

***i*MATERIALI**
Erickson

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

Itala Riccardi Ripamonti

CAUSA-EFFETTO PER IMMAGINI

Storie illustrate per sviluppare la logica e il linguaggio

Erickson

Indice

- 7** Introduzione
- 11** **CAPITOLO 1** Le proposte ludico-didattiche
- 29** **CAPITOLO 2** Espressione scritta
- 31** **APPENDICE A** Costruzione delle mascherine
- 33** **APPENDICE B** Elenchi dei materiali
- 37** **LE VIGNETTE**
- 49** **AVVERBI, CONGIUNZIONI, DISGIUNZIONI**

Introduzione

Chi si occupa di diagnosi e riabilitazione delle difficoltà di linguaggio sa quanto diverse siano le situazioni di ritardo, difficoltà, disturbo che si possono presentare; ben al di là delle classificazioni canoniche. E ciò grazie all'ambiente in cui cresce l'individuo, alle sue caratteristiche personali, agli aspetti emotivo-relazionali, alla possibile comorbidità con altre patologie, alla gravità e tipologia del disturbo, ecc.

I percorsi di ogni trattamento, pertanto, si devono costruire volta per volta, e il materiale riabilitativo di cui ci si avvale dovrà essere utilizzato con modalità differenti, e secondo gli obiettivi e le esigenze del singolo, per permettere al bambino di manipolare immagini, situazioni, concetti e linguaggio in modo adeguato alle regole, ma costruttivo e creativo.

Non deve, quindi, trattarsi di materiale troppo strutturato e rigido — anche se destinato a recuperare, sollecitare, attivare, specifici aspetti del linguaggio — ma costituito sia da elementi complessi da scomporre in unità minime che da unità minime da assemblare secondo percorsi diversi, in costruzioni ben articolate.

Le modalità con cui viene presentato al bambino devono rendergli trasparente il modo di operare della nostra mente. Inoltre, incoraggiando i bambini a manipolarlo — discretamente guidati dall'adulto — la loro attività concreta farà da supporto alla rappresentazione e manipolazione mentale e quindi all'acquisizione dei concetti.

Tutto il materiale didattico-riabilitativo da me realizzato in questi anni risponde a queste caratteristiche, creando un percorso coerente che conduce il bambino dalla semplice denominazione e comprensione di singoli elementi, alla produzione e comprensione di frasi e periodi complessi ben articolati, fino ad arrivare alla stesura e alla comprensione del testo.

Ciascun sussidio è rivolto a specifiche abilità e competenze linguistiche, anche se, in realtà, non è mai possibile (né sarebbe opportuno farlo) isolarle completamente, sia nel predisporre i diversi sussidi sia nel proporli ai bambini.

Struttura dell'opera

Il gioco didattico-riabilitativo contenuto nel presente volume è costituito da:
– 80 schede illustrate, o carte-situazione;

- 52 striscette cartonate con avverbi, congiunzioni, disgiunzioni;
- mascherine a due, tre e otto posti (da realizzare secondo le istruzioni contenute nell'Appendice A).

Il materiale che presento con questo lavoro risponde alle caratteristiche sopra illustrate. Le diverse proposte hanno l'obiettivo di portare i bambini alla consapevolezza di alcuni concetti, nonché all'uso corretto dei termini che li definiscono, vale a dire i nessi temporali e causali, per condurli a raggiungere la capacità di:

- rappresentarsi e comprendere una situazione, una descrizione, un racconto, sia ascoltati che letti;
- cogliere l'essenziale di un'immagine, di una situazione di una storia (ascoltata o letta);
- descrivere e raccontare (un'immagine, una situazione, una sequenza) partendo da diversi punti di vista; il che comporta un corretto, dinamico e disinvolto uso di avverbi, congiunzioni e preposizioni, e conduce il bambino a un uso duttile ed efficace del linguaggio.

Il concetto di causalità, legato a quello di temporalità (l'effetto segue sempre la causa), è uno dei nodi fondamentali che va affrontato in un percorso di riabilitazione linguistico. Intorno all'organizzazione temporale e causale degli eventi, al loro concatenarsi e ricollegarsi, si sviluppa la possibilità di ordinare le conoscenze in schemi visivi, in strutture di pensiero, in modelli mentali anche molto estesi e complessi. Ma occorre partire dalle strutture più elementari, rendendo visibile, quanto più possibile, l'operare della nostra mente e facendo agire concretamente i bambini, in modo da creare le premesse per la rappresentazione mentale.

Queste competenze e abilità sono alla base dello sviluppo di un linguaggio che consenta di esporre oralmente in modo chiaro e adeguato, nonché di comprendere, anche nell'ambito dei contesti più alti. Conseguentemente si evolverà la capacità di elaborare e comprendere testi scritti.

Come si vedrà, le caratteristiche del materiale proposto — e le modalità del suo uso — rispondono proprio a queste esigenze.

Diverse immagini si prestano a più interpretazioni. Ad esempio la numero 29:

- Il cane porta (o riporta) la bambola (alla bambina).
- Il cane ha preso (ha rubato) la bambola (alla bambina).

