

Parte terza

Laboratori di Didattica Innovativa

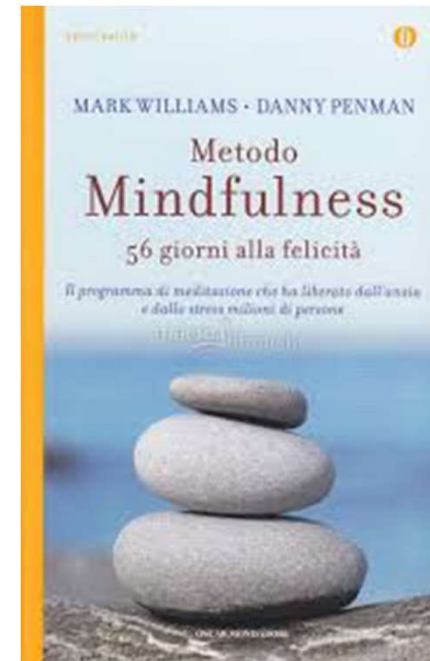
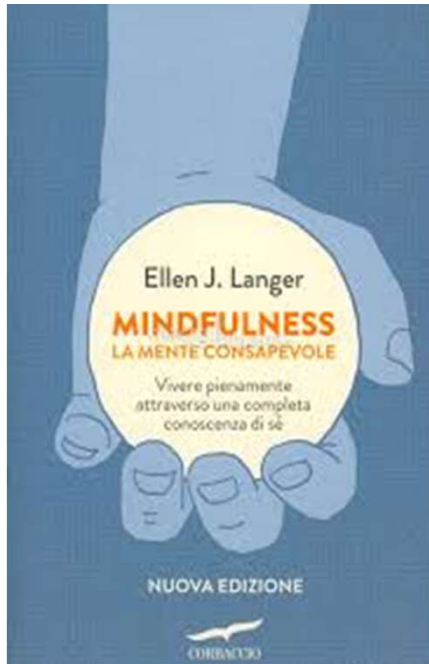
Laboratorio 1



Migliorare la connessione mente- corpo per un benessere integrale

La maggior parte degli uomini si affretta ad esplorare il mondo esterno, non sapendo che il più bel viaggio che si possa intraprendere è quello dentro noi stessi.

Rabindranath Tagore



La mindfulness

traduzione di un concetto radicato nella cultura filosofica del buddhismo zen che significa **consapevolezza, attenzione, essere presente**

Il significato della parola Yoga significa unire, legare, concentrare l'attenzione

Mindfulness

Con tale espressione ci si riferisce ad uno **stato mentale (meditazione)** che ha a che fare con particolari **qualità dell'attenzione** e della **consapevolezza**.

Numerosi studi e ricerche sulle funzionalità cerebrali svolti da alcuni neuroscienziati (R.Davidson, F.Varela) hanno riconosciuto alla Mindfulness la **capacità di promuovere le funzioni integrative della corteccia prefrontale**, che sono implicate in processi di **regolazione corporea**, di **sintonia interpersonale**, di **stabilità emotiva**, di **flessibilità di risposta**, di **conoscenza di sè**.

Come praticare la *mindfulness*

la *mindfulness* è una pratica meditativa che necessita di una **sperimentazione in prima persona**.

È indispensabile realizzare una **concentrazione attenta verso se stessi**, distogliendo l'attenzione da pensieri negativi (di eventi passati) e da pensieri ansiosi (di eventi futuri) per attuare una "**attenzione consapevole sul momento presente**" (Kabat-Zinn, 2003).

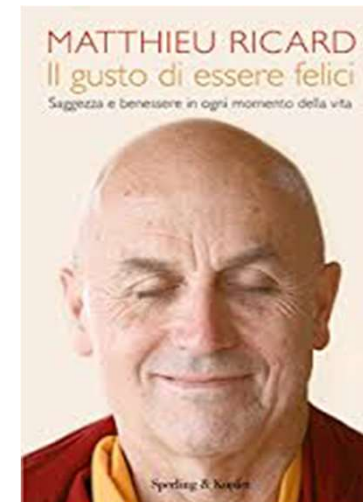
2 principi:

- Focalizzazione dell'attenzione all'esperienza presente
- Affrontare le nuove esperienze con curiosità e apertura mentale

Per praticare la Mindfulness bisogna imparare ad usare in modo diverso la mente rispetto alle nostre esperienze quotidiane.



Jon Kabat-Zinn medico e scrittore



Matthieu Ricard
Biologo molecolare,
convertitosi al buddismo

Mindfulness e bambini

La mindfulness può essere anche insegnata e praticata con i bambini: esperimenti pilota in scuole materne hanno ottenuto un miglioramento significativo della socialità riducendo atteggiamenti egoistici e aggressivi e favorendo l'espressione dell'empatia.

[Lisa Flook, Simon B. Goldberg, Laura Pinger, and Richard J. Davidson](#)

Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum,

[Dev Psychol. 2015 Jan; 51\(1\): 44–51.](#)

La tecnica della mindfulness focalizzata sul respiro

(pranayama di Patanjali)

l'attenzione meditativa comporta la focalizzazione su un oggetto determinato come la respirazione

Non bisogna cercare di bloccare i pensieri, ma, nel caso in cui ci si accorga di aver perso la concentrazione, è importante recuperarla. A tale scopo può essere utile pronunciare il suono “un” durante l’espiazione.

Con la **mindfulness** si **impara ad essere attenti** a tutto ciò che concerne le nostre **esperienze interiori** e quelle più specificatamente sensoriali in modo relativamente tranquillo.

La meditazione va **praticata con regolarità** (es. 20 minuti al giorno per 6 settimane) è necessario approcciarsi in modo graduale, le maggiori difficoltà si riscontrano solitamente all’inizio.

È importante che diventi un’abitudine dedicandole **pochi minuti ogni giorno** preferibilmente nello stesso momento della giornata.

Esercizi per la “connessione” attraverso il respiro

Ad occhi chiusi o focalizzando nella mente un oggetto, un immagine o un elemento naturale concentratevi sulla vostra respirazione.

Con un cronometro contate quante inspirazioni/espirezioni effettuate in **1 minuto (12-16 atti)**.

A seguire provate ad abbassarne progressivamente il numero rallentando la frequenza allo scopo di rendere la respirazione più profonda (diaframmatica)

Recenti studi scientifici (Joseph et alii, 2005) hanno dimostrato che la riduzione volontaria della frequenza respiratoria induce profonde modificazioni fisiologiche (miglioramento dell'ossigenazione, riduzione della frequenza cardiaca e della pressione arteriosa, ecc.)

Respirazione diaframmatica

Sdraiatevi supini, gambe piegate, rilassatevi e cominciate a respirare....

Mettete una mano sulla pancia e una sul petto; cercate di inspirare con il naso gonfiando solo la pancia lasciando fermo il torace poi espirate con il naso sgonfiando la pancia.

L'utilizzo delle due mani serve per prendere coscienza del movimento e capire se state lavorando con la pancia o se state facendo intervenire le coste durante la respirazione.

L'aria deve uscire dalla bocca in maniera naturale, come se fosse un sospiro di sollievo.



Mindfulness e neuroscienze

In seguito al crescente interesse per la *mindfulness* sono stati svolti numerosi studi per verificare gli effetti sullo sviluppo neuronale attraverso la suddetta pratica.

Molti studi dimostrano che la pratica meditativa attiva potentemente il sistema vagale (parasimpatico) e inibisce quello catecolaminergico (simpatico).

[Borovikova LV1, Ivanova S, Zhang M, Yang H, Botchkina GI, Watkins LR, Wang H, Abumrad N, Eaton JW, Tracey KJ.](#)

Vagus nerve stimulation attenuates the systemic inflammatory response to endotoxin, Nature. 2000 May 25;405(6785):458-62.

Qual è il nostro livello di mindfulness?

