

**iMATERIALI** Strumenti per la didattica, l'educazione,  
Erickson la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes

Flavio Fogarolo e Claudia Munaro

# FARE INCLUSIONE

**Strumenti didattici autocostruiti  
per attività educative e di sostegno**

Erickson

# Indice

<b>9</b>	Presentazione <i>(di Cesarina Xaiz)</i>
<b>11</b>	Introduzione
<b>17</b>	PARTE PRIMA – La didattica inclusiva
<b>19</b>	Progettazione e uso degli ausili nella didattica inclusiva
<b>47</b>	Bibliografia
<b>49</b>	PARTE SECONDA – Proposte operative
<b>51</b>	Introduzione alle proposte operative
<b>59</b>	SEZIONE 1 Strutture verticali
<b>69</b>	SEZIONE 2 Strutture orizzontali
<b>81</b>	SEZIONE 3 Basi girevoli
<b>87</b>	SEZIONE 4 Strumenti per indicare
<b>99</b>	SEZIONE 5 Strumenti per afferrare
<b>109</b>	SEZIONE 6 Adattamenti di forbici e cucitrice
<b>117</b>	SEZIONE 7 Strumenti per scrivere e disegnare
<b>127</b>	SEZIONE 8 Segnatempo per attività didattiche
<b>141</b>	SEZIONE 9 Contenitori
<b>147</b>	SEZIONE 10 Chiodini
<b>153</b>	SEZIONE 11 Catene e moschettoni
<b>159</b>	SEZIONE 12 Percorsi a caduta
<b>169</b>	SEZIONE 13 Effetti speciali
<b>181</b>	SEZIONE 14 Gioco a caduta di gettoni
<b>191</b>	SEZIONE 15 Domino
<b>199</b>	SEZIONE 16 Carte da gioco
<b>213</b>	SEZIONE 17 Dado
<b>225</b>	SEZIONE 18 Giochi con percorsi

# Introduzione

## Idee e passione, altro che bricolage!

C'è di tutto nell'armadio dell'insegnante di sostegno. E spesso è tutto pieno, in senso letterale, come il classico uovo, con tutti i ripiani colmi fino alla sommità.

Alcuni oggetti sono stati acquistati da centri o ditte specializzate e si riconoscono subito per la bella scatola regolare che li contiene, oltre che per i vistosi marchi di fabbrica. Poi ci sono, immancabili, attrezzi e materiali di consumo: pennarelli, forbici, nastro adesivo di tutti i tipi, colla, ecc. Infine, se resta posto, se qualcuno ci tiene a conservarli, ci sono gli oggetti autocostruiti, quelli fatti apposta, in qualche momento del passato, per organizzare una specifica attività didattica con Marco, Stefano, Cecilia... e conservati in vista di un possibile, anche se a volte poco probabile, riutilizzo con altri Marco, Stefano, Cecilia...

Spesso sono destinati a una ingloriosa distruzione in qualche cassonetto, si spera almeno in quello giusto per la raccolta differenziata. Vero momento critico, una specie di ordalia, è rappresentato dalla pulizie generali delle vacanze estive in cui i collaboratori scolastici si attivano con il massimo dell'efficienza; nulla fugge alla loro cernita e la sopravvivenza di tutto quello che è trovato fuori degli armadi è veramente appesa a un filo.

Quando si va a selezionare (cosa buttare, cosa tenere, ecc.) hanno sempre la meglio i prodotti commerciali, quelli acquistati dalla scuola spuntando i vari cataloghi, e succede così che con il passare degli anni gli armadi risultino tutti pieni di scatole di schede, puzzle, memory anche se da tempo immemorabile nessuno li usa più, mentre i prodotti autocostruiti si avviano mestamente verso il cassonetto. Potenza della confezione o dell'etichetta con il prezzo? Per non parlare del cartellino con il numero di inventario!

Con questo nostro lavoro cerchiamo innanzitutto di valorizzare il patrimonio di idee e di competenze che sta dietro a questi, purtroppo, effimeri prodotti.

Abbiamo visto cose splendide nei famosi armadi degli insegnanti di sostegno, veri capolavori di didattica applicata, spesso costruiti a costo zero, con materiali di scarto e tanta inventiva. Carta e cartoncino, scotch, rotoli vuoti di carta igienica risultano spesso le materie prime principali, se non uniche, di questi prodotti. E anche per questo sembra spesso ovvio e naturale che finiscano tutti in cassonetto alla fine dell'anno scolastico.

Costruire uno strumento didattico su misura, per rispondere allo specifico bisogno di un alunno, è un'operazione indubbiamente importante e utile, spesso necessaria per un'efficace personalizzazione dell'intervento. Ma occorre ragionare anche in termini di efficienza (massimo risultato con minore sforzo) e studiare in particolare delle strategie che ci consentano di garantire la personalizzazione senza dover costruire tutto da capo ogni volta. Puntare sulla flessibilità può essere in molti casi una soluzione vincente: progettare quindi oggetti che possono essere usati in molti modi, con alunni diversi o con varie modalità e obiettivi. È meglio evitare quindi, per quanto possibile, la rigida associazione tra oggetto e attività: se ogni strumento didattico serve per svolgere una sola esercitazione, diventa inutile quando essa è conclusa e inesorabilmente avviato verso il suo destino (oblio e cassonetto).

Un'altra strategia da suggerire è quella di utilizzare come strumento didattico dei prodotti commerciali, a basso costo, nati e venduti per scopi completamente diversi. Cercando nei negozi di casalinghi, ferramenta, bricolage, ecc. si trovano oggetti che possono essere facilmente adattati per usi didattici, come mostreremo ampiamente nelle schede di questo libro.

Ma certamente la parte più interessante, e importante, di tutto il processo di costruzione di strumenti didattici è la progettazione. Diciamo subito che questo non è un libro di bricolage, né un ricettario che descrive dettagliatamente il percorso da seguire per arrivare a un determinato risultato. Non lo è per il semplice motivo che il risultato da perseguire non si può trovare nelle pagine di un libro ma solo analizzando con cura i bisogni e le potenzialità del bambino su cui stiamo lavorando, sempre unico e irripetibile.

Anche le ricette culinarie possono essere personalizzate, ma se si cambiano gli ingredienti alla fine si ottiene un'altra cosa. Possiamo ad esempio fare i creativi e modificare la preparazione degli spaghetti alla carbonara mettendo del prosciutto a dadini al posto della pancetta: avremo un piatto probabilmente buono, ma se lo presenteremo ai nostri commensali come «spaghetti alla carbonara» avranno probabilmente qualcosa da ridire.

Nel campo degli strumenti didattici la creatività va considerata come la regola, non come l'eccezione. Per questo va ribadito che le schede che trovate in questo libro offrono suggerimenti e indicazioni, mostrando concretamente, anche con fotografie, alcune delle tante possibili soluzioni al problema posto, ma vanno sempre adattate e interpretate in base alla situazione reale. Cominciando dalle materie prime che non è detto che voi riuscirete a procurarvi nella stessa maniera e quindi dovrete cercare soluzioni alternative: soluzioni, sia chiaro, non necessariamente di ripiego, ma anzi spesso più efficaci, funzionali ed economiche.

Ma gli adattamenti partiranno soprattutto dal bisogno educativo sul quale volete intervenire e analizzando con cura le tante variabili che possono favorire il successo. L'osservazione sistematica dell'alunno in difficoltà (*task analysis*, come vedremo meglio nel capitolo successivo) è alla base di ogni progetto educativo a lui dedicato, e più è precisa e dettagliata meglio è. L'insegnante, ad esempio, non può accontentarsi di dire che un alunno non sa usare le forbici. Questo è semmai l'atteggiamento tipico proprio dei bambini: «Non sono capace» a cui segue una richiesta d'aiuto totale e incondizionata: «Se io non lo so fare, devi farmelo tu». Anche per operazioni molto semplici, come *tagliare* appunto, è necessario saper

distinguere e valutare separatamente le varie operazioni che lo compongono per individuare le effettive criticità, su cui intervenire, ma anche i punti di forza, su cui far leva per arrivare al successo.

