

Arricchimento lessicale e disabilità visiva: i laboratori dei sensi

Chiara Bonfigliuoli

Marina Pinelli

Facoltà di Psicologia, Università di Parma

SOMMARIO:

La ricerca presentata riguarda un soggetto non vedente di 11 anni, il quale si distingue rispetto ai compagni di classe per una povertà lessicale ed espressivo-descrittiva accentuata. Dopo il pre test di valutazione lessicale attraverso una checklist di oggetti comuni, è stato applicato un training strutturato su attività laboratoriali, finalizzate ad insegnare al soggetto a descrivere gli item della stessa e di altre checklist con il maggior numero di termini possibili. Ai successivi post test si evidenzia un miglioramento statisticamente significativo della prestazione del soggetto.

SUMMARY:

This study refers to a blind child, 11 years old, attending the public school, who shows difficulties in lexical and descriptive performances. Pre test: we gave to the subject and his classroom a checklist to test the lexical level, then he experienced the training, structured on laboratories; the aim was teaching to the subject how giving the largest description about objects. Post test: the results underline the improvement in lexical abilities, defined through lower differences than the other children in his class.

Parole chiave: bambini non vedenti, abilità lessicali, attività laboratoriali.

Key words: blind children, lexical abilities, laboratories.

Indirizzi per corrispondenza:

Dott.ssa Chiara Bonfigliuoli, e-mail: bonfy10@inwind.it

Prof.ssa Marina Pinelli, Facoltà di Psicologia, Università di Parma, B.go Carissimi 10, 43100 Parma, tel. 0521-034830, e-mail: mpinelli@unipr.it.

INTRODUZIONE

La definizione di disabilità visiva merita una considerazione approfondita quando ci si trova a voler progettare percorsi educativi per soggetti minorati nella vista. Negli anni è cambiato molto l'atteggiamento verso queste persone e verso il loro deficit, parallelamente ai cambiamenti nel modo di considerare il ritardo mentale, disabilità fisiche di vario tipo e altri generi di disturbi, grazie soprattutto alla riformulazione del concetto di "handicap" da parte dell'OMS (Canevaro, 2000). A tutt'oggi, sia che si parli di cecità assoluta o parziale (assenza di percezione o parziale percezione ottico-visiva), sia che ci si riferisca all'ipovisione (ridotta acutezza visiva), si considera un indice definito visus, il quale misura l'acuità visiva ed è rilevabile tramite esami medici; la definizione si riferisce anche ad aspetti eziologici del deficit, che comprendono cause congenite (assenza del nervo ottico, retinite pigmentosa, etc.) oppure acquisite (traumi cranici, danni al nervo ottico, meningiti, etc.) (Fiocco, 2006). Infine nel quadro descrittivo della disabilità visiva rientra una osservazione dovuta al senso comune che, in realtà, non è per nulla scontata, cioè che qualunque difficoltà derivata dalla cecità o dall'ipovisione è superabile prima di tutto grazie alla motivazione e alla volontà personale: "La cecità non si trasforma in handicap solo se la persona che ne è colpita ha la possibilità di essere educata precocemente ed in modo adeguato in un ambiente capace di supportare l'integrazione e di rimuovere gli ostacoli che la impediscono". Piccolo (2004, p.12). Approfondiamo questo aspetto.

La vista è un senso a distanza, ossia non richiede il contatto diretto con la realtà che ci circonda; infatti possiamo vedere persone, oggetti, movimenti e tanti altri stimoli anche se siamo lontani da

questi, ovviamente a seconda della nostra personale acuità visiva. In ogni caso, il campo percettivo relativo al senso della vista è molto ampio e ricco.