MAAS

Mindful Attention and Awareness Scale

(Kirk W.Brown, Richard M.Ryan, 2003)

Il questionario

Nella tabella seguente ci sono **15 affermazioni** riguardanti alcune **esperienze quotidiane**. Utilizzando una scala

1= quasi sempre

2= molto spesso

3= talvolta

4= poche volte

5= molto poco spesso

6 =quasi mai

indichiamo quanto frequentemente ci capita di sperimentare ognuna delle esperienze descritte.

se il **punteggio** ottenuto è **alto** siamo persone attente e consapevoli

se il **punteggio** ottenuto è **basso** dovremmo cercare di fare esercizi per migliorare il nostro grado di attenzione e consapevolezza.

| MAAS - Mindful Attention and Awareness Scale (Kirk W.Brown, Richard M.Ryan, 2003) | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Posso provare delle emozioni di cui divento cosciente solo qualche tempo dopo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Rompo o faccio cadere cose per sbadatagine, non prestando attenzione o pensando ad altro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Ho difficoltà a restare concentrato su quello che sta accadendo nel presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Tendo a camminare veloce per arrivare dove sono diretto senza prestare attenzione a ciò che trovo lungo la strada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Tendo a non notare sensazione di tensione o di disagio fisico finché non catturano davvero la mia attenzione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Dimentico il nome di una persona quasi subito dopo che mi viene detto per la prima volta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Mi sembra di procedere "in automatico" senza consapevolezza di cosa sto facendo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Faccio le cose in fretta senza essere veramente attento ad esse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Sono così concentrato sull'obiettivo che voglio raggiungere che perdo il contatto con quello che sto facendo nel presente per arrivarci | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Compio lavori o attività in modo automatico senza essere consapevole di quello che sto facendo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Mi capita di ascoltare qualcuno con un orecchio, mentre sto facendo qualcos'altro allo stesso tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Mi capita di guidare con il "pilota automatico" e poi arrivato sul posto di chiedermi perché ci sono andato | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Mi capita di preoccuparmi per il futuro o per il passato | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Mi ritrovo a fare delle cose senza prestare attenzione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Faccio spuntini senza essere consapevole che sto mangiando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Ed ora proviamo a fare un esercizio di mindfulness

Per praticare la mindfulness non è necessario essere chiusi in una stanza. Possiamo fare esercizi in ogni momento della giornata mentre camminiamo, sorseggiamo il tè o stiamo andando al lavoro affinché l'attenzione e la consapevolezza diventino sempre più modalità intrinseche (un modo di essere).

Es. Osservazione consapevole della natura

Se siamo in un giardino o in un parco fissiamo la nostra attenzione su qualcosa che abbiamo intorno, per es., le foglie di un albero che si muovono col vento o le nuvole che si spostano nel cielo.

Guardiamo con attenzione ogni loro aspetto per 2 o 3 minuti senza fare nulla. Rilassiamoci cercando di entrare in armonia con l'oggetto che stiamo osservando respirando profondamente.

Ogni qual volta siamo distratti dal sopraggiungere di immagini o pensieri torniamo a concentrarci sul respiro.

I pensieri non sono da scacciare, lasciamo che vengano come gli uccelli su rami del nostro albero: solo non appena ce ne accorgiamo riportiamo l'attenzione al respiro.

Evitiamo comunque che gli uccelli facciano il nido.

Es. Osservazione consapevole della natura



Laboratorio didattico 2

**i vantaggi di un insegnamento centrato
sull'esperienza corporea e motoria**

Obiettivi di una didattica “enbodied centred”

A) Potenziamento degli **apprendimenti cognitivi** (lettoscrittura, calcolo e logica)

A1) Prevenzione dei **disturbi dell'apprendimento** (DSA, BES, ecc.)

B) Potenziamento delle **competenze sociali e comportamentali**

B1) Prevenzione dei **disturbi del comportamento e della socialità** (ADHD, ecc.)

C) Promozione di **stili di vita attivi**

C1) Prevenzione dei **disturbi da ipoattività** (sovrappeso, obesità e disturbi metabolici)

D) Potenziamento dell'**esperienza corporea** nei “nativi digitali”

D1) Prevenzione dei rischi derivanti da **un deficit di esperienza corporea** in soggetti particolarmente esposti alle tecnologie

Per un insegnamento-*in-movimento*

La proposta rivolta alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo della scuola primaria fa perno metodologicamente sullo sviluppo di:

- A) Conoscenza del proprio corpo nello spazio**
- B) Capacità organizzative e coordinative spazio-temporali**
- C) Lateralità**

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO MOTORIO

1. Migliorare la conoscenza del proprio corpo nello spazio (a,b,c,d)

2. Migliorare l'orientamento spazio-tempo (a,b,c,d)

3. Migliorare la lateralità (a,b,c,d)

VANTAGGI FORMATIVI

a. Migliorare la capacità di autocollocarsi nello spazio e con gli altri (capacità logiche, topografiche, relazionali, ecc.)

b. Potenziare i prerequisiti cognitivi dell'apprendimento (lettura, scrittura, calcolo, ecc.)

c. Incentivare un uso del corpo in maniera dinamica e polivalente (acquisizione di uno stile di vita attivo)

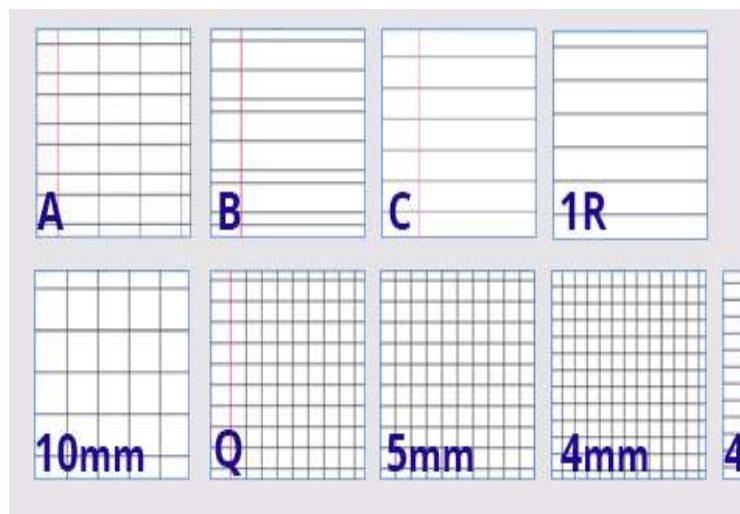
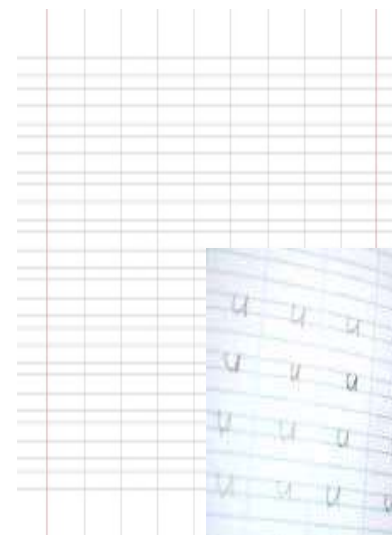
d. Migliorare la conoscenza del proprio corpo (capacità di utilizzare il proprio corpo come strumento di espansione della conoscenza)

1. Migliorare la conoscenza del corpo nello spazio

| OBIETTIVO ATTESO | DESCRIZIONE DELL' ATTIVITA' | SOLUZIONI E VARIABILI ORGANIZZATIVE | VANTAGGI |
|---|---|---|--|
| <p>Collocarsi in posizioni diverse in rapporto agli altri e allo spazio</p> <p>Utilizzare gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali</p> | <p>Gioco a squadre di libera scoperta. Lo scopo è di rappresentare, con il corpo, lettere e numeri facendo partecipare tutti i componenti della squadra.</p> <p>In questo gioco emerge una corrispondenza e un riconoscimento, da parte del docente, di quei bambini che, anche sul quaderno in classe, tendono ad uscire dai margini o che non scrivono correttamente una lettera o un numero.</p> | <p>Palestra, cortile o spazio delimitato.</p> <p>Guadagna 1 punto la squadra che esegue la consegna nel minor tempo possibile. A parità di tempo, guadagna il punto, la squadra che la realizzerà nel miglior modo possibile.</p> | <p>a. Capacità di stare nel rigo, rispettare margini, portare il segno, di mettere in colonna.</p> <p>b. Capacità di stimare: vicinanza, distanza, prossimità</p> <p>c. . Scoprire il piacere di muoversi e di imparare insieme divertendosi</p> <p>d. Capacità di utilizzare il corpo in maniera plastica</p> |

Esperienza 1:

Diamo più tempo allo spazio!