Ma è molto difficile che un processo di questo tipo possa ridursi all'uso di uno specifico strumento, per quanto efficace e ben progettato. C'è a volte la tendenza a considerare gli ausili, soprattutto quelli tecnologici e costosi, come una panacea per tutti i problemi: basta saper scegliere e cercare il prodotto giusto, il software più adeguato, rovistando tra cataloghi e siti internet, e la soluzione di sicuro salta fuori. Troppo spesso questi strumenti vengono proposti come dei farmaci: l'importante è acquistarli e somministrarli regolarmente, poi fanno tutto da soli. A volte vengono anche prescritti dai sanitari proprio come delle medicine e troviamo inserite nelle diagnosi mediche indicazioni del tipo: usare il computer, usare un comunicatore, ecc.

Ma purtroppo non funziona così. E non solo perché per molti problemi una soluzione di questo tipo, basata sull'acquisto di un oggetto o di un prodotto, non esiste proprio, ma soprattutto perché, in ogni caso, essa non può mai essere sufficiente: non è lo strumento che fa la differenza, ma il modo in cui viene usato, e in particolare il progetto educativo che deve essere alla base di tutto e che deve partire dai reali bisogni, dalle competenze d'uso, dalla motivazione, ecc.

Ed ecco quindi l'importanza che assumono gli strumenti poveri, autocostruiti: non solo perché non si corre il rischio della medicalizzazione (nessuno specialista «orderà» mai di somministrare oggetti come quelli che presentiamo in queste pagine!) ma soprattutto perché un progetto educativo in questi casi è comunque implicito e necessario: potrà essere superficiale, impreciso, raffazzonato ma di sicuro chi costruisce da sé uno strumento didattico ha almeno una qualche idea relativamente al processo che intende attivare. Ovviamente è importante, non solo preferibile, che essa sia seria ed efficace, fondata su solidi presupposti pedagogici, basata su una precisa osservazione e sull'attenta lettura dei bisogni e delle potenzialità anche partendo dai documenti clinici, attivata in modo condiviso tra tutte le figure professionali che lavorano con il soggetto e valorizzando tutte le potenzialità inclusive del contesto (ruolo dei compagni, risorse dell'ambiente, ecc.). Ma un'idea di sicuro c'è.

Uno degli aspetti più positivi che abbiamo registrato, usando queste strategie operative, sta nell'atteggiamento molto più critico e propositivo che anima gli insegnanti. Di fronte a un problema la prima cosa da fare è convincersi che una soluzione esiste e quindi va ricercata. Non «la» soluzione, la famosa panacea che risolve tutto (quella si trova solo nel libro dei sogni), ma un qualcosa che ci consente di avvicinarci al traguardo, anche se a piccoli passi, inseguendo obiettivi spesso molto modesti, apparentemente insignificanti ma mai inutili.

Nel nostro percorso di crescita e formazione, a Vicenza, abbiamo avuto la fortuna di incontrare alcuni anni fa il dottor Enrico Micheli, purtroppo improvvisamente scomparso a distanza di poco tempo. Al di là delle preziose e profonde indicazioni teoriche e operative che ha saputo darci, riguardo l'autismo ma non solo, uno dei ricordi più vivi che ci ha lasciato è quello di una persona che sapeva entusiasinarsi raccontando i piccoli progressi che riusciva a stimolare nei bambini: qualche istante di attenzione in più osservando una pallina che cade nell'imbuto,

ad esempio, era vissuto e comunicato, in modo efficace e contagioso, come un traguardo esaltante, da festeggiare assieme. Ci ha insegnato a rincorrere e valorizzare i progressi, che anche se piccoli e apparentemente insignificanti diventano solide costruzioni grazie alla costanza e alla coerenza della pratica quotidiana correttamente impostata.

Possiamo anche chiederci: ma veramente un secondo di attenzione in più merita tanto sforzo? Vale la pena darsi tanto da fare per prolungare un'attività educativa di qualche istante? Elaborare strategie motivazionali perché un esercizio che riteniamo significativo venga svolto con attenzione per cinque volte e non solo per quattro come al solito? Costruire strumenti specifici, come i tanti che presentiamo in questo libro, per conseguire risultati oggettivamente modesti, e comunque singolarmente mai risolutivi?

Se valutiamo costi-benefici di ogni singola attività può essere che il bilancio sia negativo, ma quello che fa veramente la differenza, come ci ha insegnato il dott. Micheli, è l'atteggiamento che porta sempre a cercare il successo, con costanza e determinazione, partendo dall'idea che le situazioni si devono, e si possono governare, mai subire. Anche con la disabilità grave (ma bisognerebbe dire «soprattutto con la disabilità grave») l'insegnante è protagonista attivo del processo di apprendimento e ne determina tempi, strumenti, contenuti. È veramente triste vedere situazioni in cui l'emergenza contenitiva trasforma l'insegnamento in sopravvivenza quotidiana in cui l'unico reale obiettivo, anche se non confessato, è quello di arrivare incolumi alla fine delle lezioni e consegnare l'alunno ai genitori. Casi sporadici e marginali? Di sicuro minoranza ma non certo rarità, purtroppo.

Bisogna uscire dall'isolamento, dalla delega totale all'insegnante di sostegno, dalle aulette nefaste in cui la coppia alunno-insegnante viene rinchiusa e isolata per ore e ore come fosse la cosa più normale del mondo. Bisogna sempre confrontarsi, discutere, far circolare idee e soluzioni. Perché chi fa da sé fa da solo, e sbaglia molto di più.

I materiali illustrati in questo libro derivano in gran parte, anche se indirettamente, dal positivo clima di confronto e condivisione che si è riusciti ad attivare su questi temi tra gli insegnanti delle scuole della provincia di Vicenza nell'ultimo decennio, concretizzatosi nello Sportello Provinciale Autismo e nel Gruppo Provinciale Disturbi di Comportamento, due iniziative che puntano sulla competenza di insegnanti (non solo di sostegno) esperti e formati per sostenere in modo sistematico e organizzato i colleghi in difficoltà delle varie scuole.

Si è partiti dalla considerazione che la qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità non si misura tanto dalla presenza di picchi di eccellenza, che fortunatamente ci sono un po' ovunque, ma da come si riesce veramente a *garantire* ovunque un servizio adeguato. Sono quindi le situazioni di criticità che fanno la differenza e su queste si deve prima di tutto lavorare, anche per eliminare quella sensazione di aleatorietà e insicurezza che spesso vivono le famiglie nei confronti della scuola. Sembra non ci sia nessuna certezza: se si è fortunati e si ha l'insegnante giusto tutto può funzionare bene, ma se cambiano alcune cose tutto può precipitare. Se la professionalità di ogni singolo insegnante non può essere garantita, diventa indispensabile un'assunzione di responsabilità condivisa da parte di tutto il sistema scolastico. Questi progetti territoriali puntano a valorizzare le competenze e le

esperienze di insegnanti che operano da tempo nell'area della disabilità facendoli incontrare con colleghi in difficoltà nel loro ambiente di lavoro educativo: guardare e muoversi insieme negli spazi, spostare oggetti e confrontarsi su materiali didattici da utilizzare; da insegnante a insegnante. Avere un vissuto professionale comune si traduce in una naturale e reciproca comprensione, maggior dialogo, fiducia, disponibilità a mettersi in discussione, a cambiare la propria modalità di pensare, di gestire l'educazione e la didattica.

Questa esperienza di condivisione ha arricchito enormemente le competenze didattiche del gruppo, stimolando anche una profonda riflessione sull'uso, e la conseguente progettazione e realizzazione, di strumenti didattici di vario tipo che sono stati raccolti, schedati e fotografati, facendo fiorire entusiasmo e passione verso un mestiere che, come insegnava il dottor Micheli, se fatto bene è uno dei più belli che ci siano in circolazione.

È in questo clima che è nata l'idea del libro che avete ora in mano.

