono su più livelli. Primo, i sensi, che i bambini con disabilità visiva hanno a disposizione per trarre stimoli e informazioni dall'ambiente circostante, sono inizialmente carenti. Ad esempio, il tatto ha una funzione limitata, in quanto implica necessariamente il contatto diretto tra soggetto e oggetto, mentre l'udito può essere utile solo nel caso di oggetti sonori, inoltre richiede tempo e allenamento per fornire informazioni precise in merito alla distanza e alla direzione degli stimoli rispetto al soggetto, e al rapporto spaziale tra gli stimoli stessi. Secondo, risulta necessario, per un buon orientamento, che il bambino con disabilità visiva abbia raggiunto la fase della permanenza dell'oggetto e un'adeguata comprensione linguistica. Dalle ricerche emerge, infatti, come il bambino con disabilità visiva sia motivato a muoversi nello spazio per esplorare solo nel momento in cui comprende che, indipendentemente da lui e dalla sua esperienza diretta, gli oggetti esistono (Bigelow A., 1992; Ross S. & Tobin M. J., 1997). In riferimento alla capacità di comprensione del linguaggio orale, quest'ultima permette al bambino di compensare la mancanza della vista, lasciandosi guidare dalle comunicazioni verbali degli adulti in merito all'organizzazione e all'orientamento spaziale. Non solo, il linguaggio orale assolve alla funzione di guida per il feedback socio-emotivo interpersonale. Dunque, nel caso di bambini con disabilità visiva, non sarà lo sguardo empatico del caregiver a sostenere il movimento autonomo del bambino, bensì sarà la comunicazione verbale a svolgere questa funzione (Brambring M., 2004).

L'ultima sotto-area dello sviluppo motorio indagata è quella della motricità fine. Si tratta di attività motorie in cui sono coinvolte le mani e le braccia, come afferrare, tenere, costruire, disegnare. Lo studioso Brambring ha indagato la motricità fine nei bambini con disabilità visiva, scandendola nelle seguenti tre categorie di attività: tenere in mano gli oggetti; attività esplorative; attività di coordinazione e di manipolazione (Brambring M., 2004; Brambring 2007). In linea con i risultati ottenuti, l'autore afferma che il canale tattile è un valido sostituto della vista per le azioni di tenere in mano e di esplorazione degli oggetti. La percezione tattile, infatti, fornisce molte informazioni

rispetto alla consistenza, al materiale, e alla dimensione dell'oggetto, sebbene per la forma non sempre è in grado di dare feedback puntuali. Le maggiori difficoltà per i bambini con disabilità visiva si riscontrano invece nelle attività di coordinazione e di manipolazione, come ad esempio afferrare un oggetto in movimento, e versare dell'acqua in un bicchiere. In questi casi è lungo il processo che porta i bambini con deficit visivo a sopperire alla mancanza della coordinazione oculo-manuale. Da ultimo, i dati osservati dall'autrice, permettono un'interessante constatazione; i bambini con disabilità visiva impiegano meno tempo per apprendere attività quotidiane di coordinazione, in cui il corpo fa da punto di riferimento, come lavarsi e asciugarsi le mani o infilare o togliere una maglietta, rispetto alle attività di coordinazione e manipolazione, in cui è necessario, prima, stabilire un rapporto con lo spazio circostante, come ad esempio aprire e chiudere le porte o appoggiare il bicchiere sul tavolo.

Alla luce di quanto detto, se è vero che i bambini con disabilità visiva si interfacciano con diverse e significative difficoltà nello sviluppo motorio, è altrettanto vero che, creando un ambiente supportivo e adeguatamente stimolante, numerose possono essere le strategie di compensazione al deficit visivo, tanto da rendere i ritardi motori temporanei e passeggeri (Bonfigliuoli C. & Pinelli M., 2010).

2.2.2 Lo sviluppo cognitivo

Tra le prime capacità cognitive, che vengono sviluppate nei bambini, ci sono i processi di classificazione, di memorizzazione, di comprensione della logica causale, e della permanenza dell'oggetto (Piaget J., 1973). Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo è il frutto dell'interazione tra persona e realtà esterna. Tale interazione viene facilitata e mediata dalla capacità visiva, che permette di fare esperienze spontanee, dirette, e potenzialmente illimitate del mondo. Ecco perché anche in questo caso è ragionevole aspettarsi dei ritardi nello sviluppo cognitivo dei bambini con disabilità visiva.

Qui di seguito vengono prese in considerazione le ricerche, che indagano l'acquisizione della permanenza dell'oggetto nei bambini con deficit visivo. Questa scelta deriva dalla constatazione per cui la capacità cognitiva di comprendere che gli oggetti e gli altri esistono al di là della propria esperienza diretta condiziona significativamente altre aree dello sviluppo infantile, come quella socio-emotiva e motoria (Brambring M., 2004).

Fraiberg è la prima studiosa ad aver condotto delle ricerche sul processo di acquisizione della permanenza dell'oggetto nei bambini con disabilità visiva (Fraiberg S., 1977). L'autrice osserva come tale capacità cognitiva venga acquisita attraverso due principali fasi. Nella prima, i bambini tra i 6 e gli 8 mesi riescono a trovare un oggetto sonoro solo se prima ne hanno avuto un contatto diretto, ergo lo hanno percepito ed esplorato tattilmente. Nella seconda fase, i bambini si mostrano in grado di trovarlo facendo affidamento esclusivamente allo stimolo sonoro, proveniente dall'oggetto, a

condizione però che esso sia stato nascosto, in linea d'aria, di fronte a loro. Uno studio altrettanto importante, che parte dai risultati della Fraiberg, è quello dello studioso Bigelow (Bigelow A., 1986). Quest'ultimo ha condotto uno studio longitudinale, che ha coinvolto 5 bambini con disabilità visiva di età compresa tra gli 11 e i 32 mesi. I partecipanti vengono osservati negli undici compiti sulla permanenza dell'oggetto, strutturati dall'autore secondo un livello di difficoltà crescente. L'ipotesi di ricerca è quella per cui l'acquisizione di tale capacità cognitiva avvenga in modo progressivo e coerente ai sotto-stadi dello sviluppo sensomotorio di Piaget. I risultati ottenuti mostrano come effettivamente ci sia un apprendimento graduale nel padroneggiare la permanenza dell'oggetto. All'inizio i bambini osservati fanno affidamento alle sole informazioni tattili per localizzare l'oggetto, in seguito si affidano alla percezione uditiva, per poi riuscire ad integrare entrambe le percezioni. Rispetto all'informazione uditiva, i dati mostrano come i bambini siano in grado di elaborarla e usarla tra i 15 e i 32 mesi. Inoltre, è interessante notare come i bambini osservati non abbiano avuto problemi nel cercare l'oggetto sonoro quando questo veniva posto in una posizione laterale, rispetto a quella centrale, piuttosto sono apparsi in difficoltà quando l'oggetto veniva posizionato sopra o sotto il busto.

La conclusione a cui arriva l'autore riguarda l'idea per cui l'acquisizione della permanenza dell'oggetto nei bambini con disabilità visiva si basi su processi cognitivi simili a quelli riscontrati nei bambini vedenti, sebbene i tempi e le modalità di elaborazione delle informazioni siano necessariamente diverse.

Due anni dopo lo studio di Bigelow viene condotta un'altra importante ricerca longitudinale sull'apprendimento della permanenza dell'oggetto (Rogers S.J. & Puchalski C.B., 1988). Gli autori osservano 20 bambini tra i 4 e i 25 mesi, di cui 11 non vedenti e 9 ipovedenti. Anche in questo caso si tratta di somministrare dei compiti sulla permanenza dell'oggetto, che vanno dal più semplice al più complesso. Una sostanziale differenza con le scelte metodologiche di Bigelow è quella per cui nella presente ricerca gli autori hanno scartato l'uso dello stimolo sonoro, argomentando che, volendo trovare un parallelismo tra bambini con deficit visivo e no, la percezione sonora come fonte di elaborazione degli stimoli non può essere paragonata a quella visiva nei vedenti, in quanto risulta più complessa. Infatti, all'interno della stessa popolazione dei bambini vedenti l'integrazione dell'elaborazione uditiva appare in un secondo momento dello sviluppo.