La prima volta fornire solo la consegna verbale per lasciare sperimentare. Laddove dovesse esserci la necessità intervenire con un esempio pratico.

2. Migliorare le funzioni organizzative e coordinative spazio-temporali

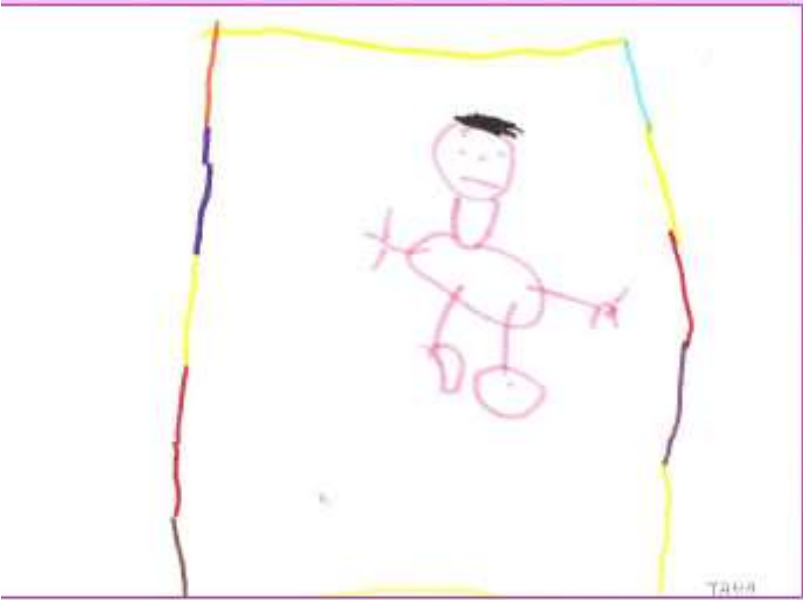
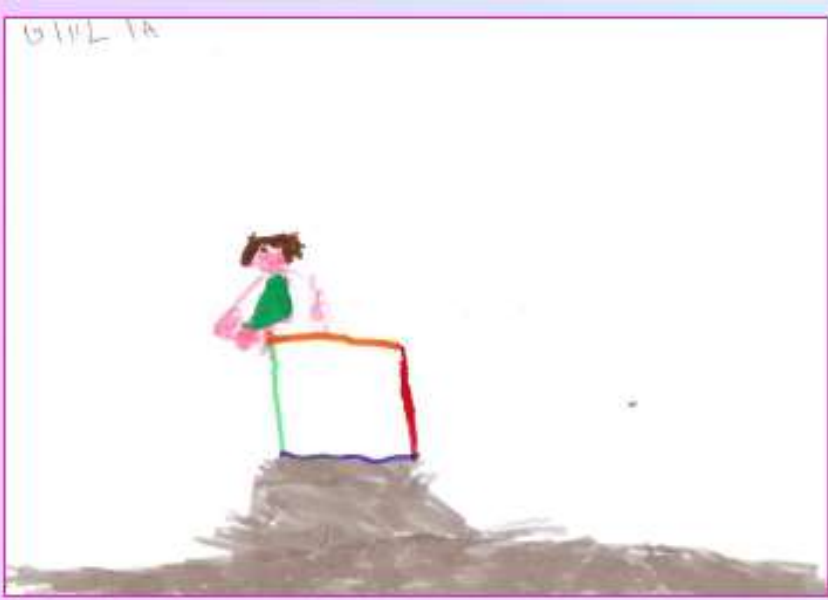
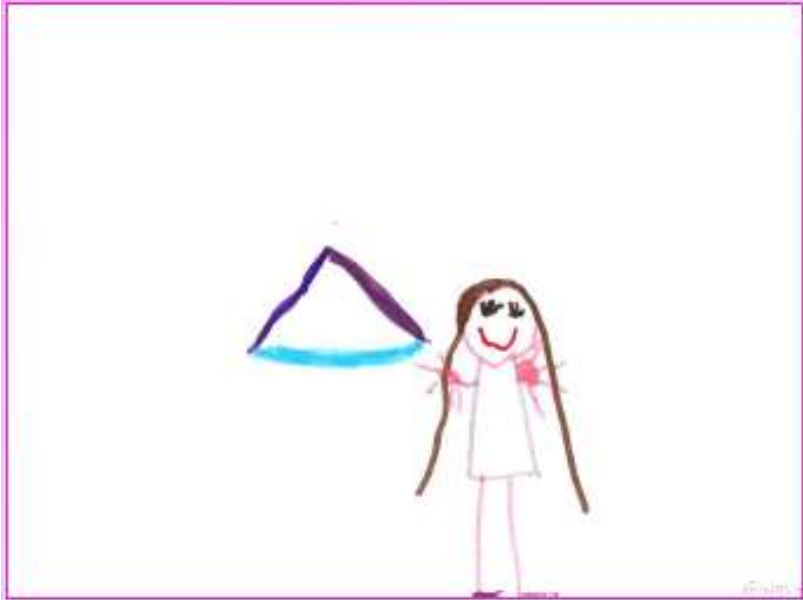
| OBIETTIVI ATTESI | DESCRIZIONE DELL' ATTIVITA' | SOLUZIONI E VARIABILI ORGANIZZATIVE | VANTAGGI |
|---|--|---|---|
| <p>Collocarsi in posizioni diverse in rapporto ad altri e/o oggetti</p> <p>Utilizzare gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali</p> <p>Conoscere e utilizzare i diversi schemi motori e posturali</p> | <p>I bambini camminano liberamente per la palestra con un attrezzo in mano, al segnale lo appoggiano a terra e guardano se è stato occupato il maggior spazio possibile. Lasciare il proprio attrezzo in quella posizione e correre liberi, al segnale fermarsi vicino a un altro attrezzo, al secondo segnale di corsa e al successivo tornare al primo attrezzo. Chiedere poi di fermarsi a destra, sinistra, davanti, dietro.</p> | <p>Palestra, cortile o spazio delimitato.</p> <p>Giocare liberamente con ogni attrezzo.</p> <p>Progressivamente ridurre il campo di gioco.</p> <p>Creare con vari attrezzi forme geometriche.</p> | <p>a. Capacità di orientarsi e regolarsi adattandosi allo spazio a disposizione (dentro-fuori, vicino-lontano, ecc.)</p> <p>a. Capacità di produrre forme e simboli di diversa dimensione e direzione (scrittura e matematica)</p> <p>c. Scoprire il piacere di muoversi e di creare forme con il corpo divertendosi</p> <p>d. Capacità di cogliere la differenza tra forme e simboli diversi</p> |