## Educazione strutturata: interfaccia alla comprensione dell'ambiente

Uno dei punti cardini dell'approccio psicoeducativo al quale abbiamo fatto riferimento nella stesura del nostro progetto è l'educazione strutturata, che pone insegnanti e educatori in un ruolo attivo e di responsabilità nell'individuare per il proprio alunno percorsi educativi utili per la sua autonomia (presente ma soprattutto futura); l'educazione strutturata presuppone che l'adulto stesso agisca con coscienza, secondo chiari processi mentali e pedagogici definiti, condivisi e documentati per tempi, spazi e modi di intervento. Strutturare gli apprendimenti per un bambino o ragazzo in difficoltà o con compromissioni si colloca nel rispetto della persona e si situa all'opposto rispetto alla scelta di inventare al momento o approssimando un intervento abilitativo magari tecnicamente ineccepibile, ma scollegato con i reali bisogni educativi; l'educazione strutturata, cioè pensata e organizzata dall'insegnante o educatore, è l'interfaccia indispensabile alla lettura dell'ambiente affinché lui possa, ad esempio, muoversi con sicurezza nello spazio, sappia iniziare e portare a termine un compito, svolgere in autonomia le attività, comunicare i suoi desideri o bisogni con il canale comunicativo a lui congeniale (quindi non solo quello verbale come tendenzialmente si fa nella scuola), chiedere e ricevere aiuto da un compagno o coetaneo.

L'educazione strutturata con ausilio del visivo (tridimensionale, reale fotografato, disegno, mappe, icone, parole scritte) è utile, inoltre, per sostenere le memorie a breve e a lungo termine e di lavoro che sono spesso molto deficitarie o inefficaci soprattutto in alunni con ipotesi di funzione esecutiva danneggiata o disfunzione area cervello-corteccia prefrontale, come ad esempio con disturbo dello spettro autistico (Ozonoff, Rogers e Pennington, 1991); facilita inoltre l'orientamento spazio-temporale che in alcuni alunni può essere un punto di debolezza nello svolgimento del compito.

Promuovere un processo di apprendimento strutturato e graduale, che eviti il più possibile gli errori e le frustrazioni, con ausilio di supporti concreti (visivi, fisici, verbali, gestuali) personalizzati e via via sfumati (fading), è di fondamentale importanza per incrementare nell'alunno autostima e consapevolezza di sé.

È importante ricordare che tutti gli apprendimenti che proponiamo devono essere finalizzati a migliorare le competenze tipicamente compromesse (comunicative, di autonomia personale e sociale, ecc.) attraverso attività pensate e articolate in modo da far affrontare al nostro alunno solo un passo alla volta, una difficoltà alla volta. Tenendo presente che la rigidità tipica di alcuni alunni con particolari funzionamenti, come ad esempio quelli con disturbo dello spettro autistico, porta spesso al difficile o mancato trasferimento di abilità acquisite da un contesto all'altro. Generalizzare è un processo cognitivo che implica una capacità di astrazione e cioè lo sganciare quel determinato comportamento al contesto dove lo si è appreso per replicarlo in contesto nuovo e diversificato; necessità quindi di controllo e gestione dell'informazione acquisita a più livelli: fisico, psico e cognitivo. Per questi alunni è indispensabile perciò riservare ampio spazio progettuale per promuovere la generalizzazione delle loro abilità acquisite ad altri ambienti di vita tramite un intervento condiviso nelle modalità e nei materiali: da questo ambiente con queste azioni ad altri contesti — *da qui a là*.

A tale proposito nelle nostre attività spesso abbiamo inserito suggerimenti come, ad esempio, l'uso di strutture facilitanti per presentare obiettivi di apprendimento scolastico o sociale, l'inserimento graduale di difficoltà nelle attività o nell'uso dei materiali per rendere accessibile e comprensibile il compito, la proposta di usare forme verbali (stringate ed essenziali) e gestuali adeguati al livello di comprensione dell'alunno, perché, come sostiene Theo Peeters, un bambino che non è in grado di comunicare verbalmente può avere però il desiderio di farlo; spetta a noi il compito di identificare per lui i contenuti e i mezzi più idonei ed efficaci per aiutarlo a comunicare e a progredire nell'interazione con l'altro e l'ambiente, perché egli non può desiderare ciò che non è in grado di capire (Peeters, 2000).

Gran parte delle nostre proposte, dalle più semplici alle più complesse, caldeggiando e forniscono l'uso di supporti visivi, per permettere all'alunno di eseguire il compito in autonomia, evitando così dipendenza dall'adulto. Un compito «parlante» e «auto evidente» favorisce il successo, quindi l'idea di essere capace e «uguale agli altri», e può arginare il senso di incapacità o impotenza appresa, che è frutto di esperienze ripetute di fallimenti o di insuccessi (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Ianes, Lucangeli e Mammarella, 2010). Favorire il suo successo vuol dire quindi promuovere nell'alunno l'insorgenza o l'implementazione della motivazione ad apprendere e a entrare in contatto con il mondo.

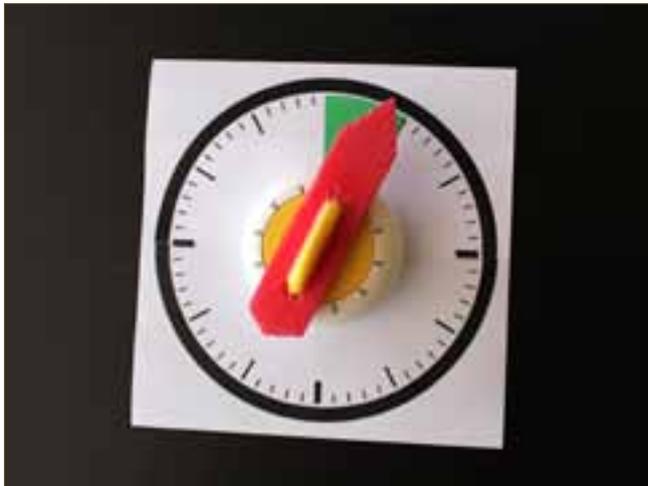


Fig. 9 Questo segnatempo descritto nella sezione 8 permette al nostro alunno di eseguire il compito in autonomia per il tempo indicato dallo scorrere della freccia.

Organizzare in modo chiaro l'ambiente, oltre che la comunicazione e lo scorrere del tempo (figura 9), è una delle strategie primarie per promuovere l'autonomia di tutti gli alunni sia a sviluppo regolare che con disturbi. Se io so dove trovare quel materiale che è reso visibile, ad esempio, da quella scatola con quella etichetta, mi permette di essere autonomo ed efficace nel compito richiesto.

Molte delle attività da noi proposte possono essere utilizzate per raggiungere obiettivi educativi inerenti alle aree di apprendimenti disciplinare, di autonomia, di socializzazione, propedeutici a impegni domestici e professionali ma funzionali anche a una più efficace gestione del tempo libero; sottolineiamo quest'ultima area, il tempo libero, perché pur essendo tra le più

importanti da privilegiare per la qualità di vita dei nostri alunni è troppo spesso ignorata nei curricula di apprendimento.

L'insegnamento strutturato da attivare per raggiungere gli obiettivi di queste aree possono essere di tre tipologie: programmato, incidentale e sabotato (figura 10 e tabella 4). L'insegnante, a seconda del grado di compromissione dell'alunno, degli obiettivi e rispettive attività concordate con l'équipe, potrà utilizzare a bisogno uno o più tipi di intervento.



Fig. 10 Nell'educazione strutturata si possono sfruttare tre tipologie di insegnamento, quello programmato, incidentale-ecologico e sabotato.

L'*insegnamento programmato* è tra i tre quello più pregnante nella didattica inclusiva ed è quello più ricorrente nelle nostre proposte. Esso avviene a tavolino (o a terra nel caso di bambino o ragazzi con particolari compromissioni ed esigenze specifiche) ed è predisposto nei dettagli; è quello più efficace che permette di creare una situazione facilmente prevedibile che assicuri l'apprendimento (figura 11).