Oppure la numero 70:

- Il cane mangia una scarpa (o un pezzo di legno, o una bistecca, o la bambola, o qualunque altra cosa si voglia).

Allo scopo di variare le interpretazioni alcuni oggetti sono volutamente lasciati indistinti, come pure alcune espressioni generiche. Ad esempio la numero 08:

- La bambina corre (verso qualcosa o qualcuno).
- La bambina scappa (da qualcosa o da qualcuno).

Le proposte sono destinate ai bambini, dai 3 anni in poi, sia che manifestino ritardi o difficoltà specifiche, sia che mostrino un'evoluzione del linguaggio nella norma.

Va sottolineata, infatti, l'importanza di stimolare e arricchire il linguaggio del bambino, già in epoca prescolare, per evitare che anche piccole — e apparentemente

insignificanti e spesso non rilevate — difficoltà abbiano, in seguito, ricadute sugli apprendimenti scolastici. Non mi riferisco solo all'apprendimento della letto-scrittura ma, soprattutto, all'espressione orale, alla comprensione e alla stesura dei testi quando questi si fanno più elaborati (testi letterari, scientifici, che attingono a un lessico specifico e a forme verbali spesso difficili). L'esperienza clinica e riabilitativa, nonché il confronto costante con la scuola, registrano, in generale, un abbassamento del livello di linguaggio (non entro qui nel merito delle possibili cause, basti pensare, ad esempio, alle scarse occasioni che hanno i nostri bambini di ascoltare storie e racconti — e quindi di attivare la rappresentazione mentale, la fantasia e la creatività — piuttosto che vedere film e cartoni dove tutto è già predefinito e dove non è richiesta una comprensione e una rielaborazione verbale). Questa povertà di linguaggio ha, comunque, ripercussioni sugli apprendimenti.

Per questo motivo, oltre alla famiglia, anche la scuola — a partire da quella dell'infanzia, dove i bambini trascorrono molte ore — deve farsi carico di stimolare lo sviluppo del linguaggio con strumenti e modalità adeguate all'età. La scuola primaria, poi, dovrebbe preoccuparsi di ampliare le abilità e le competenze linguistiche degli alunni, oltre che insistere sugli apprendimenti curricolari.

Il linguaggio è, per lo più, lo specchio del pensiero, ma è anche vero che con il linguaggio si può alimentare il pensiero; arricchire l'uno significa arricchire anche l'altro.

Le attività proposte hanno proprio l'obiettivo di migliorare le competenze e le abilità sia a livello di linguaggio orale che scritto, appassionando i bambini attraverso attività che sollecitano il linguaggio, sviluppano la creatività, il ragionamento logico, la reversibilità del pensiero, la capacità di rappresentarsi e di considerare immagini, racconti, avvenimenti e situazioni da diversi punti di vista o in funzione di differenti obiettivi. Un utilizzo così duttile del linguaggio richiede un uso dinamico della morfo-sintassi, in particolare di congiunzioni, preposizioni, avverbi e pronomi, nonché dei tempi e dei modi dei verbi.

L'uso disinvolto delle congiunzioni, che con questo sussidio viene potenziato, permette di organizzare e coordinare tra loro gli elementi della frase e quindi di costruire periodi che riflettano coerentemente il pensiero e gli obiettivi che con il messaggio si vogliono raggiungere.

Le varie proposte sono state elaborate, consolidate e aggiornate in oltre vent'anni di applicazione, sia in ambito riabilitativo che scolastico, constatandone la validità anche a livello di potenziamento cognitivo, linguistico e della memoria. Ho verificato, infatti, come l'attività mentale, il linguaggio — in cui essa si riflette e si manifesta — e la consapevolezza (delle proprie conoscenze) vengono stimolati in modo creativo.

Il materiale, essendo costituito da illustrazioni, è utilizzabile con soggetti di differenti età; sono le modalità di utilizzo, il tipo di presentazione, la specificità delle richieste che si diversificano in funzione delle differenti esigenze.

Generalmente ai bambini vengono proposte storie illustrate secondo una sequenza rigidamente predeterminata che essi imparano a costruire e a ricostruire; questo attraverso i libri illustrati, i fumetti, le sequenze di immagini che devono essere ordinate temporalmente e/o causalmente. Per un bambino normodotato di 4-5 anni la sequenzialità è un'importante conquista; altrettanto importante è fargli

prendere coscienza del fatto che — tenendo ferme determinate regole relative all'operare della mente e al susseguirsi degli avvenimenti che rimane costante — l'ordine con cui raccontiamo può essere ricostruito, in modi differenti, secondo gli obiettivi che ci proponiamo o il punto di vista in cui ci collochiamo.

Ad esempio:

- Il papà sgrida il bambino *perché* ha tirato i capelli a sua sorella *poiché* lo ha sconfitto giocando a bilie.
- Il bambino tira i capelli alla bambina *perché* lo ha battuto giocando a bilie e *allora* il papà lo sgrida.
- La bimba ha vinto, giocando con il bambino, *allora* lui le ha tirato i capelli e il papà lo sgrida.