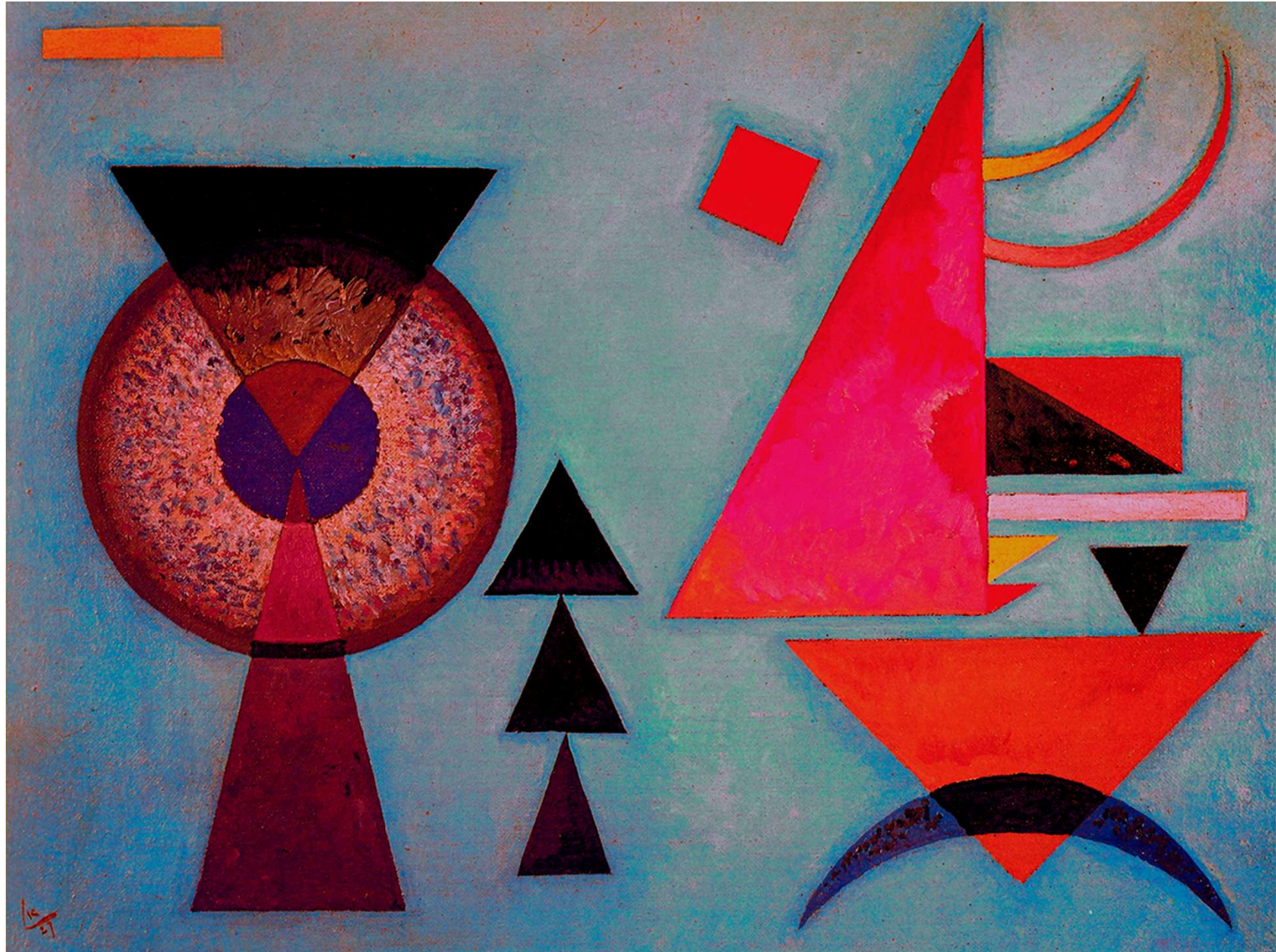
Esperienza 2:
Io sono la forma!



son quadrato e son perfetto, assomiglio a un fazzoletto,
se mi allungo un pochettino faccio un bel rettangolino.
Triangolo mi han chiamato, da tre punte son formato, sono
un po' spigoloso, ma non son pericoloso. Sono un cerchio e
son rotondo, giro spesso nel bel mondo, giro in tondo in
bicicletta con l'auto o la motocicletta