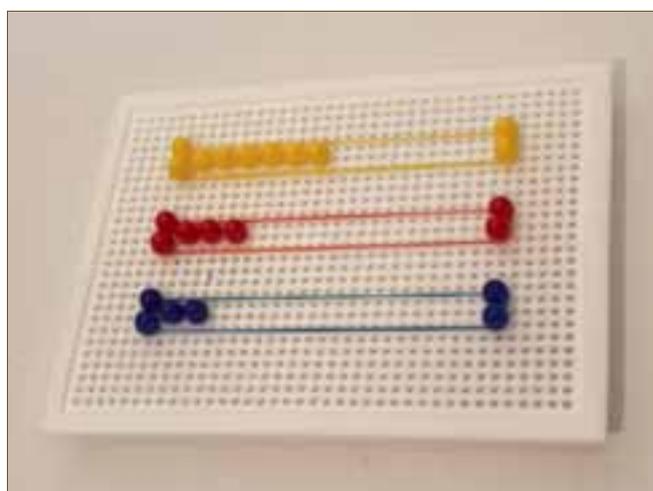


Fig. 11 Il gioco dei chiodini descritto nelle sue potenzialità educative nella sezione 10, per gli alunni con disabilità può essere più accessibile se si utilizzano semplici ma efficaci strutturazioni.

Nell'*insegnamento incidentale-ecologico* o naturale, invece, l'insegnante o educatore sfrutta gli eventi naturali che accadono durante la giornata per spiegare all'alunno contenuti, che necessitano di astrazione e di empatia (comunicare il dolore, regole sociali, ecc.) o che possono essere imitati; in questo tipo di insegnamento ruolo primario lo svolge il compagno guida, al quale è stato assegnato il ruolo di buon modello: «Guarda come soffia il naso Pietro, prova anche tu».

Infine, l'*insegnamento sabotato*, utile a migliorare le capacità adattive personali, cognitive, sociali-relazionali, comunicative e incentivare la generalizzazione delle competenze, si attua inserendo un elemento non previsto nel programma (settimanale, giornaliero, attività). Naturalmente l'in-

segnante, nel scegliere l'elemento che andrà a mettere in discussione la routine del suo ragazzo, porrà molta attenzione al grado di sostenibilità della proposta,

subito affiancata da un evento-rinforzo piacevole: il cambiamento-imprevisto per l'alunno dovrà essere accettabile e sostenibile emotivamente e/ di limitata somministrazione temporale.

TABELLA 4

**Descrizione e confronto delle tre principali tipologie di insegnamento strutturato**

TIPOLOGIE DI INSEGNAMENTO STRUTTURATO			
Tipologia	Descrizione	Punti di forza	Criticità
<b>Programmato</b>	L'attività è predisposta in ogni particolare: tempi, luoghi, strumenti, rinforzi, contributi dei compagni... Nulla è lasciato al caso.	Tiene conto delle caratteristiche ambientali dove si realizza e calibra obiettivi di apprendimento in base alle abilità e conoscenze dell'alunno. Permette all'insegnante di creare una situazione facilmente prevedibile e sostenibile dall'alunno per tempi, contenuti e mezzi.	Richiede all'insegnante una conoscenza precisa e approfondita dell'alunno e una organizzazione e preparazione a priori dei materiali. Le sue caratteristiche di controllo e prevedibilità può limitare l'esperienza spontanea di apprendimento.
<b>Incidentale-ecologico</b>	Punta a sfruttare a fini educativi tutti gli eventi, compresi gli imprevisti, che accadono durante la giornata scolastica.	È efficace per spiegare all'alunno in modo concreto e realistico i contenuti che necessitano di astrazione e di empatia (comunicare il dolore, regole sociali...) o che possono essere imitati. Può coinvolgere attivamente il compagno guida con ruolo di buon modello da imitare.	Proprio per la sua caratteristica di occasionalità e casualità gli apprendimenti non possono essere programmati a priori ma sfruttati nel momento dell'insorgenza dell'evento. Questo presuppone da parte dell'insegnante un costante allenamento per essere in grado cogliere e valorizzare tali occasioni. Può essere ostacolato o meno efficace se l'alunno ha limitata tolleranza prossemica, sociale o ipersensibilità sensoriale.
<b>Sabotato</b>	Si attua inserendo nell'insegnamento programmato un elemento non previsto nel programma (settimanale, giornaliero, attività), subito affiancato da un evento-rinforzo piacevole che renda accettabile e sostenibile emotivamente il cambiamento.	È utile a migliorare le capacità adattive personali, cognitive, sociali-relazionali, comunicative e incentivare la generalizzazione delle competenze.	È complesso da attivare perché richiede capacità di scelta, somministrazione e controllo dell'inserimento della variabile nella routine dell'alunno, in termine di qualità, quantità e modalità. Può essere difficile da promuovere in alunni che presentano un basso grado di tolleranza ai cambiamenti o alla frustrazione.

Anche sulla scelta della disposizione spaziale più idonea ed efficace è opportuna qualche riflessione (tabella 4).

Numerose delle nostre attività qui proposte sono realizzate con suggerimento di *disposizione spaziale vis à vis*, che assieme a quella di affiancamento, di ombra e in autonomia rappresentano le quattro tipologie di prossimità fisica tra l'adulto e l'alunno per svolgere attività di insegnamento (tabella 5). La scelta di una o più tipologie spaziali è strettamente connessa al grado di compromissione e relativo bisogno educativo e didattico dell'adulto.

Nella disposizione spaziale *vis à vis* (figura 12) l'educatore, o il compagno tutor, si pone di fronte al bambino in piedi, a terra o a tavolino. Questa posizione permette di coltivare e incentivare il contatto oculare e la relazione visiva, di favorire l'imitazione fono-articolatoria e motoria e può in alcuni casi controllare i bambini tendenti alla fuga dal compito.



*Fig. 12* Vis à vis: l'educatore o coetaneo/compagno tutor si pone di fronte al bambino o ragazzo per favorire il contatto oculare e la comprensione del sistema comunicativo utilizzato.

Un ruolo importantissimo è riconosciuto alle attività educative finalizzate a sviluppare i correlati comportamentali dell'intersoggettività, biologicamente determinati nelle persone con sviluppo tipico, deficitari, invece, negli alunni ad esempio con disturbo dello spettro autistico. Guardare negli occhi una persona mentre parla, osservare insieme un oggetto per condividere emozioni, intenzioni, fare qualcosa di uguale all'altro e poi assieme con turnazione sono correlati comportamentali che agli alunni con disabilità con autismo, ad esempio, devono essere insegnati. Sappiamo che l'intersoggettività è caratterizzata principalmente dalla sincronia che emerge fin da subito in una relazione tra madre e figlio con poche ore di vita. Il sistema sensorio-motorio è programmato per essere coordinato con l'esperienza di qualcun altro in senso partecipatorio, in alcune

tipologie di funzionamento è invece compromesso negli elementi dell'intersoggettività primaria (attenzione diadica: protoconversazioni, alternanza dei turni e sintonizzazione affettiva) e secondaria (attenzione triadica: intenzione, attenzione, emozione congiunta), che sottende la comprensione delle intenzioni ed è la più importante nello sviluppo della capacità di interazione e condivisione dell'esperienza con gli altri.

Entrambe le tipologie dell'intersoggettività, primaria e secondaria, sono essenziali per comunicare e apprendere, per questo vi abbiamo dedicato una sezione del nostro libro (sezione 13, «Effetti speciali») per proporre alcune attività, che tenendo conto delle riflessioni di Micheli e Xaiz (2001) e sono state pensate per sviluppare i correlati comportamenti (prestare attenzione, sostenere lo sguardo, seguire con lo sguardo un oggetto, ecc.) di queste dimensioni, che sono alla base di un qualsiasi apprendimento.

Altra tipologia di disposizione spaziale è l'*affiancamento* (figura 13), dove l'educatore, o il compagno tutor, si pone a fianco del bambino per svolgere attività di insegnamento o di relazione. È quella, erroneamente, usata spesso nelle scuole per ogni tipo di insegnamento anche per apprendimenti imitativi che necessitano invece della disposizione vis à vis. L'affiancamento può essere invece una modalità di insegnamento efficace per attività dove si vuole enfatizzare la prossimità, il contatto fisico, l'intenzione e l'emozione congiunta.



*Fig. 13* Affiancamento: l'educatore o coetaneo/compagno tutor si pone accanto al bambino o ragazzo per fare insieme o per sostenerlo nell'attività.