Ciò permette di liberare la creatività del bambino, affrancato da condizionamenti e da schemi rigidi, ma sostenuto da precise regole logiche e linguistiche.

Entrando nel merito delle diverse proposte si potrà meglio constatare come questo avviene.

Le proposte ludico-didattiche¹

In questo capitolo viene presentato un possibile percorso di potenziamento linguistico, realizzato attraverso attività specifiche, con il materiale allegato; la fantasia di ogni educatore o terapeuta potrà suggerire altri utilizzi, secondo le necessità che dovessero emergere nelle situazioni in cui si troverà a operare. Anche l'ordine, in base al quale le attività vanno presentate, non è rigidamente predefinito, ma — entro certi limiti — varia da bambino a bambino, secondo le esigenze che l'esperienza e la sensibilità dell'adulto saprà cogliere. È importante saper valutare il livello di difficoltà che il bambino è in grado di affrontare — e gli eventuali passaggi intermedi — per farlo giungere a controllare una certa abilità.

Le prime proposte hanno lo scopo sia di far prendere confidenza ai bambini con il materiale, sia di comprendere il loro livello di competenza. Alcune possibilità sono:

- si descrive un'immagine ai bambini, senza che loro la vedano, così da stimolarli a rappresentarsi quanto descritto. Successivamente, si mostra l'immagine in modo che possano verificare quanto compreso;
- si presentano le varie illustrazioni sollecitando i bambini a denominare, descrivere, commentare.

Nel momento in cui sono in grado di farlo, i bambini tendono spontaneamente:

- ad accostare le immagini tra loro, associandole nei modi più svariati.

È questa un'attività da incoraggiare in generale e da sollecitare in coloro che manifestano difficoltà.

¹ In ambito riabilitativo si suggerisce di lavorare in piccoli gruppi, due massimo tre bambini affiancati, secondo la necessità, da uno o due terapisti.

COMPRENDERE I CONCETTI TEMPORALI E CAUSALI E ASSOCIARLI AI TERMINI CORRISPONDENTI (AVVERBI, CONGIUNZIONI)

Prima di proporre dei veri e propri giochi — che hanno l'obiettivo di condurre i bambini a una buona padronanza del linguaggio (comprensione e produzione) — è necessario sollecitare, con attività e modalità specifiche, la comprensione dei concetti legati al tempo e alla causalità e ad associarli, in modo stabile, ai relativi termini linguistici.

A PRIMA / DOPO - PERCHÉ / ALLORA SEQUENZE A DUE ELEMENTI

L'educatore propone le associazioni per condurre i bambini alla consapevolezza dei concetti temporali e all'utilizzo degli avverbi adeguati. Giostrando con le mascherine, da sollevare e abbassare, potrà dirigere l'attenzione del bambino mentre verbalizza le situazioni. Successivamente sarà il bambino stesso a cimentarsi operando concretamente e verbalizzando.

Utilizzando la mascherina, come si vede nell'illustrazione sotto (figura 1) si dirà:

- (Adesso) il bambino cade (55) e *dopo* piange (34).
- (Adesso) il bambino piange, *prima* è caduto.

Può essere utile, per i bambini che leggono, inserire la scritta «dopo» sotto l'immagine del bambino che piange (figura 1a), mentre si inserirà la scritta «prima» sotto l'immagine del bambino che cade (figura 1b).²

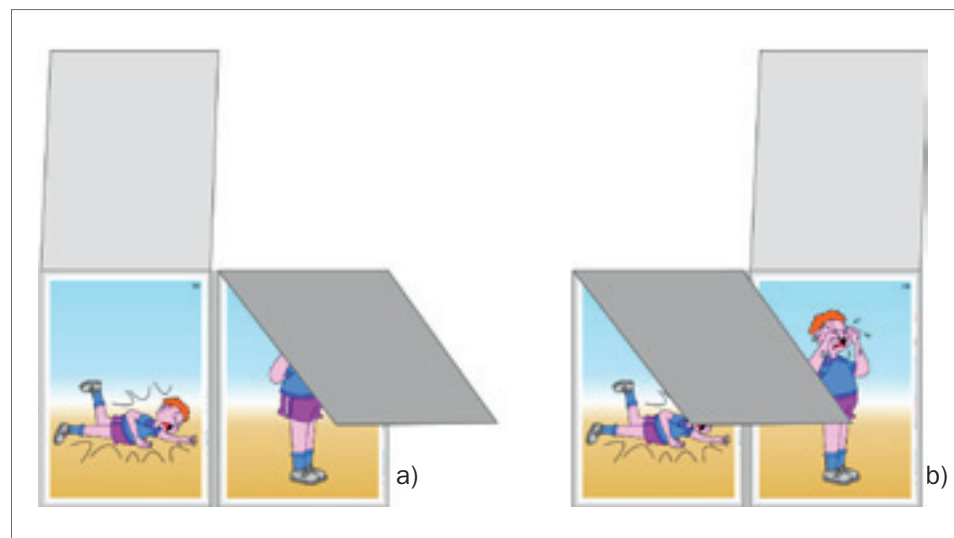


Fig. 1 Il bambino cade e *dopo* piange (a). Il bambino piange, *prima* è caduto (b).