Il tatto, invece, è definito “senso a contatto”, in quanto, pur essendo distribuito su tutto il corpo, ha come organo preferenziale la mano; ne consegue che per conoscere un oggetto attraverso il tatto, esso deve trovarsi alla portata delle nostre braccia, per poter essere toccato ed indagato. Quindi chi, come i non vedenti, possiede il tatto come senso principale per conoscere la realtà che lo circonda, ha a disposizione un campo percettivo molto più ridotto di quello visivo. Sul piano dell’esperienza ne consegue che, mentre il bambino normovedente è stimolato fin dai primi mesi di vita da una varietà di oggetti visibili, il bambino cieco può entrare in rapporto con essi solo per caso, o per iniziativa di chi gli sta accanto (Fiocco, 2006). Originariamente, il mondo tattile è perciò molto povero rispetto al mondo visibile: a parte i colori, molte altre cose non si possono toccare, come un oggetto lontano, troppo piccolo, troppo delicato, troppo rapido, etc. A questo punto molta importanza assume il contesto di vita in cui il soggetto cresce: non sempre gli vengono offerte adeguate opportunità percettive per poter conoscere il mondo che lo circonda e per poter dare un nome e descrivere gli oggetti che tocca, in quanto predomina la paura per l’incolumità del bambino e a volte anche il rifiuto del deficit (Caldin, 2006). Oltre all’esperienza, anche il linguaggio assume un ruolo molto importante per lo sviluppo cognitivo del bambino, in quanto serve a sviluppare abilità di generalizzazione e categorizzazione (Guzzetta, Mariotti, Iuvone, 1998). La parola funge da simbolo per l’evocazione di una rappresentazione mentale dell’oggetto a cui si fa riferimento e queste rappresentazioni si basano su dati sensoriali derivanti principalmente dalla vista, quindi non fruibili da parte del non vedente (Galati, 1996). E’ stato notato che, nel caso particolare dei bambini non vedenti, il linguaggio può divenire l’input alternativo all’informazione visiva mancante durante il processo di apprendimento (Maratsos, 1983; Gleitman, 1990; Karmiloff-Smith, 1992) e che l’espressione linguistica rappresenta lo strumento di compensazione privilegiato per conoscere la realtà esterna (Peters, 1994).

Altri studi hanno messo in evidenza che quando il bambino impara soprattutto attraverso le parole e le spiegazioni di chi vede, vi è il rischio che questo meccanismo di apprendimento risulti meccanico e il linguaggio sia privo di significato per lui ed usato in modo passivo (Celani, 2004) e che il bambino utilizzi, abusandone, molte formule ed imitazioni nelle sue produzioni linguistiche (Kitzinger, 1984; Peters, 1987, 1994; Dunlea, 1989; Pérez-Pereira e Castro, 1992, 1997; Pérez-Pereira, 1994). Nonostante molti autori (Peters, 1994; Pérez-Pereira, 1994; Pérez-Pereira e Castro, 1997) affermino che le routine verbali e il linguaggio stereotipato siano funzionali per i bambini non vedenti per mantenere il contatto con le persone e interagire socialmente, non può essere trascurato l’effetto negativo che questi comportamenti ripetitivi hanno sull’atteggiamento delle persone con cui questi bambini interagiscono. Questo effetto si aggiunge alla serie di problematiche che possono creare difficoltà ai bambini non vedenti sul piano delle relazioni personali.

Ne consegue che i bambini non vedenti rischiano di sviluppare abilità cognitive e rappresentative molto limitate e quindi limitate abilità linguistiche ed espressive; altri effetti collaterali della minorazione visiva, non adeguatamente supportata dal contesto e dall’esperienza, sono la passività motoria o, nei casi più gravi, il regresso motorio, da cui deriveranno inerzia fisica, pigrizia sensomotoria, verbalismi, nominalismi ed ecolalie tipici di questo deficit, ed infine è come se il bambino non vedente venisse imprigionato da una sorta di involucro e si limitasse a comunicare con l’ambiente esclusivamente attraverso l’udito, spesso usato erroneamente (Banchetti, 2003). Alcuni autori (Harley, 1963; Von Tetzchner e Martinsen, 1981) hanno messo in luce come il fenomeno del verbalismo tenda a diminuire con l’età, e quindi con la maggiore possibilità del bambino di interagire con l’ambiente, sostenendo quindi che problematiche come queste non possano essere persistenti nei bambini non vedenti e sottolineando l’importanza dell’intervento precoce.