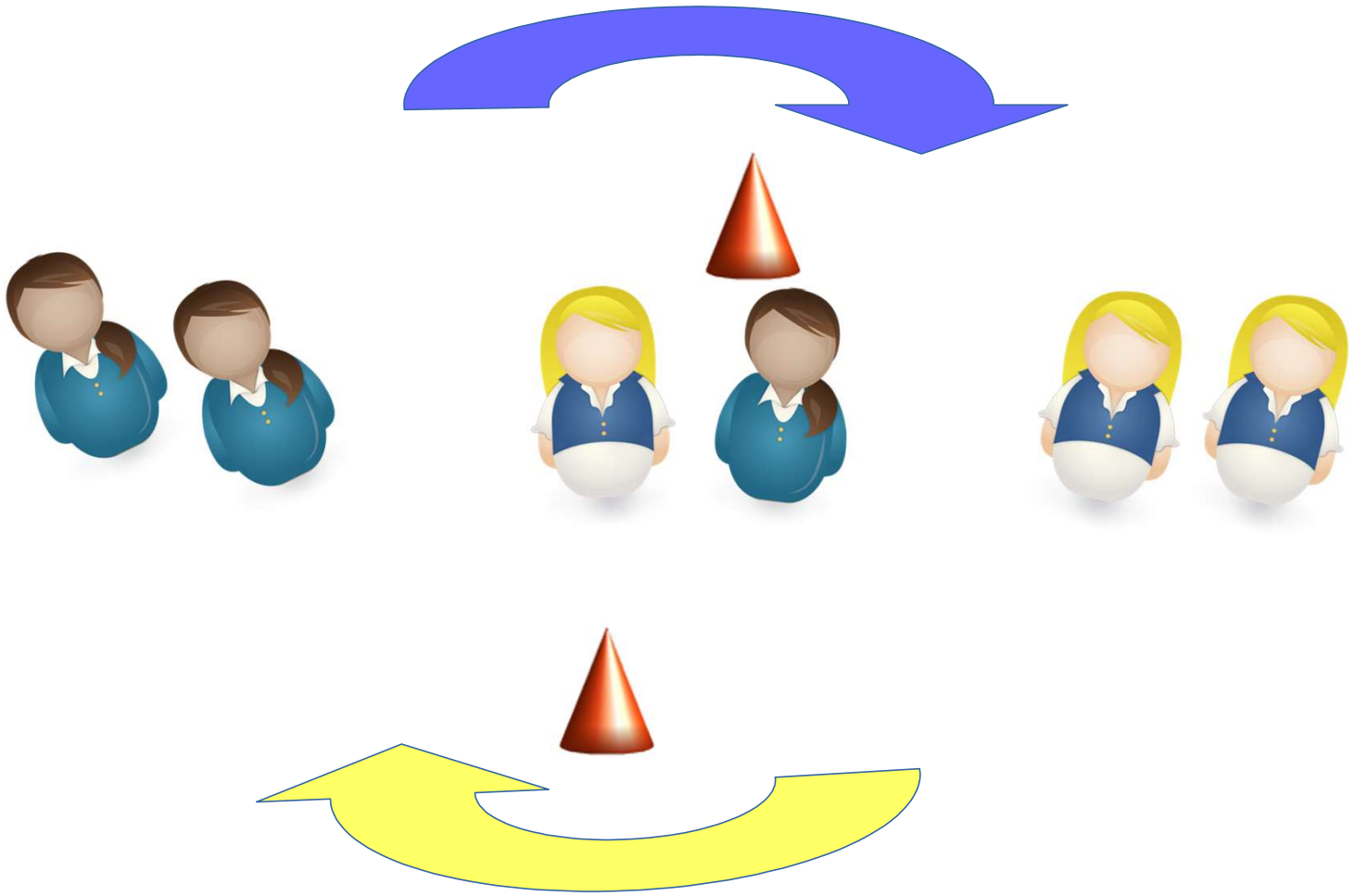


3. Migliorare la funzione di lateralità

| OBIETTIVO ATTESO | DESCRIZIONE DELL' ATTIVITA' | SOLUZIONI E VARIABILI ORGANIZZATIVE | VANTAGGI |
|---|---|---|---|
| <p>Migliorare e consolidare la lateralizzazione</p> | <p>Due squadre su file opposte a circa 2 mt dalla linea di centrocampo che li divide, delimitati da due conetti. Al "via" i primi della fila corrono verso la linea di centrocampo, si fermano e corrono sul posto fino al comando:</p> <p>"CAMBIO" : scambio delle posizioni. Questo comando può essere ripetuto più volte.</p> <p>"DESTRA" : si tocca con la mano destra il conetto destro.</p> <p>"SINISTRA" : si tocca con la mano sinistra il conetto sinistro.</p> | <p>Palestra, cortile o spazio delimitato.</p> <p>Aggiungere il comando: "CENTRO"</p> <p>Spostamento parallelo alla linea del centro campo in maniera da avere i conetti alle spalle e i comandi successivi diventeranno: "AVANTI" E "INDIETRO"</p> | <p>a. Capacità di riconoscimento in sistemi simbolici posizionali ("b" "d"; 18-81)</p> <p>b. Capacità di cogliere similitudini e differenze tra oggetti diversamente posizionati nello spazio. Capacità di trasferire oggetti ed esperienze dallo spazio tridimensionale allo spazio bi-dimensionale</p> <p>c. Scoprire il piacere di muoversi modificando la propria posizione relativamente a punti di vista differenti</p> <p>d. Capacità di posizionarsi correttamente rispetto a persone o oggetti (alla dx o alla sx di un oggetto)</p> |

Esperienza 3:
Io sono la mia posizione!





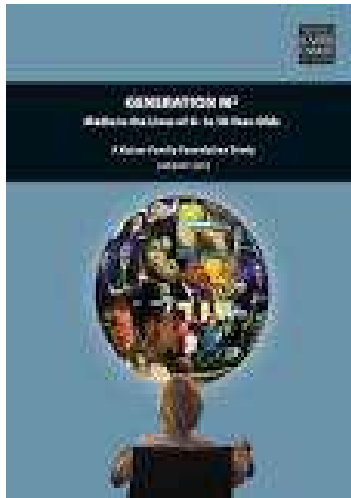
Potenziamento dell'esperienza corporea nei “nativi digitali”

Un'ultima considerazione infine attiene alla nostra società caratterizzata dalla presenza di una generazione che sta crescendo con un massivo uso di tecnologie digitali (*smartphone e tablet*).

Generazione definita...

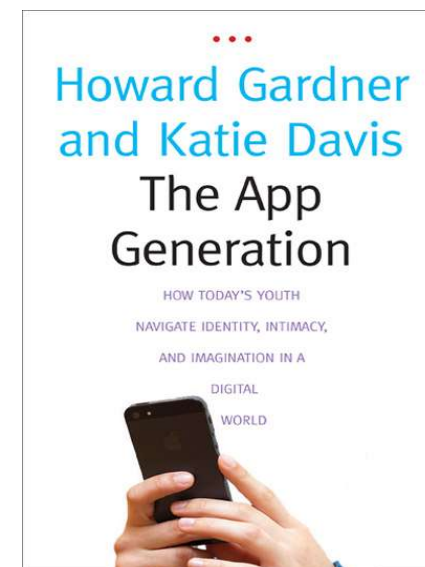
nativi digitali

M.Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, 2001



GENERATION M2
Kaiser Family Foundation,
2010

App Generation
H.Gardner, K.Davis,
The App Generation, 2014



Nella nostra società è frequente riscontrare bambini immersi in ambienti nei quali le **tecnologie** hanno un **forte impatto** e che già a **18-20 mesi interagiscono** utilmente con **Digital Devices** (*tablet, smartphone, ecc.*)

Tale fenomeno determina inevitabilmente una **drastica riduzione dell'esperienza corporea globale** ed un restringimento dello schema motorio alla “funzione *touch*”



i rischi per i “nativi digitali”

numerosi studi stanno evidenziando come questi bambini stiano manifestando

difficoltà in alcuni processi di sviluppo ed in particolare:

- ritardi di linguaggio
- ridotte competenze nei processi di “working memory”
- deficit nella sfera emotiva e di relazione
- inadeguate abilità motorie

References:

Li, Clayton, et. Al., *Relationship between Cognitive Development and Touchscreen Device Usage in Infants and Toddlers*, 3 may 2014 Proc. of Pediatric Accademy Societies, Vancouver

Ma soprattutto...

non risultano adeguatamente competenti nell'uso del corpo



La didattica “embodied centred” si concentra sulla
necessità di creare occasioni di apprendimento capaci
di compensare il

deficit di esperienza corporea con l'ambiente

attraverso il potenziamento di

capacità corporee

**in attività motorie e sportive a carattere
fondamentalmente ludico**

conclusioni

Qualsiasi tipo di intervento educativo in ambito psico-motorio deve destinare

1. particolare attenzione all'osservazione dei segnali comunicativi corporei con particolare attenzione agli aspetti di legame emozioni-memoria.
2. l'attività educativo-motoria va inscritta in un più ampio approccio di cura educativa che riguarda, essenzialmente, la costruzione di "relazioni educative esperte" che abbiano come principale finalità il benessere psicofisico e la qualità della vita del soggetto.



Laboratorio didattico 3

Movimento, Grafismo e scrittura:

*Indicatori per ri-conoscere ed
accompagnare dimorfismi della motricità
del tratto grafico e della scrittura*

Le basi teoriche

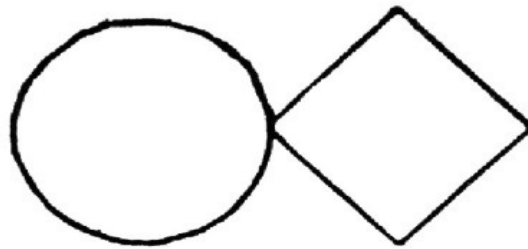
La **funzione visuo-motoria** è per taluni studiosi (Bender) una funzione fondamentale che è in **stretto rapporto** con **l'intelligenza, il linguaggio, il vissuto spazio-temporale.**

Bender elabora un Test ampiamente usato fin dal 1938 basato su **osservazione e riproduzione di forme** atto a **valutare le capacità visuo-motorie** di bambini nella fascia di età **5-9 anni.**