² Si utilizzeranno le strisce cartonate con le scritte allegate al testo.

Il passaggio successivo è la causalità (figura 2):

- (Adesso) il bambino piange (34) *allora* (dopo) la mamma lo consola (58).
- (Adesso) la mamma consola il bambino *perché* (prima) piangeva.

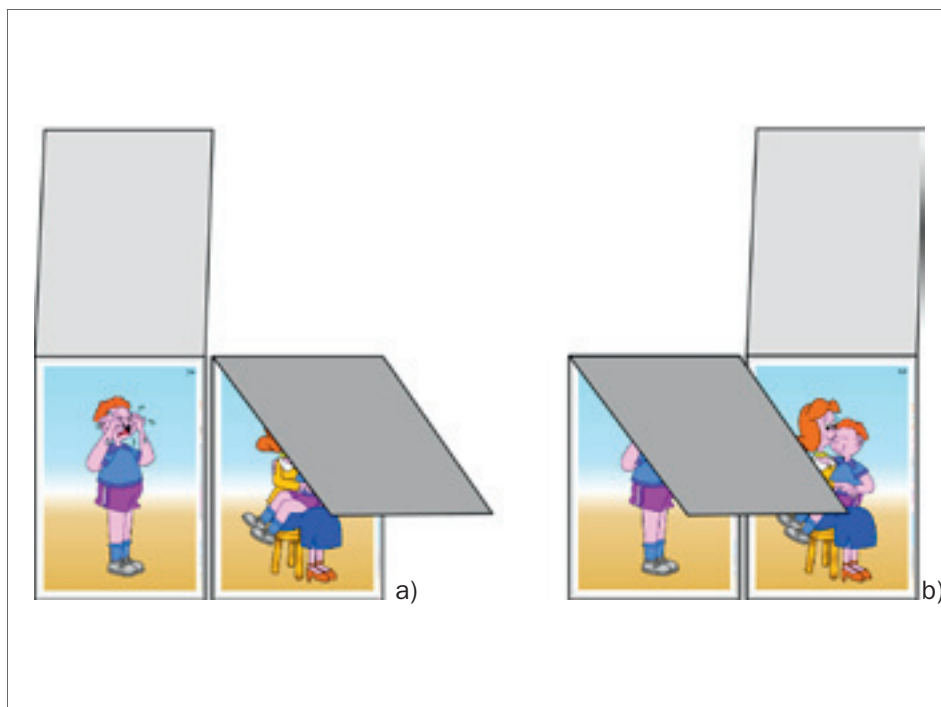


Fig. 2 Il bambino piange *allora* la mamma lo consola (a). La mamma consola il bambino *perché* piangeva (b).

Anche in questo caso si potranno inserire, sotto le relative immagini, le scritte: «perché prima», «allora dopo». Questo accorgimento, che evidenzia e sottolinea l'importanza e il significato delle congiunzioni e degli avverbi, potrà essere utilizzato nelle diverse proposte in cui si voglia attirare l'attenzione dei bambini sul legame tra due situazioni. Naturalmente si insisterà sollecitando i bambini a produrre in autonomia le forme verbali corrette, quindi si procederà con proposte come le due illustrate di seguito.

Si pone una carta-situazione sul tavolo (ad esempio la numero 34: «Il bambino piange») e si invitano i bambini a cercare, nel mazzo, tutte le possibili cause che verranno poste in fila (una sotto l'altra) prima dell'illustrazione che rappresenta, in questo caso, la conseguenza (figura 3). È importante disporre concretamente la carta causa prima della carta effetto e verbalizzare sempre

- «perché prima»...
- ... il papà lo ha sgridato (40)
- ... la mamma lo ha sculacciato (56)
- ... la bambina gli ha dato un calcio (37)
- Eccetera.

L'obiettivo è quello di evidenziare il rapporto di causalità e ogni scelta dovrà venire giustificata ed, eventualmente, commentata.