Approntare quindi un percorso educativo per un soggetto non vedente può significare lavorare prima di tutto sull’esperienza e sulla comunicazione della stessa, quindi sul linguaggio, che riveste un’importanza primaria per i bambini non vedenti, influenzando la relazione tra diversi processi evolutivi, quali quelli linguistici stessi, cognitivi e sociali (Peters, 1994).

OBIETTIVI DELLA RICERCA

La ricerca presentata si propone di valutare gli effetti di un trattamento formulato per lavorare su aspetti esperienziali e linguistico-espressivi in un caso di cecità congenita. Nello specifico sono stati considerati i seguenti indici: quantità dei termini lessicali e abilità descrittive. A livello qualitativo si è considerato, come funzionale allo sviluppo cognitivo e alla conoscenza della realtà circostante, la possibilità di insorgenza di un comportamento di curiosità conoscitiva.

METODOLOGIA

Il caso

Il soggetto (O.) coinvolto ha una diagnosi di ipovisione bilaterale, riesce a distinguere la luce e il buio, ha 11 anni e frequenta la classe prima in una scuola pubblica. Fin dai primi mesi di inserimento nel nuovo ciclo di istruzione, e come già sostenuto dalle strutture che lo seguono al di fuori della scuola, il ragazzo si distingue rispetto ai suoi compagni di classe per una povertà lessicale e espressivo-descrittiva accentuata. Sia nel caso di compiti prettamente scolastici che richiedano una produzione orale o scritta, sia nella semplice comunicazione informale coi compagni, con gli insegnanti e gli educatori, O. utilizza una quantità di termini piuttosto limitata e spesso astratta, scollegata dal senso effettivo del discorso, trovandosi in difficoltà soprattutto sul piano comunicativo. Questi elementi richiamano risultati di ricerche svolte per valutare l'efficacia degli interventi con questi bambini, nelle quali sono state elencate difficoltà specifiche per ogni area di sviluppo; in un lavoro di Pérez-Pereira (1998), le principali problematiche inerenti al linguaggio sono state così descritte: tendenza ad imitare e a ripetere (ecolalia); uso eccessivo dei vocativi; uso egocentrico del linguaggio; problemi a riferirsi agli oggetti e agli eventi esterni; errori di inversione dei nomi e dei pronomi; capacità di mantenimento della conversazione; comportamenti ed espressioni facciali non adeguate al contesto comunicativo.

Nel caso del nostro soggetto, le cause possibili di questo deficit sono riconducibili ad una sottovalutazione del problema espressivo nel precedente ciclo di istruzione, all'origine straniera della famiglia (mancato esercizio della lingua italiana a casa) e alla scarsa motivazione personale di O. nel migliorare le proprie capacità linguistiche. Infine si nota una incapacità evidente nell'utilizzare il tatto come canale conoscitivo della realtà, poiché il ragazzo si limita a chiedere informazioni riguardo ad un oggetto piuttosto che conoscerlo e manipolarlo.

Procedura

Nel pre test è stato misurato il livello lessicale del soggetto attraverso una checklist formata da 20 oggetti comuni (scheda 1). Ciascun item doveva essere descritto con il maggior numero di termini possibili; è stato attribuito un punto per ciascun aggettivo, azione o piccola frase riguardante il nome. La checklist è stata somministrata sia ad O. che ai suoi compagni di classe, in quanto il confronto sarebbe servito per valutare l'efficacia del trattamento (ovviamente per i compagni di classe non vengono considerati i termini inerenti la vista).

Il soggetto è stato poi sottoposto ad un trattamento strutturato su sessioni di laboratori sensoriali (scheda 2), durante i quali gli si insegna a descrivere alcuni oggetti attraverso il maggior numero di termini possibili. Prima sono stati utilizzati i termini riguardanti un singolo senso, per poter meglio apprendere le differenze di significato delle parole; in seguito sono stati coinvolti tutti i sensi residui (tatto, gusto, olfatto, udito) per una descrizione globale dell'oggetto.