Bender Gestalt Test

Scoring

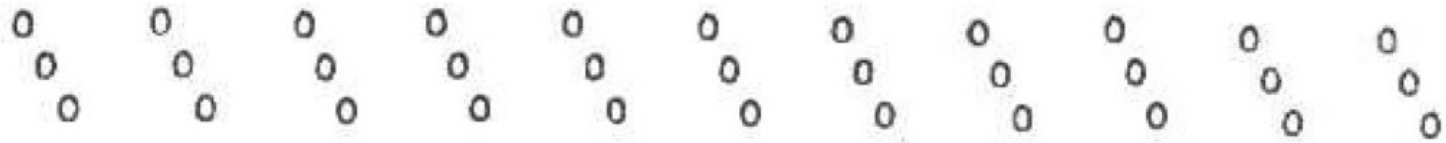
Bender: figura 1



Bender: figura 2



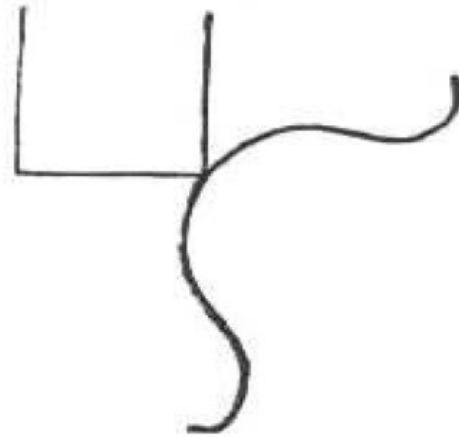
Bender: figura 3



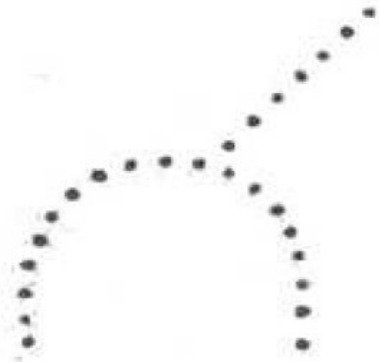
Bender: figura 4



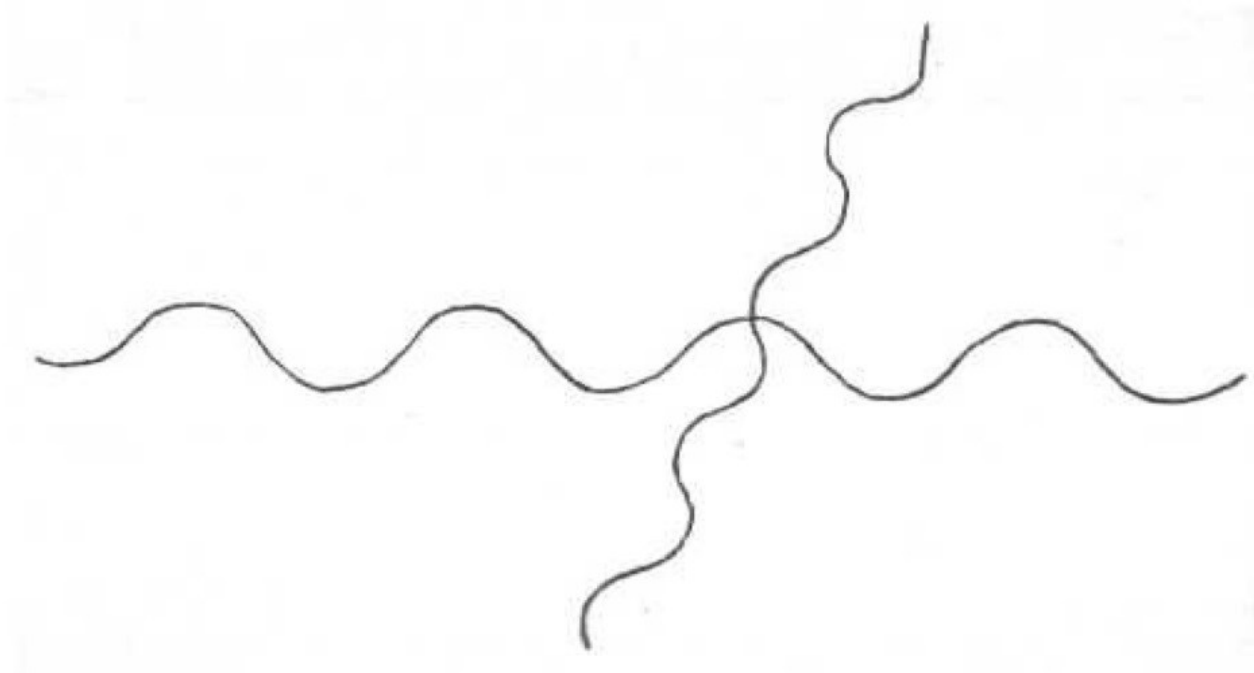
Bender: figura 5



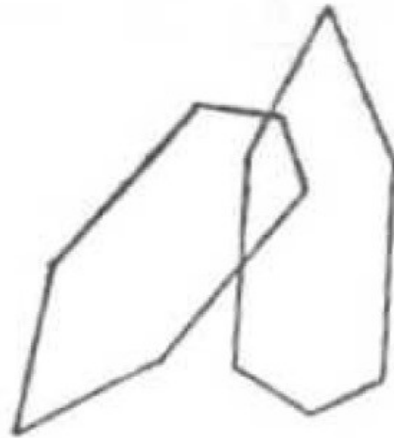
Bender: figura 6



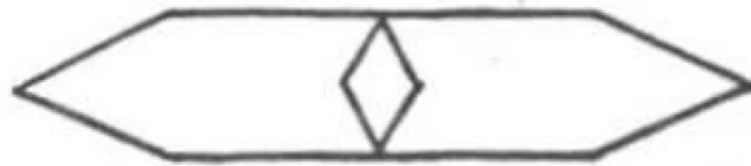
Bender: figura 7



Bender: figura 8



Bender: figura 9



BENDER-GESTALT TEST

Scoring Based on Lacks' Scoring System

Client: _____

Date: _____ Time to Complete: _____



| Error | Description | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Present |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| Rotation | Score if there is a rotation of 80° to 180° (including mirror-imaging) of the major axis of the whole figure (not a part of the figure). Do not score if S shifts the position of the card or paper and then draws the figure accurately. | | | | | | | | | | |
| Overlapping Difficulty | Difficulty in reproducing the portions of the figures that should overlap. (a) Omission of the portions of the figure which overlap. (b) Simplification of figures only at the point of overlap. (c) Marked sketching or reworking only at the point of overlap. (d) Distortion of the figure at the point of overlap. (e) Figures overlap at the wrong place. (f) Failure of figures to overlap. DO NOT SCORE – parts of figures more than 1/8 in. apart, score Simplification. | | | | | | | | | | |
| Simplification | Score if the figure is drawn in a simplified or easier form than that is not more primitive from a maturational point of view, from the stimulus. (a) Circles for dots on figure 1. (b) Nonoverlapping parts. (c) Joining parts of figures are more than 1/8 inch apart. (d) Very simplified drawing. DO NOT SCORE – (a) figures less than 1/8 inch apart, score Close Difficulty. (b) Curves substituted for angles, not an error. | | | | | | | | | | |
| Fragmentation | Score if the figure is broken up into parts destroying the gestalt or if the figure is incomplete (unless S refuses to draw the entire figure). | | | | | | | | | | |
| Retgression | Substitution of a more primitive gestalt form than the stimulus. (a) Loops for circles (if persistent). (b) Dashes for dots (if extreme and persistent). (c) Triangle for diamond or hexagon. (d) Square for diamond. (e) Rectangle for hexagon. DO NOT SCORE – Do not score if curves are substituted for angles or angulation of bottom of hexagon on figure 7 is omitted. | | | | | | | | | | |
| Perseveration | There are 2 kinds of Perseveration errors. If both occur, this error is still only scored once. TYPE A: Inappropriate substitution of the features of a preceding stimulus, such as replacing the circles of figure 2 with the dots of figure 1 (must have made dots, not circles on figure 1); replacing the dots of figures 3 & 5 with the circles of figure 2 (must have made circles on figure 2 and dots on 1). TYPE B: Intradesign perseveration on continuing to draw a figure beyond the limits called for by the stimulus. For figure 1, 14 or more dots must be present, for figure 2, 13 or more columns of circles. | | | | | | | | | | |
| Collision or Collision Tendency | One figure is drawn as touching or overlapping another figure (collision) or is drawn within 1/4 inch or less of another figure but does not touch (collision tendency). | | | | | | | | | | |
| Impotence | Behavioral or verbal expressions of inability to draw a figure correctly (often accompanied by statements such as "I know this drawing is not right but I just can't make it right"). (a) Repetitious drawings or numerous erasures of figures with similar inaccuracies. (b) S realizes that an error has been made and tries to correct it unsuccessfully or expresses inability to correct it. DO NOT SCORE – Second attempt that corrects an error. | | | | | | | | | | |
| Closure Difficulty | Difficulty in getting the joining parts of figures together or getting adjacent parts of a figure to touch. If figures are more than 1/8 inch apart at joining point, score Simplification. | | | | | | | | | | |
| Motor Incoordination | Irregular (tremor-like) lines, especially with heavy pressure. Behavioral observations are important for scoring this error. Be sure S is drawing on a smooth surface. (a) Marked and persistent gasp, overlap, redrawing, sketching, erasures, increased pressure at points where parts of the design join one another. DO NOT SCORE – Parts of figures are more than 1/8 inch apart, score Simplification. | | | | | | | | | | |
| Angulation | Severe difficulty in reproducing the angulation of figures. (a) Failure to reproduce angulation of a figure. (b) Angulation of the whole figure 45° to 80° rather than parts of a figure (but not greater than 80°, which would be rotation). (c) Variability of the angulation of more than half the rows of circles of figure 2. DO NOT SCORE – (a) Figure 3 should be scored leniently because its angulation is especially hard to reproduce. (b) Reversal of angulation on figure 2, score Rotation. | | | | | | | | | | |
| Cohesion | Isolated decrease or increase in size of figures. Score very conservatively. This error is most frequently overscored. (a) Decrease in the size of part of a figure by more than 1/3 of the dimensions used in the rest of the figure. (b) Increase or decrease in the size of a figure by 1/3 of the dimensions used in the other drawings (not compared to the size of the stimulus cards). Exclude parts of drawing that are larger due to Perseveration. | | | | | | | | | | |
| Time | Score if total time is greater than 15 minutes. | | | | | | | | | | |
| Total Score | | | | | | | | | | | |