I risultati ottenuti mostrano come i bambini osservati abbiano un ritardo tra gli 8 e i 12 mesi nell'acquisizione della permanenza dell'oggetto rispetto ai pari vedenti, sebbene lo scarto tra il passaggio da un compito semplice a uno più complesso sia paragonabile a quello dei bambini vedenti, e corrispondente a circa cinque mesi. Altro dato interessante è il fatto che gli autori non abbiano trovato, nei bambini osservati, la presenza dell'errore A-B, tipico dei bambini vedenti, che, nascosto un oggetto nel posto A e poi nascosto davanti ai loro occhi nel posto B, continuano a

cercarlo nel posto A. Risulta difficile interpretare tale risultato in quanto è possibile che ci siano in gioco motivazioni metodologiche di strutturazione dei compiti. Da ultimo, gli autori non hanno riscontrato delle differenze significative tra i bambini non vedenti e quelli ipovedenti, a parità di età, dato in contrasto con altre ricerche, per cui sono necessari degli ulteriori approfondimenti.

Le ricerche, fin qui riportate, permettono di avallare l'ipotesi per cui, in merito all'acquisizione della permanenza dell'oggetto, la mancanza della vista possa essere compensata da modalità percettive e strategie di elaborazione delle informazioni alternative. Rimane comunque indispensabile l'attuazione di interventi mirati, proprio perché nella popolazione dei bambini con disabilità visiva manca un canale spontaneo e immediato per la conoscenza e la comprensione della realtà esterna (Brambring M., 2004).

Un'ultima precisazione riguarda la metodologia adoperata negli studi, che indagano lo sviluppo cognitivo dei bambini con deficit visivo. La questione, ancora aperta, ruota intorno alla problematicità di strutturare dei compiti cognitivi adeguati a questo campione. È auspicabile per la ricerca, riuscire a standardizzare dei cosiddetti "compiti neutri", tali per cui per portarli a termine non è necessaria la capacità visiva (Brambring M. & Troster H., 1994).

2.2.3 Lo sviluppo linguistico

Lo sviluppo del linguaggio è intrinsecamente connesso allo sviluppo cognitivo. Ad esempio, il bambino per potersi riferire a un oggetto attraverso la parola deve aver prima elaborato e interiorizzato la sua rappresentazione mentale; parallelamente l'arricchimento del lessico favorisce i processi cognitivi di classificazione e categorizzazione degli oggetti, aiutando il bambino a comprendere e ordinare la realtà (Galati D., 1996).

Da tale constatazione risulta ragionevole pensare che i bambini con disabilità visiva possano riscontrare diverse problematiche nell'imparare ad associare il significato al significante, in quanto la loro esperienza e conoscenza degli oggetti rischia di essere limitata sia quantitativamente che qualitativamente. Volendo verificare tale ipotesi, in questa sezione viene approfondito lo sviluppo linguistico dei bambini con deficit visivo, con particolare attenzione all'area della semantica e del lessico.

Molte sono le ricerche che hanno rilevato uno stile linguistico nei bambini con disabilità visiva paragonabile a quello dei bambini con diagnosi di autismo. Tale parallelismo viene sostenuto da quei risultati, che hanno rilevato nei bambini con disabilità visiva una significativa percentuale di linguaggio ecolalico, ricco di verbalismi, e di un uso improprio dei pronomi personali, modalità linguistiche tipiche dei bambini con autismo (Perez-Pereira M. & Conti-Ramsden G., 2002).

Contro questa interpretazione, altrettante ricerche si muovono verso una direzione di tipo compensativo, che considera il linguaggio una preziosa risorsa per i bambini con deficit visivo.

L'ipotesi sottostante è che questi bambini siano particolarmente attenti e sensibili alle informazioni uditive, di conseguenza anche alle comunicazioni verbali degli adulti significativi, i cui messaggi veicolano e orientano la loro esperienza e conoscenza della realtà circostante. Si è notato, infatti, come i bambini con disabilità visiva abbiano una solida memoria verbale e come ricorrano al gioco verbale più spesso dei bambini vedenti (Perez-Pereira M. & Conti-Ramsden G., 2002).

In riferimento allo sviluppo lessicale, una delle ricerche, che indaga la comparsa delle prime 50 parole nei bambini con disabilità visiva, è quella dello studioso Bigelow, interessato a capire se esiste una relazione tra i primi vocaboli e l'acquisizione della permanenza dell'oggetto (Bigelow A., 1990). L'autore ha osservato tre bambini, due non vedenti e uno gravemente ipovedente nei compiti sulla permanenza dell'oggetto, mentre i dati sulla comparsa delle prime parole sono stati raccolti attraverso i resoconti materni. I risultati ottenuti riscontrano un'elevata variabilità individuale, ma, in termini di media e di tendenza, emerge come le prime parole appaiano prima che sia stata consolidata la capacità cognitiva della permanenza dell'oggetto. Non solo, l'autore non ha rilevato differenze significative rispetto all'età media in cui i bambini vedenti pronunciano i loro primi vocaboli. Ciò che invece risulta diverso è la tipologia delle parole apprese. I bambini osservati, infatti, usano parole altamente specifiche, ergo non si riferiscono a categorie generali, per di più sono parole autoreferenziali, usate maggiormente per descrivere e commentare le proprie azioni, piuttosto che quelle degli altri.

Altri studi riscontrano una differenza lessicale di tipo qualitativo tra bambini vedenti e no, in particolare sull'uso specifico dei termini; dunque, ci si è posti la domanda se i bambini con deficit visivo siano in grado di generalizzare e decontestualizzare i significati appresi. Sebbene la questione rimanga ancora dibattuta, gli autori Perez-Pereira e Conti-Ramsden hanno preso in rassegna molte delle ricerche, che hanno osservato la capacità di estensione semantica nei bambini con disabilità visiva, abbracciando l'idea per cui tale capacità, più cognitiva che linguistica, richiede in questi bambini più tempo per svilupparsi, proprio perché la vista veicola e sostiene l'esplorazione e la conoscenza degli oggetti e media anche i processi di categorizzazione e generalizzazione degli stessi (Perez-Pereira M. & Conti-Ramsden G., 2002).

In merito alla comprensione e all'uso semantico del linguaggio, molte ricerche hanno riscontrato una modalità pappagallesca e meccanica di ripetizione delle frasi da parte dei bambini con disabilità visiva (Bonfigliuoli C. & Pinelli M., 2010). Se è vero che in questi bambini il linguaggio imitativo, ergo la tendenza a ripetere parole e frasi, pronunciate dall'adulto, nel mentre della conversazione, è un fenomeno molto comune e di lunga durata, è altrettanto ragionevole supporre che tale fenomeno abbia una qualche funzione (Perez-Pereira M., 1994). L'autore Perez-Pereira indaga il linguaggio imitativo in due sorelle gemelle eterozigote, una vedente e l'altra no. Dai risultati ottenuti emerge come le ripetizioni verbali siano presenti in entrambe le bambine, ma mentre la bambina vedente

dopo il terzo anno non ne fa più uso, nell'altra persistono. Inoltre, è interessante notare come le ripetizioni meccaniche, senza nessun tipo di modifica siano in realtà poche rispetto a quelle, in cui la bambina con disabilità visiva apporta delle modifiche o delle aggiunte per renderle adeguate al contesto. Questo dato suggerisce la presenza di una sottostante rielaborazione attiva del linguaggio ascoltato da parte della bambina. Connesso a questo risultato, ve ne è uno ancor più significativo, per il quale la sorella con deficit visivo ha prodotto più ripetizioni modificate rispetto alla sorella, lasciando supporre che nel suo apprendimento linguistico i processi di ricostruzione e ristrutturazione delle frasi giochino un importante ruolo.

Partendo da questa ricerca, l'ipotesi dell'autore ruota intorno all'idea per cui il linguaggio imitativo e le progressive modifiche siano una strategia efficace per i bambini con disabilità visiva per padroneggiare e personalizzare i propri scambi comunicativi, rendendoli sempre più complessi, ricchi e diversificati. Aprendo il discorso sul generale sviluppo del linguaggio è ragionevole pensare che le differenze riscontrate tra bambini vedenti e no, non debbano essere ascritte a problematiche cognitive o di altro genere, quanto piuttosto come l'espressione di una diversa, ma funzionale e adattiva strategia di elaborazione e di apprendimento, che cerca di compensare la mancanza della vista.