Per arricchire la quantità di termini posseduta da O. sono state utilizzate le schede tematiche comprendenti una varietà ampia di vocaboli specifici per ogni senso (scheda 3). Il trattamento ha previsto 2 sessioni di lavoro settimanale (2 + 1 ora) per due mesi, per un totale di circa 30 ore. Nella fase di post test sono state risomministrate, al soggetto e ai compagni, due checklist (equivalenti per difficoltà alla prima), una dopo due settimane dalla fine del trattamento ed una seconda a distanza di due mesi (scheda 2).

Si è inoltre tenuto conto di osservazioni casuali in classe, prima e dopo il trattamento, da parte degli insegnanti e dello sperimentatore sul comportamento di curiosità conoscitiva del soggetto (iniziativa nel toccare gli oggetti e domande appropriate sulle loro caratteristiche, iniziativa nella comunicazione con i compagni, richieste di autonomie negli spostamenti e nelle attività scolastiche, ecc.).

ANALISI DEI DATI

I dati rilevati sono stati analizzati statisticamente tramite il test t di Student:

- per campioni appaiati solo per la classe: il confronto fra le medie dei compagni mira ad escludere altri soggetti con difficoltà lessicali e quindi a valutare l'uniformità del campione classe nel rendimento alla checklist;
- per campione indipendenti per il confronto tra la classe e il soggetto trattato: il confronto fra O. ed i compagni mira a valutare le differenze nel pre test fra il livello generale della classe e la performance del soggetto sperimentale e, nei due post-test, l'efficacia del training;
- il "test C" (Caracciolo, Larcán e Cammà, 1986) di confronto per serie aggregate nel pre e nei due post test per valutare l'efficacia del training per il solo rendimento di O..

Inoltre attraverso il confronto tra la deviazione standard della classe e il punteggio di O. convertito in punti Z è possibile valutare il margine di miglioramento rispetto ai compagni (i dati sono presentati nella tabella 1).

RISULTATI E DISCUSSIONE

Nella figura 1 sono riportate le medie delle prestazioni di O. e dei compagni di classe. Dall'analisi grafica si evidenzia un indice di tendenza positivo, tale per cui i punteggi di O. nei due post test si avvicinano al punteggio ottenuto del resto della classe.

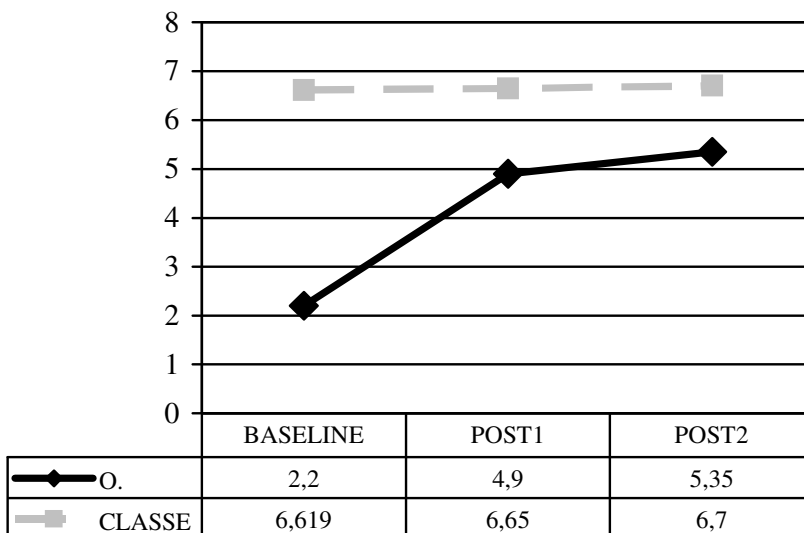


Fig.1 Grafico dei valori medi relativo alla performance nella checklist.