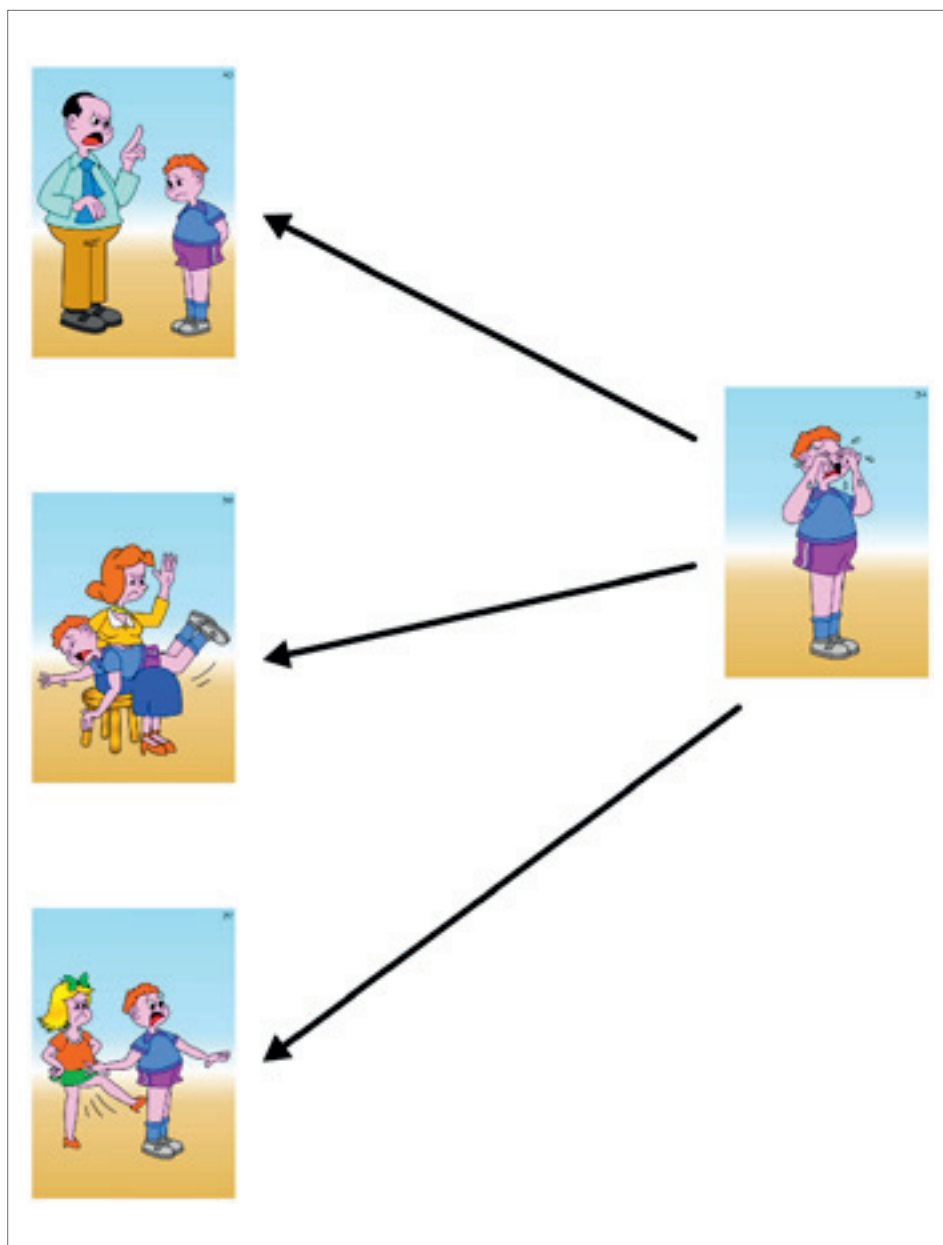


Fig. 3 Il bambino piange perché prima...

Nella seconda proposta si fa notare ai bambini come «Il bimbo piange» (34) possa essere, a sua volta, considerata una causa che produrrà determinati effetti (conseguenze) cercandoli fra le varie immagini, che verranno poste dopo (figura 4) verbalizzando

«allora dopo»...

... il papà gli comprerà il gelato (28)

... la mamma lo consolerà (58)

... il papà lo sgriderà (perché piange) (40)

Eccetera.