2.2.4 Lo sviluppo socio-emotivo

Prima di affrontare lo sviluppo socio-emotivo dei bambini con disabilità visiva, è necessario precisare in che modo quest'area dello sviluppo infantile viene favorita e incentivata nei bambini vedenti. In tal senso i riferimenti teorici sono gli autori Bowlby e Stern. Il primo ha sviluppato la teoria dell'attaccamento, per cui nel corso dei primi nove mesi di vita il bambino creerebbe una relazione significativa e preferenziale con il caregiver, dando forma a un'interazione interpersonale diadica. Secondo Bowlby, il bambino è intrinsecamente motivato a ricercare il caregiver, mosso da fini di protezione, di calore e di cura. A partire dalla relazione diadica, e dallo stile di accudimento del caregiver, il bambino sviluppa i cosiddetti schemi operativi interni, che corrispondono alle rappresentazioni che lui ha di sé, dell'altro e del mondo, Proprio per questo la diade è il primo legame affettivo, che condiziona il modo in cui il bambino costruisce le sue relazioni future (Bowlby J., 1989).

Rispetto invece al pensiero di Stern, nello sviluppo socio-emotivo del bambino è centrale il concetto di sintonizzazione. Con questa espressione l'autore indica il processo per il quale le due parti della diade, madre e figlio, sono sinceramente e intimamente intenzionati a stabilire un rapporto di reciprocità, e di piacevolezza relazionale, per cui si coinvolgono in numerosi scambi comunicativi, il cui fine ultimo è la sintonizzazione emotiva (Stern D., 1998). È opportuno precisare come queste interazioni si basino principalmente sulla capacità visiva, che permette ad entrambe le parti della diade, non solo, di assicurarsi e monitorare l'attenzione dell'altro, ma anche di cogliere e riconoscere

l'espressione non verbale dell'altro, manifestazione del suo stato emotivo.

Fatte queste premesse teoriche, dalle quali emerge come lo sviluppo socio-emotivo affondi le sue radici nelle prime interazioni con l'adulto significativo, e come il senso della vista sia il canale preferenziale di tali scambi, è interessante approfondire la natura delle interazioni tra bambino con disabilità visiva e caregiver. Il primo passo riguarda l'abbandonare l'idea per cui i bambini con deficit visivo non sono intenzionati, interessati a interagire con il caregiver. Questa interpretazione nasce dai risultati di alcuni studi, che hanno rilevato in questa popolazione, durante gli scambi con l'adulto di riferimento, una scarsa mimica facciale, accompagnata da una carente mimica corporea, come sgambettare e allargare le braccia. Inoltre, si è osservato come i bambini con disabilità visiva rimangano spesso fermi, intenti ad ascoltare la voce dell'altro piuttosto che rispondere con i vocalizzi o altri gesti (Brambling M., 2004). Si tratta di risultati, che hanno mal compreso il comportamento dei bambini con deficit visivo, sottovalutando la natura alternativa e peculiare delle loro interazioni, che necessariamente non possono basarsi sulla vista. I risultati delle ricerche più recenti, infatti, vanno in un'altra direzione.

Risultati molto interessanti provengono dallo studio longitudinale dello psicologo Preisler (Preisler G. M., 1991). Lo scopo della ricerca è quello di rilevare da una parte, in che modo i bambini rispondono agli stimoli comunicativi delle madri, e dall'altra quale sia la risposta materna alle iniziative interattive del figlio. Per far ciò vengono osservate circa ogni mese, per circa un anno, le interazioni di dieci diadi, mamma bambino. Dei dieci bambini coinvolti, sette sono non vedenti e tre gravemente ipovedenti, mentre l'età è compresa tra i 3 e i 6 mesi. È importante specificare come non venga data nessuna indicazione da parte dello sperimentatore in merito agli scambi. Viene, infatti, chiesto alle madri di interagire, comunicare, giocare in modo spontaneo e naturale con il proprio figlio. Dall'analisi delle interazioni emerge come, per il periodo dei primi sei mesi di età, la modalità con cui i bambini osservati interagiscono non è molto diversa da quella espressa dai pari vedenti. Mostrano di voler partecipare alle proto-conversazioni attraverso sorrisi e movimenti labiali. Appaiono molto responsivi ai giochi e alle canzoni, in cui le madri usavano il contatto corporeo. In più, quando percepiscono che la madre si avvicina, sorridono, aumentano l'attività motoria e vocalizzano. In particolare, si osserva una puntuale coordinazione tra il discorso materno e i movimenti della mano del bambino, come se seguissero uno specifico ritmo comunicativo. Verso l'età dei nove mesi, le interazioni iniziano ad essere triadiche, in quanto appare il giocattolo come mediatore relazionale. A tal proposito, emerge come i bambini osservati si mostrino interessati all'esplorazione e alla condivisione di esperienze, scoperte con la propria madre. Tale passaggio viene favorito soprattutto da quelle mamme, che commentano l'azione ludica del bambino, che impara a percepirsi come un soggetto attivo, in azione. Si tratta, però di un'evoluzione, che nei bambini con disabilità visiva, avviene con dei tempi più lunghi, infatti, le interazioni, osservate all'età di circa un anno, rilevano

come i bambini facciano ancora difficoltà nell'esprimere l'intersoggettività secondaria, come ad esempio l'attenzione congiunta o l'indicare.

Altre ricerche rilevano come il sorriso sociale nei bambini con disabilità visiva appaia alla stessa età dei bambini vedenti. La variabile scatenante non risulta essere la voce materna, quanto piuttosto il contatto corporeo, tattile, espresso ad esempio attraverso le coccole, le carezze, e l'essere preso in braccio (Brambring M., 2004). Questo dato è coerente con quelli di un filone di ricerche di stampo evoluzionistico che mostra come nell'espressione, mimica, gestuale e preverbale delle emozioni primarie non esistano differenze significative tra bambini vedenti e no. Tale argomentazione, però, non risulta più valida per le emozioni secondarie, quelle più complesse, in cui sembra che il canale visivo sia un importante mediatore e facilitatore per il loro riconoscimento e la loro espressione (Galati D., 1996; Brambring M., 2004). Dunque, appare indispensabile un certo tipo di percorso, mirato e finalizzato a rafforzare le risorse socio-emotive dei bambini con disabilità visiva, andando a compensare la mancanza della vista con strategie alternative, che permettano loro di vivere dinamiche interpersonali soddisfacenti e piacevoli.

Alla luce di quanto detto, se è vero per tutte le aree dello sviluppo infantile che il comportamento degli adulti di riferimento fa la differenza nel supportare e sostenere la crescita del bambino con deficit visivo, risulta, per così dire, ancor più vero per lo sviluppo socio-emotivo, proprio perché è nelle interazioni con l'altro, nella vita intersoggettiva, che si forma il nucleo del sé (Stern D., 1998).

Dopo aver fatto una generale panoramica sullo sviluppo infantile dei bambini con deficit visivo, nel terzo e ultimo capitolo viene approfondita l'esperienza ludica di questi bambini; quale sia il ruolo del gioco nella loro crescita; se ci siano giochi più caratteristici e comuni di altri; che occasioni di apprendimento il gioco favorisca in questi bambini; quale sia il ruolo dell'adulto nel favorire l'esperienza ludica. Infine, vengono fatte delle considerazioni personali rispetto al periodo di osservazione nella fondazione Robert Hollman, centro educativo-riabilitativo per i bambini con disabilità visiva.

TERZO CAPITOLO

3.1 Il gioco nei bambini con disabilità visiva

All'interno della comunità scientifica vi è unanimità nel considerare l'esperienza ludica un fenomeno intrinsecamente connesso allo sviluppo infantile. Partendo dalla teoria di Piaget, recenti studi mettono in evidenza come il rapporto tra gioco e sviluppo infantile sia caratterizzato da una forte interdipendenza e reciprocità, tale per cui l'uno condiziona l'altro. Se è vero che attraverso l'esperienza ludica il bambino conosce ed esplora la realtà esterna, le proprietà degli oggetti e dello spazio, ed esercita e affina le sue capacità cognitive, linguistiche, motorie e sociali, è altrettanto vero che più maturo è lo sviluppo del bambino maggiore sarà la complessità del gioco, in cui si coinvolge (Webster A. & Roe J., 1998).

Combinando la presente considerazione con quella, emersa nel secondo capitolo, per cui è possibile che lo sviluppo globale del bambino con disabilità visiva incorra a ritardi e difficoltà, qui di seguito viene approfondita l'esperienza ludica dei bambini con deficit visivo. Inizialmente vengono prese in rassegna alcune ricerche, che hanno osservato delle differenze e similitudini di gioco tra bambini vedenti e no. Poi, vengono prese in esame le ricerche, che si sono focalizzate sul gioco simbolico dei bambini con disabilità visiva. Infine, vengono descritti possibili interventi da implementare per promuovere e incoraggiare il comportamento ludico dei bambini con disabilità visiva.