La differenza di prestazione dei compagni di classe di O. nel tempo non è risultata significativa né tra il pre test e il primo post test ($t = .33 \rightarrow p = .740$), né tra il pre test e il secondo post test ($t = .37 \rightarrow p = .726$), né tra i due post test ($t = .39 \rightarrow p = .699$) e ciò permette di valutare l'efficacia del trattamento senza l'interferenza di variabili quali la maturazione dei soggetti e l'insegnamento curricolare della lingua italiana e delle abilità espressive e comunicative.

La differenza di prestazione fra O. ed i suoi compagni di classe si è verificata significativa solamente nel pre test ($t = 4.84 \rightarrow p < .01$ / punti $Z = -4.95$; $ds = \pm .89$).

Nel primo post test lo scarto è diminuito (punti $Z = -1.74$; $ds = \pm .99$), cosicché non vi è stata differenza significativa fra la checklist dell'alunno e della classe ($t = 1.72$; $p = .100$), i dati indicano ancora un ampio margine di miglioramento.

Nel successivo post test la differenza di prestazione tra O. ed i compagni è diminuita ulteriormente ($t = 1.77 \rightarrow p = .092$ / punti $Z = -1.323$; $ds = \pm 1.02$).

Fase	Soggetti	Media	Confronto punti Z/ ds
Pre test	O.	2.2	-4.957
	Compagni di classe	4.9	$\pm .89$
Post test 1	O.	6.62	-1.745
	Compagni di classe	6.65	$\pm .99$
Post test 2	O.	5.35	-1.323
	Compagni di classe	6.70	± 1.02

Tab. 1 Medie e confronto tra punti Z di O. e deviazioni standard della classe nelle prestazioni alla checklist

Per quanto riguarda il rendimento di O., il confronto tra il pre test e il primo post test indica un miglioramento significativo ($Z = 3.49$; $p = .0002$), mentre il confronto tra il primo e il secondo post test non è significativo ($Z = 0.96$; $p = .16$) ad indicare una buona generalizzazione.

Dal punto di vista qualitativo è stato notato un incremento di quelli che possono essere definiti come comportamenti funzionali alla conoscenza: curiosità, iniziativa nel toccare gli oggetti, richiesta di autonomia negli spostamenti e nello svolgimento di attività nuove. Questi cambiamenti, poiché rilevati anche dai compagni di O., hanno favorito la comunicazione con il ragazzo, che prima del trattamento era apparsa difficoltosa e limitata.

CONCLUSIONI

I dati riguardanti le prestazioni lessicali e descrittive, seppur rilevate con un singolo soggetto, possono rappresentare un modello esemplificativo dell'importanza, nel caso di disabilità visiva, dei seguenti aspetti:

- esperienza : il bambino non vedente deve avere la possibilità di utilizzare il tatto per conoscere il mondo che lo circonda; deve inoltre essere stimolato a farlo, per potersi esercitare in questa attività e far sì che diventi per lui spontanea (Harley, 1963; Von Tetzchner e Martinsen, 1981; Peters, 1994).
- linguaggio e comunicazione : il bambino non vedente deve essere stimolato a parlare di ciò che sta toccando, in modo tale che possa crearsi una rappresentazione mentale dell'oggetto attraverso i suoi sensi residui e proseguire nello sviluppo cognitivo con la stessa facilità dei suoi coetanei vedenti (Maratsos, 1983; Gleitman, 1990; Karmiloff-Smith, 1992; Peters, 1994).
- iniziative verso l'ambiente: nel bambino non vedente adeguatamente stimolato, sembrano insorgere spontaneamente comportamenti funzionali alla curiosità conoscitiva e al mantenimento di quelle abilità esplorative che inizialmente gli sono state insegnate (Fiocco, 2006).

Perciò si può affermare che, nel caso in cui il contesto di vita sia favorevole all'apprendimento e fornisca adeguate stimolazioni, lo sviluppo cognitivo del bambino minorato nella vista può seguire un percorso simile a quello dei coetanei vedenti. (Banchetti, 2003; Celani, 2004).