Nell'insegnamento con disposizione spaziale *ombra* (figura 14), invece, l'educatore si pone dietro al bambino, o ragazzo, per guidarlo fisicamente o dargli, se necessario, suggerimenti (prompt) sempre più sfumati (fading). Questa posizione può essere molto efficace per favorire lo sviluppo di abilità potenziali in coordinamento con un altro educatore (o compagno tutor) posto in disposizione vis à vis.



*Fig. 14* Ombra: l'educatore o coetaneo/compagno tutor si pone dietro al bambino o ragazzo per aiutarlo o per sostenerlo nell'attività con prompt gestuali o guida fisica.

Spesso per gli alunni con gravi compromissioni, purtroppo, la disposizione spaziale «in autonomia» (figura 15) non è contemplata (o poco incentivata) nei progetti educativi individualizzati. Secondo questa disposizione il bambino o ragazzo, in classe o in un angolo di lavoro dell'aula personalizzata, svolge l'attività conosciuta (se necessario precedentemente imparata in contesto individualizzato) senza il supporto dell'adulto. Questa posizione è molto efficace per favorire l'autonomia nell'iniziare, mantenere e portare a termine un compito e aumentare così il senso di autoefficacia (Bandura, 2000), e cioè la percezione di essere in grado di fare la stessa cosa in contesti diversi. Il senso di autoefficacia è una forte spinta motivazionale, che muove l'alunno in difficoltà a riconsiderare l'errore come un elemento non irreversibile e a impegnarsi in apprendimenti che per lui prima erano impensabili. Naturalmente lavorare «in autonomia» presuppone che l'alunno non solo sia in grado di chiedere aiuto (anche con uso di linguaggi alternativi concreti, simboli, ecc.), ma anche di accettarlo dall'adulto o dal compagno tutor ammettendo la sua prossimità fisica, dimostrando adesione affettiva all'altro, tolleranza e controllo della frustrazione.



*Fig. 15* In autonomia: l'alunno esegue l'attività che conosce e sa eseguire da solo prima nell'aula personalizzata (se necessaria) e poi al suo banco in classe.

# SEZIONE 2

## STRUTTURE ORIZZONTALI

Per facilitare la gestione e l'organizzazione delle attività sul tavolo



Il tavolo su cui svolgiamo attività con i bambini è un ambiente di piccole dimensioni che non ha bisogno, di solito, di particolari strutturazioni. Qualche volta, però, un sistema di supporto, semplice e flessibile, può essere utile vuoi per organizzare meglio lo spazio dividendo ad esempio alcune zone in base a funzioni o attività, vuoi in certi casi per facilitare una disposizione ordinata e corretta di elementi o oggetti utili all'esperienza di apprendimento.

Naturalmente bisogna valutare con molta attenzione, caso per caso, l'effettiva convenienza di queste soluzioni che, se da un lato possono aiutare, dall'altro rischiano a volte di complicarci inutilmente la vita.

Abbiamo individuato per questo scopo soprattutto oggetti nati per usi completamente diversi, sempre di costo molto contenuto. Ricordiamo che in ogni

caso le nostre proposte rappresentano soprattutto degli stimoli alla ricerca di altre soluzioni, non tanto semplici idee da riprodurre e copiare: se non trovate in vendita gli oggetti che noi abbiamo usato, a volte effettivamente specifici o particolari, ne troverete altri, probabilmente ancora più efficaci e interessanti.

## GRIGLIA PER ORGANIZZARE LO SPAZIO SUL TAVOLO

2A

### **Materiali necessari**

Alcune assicelle di legno con le scanalature predisposte per comporre una griglia piana.

### **Costo**

Economico.

### **Difficoltà di preparazione**

Facile. C'è solo da tagliare le assicelle, mentre la griglia va semplicemente appoggiata sul tavolo incastrando i pezzi.

### **Azioni**

Supporto per azioni di vario tipo: ordinare, seriare, discriminare, abbinare.

### **Aree**

Motorio-prassica (motricità fine), neuropsicologica (organizzazione spaziale).

### **Collegamenti**

Oltre alle altre proposte di questa sezione, è utile considerare la sezione 9, «Contenitori». Usiamo spesso supporti di questo tipo, che favoriscono la strutturazione e l'organizzazione, anche in alcuni giochi (15 «Domino», 16 «Giochi con le carte» e 18 «Giochi con percorsi»).

Sappiamo benissimo che è molto più facile per un alunno scrivere ordinatamente in un foglio strutturato, a righe o quadretti, piuttosto che in un foglio tutto bianco.

E quando lavora su un tavolo e deve posizionare oggetti o altri piccoli elementi? Per molti versi la situazione non è molto diversa.

Con questo semplice adattamento andiamo a costruire sul banco una struttura organizzata che favorisce l'ordinamento nello spazio fornendo dei punti di riferimento.

Per avere un sistema flessibile, adatto a diverse esigenze e situazioni, abbiamo pensato ad alcuni listelli di legno collegabili a due elementi verticali con delle scanalature. Di volta in volta, secondo i bisogni, si deciderà quanti e quali listelli utilizzare.

Si trovano in commercio anche delle assicelle con le scanalature già predisposte, adatte per costruire grigliati, con le quali possiamo ottenere agevolmente strutture a quadrati, tipo foglio a quadretti, o a righe se lasciamo solo gli elementi orizzontali.

Se non si trovano le assicelle già pronte con le scanalature, possiamo costruire facilmente i due elementi verticali incollando dei pezzetti di legno, come nell'esempio riportato in figura 2.1. Un falegname attrezzato può fare una struttura molto più precisa, funzionale e articolata, ma se ci si deve arrangiare può andar bene anche un lavoro come questo, assai più semplice (figure 2.2 e 2.3).



Fig. 2.1 Strutturazione del tavolo con guide in legno che, analogamente alle righe dei quaderni, favoriscono l'organizzazione del lavoro. Un sistema flessibile consente di posizionare solo le righe che servono, in base all'attività da svolgere e alle dimensioni degli elementi da inserire.



Fig. 2.2 Per realizzare questa struttura bastano alcuni listelli di legno quadrati (cinque nel nostro caso) e due assicelle piatte alle quali incolleremo degli elementi in fila, tutti della stessa lunghezza e con uno spazio per inserire le righe.



Fig. 2.3 La struttura facilita l'ordine sul tavolo ma anche in alcuni casi, tenendo sollevato un lembo, agevola la presa dei singoli elementi.

# SEZIONE 5

## STRUMENTI PER AFFERRARE

Aiuti e stimoli per prendere e spostare oggetti



Spostare piccoli oggetti o liquidi con ausilio di pinze, cucchiaini, mestoli, forchette... sono azioni che ciascuno di noi effettua con frequenza e automatismo: versare lo zucchero nella tazza, il terriccio nel vaso della piantina, l'acqua per annaffiare, prendere da una ciotola dell'insalata, ecc. Rientrano tra i gesti quotidiani più semplici ma per alcune persone possono risultare piuttosto complessi, se non inaccessibili, in particolare in caso di disabilità motorie o cognitive. In questi casi promuovere in modo sistematico, fin dalla prima infanzia, un repertorio multi esperienziale di attività educative che implementino le abilità deficitarie è di fondamentale importanza per migliorare l'autonomia. È evidente che, ad esempio, imparare a raccogliere il cibo con un cucchiaino dal proprio piatto senza essere im-

boccati può modificare in modo significativo la qualità della vita, sia del soggetto stesso che di chi gli vive accanto.

Proponiamo in questa sezione una serie di strumenti di vario tipo, nati in gran parte come utensili da cucina o da bricolage, con i quali sviluppare alcune stimolanti attività didattiche su questo tema.

Esistono in commercio numerose e varie proposte di attrezzi che con colori, materiali, consistenze e scopi diversi (figura 5.1), ben si prestano ad essere configurati nell'ambito educativo e didattico come mezzi didattici utili a motivare l'alunno a svolgere attività di apprendimento, a facilitare e l'applicazione al compito e a potenziare le capacità fine motorie e cognitive.