3.1.1 Differenze e similitudini di gioco tra bambini vedenti e no

Prima di approfondire le differenze e le similitudini tra il gioco dei bambini vedenti e quello dei pari con deficit visivo, è necessario fare una premessa sul ruolo che la vista svolge nel facilitare e mediare l'esperienza ludica nell'età infantile. Le informazioni visive permettono di avere familiarità con lo spazio fisico, comprenderne l'organizzazione, i confini, gli elementi, affinché possa essere sfruttato dal bambino per realizzare il suo gioco. Non solo, la vista facilita i processi di categorizzazione degli oggetti, la loro esplorazione, e il loro confronto, guidando la preferenza del bambino verso un oggetto piuttosto che un altro. Ancora, la capacità visiva favorisce nel gioco parallelo l'osservazione e l'imitazione del gioco altrui, mentre nel gioco sociale, interattivo, permette l'attenzione congiunta, la coordinazione e la collaborazione dei partecipanti (Webster A. & Roe J., 1998).

Uno studio, che indaga le esperienze ludiche sia dei bambini vedenti che con disabilità visiva, è quello di Parson (Parson, 1986b). Si tratta di una ricerca sperimentale che coinvolge 18 bambini vedenti e 18 bambini con disabilità visiva, con un'età compresa tra i 2 e i 4 anni. I dati vengono raccolti attraverso l'osservazione e videoregistrazione delle attività ludiche, fatte dai bambini, volendo cogliere in particolare la frequenza e la varietà delle dinamiche ludiche attraverso un set prestabilito di giochi.

L'analisi dei dati mostra come i bambini con disabilità visiva passino più tempo in attività ludiche di tipo esplorativo e di manipolazione dei giocattoli. Si tratta di attività, che cercano di comprendere la

funzione dell'oggetto, mentre l'esplorazione finalizzata a un uso creativo dello stesso sembra essere ancora assente, diversamente dai bambini vedenti, che si coinvolgono maggiormente in giochi di finzione, come vestire la bambola o far finta di bere dalla tazza. Inoltre, i bambini con deficit visivo sembrano più dipendenti dagli adulti significativi, per i quali si allontanano dagli oggetti, che stanno conoscendo, per partecipare a qualche conversazione con loro.

Un'altra importante ricerca, che confronta il gioco dei bambini con disabilità visiva con quello dei pari vedenti, viene condotta dagli autori Troster e Brambring (Troster H. & Brambring M, 1994). Il campione include 122 bambini vedenti, tra i 4 mesi e i 4 anni, e 91 bambini con deficit visivo, tra i 4 mesi e i 6 anni. I dati vengono raccolti chiedendo alle madri di compilare un questionario sull'esperienza ludica dei loro figli. Questo strumento indaga la tipologia di gioco, ad esempio se è di manipolazione, di costruzione, corporeo o simbolico, la preferenza dei giocattoli e dei loro materiali, e anche la modalità di gioco, se solitaria o interattiva.

I risultati mostrano come, in merito alla preferenza degli oggetti da usare come giocattoli e all'attività ludica, i bambini con disabilità visiva preferiscano oggetti con chiare e distintive caratteristiche tattili e uditive. Inoltre, mentre giocano soli questi bambini preferiscono l'attività esplorativa di articoli della casa e di uso quotidiano, e giochi sonori da poter scuotere, battere e maneggiare. Diversamente, i coetanei vedenti si coinvolgono in attività oculo-manuali, come sfogliare albi illustrati, pitturare, modellare il pongo e fare le costruzioni.

Interessante è il dato, per cui maggiore diventa la complessità del gioco maggiore diventa la differenza tra i due tipi di bambini, rispetto all'età media in cui si ingaggiano nelle attività ludiche. In particolare, i bambini con disabilità visiva hanno bisogno di più tempo per compiere giochi strutturati, funzionali (le costruzioni) e simbolici.

Infine, dai risultati emergono anche delle differenze nei giochi, fatti con i genitori. I bambini non vedenti più frequentemente condividono attività quali cantare e produrre suoni insieme, e farsi le coccole, mentre i bambini vedenti preferiscono attività, come guardare e commentare gli albi illustrati e farsi raccontare e leggere storie.

Un'altra ricerca, che ottiene risultati simili alla precedente, è quella della studiosa Hughes (Hughes M., 1998). L'autrice indaga diverse tipologie di giochi su un campione di 13 bambini, la cui età media è di circa 40 mesi. I dati vengono raccolti attraverso l'osservazione diretta e naturale dell'attività ludica dei bambini, mentre giocano soli a casa.

I risultati mostrano come, in generale, i bambini osservati, abbiano un ritardo in diverse categorie di gioco, come quella esplorativo-sensomotoria, funzionale-relazionale e simbolica. Nello specifico, più della metà del comportamento ludico osservato rientra nella categoria del gioco esplorativo-sensomotorio, come sbattere, scuotere e mordere i giocattoli. Il 24% delle attività ludiche include, invece, giochi di tipo funzionale-relazionale, in cui è richiesta la capacità di saper mettere insieme,

assemblare più elementi ludici, mentre solo il 4% del comportamento ludico è categorizzabile come gioco simbolico. Infine, emergono anche delle differenze interindividuali, per cui i bambini del campione, con un minimo di residuo visivo, sembrano coinvolgersi in misura maggiore nei giochi funzionali-relazionali, avvalorando l'idea che il grado di acuità visiva e il livello di complessità di gioco siano direttamente proporzionali, ergo all'aumentare della prima aumenta il secondo.

Un'altra ricerca, che indaga il comportamento ludico dei bambini con disabilità visiva, è quella dello studioso Skellenger e colleghi (Skellenger A.C. et al., 1997). Diversamente dalla precedente, qui, i bambini vengono osservati giocare in un contesto interattivo e dinamico, simile a quello della scuola. I partecipanti sono 24 bambini, di cui alcuni non vedenti e altri ipovedenti, e con un'età tra i 2 e i 5 anni. Sette di loro vengono inseriti nel programma A, mentre i restanti 18 bambini partecipano al programma B, entrambi implementati per i bambini con deficit visivo.

Le osservazioni fatte vengono poi analizzate in funzione di alcune categorie di comportamento, formulate dagli autori, come "interazioni con i pari", "interazioni con gli adulti", "interazioni con nessuno", "gioco di motricità grossa", "gioco funzionale-relazionale", "gioco simbolico" e infine "comportamenti non ludici".

I risultati ottenuti mostrano come le interazioni con i pari avvengano con frequenza minore rispetto ai momenti in cui i bambini preferiscono giocare da soli o stare con gli adulti. Sebbene venga chiesto alle educatrici, di avere un ruolo marginale durante l'attività dei bambini, quest'ultimi mostrano diversi comportamenti di ricerca e di interazione con loro, lasciando ipotizzare agli autori che tale comportamento sia per i bambini con disabilità visiva funzionale e adattivo per ottenere informazioni in merito all'ambiente circostante. Altro dato rilevante è la presenza di molti comportamenti non ludici, come la semplice manipolazione, e azioni ripetitive, mentre nel caso delle attività ludiche, emerge come il campione si coinvolga per la maggior parte del tempo in giochi funzionali-relazionali e di motricità grossa. Infine, vengono rilevate differenze significative tra bambini non vedenti e ipovedenti, come nella frequenza delle interazioni con i pari, con una percentuale maggiore nei secondi, e nei comportamenti ripetitivi, più frequenti nei non vedenti. Questi risultati sostengono l'idea per cui anche il minimo di residuo visivo può fare la differenza nell'interazione con la realtà esterna e nella sua esplorazione.

È importante confrontare questi risultati con un caso studio, condotto dalla ricercatrice Celeste (Celeste M., 2006). L'autrice osserva i comportamenti di gioco e le interazioni sociali di una bambina non vedente di circa 4 anni. I dati vengono raccolti attraverso le osservazioni di attività ludiche, e le interviste alle persone significative della bambina (genitori, insegnanti e assistenti). Per le osservazioni vengono scelti i tre contesti naturali e quotidiani della bambina, la scuola, la casa e il doposcuola.