Points:

- Score **presence** of error, not frequency, and score conservatively. For example, even if Rotation is scored for each figure, score only 1 in the **Present** column.
- If the subject rotates the card or paper and then draws correctly, it is correct.
- Generally, 3 or fewer errors indicates an *absence* of visuoconstructive deficits or brain impairment; 4 errors is a *borderline* score; and 5 or 6 errors provide *some evidence* for brain impairment. The greater the number of errors, the greater the evidence for some type of brain impairment: *strong evidence* with 7 or 8 errors and *very strong evidence* with 9 to 12 errors. Five or more errors is serious, but not if the subject is lazy, impulsive, unmotivated, or uncooperative.

Overlapping Difficulty

Difficulty in reproducing the portions of the figures that should overlap.

- (a) Omission of the portions of the figure which overlap.
- (b) Simplification of figures only at the point of overlap.
- (c) Marked sketching or reworking only at the point of overlap.
- (d) Distortion of the figure at the point of overlap.
- (e) Figures overlap at the wrong place.
- (f) Failure of figures to overlap.



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | | | | x | x | |

Retrogression

Substitution of a more primitive gestalt form than the stimulus.

- (a) Loops for circles (if persistent).
- (b) Dashes for dots (if extreme and persistent).
- (c) Triangle for diamond or hexagon.
- (d) Square for diamond.
- (e) Rectangle for hexagon.
- DO NOT score if curves are substituted for angles or angulation of bottom of hexagon on figure 8 is omitted. T SCORE –



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| x | x | x | x | | x | | x | x |

Perseveration

There are 2 kinds of Perseveration errors. If both occur, this error is still only scored once.

- **TYPE A:** Inappropriate substitution of the features of a preceding stimulus, such as replacing the circles of figure 3 with the dots of figure 2 (must have made dots, not circles on figure 2); replacing the dots of figures 4 & 6 with the circles of figure 3 (must have made circles on figure 3 and dots on 2).
- **TYPE B:** Intradesign perseveration on continuing to draw a figure beyond the limits called for by the stimulus.



| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | x | x | x | | x | | | |

Angulation

Severe difficulty in reproducing the angulation of figures.

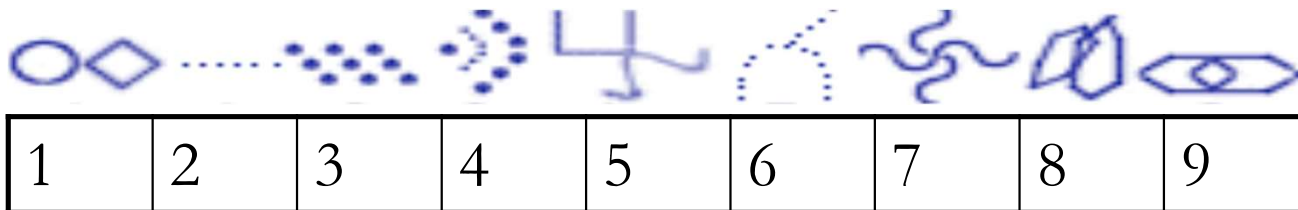
- (a) Failure to reproduce angulation of a figure.
- (b) Angulation of the whole figure 45° to 80° rather than parts of a figure.).
- (c) Variability of the angulation of more than half the rows of circles of figure 3.
- DO NOT SCORE –
 - (a) Figure 4 should be scored leniently because its angulation is especially hard to reproduce.
 - (b) Reversal of angulation on figure 3, score Rotation.



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | x | x | | | | | |

Time

- Score if total time is greater than 15 minutes.



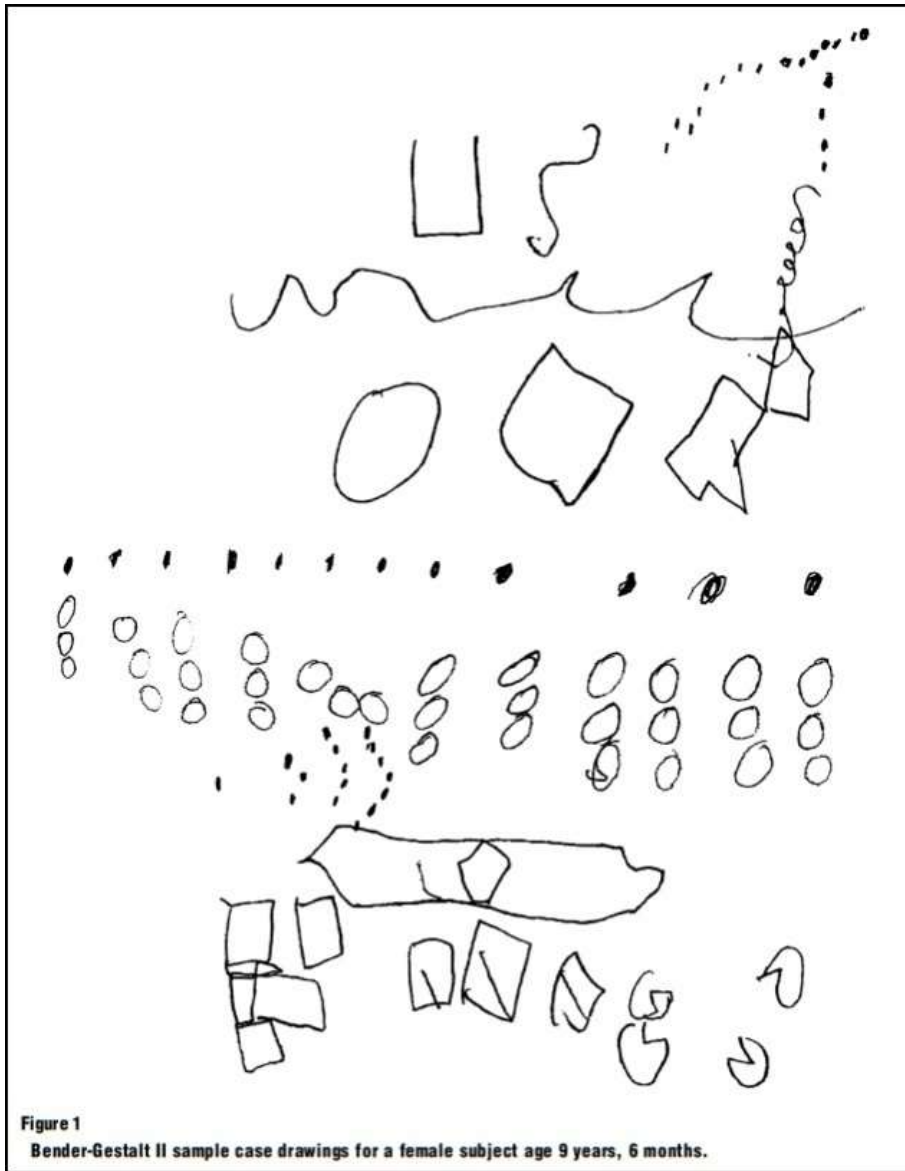


Figure 1
Bender-Gestalt II sample case drawings for a female subject age 9 years, 6 months.