Oltre al livello di facilitazione (semplificare l'apprendimento per rendere più probabile il successo) in certi casi possono essere utilmente proposte anche attività con caratteristiche sostanzialmente diverse, se non opposte, in cui l'uso di un utensile è oggettivamente svantaggioso rispetto alla presa diretta con le dita: in questi casi si mettono in gioco altre variabili, come il senso di sfida («Vediamo se sei capace di...»), la mutevolezza e la vivacità del compito per sostenere la motivazione e ritardare il rifiuto quando è necessario ripetere più volte la stessa delle attività («Adesso sistemi i cartellini prendendoli con le dita, poi li sistemi prendendoli con le pinzette grandi, poi con le pinzette piccole...»), la precisione, soprattutto con oggetti minuti o piccoli contenitori.



*Fig. 5.1*

Gli utensili da cucina in commercio sono molto diversi per forme, dimensioni, colori, materiali, ecc., e proprio per queste caratteristiche per alcuni alunni possono essere motivo di apprendimento.

Per meglio abbinare questi oggetti a specifiche proposte di apprendimento possiamo suddividerli in cinque categorie: oggetti concavi, con fori, con presa a pinza, a paletta e appuntiti (tabella 5.1).

Proponiamo di seguito alcune semplici proposte per sfruttare questi oggetti in ambito didattico-educativo.

Come sempre, esse vanno intese come spunti per stimolare altre idee, con variazioni e integrazioni di quanto proposto.

TABELLA 5.1

La tabella raggruppa in cinque categorie le varie tipologia di strumenti che si possono usare, anche in ambito didattico, per prendere e spostare oggetti o versare liquidi

Categoria	Oggetto	Azione	Materiale
<b>Concavo</b>	Cucchiaino, mestolo, spatola per gelato, ecc.	Raccogliere, versare.	Acqua, palline di varie forma, pasta, farina, lenticchie, ecc.
<b>Con fori</b>	Schiumarola, paletta per fritti, separa uova, ecc.	Raccogliere, scolare.	Palline di varia forma, oggetti che galleggiano (tappi di sughero, formine di plastica, ecc.), pasta, ecc.
<b>Presa a pinza</b>	Pinza, molla, pinza per teglie, ecc.	Prendere, spostare, lasciare.	Palline di carta pressata, pezzi di polistirolo espanso, pasta grossa, pietre per acquario, ecc.
<b>A paletta</b>	Spatola triangolare, spatola rettangolare, paletta forata, ecc.	Prendere, spostare, lasciare.	Parallelepipedi di legno, spugne, piccoli oggetti, ecc.
<b>A presa diretta</b>	Appuntiti: forchetta, forchettone, spiedini, ecc. Con estremità adesiva: bacchetta o altro elemento con adesivo applicato	Pinzare, spostare. Toccare e sollevare.	Pongo, polistirolo espanso, pasta di sale, ecc. Pezzetti di carta.

## SPOSTARE OGGETTI CON UTENSILI A PRESA DIRETTA (ADESIVI E APPUNTITI)

5A

### Materiali necessari

Per gli utensili adesivi, un'astina di legno (va bene anche una matita) e del nastro biadesivo.

Per gli utensili a punta, uno spiedino di legno, una forchettina da olive, ecc.

Gli oggetti da spostare devono essere semplici da reperire e abbastanza leggeri.

### Costo

Economico.

### Difficoltà di preparazione

Nessuna difficoltà.

### Azioni

Prendere, spostare, lasciare, abbinare.

### Aree

Motorio-prassica (motricità fine), neuropsicologica (organizzazione spaziale).

### Collegamenti

Attività per certi versi simili sono presentate nella sezione 4, «Strumenti per indicare».

Per i contenitori si veda la sezione 9, «Contenitori».

Queste prime attività vanno proposte quando si ritiene manchi il fondamentale presupposto per lo svolgimento di quelle descritte successivamente in questa sezione, ossia afferrare un oggetto con uno strumento: l'alunno non capisce il senso di un gesto eseguito con un'estensione della sua mano e non ne coglie lo scopo o la finalità.

Proponiamo quindi una modalità di presa che richiede il semplice contatto fisico (assicella con estremità adesiva) o una semplice pressione (strumento appuntito), e riduce, quindi, lo scarto dall'azione effettuata con le sole mani.

L'assicella adesiva (va benissimo anche una matita) ha a una estremità un elemento appuntito o un adesivo sul quale dei piccoli oggetti rimangono appiccicati quando li si tocca (dai pezzetti di carta vanno benissimo). Possiamo arrotolare un pezzetto di nastro biadesivo oppure applicare la pasta che si usa per attaccare fotografie o materiali simili. Ovviamente esso non dura in eterno e andrà sostituito quando non attacca più.

Se il bastoncino risulta difficile da usare, si può provare una soluzione da «indossare», che riduce ulteriormente lo differenza funzionale tra l'utensile esterno e la mano: un tubicino (ad esempio un ditale o il coperchio di un pennarello di dimensioni adeguate) ricoperto di materiale adesivo nel quale infilare il dito indice del bambino (figura 5.2). Egli dovrà quindi solo toccare un elemento perché esso rimanga attaccato al dito e possa essere spostato.

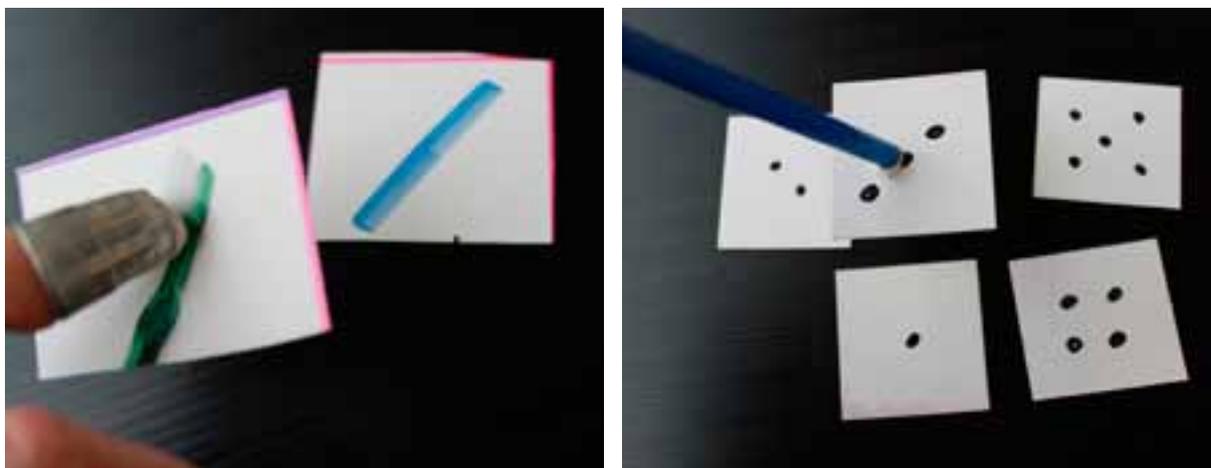


Fig. 5.2 Spostamento di semplici oggetti con adesivo. L'elemento infilato nel dito a sinistra è più intuitivo, mentre l'assicella di destra facilita la transizione verso l'uso di strumenti esterni. Noi abbiamo usato nel primo caso un ditale e nel secondo una robusta cannuccia da bibita, ma le alternative sono moltissime. Come adesivo basta una pallina del materiale in pasta venduto per attaccare le fotografie.

Una soluzione simile è offerta dagli strumenti a punta (ovviamente con punte non pericolose!), come uno spiedino di legno o una forchettina da olive. Rispetto la precedente proposta con adesivo, dove basta toccare, con la punta la presa è leggermente più complessa perché richiede un minimo di pressione; è comunque molto semplice, soprattutto se si scelgono materiali facili da infilzare come palline di polistirolo, pezzetti di sughero e simili.

È probabile che usando questi strumenti la parte più problematica della procedura non sarà più la loro cattura quanto il loro rilascio, ossia il posizionamento a destinazione (contenitore, vassoio, spazio). Ma, in un percorso di crescita, possiamo benissimo prevedere che all'inizio solo una o alcune fasi dell'attività siano svolte autonomamente (ad esempio prendere e tenere in mano lo strumento e infilzare l'oggetto), mentre in altre interviene l'adulto o un compagno tutor (spostare e rilasciare l'oggetto). Per alcune proposte educative può non essere indispensabile rilasciare gli

oggetti infilzati; ad esempio, gli spiedini (ma vanno bene anche degli stuzzicadenti) costano talmente poco che possiamo benissimo usarne uno per ciascun oggetto, chiedendo all'alunno di infilzarli e poi di posizionare tutto assieme nel contenitore.