Rispetto alle osservazioni, emerge come, a scuola, la bambina trascorra il 50% del tempo a giocare in

solitudine mentre si coinvolge in attività esplorative e in discorsi privati, sviluppando storie elaborate. Durante questi giochi, non risponde ai tentativi dei compagni di attirare la sua attenzione o di coinvolgerla. Inoltre, trascorre circa il 20% del tempo nel gioco parallelo, in particolare in attività di costruzione. Occasionalmente si gira per ascoltare le conversazioni dei compagni e sorride quando viene detto qualcosa di divertente, ma non cerca un'interazione diretta con loro. Sempre a scuola, però, la si osserva partecipare con piacere al gioco di gruppo, in cui i bambini reciprocamente si spingono sull'altalena. In questa circostanza si mostra proattiva e si coinvolge in chiacchiere con gli altri.

Nel doposcuola, invece la si osserva fare un gioco simbolico con un coetaneo, disponendo due sedie una accanto all'altra e facendo finta di pilotare un aereo che viaggia verso varie città, sviluppando una trama complessa su cui basare le proprie attività.

A casa, non essendoci altri bambini la si osserva fare giochi solitari di costruzione e assemblaggio, ma anche giochi simbolici, usando la bambola per sviluppare uno scenario che include una principessa e un castello, con il pianerottolo di una scala come palcoscenico.

In merito, invece, alle interviste, interessanti sono le risposte delle insegnanti, che la descrivono come una bambina che non evita i compagni o mostra ansie o altre emozioni negative in presenza loro, ma che, allo stesso tempo, non inizia quasi mai delle attività di gioco collettive o cooperative. Inoltre, preferisce giocare in modo parallelo e ascoltare le conversazioni dei compagni. Nonostante ciò, non mancano le interazioni di gruppo, seppur più brevi. La maggior parte dei compagni, infatti, sembra ricercare molto la bambina, volendola coinvolgere e spesso anche aiutare.

Diverse sono le considerazioni, che si possono trarre da questi studi. Primo, le differenze riscontrate nella preferenza dei giochi e nelle attività ludiche non sono da attribuire a mancanze o deficit di sviluppo, quanto piuttosto alla salienza del senso della vista, che norma anche l'esperienza ludica. Questo vuol dire che alcuni giochi sono attraenti proprio perché sono percepibili attraverso la vista. A questo si collega il fatto che molti giocattoli richiedono la coordinazione oculo-manuale, inaccessibile per i bambini con disabilità visiva, e capacità motorie fini, la cui acquisizione in questi bambini richiede più tempo. Secondo, rispetto anche al gioco simbolico, a cui verrà dedicata la sezione seguente, le differenze sono da attribuire alle caratteristiche visive del simbolo, per cui è più probabile che i bambini con disabilità visiva usino un simbolo uditivo o linguistico o motorio, come ad esempio fare il verso della macchina, piuttosto che rappresentarne la forma.

In merito al gioco simbolico, la questione è piuttosto controversa. Sembrerebbe, infatti, che la capacità immaginativa, creativa dei bambini con disabilità visiva sia compromessa, ma non tutte le ricerche rilevano questo dato. Ad esempio, il caso studio precedentemente descritto mostra come in una bambina con disabilità visiva di 4 anni il gioco del far finta sia abbastanza presente, sia nel contesto casa in modalità solitaria sia nel contesto doposcuola in modalità interattiva. Nella stessa

direzione va lo studio degli autori Rogers e Puchalski, che approfondiscono l'esperienza ludica simbolica nei bambini con disabilità visiva (Rogers S. J. & Puchalski C.B., 1984). Si tratta di uno studio all'interno di una più ampia ricerca longitudinale, in cui gli autori creano situazioni di gioco simbolico, strutturate secondo un criterio di complessità crescente, per cogliere l'evoluzione del pensiero rappresentazionale in un gruppo di 16 bambini con disabilità visiva tra i 18 e i 37 mesi. Inoltre, partendo dal dato, che il gioco simbolico, essendo la forma ludica più complessa, richiede un certo livello di maturazione e di sviluppo, gli autori indagano la presenza di possibili correlazioni tra alcune aree dello sviluppo infantile e il gioco di finzione.

I risultati ottenuti rilevano la presenza del gioco simbolico nei bambini con età di 30 mesi, di questi una bambina non solo ha fatto finta di fare il bagnetto a una bambola, ma ha anche realizzato la stessa scena con una scarpa, al posto della bambola, mostrando un ulteriore livello di astrazione e di immaginazione. Rispetto alle possibili correlazioni tra gioco simbolico e sviluppo infantile, un importante risultato è la forte e significativa relazione tra l'esordio del gioco immaginativo e due acquisizioni linguistiche, che sono il no e la combinazione di due parole. In riferimento al no, l'interpretazione avanzata è quella per cui tale capacità implica nel bambino la possibilità di immaginarsi una situazione ideale, contrapposta e diversa dalla realtà. Mentre, rispetto alla capacità di combinare due parole, gli autori ipotizzano che tale capacità subentri per comunicare la relazione tra azione e agente, che a sua volta è la base di ogni gioco simbolico.

Risultati altrettanto interessanti emergono dallo studio di Lewis e colleghi (Lewis V. et al., 2000). Si tratta di uno studio longitudinale che indaga le modalità ludiche dei bambini con deficit visivo sia nel gioco funzionale-relazionale che simbolico. Il campione è composto da 18 bambini con deficit visivo, con età compresa tra i 21 e gli 86 mesi. Ogni bambino viene osservato in cinque momenti diversi per un periodo di circa 16 mesi con intervalli di circa 3 mesi. Le osservazioni sono fatte nei contesti naturali della scuola e della casa, e riguardano momenti di gioco strutturato e momenti di gioco libero e spontaneo.

I risultati mostrano come i bambini osservati abbiano avuto diverse difficoltà nel gioco funzionale-relazionale. Una possibile interpretazione è che, se a un bambino con deficit visivo viene presentato un set di materiali ludici, egli sarà spinto ad esaminarli e a conoscerli uno alla volta piuttosto che usarli in modo olistico, integrato e relazionale. Inoltre, farà molte domande per avere più informazioni sugli oggetti. L'esito è che la fase ludica viene posticipata e preceduta da quella esplorativa, conoscitiva.

I risultati, invece, in merito al gioco simbolico suggeriscono che il deficit visivo compromette la capacità dei bambini osservati di giocare in modo appropriato con le versioni in miniatura degli oggetti reali e di uso quotidiano, allo stesso tempo, non sembra compromettere la capacità di far finta di essere qualcun altro quando gli elementi del gioco sono il bambino stesso o un orsacchiotto

di peluche, riuscendo ad eseguire almeno tre sequenze, atti di finzione.

Alla luce di questi risultati, gli autori giungono all'ipotesi per cui, indipendentemente dalla natura del gioco, funzionale o simbolica, i bambini con deficit visivo riscontrano delle difficoltà nell'integrazione di più materiali ludici. Questa problematicità però non è correlata alla pura e mera capacità immaginativa e creativa. I bambini osservati, infatti, mostrano di saper creare una realtà ludica diversa da quella reale, e di saper usare la propria fantasia per diventare qualcun altro e per dar vita a oggetti inanimati.

Sebbene sia ben più copiosa la letteratura, che rileva un ritardo nella comparsa del gioco simbolico nei bambini con deficit visivo, si è scelto di riportare dei risultati contrastanti per stimolare suggestioni e riflessioni in merito a questioni di natura metodologica. È necessario, infatti, elaborare procedure che riducano al minimo il bias visivo anche nel gioco di finzione, approfondendo le modalità alternative, con cui i bambini con disabilità visiva possono creare i simboli ludici. Gli oggetti tradizionali per il gioco simbolico, infatti, sembrano avere poca attrazione per i bambini con deficit visivo. Ad esempio, la macchinina e la bambola sono dei corrispettivi simbolici della macchina e del bambino reale soprattutto da un punto di vista visivo, mentre non condividono proprietà tattili o uditive (Brambring M., 2004). Si potrebbe quindi stimolare il gioco di finzione nei bambini con disabilità visiva attraverso oggetti, che abbiano caratteristiche tattili, olfattive e uditive simili a quelli reali. Inoltre, nel gioco simbolico di questi bambini hanno un ruolo importante sia il linguaggio che il movimento. Il primo, essendo il simbolo per eccellenza, può anche non essere accompagnato da ulteriori simboli fisici, per cui i bambini con disabilità visiva spesso si coinvolgono in giochi di ruolo, realizzando la scena solo attraverso il linguaggio. Anche l'aspetto motorio risulta molto saliente nel gioco di finzione, per cui i bambini con deficit visivo riescono a simboleggiare degli oggetti reali attraverso le loro proprietà motorie. Ad esempio, nel giocare a far finta i bambini con disabilità visiva possono simulare l'automobile attraverso l'azione motoria della guida, o nel caso di un'altalena, il suo movimento su e giù, (Brambring M., 2004).