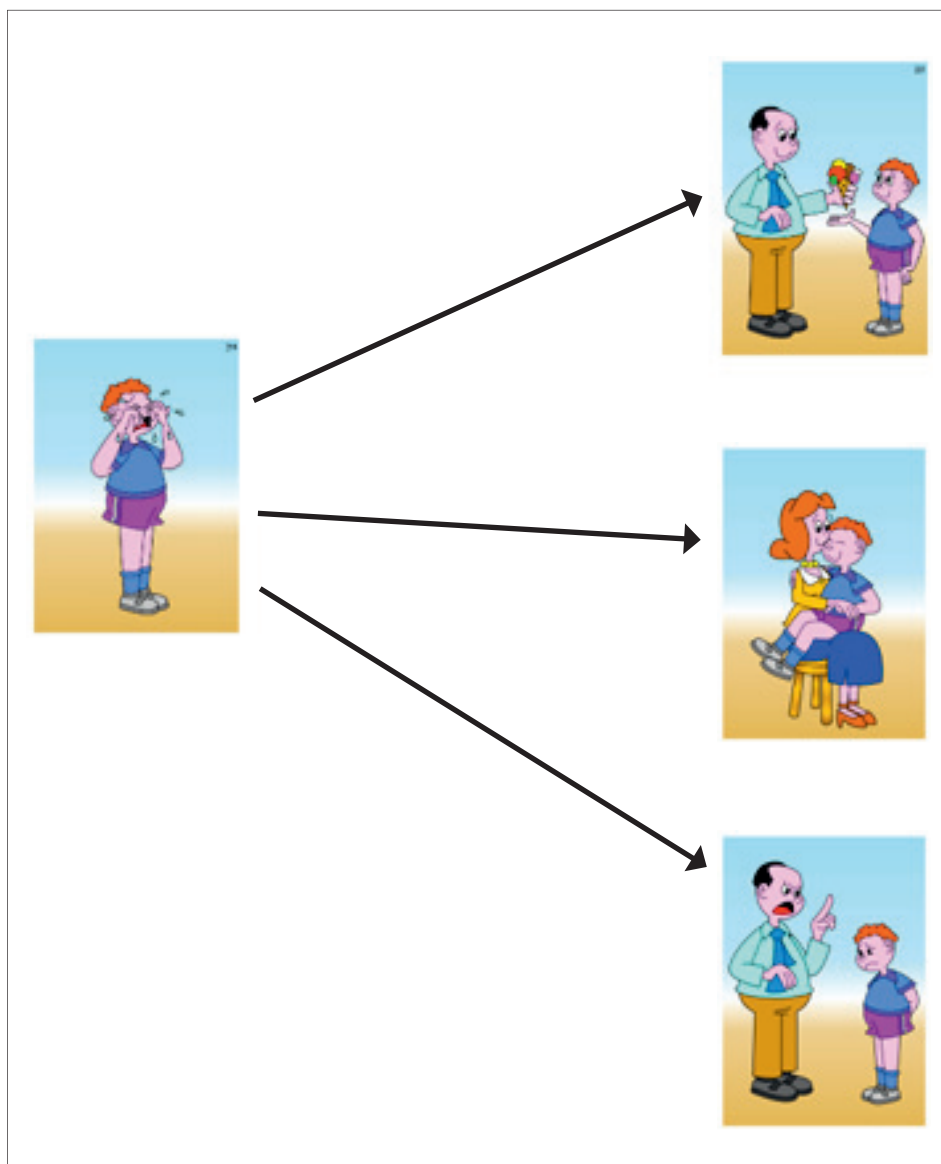


Fig. 4 Il bambino piange allora dopo...

Operando in questo modo i bambini si rendono conto che ciò che era stato considerato «causa» può essere visto come «effetto» e viceversa. Infatti, può essere che il bambino pianga perché il papà lo ha sgridato, ma potrebbe anche essere che il papà lo sgridi proprio perché piange.

B CATENE CAUSALI SEQUENZE A PARTIRE DA TRE ELEMENTI

Come mostra l'immagine (figura 5) si userà la mascherina a tre posti e si scoprirà una qualsiasi delle tre immagini che verrà considerato il momento presente:

UTILIZZARE IL LINGUAGGIO IN MODO FLESSIBILE

Le diverse possibilità di gioco illustrate di seguito hanno la funzione di far raggiungere ai bambini un utilizzo delle congiunzioni e degli avverbi corretto e fluente tale da permettere loro di utilizzare il linguaggio in modo duttile, adeguato alle diverse situazioni e agli obiettivi che la comunicazione, di volta in volta, si propone.

3 RUBAMAZZO

Si mettono quattro carte in vista sul tavolo mentre a ciascun giocatore se ne distribuiscono tre a ogni giro, fino all'esaurimento del mazzo.

Ogni bambino, al proprio turno, gira una carta e se una delle carte sul tavolo può essere associata alla sua (mediante un nesso temporale e/o causale che dovrà, comunque verbalizzare), la prende e pone le due carte davanti a sé, una sopra l'altra con l'immagine in vista. Diversamente lascia anche la sua carta sul tavolo con le altre.

Procedendo nel gioco i bambini potranno usufruire, oltre che delle carte sul banco, anche di quelle in cima al mazzo via via formato dai compagni di gioco, quindi, se troveranno un'associazione valida, «ruberanno» tutto il mazzetto.

Tutto come nel classico gioco di carte Rubamazzetto.

4 MANGIA CARTE

Si divide il mazzo tra i bambini che, al loro turno, gireranno una carta alla volta e la porranno sul tavolo accanto a quella messa dal giocatore precedente. Se tra la propria carta e quella messa in precedenza il giocatore di turno riuscirà a individuare un nesso causale o temporale, prenderà tutte le carte messe in riga sino a quel momento (figura 12) e le metterà accanto a sé come suo «bottino»; quindi proseguirà il gioco mettendo una nuova carta sul tavolo e passerà la mano al compagno. Il gioco procederà sempre secondo questa regola e terminerà quando