Possiamo però anche prevedere dei facilitatori per agevolare la separazione tra l'oggetto e lo strumento applicando una specie di forcella al bordo del contenitore. Noi abbiamo risolto il problema con due semplici pinze da bucato (figura 5.3).



Fig. 5.3 Spostare oggetti con un oggetto a punta: nell'esempio pezzetti di polistirolo da imballaggio e uno spiedino di legno. Applicando due pinze da bucato (o altro sistema a forcella) al contenitore di destinazione si facilita la separazione dell'oggetto infilzato dallo strumento a punta.

## RACCOGLIERE E SPOSTARE OGGETTI CON MESTOLI E CUCCHIAI

5B

### Materiali necessari

Cucchiai, mestoli da cucina, contenitori di vari tipi e misure.

Gli oggetti da spostare saranno più grandi di quelli dell'esempio precedente, di forma e dimensioni adeguate rispetto all'utensile proposto. Qualche esempio: palline di spugna, tappi di sughero, pasta alimentare, palline di polistirolo per imballaggi, sassetti, ecc.

### Costo

Economico.

### Difficoltà di preparazione

Nessuna difficoltà.

### Azioni

Prendere, spostare, lasciare, abbinare.

### Aree

Motorio-prassica (motricità fine), neuropsicologica (organizzazione spaziale).

### Collegamenti

Vedi 5A.

Cucchiai, mestoli concavi o con buchi hanno ottima spendibilità educativa e didattica. Essi possono inoltre offrire l'abbinamento, di norma molto gradito a tutti i bambini, ad attività con l'acqua (trasparente o colorata). Prendere e travasare acqua, prima con mestoli grandi poi via via più piccoli fino ad utilizzare cucchiai e cucchiaini da tè, possono essere per i bambini o per alunni con disabilità attività molto stimolanti, coinvolgenti e facilitatori di apprendimenti.

## TIMER STRUTTURATO CON INTERVALLI MULTIPLI MODIFICABILI

SB

### Materiali necessari

Un timer Ikea o altro modello ma con asse verticale, cartoncini colorati, un pezzo di plastica ondulata per la freccia amplificata.

### Costo

Economico.

### Difficoltà di preparazione

Facile.

### Azioni

Gestire il proprio tempo in autonomia.

### Aree

Autonomia, neuropsicologica (organizzazione temporale).

### Collegamenti

Vedere quanto suggerito in 8A.

Con questo adattamento costruiamo un timer a sezioni variabili per scandire visivamente i tempi successivi di un'attività complessa. Rispetto alla proposta precedente (8A) è un po' più complicato da gestire e costruire, ma consente di visualizzare meglio lo scorrere del tempo, anche considerando attività varie, proposte in successione multipla, ed è facilmente modificabile (figura 8.8).

Si può ad esempio prevedere un tempo totale di 25 minuti diviso in 8 di attività, 3 di relax, altri 8 di attività e infine 6 per concludere con una gioco o altra forma di gratificazione.

I settori possono essere marcati con immagini identificative dell'attività, oltre che con colori diversi.

Il sistema è pienamente flessibile: aprendo l'involucro e disponendo in modo diverso i vari settori si possono allungare o ridurre a piacere i tempi delle varie sezioni, nonché quello complessivo. In questo modo è possibile modificare gradualmente i tempi, puntando ad esempio ad aumentare quelli delle singole attività nonché quello totale.

Il quadrante destinato al bambino non riporta la divisione per minuti, per cui piccole modifiche non vengono percepite.

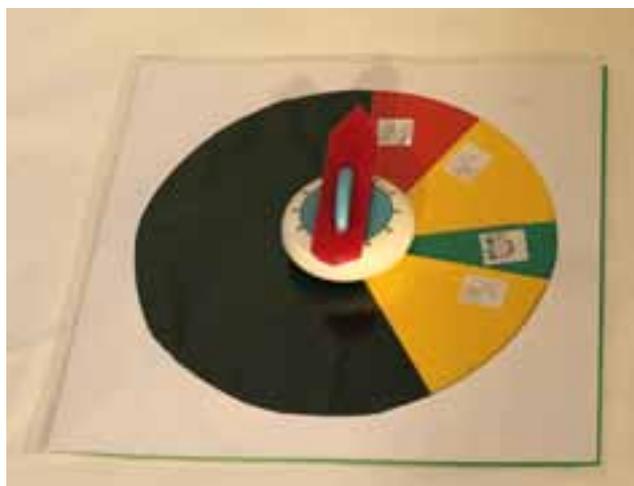


Fig. 8.8  
Contaminuti applicato a uno schema temporale a settore.

Per costruire i settori prepariamo un cartoncino con un disco graduato (60 minuti), alcuni settori neri per le zone che non vengono considerate e alcuni settori colorati per le attività (figura 8.9). Usiamo anche in questo caso, fotocopiandolo, il semiquadrante che si trova a fine sezione; se si prevedono attività superiori ai 30' va fotocopiato due volte e assemblato.



*Fig. 8.9*  
Gli elementi che compongono i settori colorati: un disco base verde, alcuni elementi neri, alcuni settori colorati con icona.

I settori vengono uniti con dei gommini per fotografie, o un qualsiasi altro sistema che consenta di tenerli fermi ma anche di modificarne facilmente la posizione. Anche delle graffette possono andare bene.

Tutto è stato inserito in una cartellina bianca con un foro circolare di circa 17 cm su un lato (figura 8.10) e poi in busta trasparente quadrata di circa 20 cm di lato (figura 8.11). La cartellina quadrata non si trova in commercio ma si può ottenere facilmente tagliandone una di formato A4.



*Fig. 8.10* Il tutto si inserisce in una cartellina alla quale è stato praticato un foro grande un po' meno del quadrante.

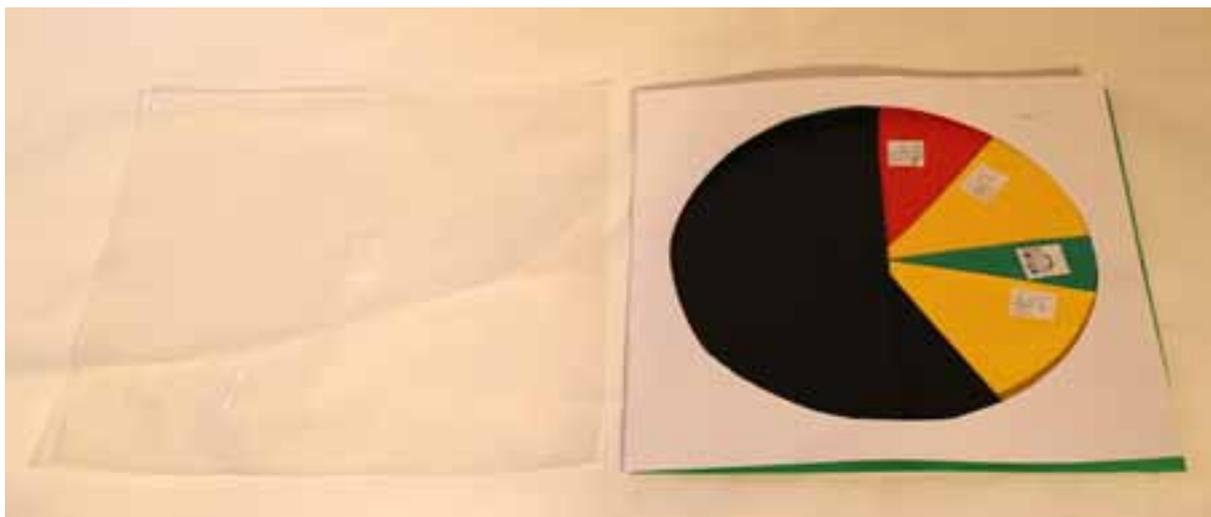


Fig. 8.11 Il tutto va alla fine infilato in una busta di plastica trasparente tagliata in modo da formare un quadrato. I settori vengono tenuti fermi con gommini per fotografie.