Qui di seguito, vengono approfondite possibili modalità di intervento per stimolare e promuovere il comportamento ludico dei bambini con deficit visivo.

3.1.2 Possibili interventi per promuovere l'esperienza ludica nei bambini con disabilità visiva

Gli autori Rettig e Salm (Rettig & Salm, 1992) suggeriscono cinque strategie di intervento per supportare e incoraggiare il comportamento ludico nei bambini con disabilità visiva, che sono: adattare l'ambiente, attività adulto-bambino, l'inclusione dei coetanei vedenti, l'uso di giocattoli, e specifiche istruzioni per stimolare competenze ludiche. Qui di seguito, in particolare, vengono considerate le prime due proposte.

In merito all'intervento sullo spazio fisico, l'autore Schneekloth è dello stesso parere dei due studiosi.

A seguito delle sue ricerche, arriva a ipotizzare che i ritardi e le difficoltà riscontrate dai bambini con deficit visivo nel comportamento ludico riflettano le difficoltà, che questi bambini incontrano nell'interagire con l'ambiente circostante, che dal loro punto di vista appare imprevedibile e dunque potenzialmente pericoloso (Schneekloth L.H., 1989). Secondo l'autore è bene organizzare per i bambini con disabilità visiva un ambiente, in cui possano entrare a contatto con gli oggetti e gli elementi della vita quotidiana. Questo per due motivi principali; primo, perché i bambini ne sono attratti e incuriositi, secondo, perché, da più grandi li dovranno maneggiare e gestire in modo autonomo. In un primo momento, sarebbe opportuno lasciare del tempo, affinché i bambini con deficit visivo possano esplorare un numero ridotto di oggetti diversi; questo perché è bene evitare un'iperstimolazione, che li porterebbe in uno stato di confusione e spaesamento. In un secondo momento, invece, si potrebbero scegliere quegli oggetti, che hanno riscosso maggior curiosità e interesse nei bambini, e proporre delle attività ludiche adeguate all'età.

Nella strutturazione dell'ambiente per i bambini con disabilità visiva, secondo l'autore, un'altra importante componente è la presenza di aree morbide. Quest'ultime possono essere, contemporaneamente, utili e piacevoli per i bambini con deficit visivo, in quanto sostengono l'espressione del sé corporeo da diversi punti di vista. Ad esempio, rappresentano quello spazio sicuro, in cui fare dei giochi motori, grazie ai quali questi bambini possono sperimentare la dinamicità del proprio corpo, potenziare i propri schemi motori, rendendo più fluidi e spontanei i passaggi da una posizione all'altra, ed esperire la sensazione di disequilibrio, fondamentale per acquisire la capacità opposta, ergo l'equilibrio... Queste esperienze aiutano i bambini con disabilità visiva a fidarsi del proprio corpo, a sentirsi padroni nei propri movimenti e gesti, e a superare quella iniziale immobilità corporea, in cui spesso si trovano, proprio per la sensazione di vivere in un vuoto. Inoltre, la zona morbida può essere anche quello spazio affettivo, in cui l'adulto e il bambino possono fare giochi di esplorazione corporea. Si tratta di un'esperienza, attraverso cui i bambini con disabilità visiva imparano a comprendere che le persone hanno una fisicità e delle caratteristiche specifiche corporee, che il proprio corpo rappresenta un confine tra sé e l'altro, e che il contatto fisico con l'altro può essere piacevole se condiviso e consensuale.

Queste considerazioni riflettono l'idea per cui nell'ambito educativo-riabilitativo l'ambiente viene definito come terzo educatore. Questa espressione indica il fatto che lo spazio fisico deve essere pensato e organizzato in senso pedagogico, e dunque deve contribuire a sostenere e a promuovere lo sviluppo globale del bambino. Per svolgere questa funzione educativa l'ambiente deve essere in primis sicuro e accessibile per il bambino, e se questo è vero per i bambini con sviluppo tipico, lo è, per così dire, di più per i bambini con disabilità visiva, che non hanno la possibilità di avere un contatto immediato e costante con la realtà esterna.

Anche la strategia di coinvolgere l'adulto negli interventi per promuovere il comportamento ludico

sembra essere significativa. Partendo dal dato, per cui il bambino con deficit visivo dipende dall'adulto per un tempo più lungo rispetto al coetaneo vedente, si arriva all'idea per cui l'adulto può diventare un mediatore esperienziale, che accompagna e guida il suo bisogno di conoscenza e di ricerca. È importante sottolineare come l'adulto debba svolgere un ruolo marginale, di supporto, e non debba mai sostituirsi o agire al posto del bambino. Inoltre, negli interventi per favorire il comportamento ludico, è necessario che l'adulto persegua il principio per cui il gioco si deve auto-generare, deve nascere cioè in modo spontaneo dal bambino, affinché sia intrinsecamente motivato e intenzionato a farlo e a portarlo avanti (Skellenger A.C & Hill E.W., 1994).

Gli autori Skellenger e Hill implementano un intervento di gioco condiviso tra educatore-bambino, con tre bambini con disabilità visiva tra i 5 e i 7 anni, iscritti alla stessa scuola. Gli autori sono motivati a vedere se questo tipo di intervento è in grado di potenziare il comportamento ludico dei bambini coinvolti, nello specifico nel gioco funzionale e in quello simbolico, classico e verbale. L'intervento dura per tutto l'anno scolastico in una classe della scuola, attrezzata e allestita ad hoc per le sessioni di gioco. Vengono selezionati una serie di giochi come la cucina, un set di animali da zoo e fattoria, puzzle e macchinine. I cinque giorni prima dell'intervento, ai bambini viene lasciato il tempo di familiarizzare con il setting, per capire dove sono collocati gli oggetti e per riuscire ad orientarsi e muoversi autonomamente nello spazio. In ogni sessione di gioco l'adulto coinvolge un bambino alla volta. L'intervento è composto da tre fasi, la prima in cui si osserva ogni bambino nel proprio gioco libero e spontaneo, la seconda in cui l'adulto propone attività ludiche condivise, infine la terza, in cui di nuovo si osserva il gioco libero di ogni bambino. La seconda fase è caratterizzata da proposte da parte dell'adulto, attraverso cui viene stimolata l'attenzione congiunta e la cooperazione del bambino. L'adulto parte dagli oggetti e dalle attività, che nella prima fase hanno suscitato maggior interesse nel bambino, per poi guidarlo in giochi interattivi e di condivisione, ne è un esempio l'attività ludica in cui adulto e bambino si mettono uno di fronte l'altro con le gambe aperte passandosi a turno una macchinina.

L'analisi dei dati si basa sul confronto del comportamento ludico, espresso in ogni fase dell'intervento. I risultati ottenuti mostrano come la proposta di attività ludiche condivise stimoli l'affinamento di competenze di gioco. In tutti e tre i bambini coinvolti si osserva un affinamento delle competenze usate nel gioco funzionale-relazionale, ad esempio nel fare il puzzle, e un aumento del gioco simbolico, soprattutto di tipo verbale.

I risultati di questa ricerca fanno ben sperare sul ruolo dell'adulto nel potenziare le capacità di gioco dei bambini con disabilità visiva. Inoltre, questo tipo di interventi può funzionare da guida non solo per i professionisti, ma anche e soprattutto per i genitori stessi, che spesso condividono la sensazione di non riuscire a catturare l'attenzione e la partecipazione dei loro figli.

3.2 Considerazioni personali in merito all'osservazione diretta del gioco di due bambine con deficit visivo

Ho svolto il mio tirocinio formativo presso la Fondazione Robert Hollman a Padova. Si tratta di una struttura che offre un servizio educativo-riabilitativo a bambini e ragazzi con disabilità visiva dai 0 ai 14 anni. Al suo interno lavora un'equipe multidisciplinare composta da: psicoterapeute, educatrici, logopediste, musicoterapeute, psicomotriciste, ortottiste e oculisti. L'equipe vuole offrire approfondimenti diagnostico-funzionali specifici e percorsi personalizzati di sostegno al bambino e alla sua famiglia. La fondazione si rivolge anche a tutti quei professionisti che si occupano dei bambini con disabilità visiva nei loro contesti di vita quotidiana.