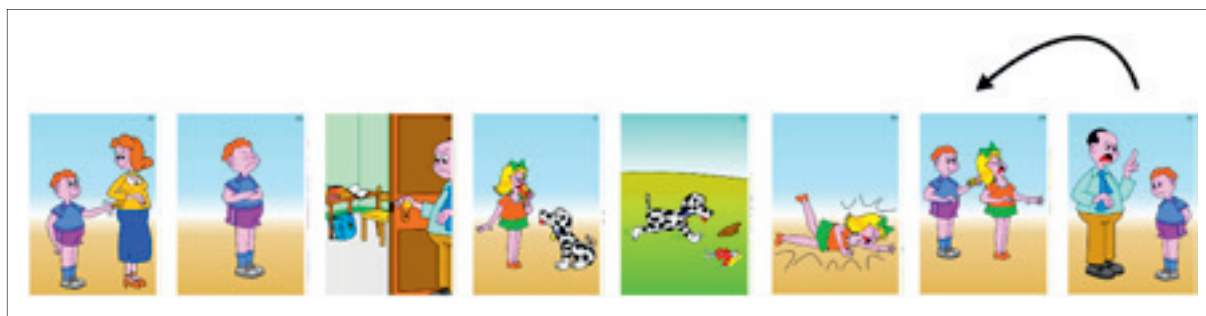


Fig. 12 Il giocatore che ha messo l'ultima carta ha individuato un rapporto causale con la precedente (il papà sgrida il bambino perché ha tirato i capelli alla bambina) quindi prende tutte le carte sul tavolo.

i giocatori avranno terminato le carte distribuite tra loro originariamente. Vince chi si sarà accaparrato il maggior numero di carte.

5 RUBA STORIA

Si distribuiscono tutte le carte tra i bambini che pongono il mazzetto accanto a sé, capovolto.

Il primo giocatore gira una carta dal suo mazzo e la mette sul tavolo in vista, quindi ne gira una seconda. Se riesce a stabilire un nesso causale e/o temporale tra le due immagini può procedere a girarne una terza carta, diversamente lascerà la carta con l'immagine in vista sul tavolo e passerà la mano al successivo giocatore. Questo avrà la possibilità di collegare la sua immagine sia con la sequenza costruita dal compagno sia con la carta rimasta libera sul tavolo.

I giocatori, al loro turno, continuano a girare le carte del loro mazzo sino a quando riescono a collocarle nelle sequenze già costruite sul tavolo rispettando, temporalmente e logicamente, il succedersi degli avvenimenti e la convenzione della lettura da sinistra verso destra; quando ciò non è possibile passano la mano al compagno e lasciano la loro carta libera, sul tavolo, a disposizione degli altri. Naturalmente i bambini devono sempre motivare il proprio agire, vale a dire descrivere la situazione che si viene a formare accostando le immagini.

Le sequenze che andranno formandosi potranno anche essere rielaborate diversamente a patto che vengano utilizzate tutte le carte della sequenza stessa.

Vince chi, per primo, termina il suo mazzo di carte.

6 DOMINO

Tutte le carte vengono distribuite tra i giocatori, tranne una che viene posta, con la figura in vista, sul tavolo.

I giocatori capovolgono, a turno, una carta dal mazzo in loro possesso, e cercano di collocarla accanto alla carta-situazione sul piano di gioco: possono metterla sia prima che dopo, sia sopra che sotto a quella sul banco. Quando un giocatore riesce a collocare una carta, può girarne un'altra, e così di seguito, sino a quando gli è possibile inserire le sue carte nella sequenza che si è andata via via costruendo.

È quindi possibile estendere le sequenze sia in senso verticale che orizzontale sempre che si rispettino, anche negli incroci, in nessi logici e temporali. Si veda l'esempio nella figura 13.

Orizzontalmente si leggerà:

- La bambina corre (8) a prendere il gelato che le sta comperando il papà (52) e poi lo mangia mentre il cane la guarda voglioso (15) mentre il bambino è arrabbiato perché a lui non hanno comperato il gelato (36).
- Il bambino ha preso la bambola della bambina (30) e, con un calcio, la butta nell'acqua (38); la bambina piange (09) allora la mamma le dà un'altra bambola (46). La bambina, contenta, gioca vicino al laghetto (16) mentre il papà sgrida il bambino (40).
- Il bambino ha male alla pancia (35), piange (34) e poi la mamma lo consola (58).

- Il cane ha preso la bambola della bambina (29) allora lei gli tira la coda (14) e il cane, arrabbiato, le morsica una mano (03) allora il papà sgrida il cane (45).
- La bambina chiama il suo cane (61) e lo abbraccia contenta (12).

Verticalmente:

- La bambina corre (08), cade (54) e quindi piange (09).
- Il bambino è arrabbiato (36), tira un sasso (49) e il papà lo sgrida (40).
- Il bambino, con un calcio, butta la bambola nell'acqua (38) allora la mamma lo sculaccia (56) e il bambino piange (34).
- La bambina gioca con la sua bambola vicino al laghetto (16), a un tratto la bambola cade nell'acqua (18), il cane gliela riporta (29), la bambina abbraccia il cane contenta (12).
- Il cane sta sgranocchiando la scarpa (70) del papà che lo sgrida (45).