Anche quando vi sono problematiche pregresse, può essere progettato un trattamento che permette, in un tempo limitato, di recuperare le abilità non ancora acquisite. (Pérez-Pereira e Conti-Ramsden, 2002)

BIBLIOGRAFIA

- Banchetti S. (2003), *Valore e limiti dell'educazione sensoriale*, «Tiflogia per l'integrazione», anno 13, vol.1, pp. 3-10.
- Caldin R. (2006), *Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze*. In R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson, pp. 17-44.
- Canevaro A. (2000), *Le parole che fanno la differenza*, Trento, Erickson.
- Caracciolo E., Larcán R. e Cammà M. (1986), *Il test "C": un modello statistico per l'analisi clinica e sperimentale di serie di dati in serie temporali relative ad un soggetto singolo (N=1)*, «Bollettino di Psicologia Applicata», vol. 175, pp. 43-54.
- Celani B. (2004), *Il bambino non vedente: la famiglia, lo sviluppo, l'integrazione scolastica*, Roma, Editrice Tecnoscienza.
- Dunlea A. (1989), *Vision and the emergence of meaning: Blind and Sighted children's early language*, Cambridge University Press.
- Fiocco A. (2006), *Cecità e ipovisione: differenze e affinità*. In R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson, pp.45-66.
- Galati D. (a cura di) (1996), *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento dei non vedenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gleitman L. R. (1990), *The structural sources of verb meanings*, «Language acquisition», vol. 1, pp. 3-55.
- Guzzetta F., Mariotti P., Iuvone L. (1998), *Il linguaggio del non vedente. Problemi di sviluppo e riabilitazione*, «Tiflogia per l'integrazione», anno 8, vol. 2, pp. 15-19.
- Harley R. K. (1963), *Verbalism among blind children: An investigation and analysis*, NY: American Foundation for the Blind.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularità: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Kitzinger M. (1984), *The role of repeated and echoed utterance in communication with a blind child*, «British Journal of Disorders of Communication», vol. 19, pp. 135-146.
- Maratsos M. (1983), *Some current issues in the study of the acquisition of Grammar*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3*, NY, Wiley, pp. 707-786.
- Pérez-Pereira M. (1994), *Imitations, repetitions, routines, and child's analysis of language: Insights from the blind*, «Journal of Child Language», vol. 21, pp. 317-337.
- Pérez-Pereira M. (1998), *Desarrollo y educación familiar en niños ciegos*. In M. J. Rodrigo e J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Spain, Alianza Editorial, pp. 483-500.
- Pérez-Pereira M. e Castro J. (1992), *Pragmatic functions of blind and sighted children's language: a twin case study*, «First Language», vol. 12, pp. 17-37.
- Pérez-Pereira M. e Castro J. (1997), *Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 15, pp. 439-459.
- Pérez-Pereira M. e Conti-Ramsden G. (2002), *Sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini ciechi*. Trad. a cura di Piccioni A., Bergamo, edizioni junior.
- Peters A. (1987), *The role of imitation in the developing syntax of a blind child*, «Text», vol. 7, pp. 289-311.
- Peters A. M. (1994), *The interdependence of social, cognitive, and linguistic development: Evidence from a visually impaired child*. In H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*, Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp. 195-220.
- Piccolo L. (2004), *I bambini minorati della vista*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Tetzchner, S. e Martinsen, H. (1981), *A psycholinguistic study of the language of the blind: I. Verbalism*, «International Journal of Psycholinguistics», vol. 19, pp. 49-61.

SCHEDE OPERATIVE

Scrivi a fianco di ciascun nome il maggior numero di informazioni che questo ti richiama alla mente. Queste informazioni possono essere aggettivi, azioni, piccole frasi che caratterizzino quello specifico nome.