Per aumentare le dimensioni del puntatore del timer abbiamo ritagliato una freccia di ondulato di plastica e montata nell'impugnatura, attraverso una feritoia. In caso di necessità può essere fermata con biadesivo o gli stessi gommini usati per tenere fermi i settori di cartoncino. Per fissare il timer al centro della busta di plastica consigliamo un pezzetto di velcro.

Alla fine otteniamo un prodotto analogo a quello illustrato in figura 8.12.

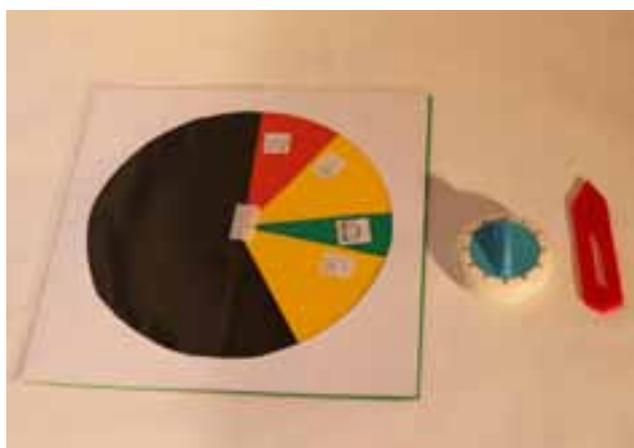


Fig. 8.12  
I pezzi sono pronti per essere assemblati.

In certe situazioni è preferibile che il quadrante con contaminuti sia appeso alla parete e non appoggiato sul tavolo. L'unica differenza costruttiva è l'uso di una semplice cornice quadrata al posto della busta di plastica trasparente (figura 8.13). Servirà ovviamente maggior cura nell'appendere con il velcro il timer al vetro, perché se non è attaccato bene può facilmente cadere.

Il montaggio della cornice rende di sicuro più onerosa la modifica dell'organizzazione degli intervalli rispetto alla semplice busta di plastica e questa scelta va quindi valutata attentamente. In ogni caso la parte interna rimane la stessa e può essere usata in entrambi i modi.

Nell'esempio riportato in figura 14.9 si usano le lettere dell'alfabeto per comporre una semplice parola, ma analogamente potevamo introdurre anche simboli o immagini di altro tipo, ad esempio i PCS per la comunicazione.



Fig. 14.9

Se applichiamo a delle tessere le lettere dell'alfabeto possiamo usare lo stesso gioco per comporre brevi parole (ovviamente, al massimo di sette caratteri).

## TASCHE TRASPARENTI PER UNA COMPLETA FLESSIBILITÀ

14D

### Materiali

Oltre al gioco base (Forza4 o simili) e ai quadrati colorati di legno dell'estensione 14C: tasche trasparenti per numismatica di circa 3 x 3 cm, colla attaccatutto o nastro biadesivo.

### Costo

Economico (i contenitori per numismatica sono più costosi del normale, ma da un foglio A4 si ricavano molte tasche singole).

### Difficoltà costruttiva

Facile.

### Azioni

Inserire, rovesciare, discriminare simboli (lettere, numeri, ecc.), selezionare, riprodurre un modello, aspettare il turno.

### Aree

Motorio-prassica (motricità fine), affettivo-relazionale (intersoggettività).

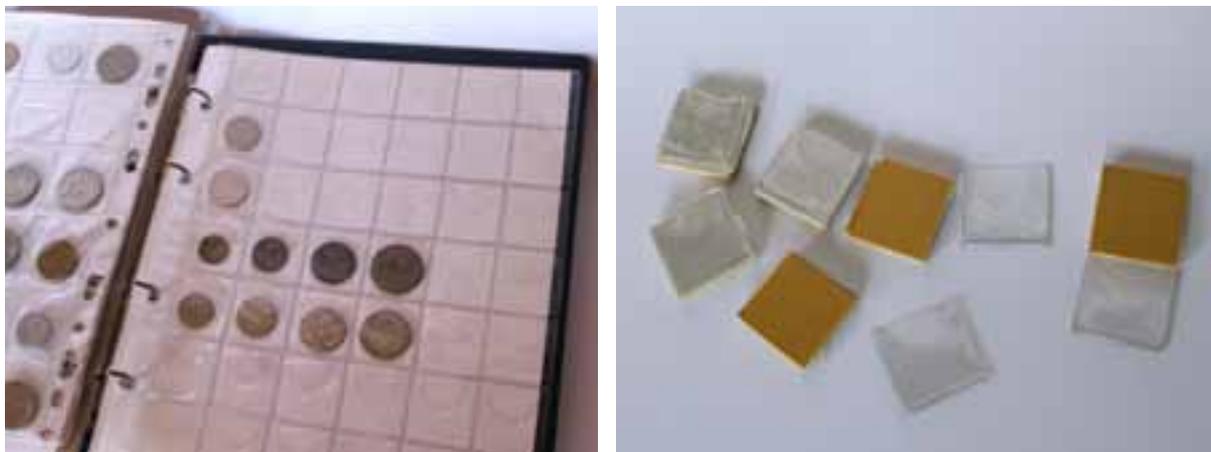
Applicando alle tessere quadrate delle tasche trasparenti possiamo modificare velocemente i colori, i simboli o i caratteri associati e quindi le attività da svolgere.

Basterà predisporre dei foglietti di dimensione adatta e inserire di volta in volta quelli che servono. Disegni e caratteri possono essere prodotti con stampante e computer su fogli A4 e poi ritagliati. I contenitori per monete da collezione vanno benissimo a questo scopo, sia per consistenza che per dimensioni (figura 14.10). Si applicano con colla o nastro biadesivo (figura 14.11).

Esistono sia bustine singole che fogli A4 da ritagliare e separare, facendo attenzioni di conservare la saldatura in entrambi i lati. L'aletta superiore di contenimento può essere tolta (basta tagliarla con delle forbici) perché, a differenza delle monete, il rischio che un contenuto di carta quadrato fuoriesca inavvertitamente è davvero minimo.

È preferibile usare a questo scopo i quadratini di legno perché quelli di plastica con la tasca applicata scorrono con più difficoltà.

Da osservare che questi quadrati con la tasca possono venire usati anche in altre numerose attività.



*Fig. 14.10* Per questa espansione usiamo contenitori di plastica trasparenti per monete. Si ritagliano dal foglio le tasche portamonete e si applicano alle nostre tessere quadrate con del nastro biadesivo.



*Fig. 14.11*  
Nell'esempio sono inserite nelle tessere delle immagini prodotte con il computer.

Concludendo, osserviamo che sono davvero molte le attività che si possono svolgere con questo gioco perché è possibile intervenire efficacemente sulla facilitazione, ma anche prevedere interessanti estensioni.

Ci sono però due aspetti da considerare con attenzione perché, se mal gestiti, possono costituire una criticità.

Notiamo innanzitutto che, rispetto ad altre attività, qui è più difficile rimediare agli errori. Il gioco è predisposto per svuotare rapidamente la tabella ed estrarre tutti i gettoni al termine del gioco, ma non è prevista la possibilità di annullare una mossa, se non sollevando con pazienza il gettone con le dita, a piccoli passi

(operazione non immediata per un adulto, quasi proibitiva per un bambino). Il gioco richiede quindi una certa ponderazione: il bambino sperimenterà che le mosse affrettate possono avere conseguenze fastidiose e anche questo può avere una valenza educativa.<sup>1</sup>

Il secondo aspetto da considerare è che le strutture vengono necessariamente costruite dal basso verso l'altro, con un procedimento quindi inverso rispetto a quello usato abitualmente nella scrittura o altro. Consideriamo questo aspetto quando, e se, si userà lo strumento per attività propedeutiche alla scrittura. Se ci si limita a sequenze orizzontali, su un'unica linea, il problema ovviamente non si pone.

---

<sup>1</sup> L'ultima versione del gioco Forza4 (quello originale, con questo nome esatto) prevede anche la possibilità di estrarre un singolo gettone già inserito.