C'è coerenza tra gli obiettivi della fondazione e il suo approccio, quest'ultimo infatti è globale, nel senso che il centro si prefigge di prendersi cura dello sviluppo globale del bambino; è personalizzato, in quanto ogni percorso è costruito ad hoc sul bambino; infine è integrato, in quanto si attiva per un lavoro di rete con tutti i servizi territoriali che hanno in carico il bambino.

Nella carta dei servizi la Fondazione dichiara di proporre i seguenti percorsi: CONSULENZA: approfondimenti diagnostico-funzionali multidisciplinari; PRESA IN CARICO: percorsi di sostegno al bambino e alla sua famiglia; CONTROLLI: monitoraggi dello sviluppo visivo e/o globale. All'interno di ogni percorso si individuano attività specifiche in base alle necessità di ciascun bambino e della sua famiglia.

Qui di seguito vengono riportate alcune osservazioni, fatte durante la partecipazione alle sessioni tra educatrice e bambino, in particolare di due bambine con disabilità visiva.

Nel primo caso si tratta di una bambina non vedente dalla nascita di 2 anni e mezzo. La fondazione l'ha presa in carico progettando per lei un percorso educativo-riabilitativo, condiviso tra lo psicomotricista, l'educatrice e la psicoterapeuta.

Tra gli obiettivi educativi, formulati e condivisi dall'equipe, ci sono i seguenti: favorire lo sviluppo multisensoriale in senso compensatorio rispetto alla mancanza della vista, ergo far sì che la bambina impari a far affidamento agli altri sensi per conoscere ed esplorare la realtà; e stimolare capacità cognitive, come la permanenza dell'oggetto e la classificazione, e abilità sociali, come la capacità di rispettare il proprio turno in un gioco. Durante gli incontri con l'educatrice ho osservato la bambina giocare con diversi oggetti e materiali. Uno dei primi giochi, che le ho visto fare rientra nella categoria del gioco esplorativo, in una modalità principalmente solitaria. La bambina, infatti, si metteva tra le gambe una cesta piena di perle di plastica, con diverse forme e dimensioni, e si coinvolgeva in attività quali scuoterle all'interno della cesta, rovesciarle di fuori, prenderne una per volta per esaminarle nel dettaglio, prenderne due e sbatterle reciprocamente per sentire il rumore che facevano. In questo tipo di gioco, ho osservato come la bambina fosse attenta e concentrata soprattutto nel cogliere le

diverse tipologie di rumore che queste perle facevano a seconda di dove e come le sbatteva. Sempre per il gioco esplorativo la bambina ha usato un set di conchiglie.

Andando avanti negli incontri, il ventaglio di giochi, fatti dalla bambina, si è esteso. L'ho osservata impegnarsi in attività ludiche sempre più complesse, senza però abbandonare del tutto le precedenti. Un esempio di gioco funzionale-relazionale è stato quello delle costruzioni. La bambina si impegnava nell'assemblare una torre di tanti cubetti uguali. Questo tipo di attività è stato molto difficile per lei. Ha avuto bisogno dell'aiuto dell'educatrice, che attraverso la guida diretta delle mani l'aiutava a capire dove posare il cubetto. Probabilmente c'era una difficoltà concettuale oltre che pratica, come comprendere che la torre stava crescendo progressivamente in altezza. In generale, l'attività ludica delle costruzioni non sembrava interessarla molto, dopo un paio di volte, infatti, non l'ha più fatta. Molto frequente, invece, è stato il gioco simbolico. Le sue due attività preferite sono state, usare il pongo per preparare delle pizze e fare il bagnetto a un cagnolino di peluche nella cesta delle perle. In entrambi i casi è stato decisivo l'intervento dell'educatrice. Nel gioco delle pizze, infatti, l'educatrice ha sfruttato l'informazione, data un giorno dalla madre in merito al fatto che la bambina amava mangiare la pizza. La famiglia, infatti, aveva il rituale settimanale di cenare con la pizza, e tutti e tre in famiglia erano soliti prendere sempre la stessa; quindi, la bambina aveva imparato a riconoscere quella di ciascuno di loro. Dunque, il gioco consisteva nel preparare la pizza-pongo per lei e i suoi genitori. In questa attività la componente verbale è stata ricchissima. Bambina e educatrice conversavano molto riguardo alle pizze. Con il tempo, inoltre, questo gioco di finzione è diventato più interattivo per cui veniva preparata la pizza anche per l'educatrice e dopo ancora anche per me. Anche rispetto al gioco con il cagnolino di peluche è stata fondamentale la conoscenza che l'educatrice aveva rispetto alla vita della bambina. Sapeva, infatti, che la nonna della bambina aveva un cagnolino, che insieme portavano a spasso, e al quale la bambina era molto affezionata. Così, il giorno in cui la bambina si era portata con sé il suo cagnolino di peluche, aveva iniziato a giocare con la cesta delle perle, mettendolo dentro e tirandolo fuori. In questa occasione l'educatrice ha proposto lo scenario per cui il cagnolino era sporco e dovesse essere lavato, che la bambina ha subito apprezzato e condiviso. In questo gioco di finzione, progressivamente, sono stati aggiunti degli elementi ludici, che hanno arricchito la scena, come delle tovaglette di stoffa da usare come asciugamano, un piatto per il cibo del cane e un'altra ciotola da usare come cuccia.

Un aspetto, che ho trovato sorprendente e che mi ha emotivamente preso, è stato il fatto che dopo un paio di mesi io sono diventata per la bambina una figura di riferimento. L'ho trovato sorprendente in quanto, per gli accordi presi, io dovevo essere una presenza marginale negli incontri e limitarmi all'osservazione, cosa che ho fatto. A fare la differenza è stata l'educatrice, che spesso ha parlato di me alla bambina, e mi ha coinvolto indirettamente nelle loro attività con frasi come "vedi Roberta cosa fa Carla?" (nome fittizio della bambina). Il risultato è stato che la bambina, appena arrivava, mi

cercava, mentre durante gli incontri chiedeva spesso “Che fa Roberta?”, “Dov’è Roberta?” per noi invitarmi a giocare insieme. Credo che questo sia stato uno degli eventi più soddisfacenti e appaganti di tutta la esperienza formativa.

La seconda osservazione, che riporto, è quella di una bambina gravemente ipovedente, con un minimo di residuo visivo solo nell’occhio destro, di età di 4 anni. È stata presa in carico dalla Fondazione, che l’ha coinvolta in un percorso educativo-riabilitativo, fatto di incontri settimanali sia con l’educatrice che la psicomotricista. Per lei due sono gli obiettivi principali, condivisi dall’equipe, quello di potenziare la sua esplorazione multisensoriale, in quanto è probabile che crescendo il suo residuo visivo diminuisca ancora di più, e quello di potenziare la sua parte sinistra del corpo, che in molti gesti e comportamenti quotidiani è come se per la bambina non ci fosse, dato fa tutto con la sua parte destra. Si tratta di una dinamica connessa al fatto che vede un po' solo dall’occhio destro.

Di questa bambina mi ha colpito la sua tendenza a comportarsi come se ci vedesse. La stanza, in questo caso, dell’educatrice era piuttosto grande, per cui la bambina si divertiva molto a correre, a saltare e a buttarsi per terra nella zona morbida. Tutti questi movimenti li faceva con grande disinvoltura e sicurezza, tanto da dover essere alle volte contenuta dall’educatrice. Molto interessante è stato osservare come ogni sessione con l’educatrice iniziasse con lo stesso rituale, giocare con la casetta di Peppa Pig. La bambina si metteva seduta a tavolino e di fronte a sé aveva questa casetta a più piani con tanti elementi ludici, tra arredi e pupazzetti. Questo gioco è classificabile in parte come gioco funzionale-relazionale in quanto si impegnava a mettere insieme i vari pezzi della casa, usandoli in modo coerente e integrato tra loro, e in parte come gioco simbolico in quanto la bambina si divertiva a costruire intorno delle storie sui vari personaggi. In questa circostanza la si osservava molto concentrata e non sempre era disponibile ad accogliere le proposte dell’educatrice. Inoltre, era il momento in cui sforzava al massimo la sua vista, infatti, in molti casi si trattava di elementi piuttosto piccoli e difficili da poter distinguere solo con il tatto. Un altro gioco simbolico, che si divertiva a fare, è quello della spesa. In questa dinamica ludica l’educatrice era la negoziante, mentre la bambina la cliente, che con il suo carrello andava a comprare tante e diverse verdure e frutta. In questo caso, invece, sono state molte le interazioni con l’educatrice, le cui proposte di gioco sono state accettate volentieri, e molto ricco è stato anche lo scambio verbale.