BANCO	
SEDIA	
MAGLIONE	
CAPELLI	
ACQUA	
PASTA	
COLTELLO	
BUDINO	
CUSCINO	
LIBRO	
DENTI	
COCA COLA	
FIORE	
RAMO	
FLAUTO	
TAMBURO	
COMPUTER	
AUTOMOBILE	
BICICLETTA	
SVEGLIA	

Scheda 1 – Checklist per la valutazione del livello lessicale.

Post test 1	
TAVOLO	ORECCHIE
POLTRONA	ARANCIATA
GIACCA	ERBA
LABBRA	FOGLIA
THE	CHITARRA
MINISTRONE	PIATTI
FORCHETTA	LETTORE MP3
GELATO	SCOOTER
LENZUOLO	SKATE BOARD
QUADERNO	CAMPANELLO

Post test 2	
SCRIVANIA	SOPRACCIGLIA
SGABELLO	LIMONATA
CAMICIA	SASSO
NASO	MUSCHIO
LATTE	PIANOFORTE
HAMBURGER	FISCHIETTO
CUCCHIAIO	STAMPANTE
YOGURT	AUTOBUS
COPERTA	PATTINI
DIARIO	CAMPANELLA

Scheda 2 – Checklist equivalenti per la valutazione del livello lessicale (post test 1 e post test 2)

Tempo:	3 ore alla settimana
Durata:	2 mesi e mezzo (totale di 30 ore)
Luogo:	Aula, seduto ad un tavolo su cui vengono appoggiati i vari oggetti
Materiale	Oggetti di diverse forme e proprietà, che consentano di nominare caratteristiche proprie di un singolo senso. Esempi: <ul style="list-style-type: none"> - pupazzi di peluche, forme geometriche, carte di diversa rugosità etc. - flaconi di profumo, sapone, spezie etc. - caramelle, crackers, bibite gassate etc. - musicassette e cd vari, strumenti musicali, versi di animali etc.
Consegna:	“Tocca / annusa / ascolta / assaggia questo oggetto o alimento e descrivilo, cercando di usare il maggior numero di parole possibili”
Procedura:	Prime 8 settimane: <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione dell’oggetto e consegna - Esplorazione dell’oggetto attraverso il senso stabilito (2 settimane per ogni ciascuno) - Descrizione dell’oggetto - Utilizzo delle formule di aiuto e della griglia “parole per i sensi” Ultime due settimane: <ul style="list-style-type: none"> - Ripetizione della procedura utilizzando tutti i sensi.
Formule di aiuto:	“Questo oggetto ti è familiare?” “Riconosci questo suono/gusto?” “Che dimensioni/forma ha questo oggetto?” “Che gusto ha?” “Che suono fa?” “Ti piace? Perché?”
Approfondimenti:	Spiegazione del significato dei termini proposti nella griglia “parole per i sensi” non ancora conosciuti.

Scheda 3 – Struttura delle sessioni di laboratorio.

TATTO	Liscio, ruvido, rugoso, freddo, caldo, tiepido, morbido, duro, molle, viscido, liquido, solido, rotondo, quadrato, appuntito, triangolare, lungo, corto, alto, basso, piccolo, grosso, scivoloso, fatto di...., intrecciato, regolare, irregolare, pesante, leggero, vuoto, pieno
UDITO	Forte, piano, acuto, grave, profondo, sordo, squillante, ritmico, irregolare, lontano, vicino, veloce, lento, melodia, confusione, ruggito, miagolio, abbaio, stridio, eco, nitrito, barrito, vagito, urlato, bisbigliato, sospiro, rimbombo, infrangersi, scolare, sbattere, appoggiare, bussare, schiacciare, scricchiolare, masticare, gorgogliare, che incuriosisce, che spaventa, che infastidisce
OLFATTO	Puzzolente, profumato, acre, inodore, speziato, odore di...., bruciato, che disgusta, che fa venire appetito, fastidioso, piacevole
GUSTO	Dolce, salato, amaro, acre, solido, liquido, molle, viscido, granuloso, freddo, caldo, tiepido, che disgusta, che piace

Scheda 4 – Griglia “Parole per i sensi” utilizzata per l’arricchimento lessicale durante i laboratori.