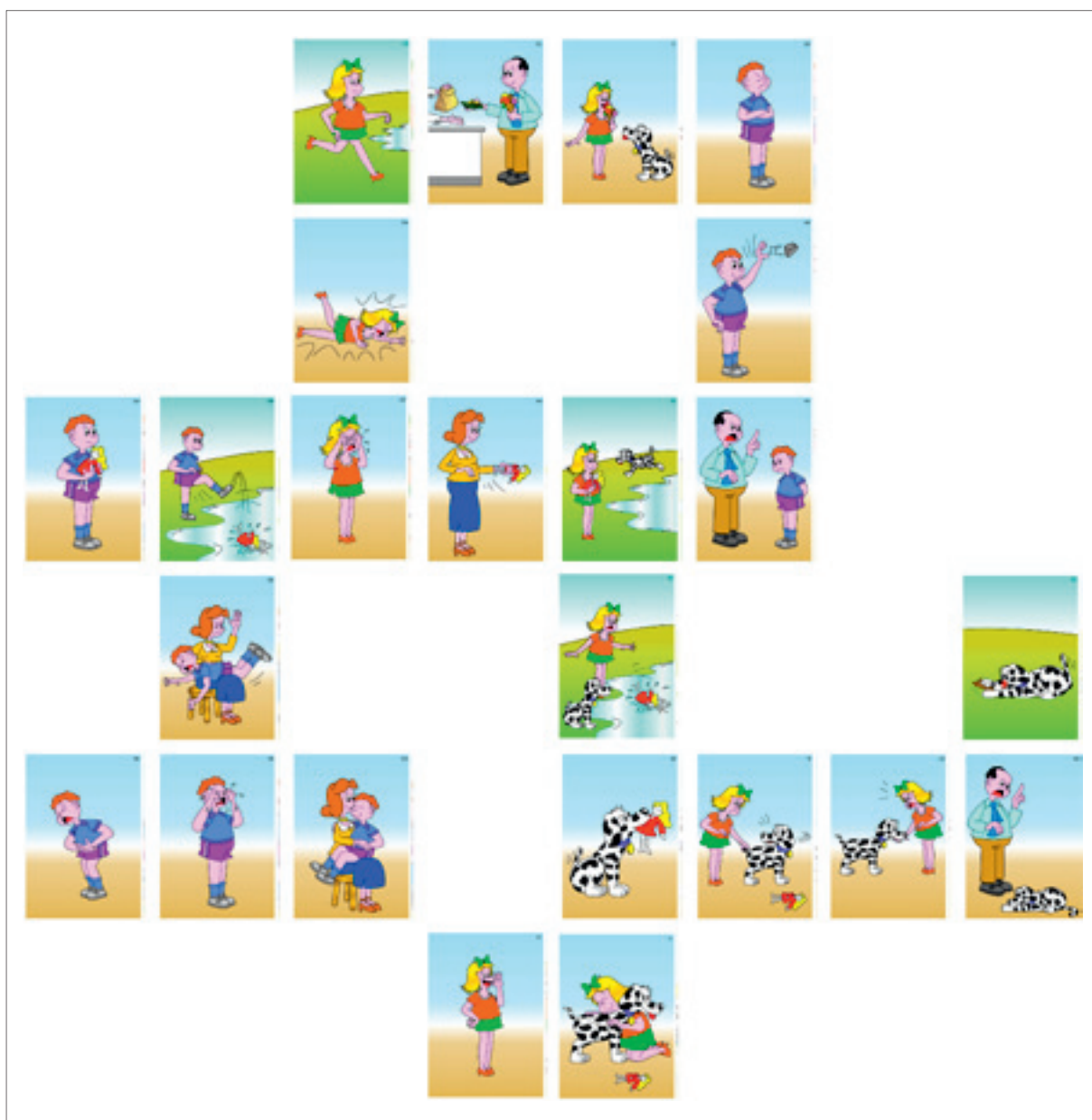


Fig. 13 Esempio di Domino.

Quando un giocatore non può collocare la sua carta sul tavolo, deve tenerla accanto a sé, con la figura in vista e potrà, eventualmente, utilizzarla ai turni successivi.

Vince il giocatore che, per primo, colloca tutte le sue carte.

7 MACHIARELLI

È un adattamento dell'omonimo gioco di carte chiamato anche Scompigliarello.

Si distribuiscono dieci carte a ogni bambino. Con le stesse, ogni giocatore, al suo turno, cercherà di formare delle sequenze a significato (di almeno due immagini) che metterà sul tavolo. Le carte che non sarà in grado di collegare in sequenza le terrà in mano.

Quando un giocatore non riesce a collocare tutte le carte che ha in mano deve prelevarne due dal mazzo, ma, se non riesce a collocarne neppure una, deve prelevarne tre.

Al giro successivo potrà inserire le sue carte in una qualsiasi delle sequenze che si saranno formate. Potrà anche, nell'interesse del suo gioco, scomporre e ricomporre le sequenze presenti sul tavolo, basta che rispetti le seguenti regole:

- tutte le sequenze sul tavolo devono essere composte da almeno due unità;
- le singole unità che compongono le sequenze devono sempre essere legate da rapporti causali accettati dai giocatori e/o dal direttore di gioco;
- non si possono mai lasciare immagini isolate sul tavolo;
- tutte le sequenze che si mettono sul tavolo, così come ogni manipolazione di quelle già presenti sul piano di gioco, devono essere sempre verbalizzate dal giocatore.

Vince chi, per primo, riesce a restare senza carte in mano.