Nel caso di questa bambina, rispetto alla precedente, il tempo impiegato affinché mi vedesse come una persona familiare, di cui potersi fidare, è stato molto più breve. Forse sono entrati in gioco anche aspetti legati al temperamento e al carattere, ma già solo dopo i primi incontri, la bambina veniva da me a chiedermi di giocare insieme. Le proposte principali, che mi ha fatto, sono state due, giocare a nascondino e a palla. A nascondino era lei a nascondersi e io a cercarla, nella maggior parte dei casi si nascondeva dietro le tende, altrimenti in un piccolo spazio tra l’armadio e la porta. A palla, invece, ci mettevamo una di fronte all’altra con le gambe aperte e ci lanciavamo la palla. In realtà in questa

dinamica spesso si univa anche l'educatrice, che ci proponeva ogni tanto di cambiare la palla, così da provarne diverse nelle dimensioni, nel colore, al tatto, e anche dal punto di vista sonoro, alcune palle, infatti, avevano dei sonagli, che facevano diversi rumori. Anche con lei mi sono sentita molto lusingata per tutte le attenzioni, che mi ha dato, e per il piacere, che mi trasmetteva, nel volermi coinvolgere in qualche attività o anche solo per volermi raccontare qualcosa.

In generale, ho avuto la possibilità di osservare il gioco, le attività e le routine del pranzo e dell'igiene personale di ben 5 bambini tra i due anni e mezzo e i 5 anni, con un'eziologia e disabilità visiva diverse. Dei bambini osservati solo uno aveva una doppia diagnosi, con l'autismo, tutte le altre bambine avevano, invece, uno sviluppo tipico. Grazie a loro, ho potuto mettere da parte tutta una serie di stereotipi rispetto a questa disabilità, notando come il loro sviluppo, se sostenuto adeguatamente, segua un percorso paragonabile a quello dei bambini vedenti, da un punto di vista sostanziale, di traguardi e acquisizioni, ma che inevitabilmente necessita di un supporto diverso, basato su una prospettiva compensatoria rispetto alla capacità visiva.

In conclusione, è importante ricordare come sia necessario implementare interventi, che sostengano la crescita dei bambini con disabilità visiva e le loro famiglie, che vuol dire investire nella formazione dei professionisti, che si occupano di questi bambini, proprio perché anche loro devono apprendere delle modalità di supporto alternative e nuove rispetto a quello che la loro capacità visiva li porterebbe a fare.

CONCLUSIONE

Alla luce di quanto discusso in questa tesi è possibile trarre delle considerazioni in merito all'esperienza ludica quale condizione esistenziale identitaria dell'essere umano. Il gioco appartiene alla vita umana nella sua interezza e non nello specifico all'età infantile. Nonostante ciò, durante i primi anni di vita per i bambini il gioco risulta essere un'esperienza fondamentale, che permette loro di crescere, apprendere e conoscere sé stessi, gli altri e il mondo.

Riguardo allo sviluppo dei bambini con disabilità visiva emerge come questi bambini siano a rischio di possibili ritardi e difficoltà nelle acquisizioni delle diverse aree evolutive. Si tratta, però, nei bambini con deficit visivo senza altre disabilità di ritardi temporali, per cui è necessario più tempo per certi tipi di apprendimenti, proprio perché manca il canale immediato e spontaneo della vista, che funziona nei bambini vedenti da mediatore esperienziale.

Nell'approfondire, invece, la relazione tra gioco e disabilità visiva, emerge come siano frequenti e comuni delle differenze di gioco tra bambini vedenti e no. Tale fenomeno è il risultato di una convergenza di fattori, tra cui non solo il deficit visivo in sé, che rimanda inevitabilmente a delle modalità ludiche diverse, ma anche i giochi stessi, pensati e strutturati dando per scontato la componente visiva. Risulta necessario dunque progettare degli interventi, che parallelamente sostengano lo sviluppo globale dei bambini con disabilità visiva e la loro esperienza ludica, fondamentale proprio per la loro crescita e il loro bagaglio di conoscenze.

Si tratta di aiutare non solo i bambini ma anche le loro famiglie, sostenerli nella cura dei loro figli e nella relazione con loro. È una grande sfida per questi genitori, che devono imparare delle modalità interattive e di supporto alternative e nuove rispetto a quello che la capacità visiva li porterebbe a fare in modo spontaneo e automatico.

.

BIBLIOGRAFIA

- Adelson A. & Fraiberg S. (1974). *Gross motor development in infants blind from birth*. *Child development*, 45, 114-126.
- Bateson, G. (1956). *The message "This is play"*. Trad. It. (1996). "Questo è un gioco". *Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baumgartner E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Bigelow A.E. (1986). *The development of reaching in blind children*. *British Journal of Development Psychology*, 4, 355-366.
- Bigelow A.E. (1990). *Relationships between the development of language and thought in young blind children*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 15, 414-419.
- Bigelow A.E. (1992b). *Locomotion and search behavior in blind infants*. *Infant Behavior and Development*, 15, 179-189.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., (2002). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bonfigliuoli C. & Pinelli M. (2010). *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*. Trento: Erickson.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: R. Cortina.
- Brambring M. & Troster H. (1994). *The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 9-18.
- Brambring M. (2004). *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambring M. (2007). *Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101, 212-225.
- Caldin R. (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva*. Trento: Erickson.
- Celeste, M. (2006). *Play Behaviours and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Farnè E., (2016). *Per una fenomenologia del gioco*. *Encyclopaideia*, 20, 45, 30-52.
- Fink E. (1957). *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. München: Verlag Karl Alber. Trad. It., *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*. Salerno: Ediz.
- Fraiberg S. (1977). *Insights from the blind*. London: Souvenir Press.

- Galati D. (1996). *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento dei non vedenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairments in the home. *Exceptional Children*, 64, 451–462.
- Huizinga J., (1938). *Homo ludens*. Trad. it., Milano: Il Saggiatore.
- Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 449-464.
- Lotman J.H. (1976), tesi su "Arte come sistema secondario di modellizzazione", in J.H. Lotman, B.A. Uspenskij, *Semiotica e cultura*, trad. it., Milano-Napoli: Ricciardi.
- Parsons, S. (1986). Function of play in low vision children. Part 2: Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 777–784.
- Perez-Pereira M. & Conti-Ramsden G. (2002). *Lo sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini cechi*. Bergamo: Edizioni junior srl.
- Perez-Pereira M. (1994). *Imitations, repetitions, routines and the child's analysis of language: Insights from the blind*. *Journal of Child Language*, 21, 317-337.
- Piaget J. (1969), *Psicologia e pedagogia*, trad. it., Torino: Loescher.
- Piaget J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La nuova Italia.
- Preisler G.M. (1991). *Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers*. *Child: Care, Health and Development*, 17, 65-90.
- Recchia, S. L. (1997). Play and Concept Development in Infants and Young Children with Severe Visual Impairments: A Constructivist View. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(4), 401-416.
- Rettig, M., & Salm, K. (1992, April). The Importance of Play in the Early Childhood Special Education Curriculum. Paper presented at the 70th Annual Conference of the Council for Exceptional Children, Baltimore, Maryland.
- Rogers S.J.& Puchalski C.B. (1988). *Development of object permanence in visually impaired infants*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 82, 137-142.
- Rogers, S. J., & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3, 57–63.
- Ross S. & Tobin M. J. (1997). *Object permanence, reaching and locomotion in infants who are blind*. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 25-32.
- Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83, 196–201.

- Skellenger, A. C., Rosenblum, L. P., & Jager, B. K. (1997). Behaviors of Preschoolers with Visual Impairments in Indoor Play Settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 519-530.
- Skellenger, A., & Hill, E. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 433–445.
- Stern D. (1998). *Le interazioni madre-bambino: nello sviluppo e nella clinica*. Milano: R. Cortina.
- Tore R. (2021). *Gioco e infanzia: storia, teorie e apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Troster, H., & Brambring, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 421–432.
- Vygotskij L. (1966). *Il processo cognitivo*, trad. it., Torino: Boringhieri.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London, England: Routledge.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*, trad. it., Roma: Armando.