Esempio caso:

Test effettuato su un
soggetto femminile di
9 anni e sei mesi.

Figura 1

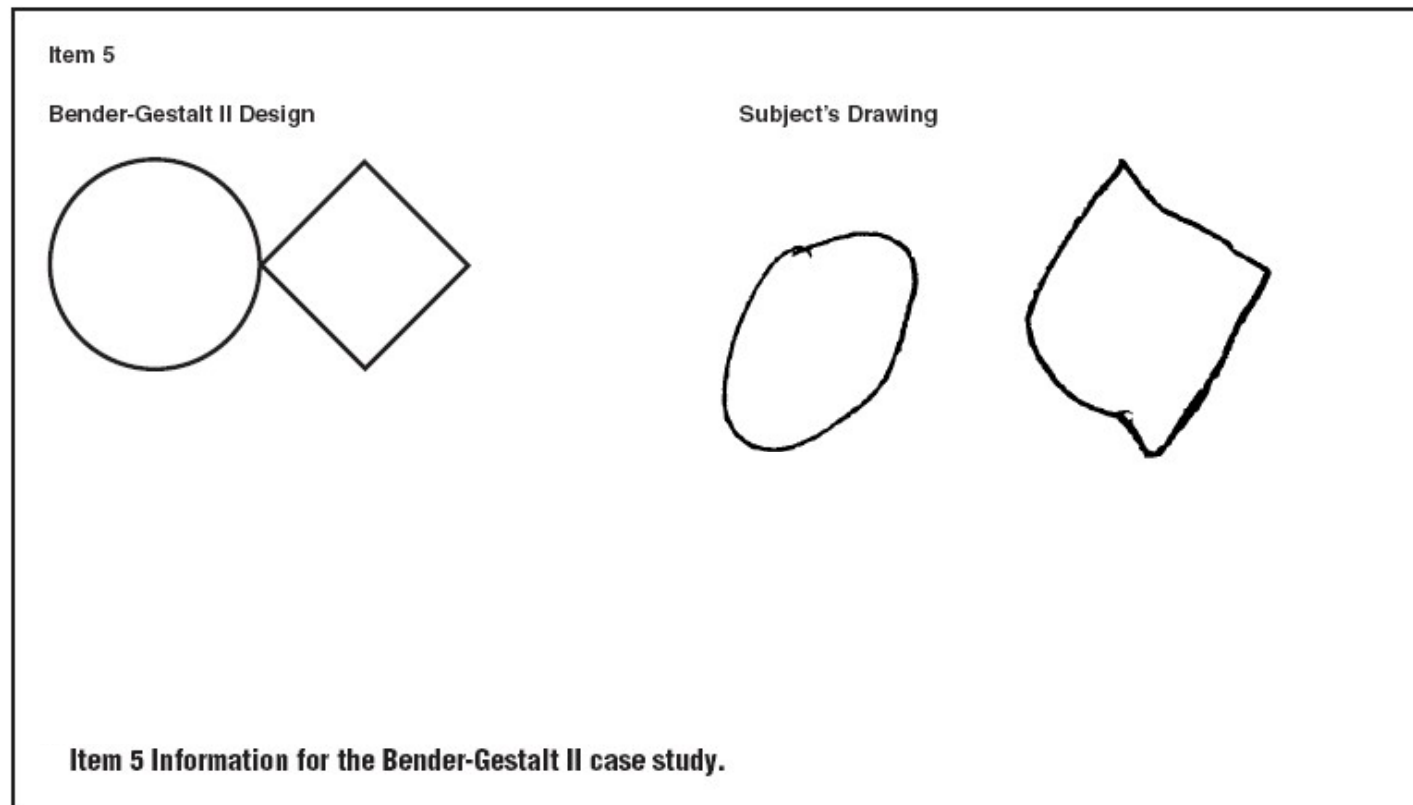


Figura 2

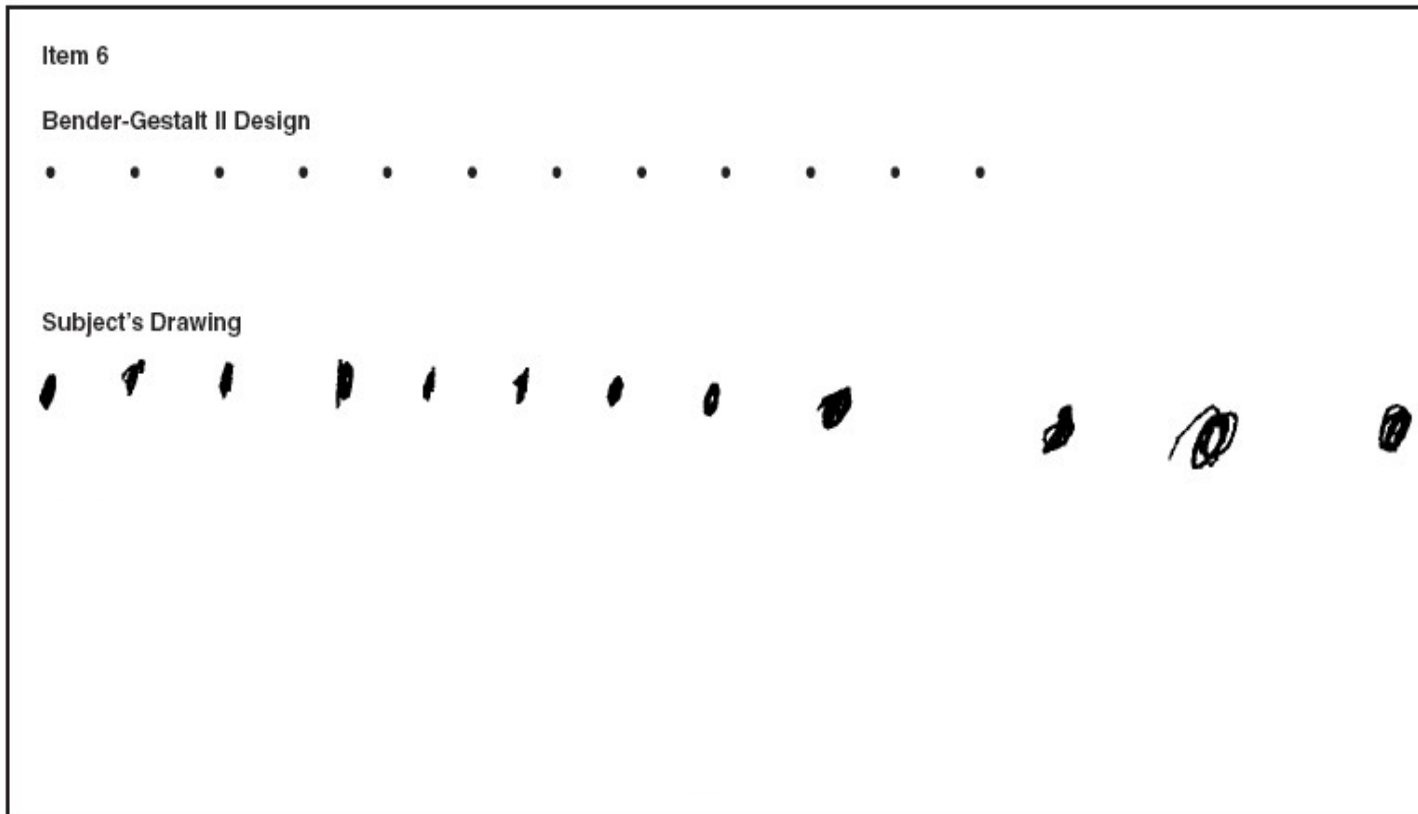


Figura 3

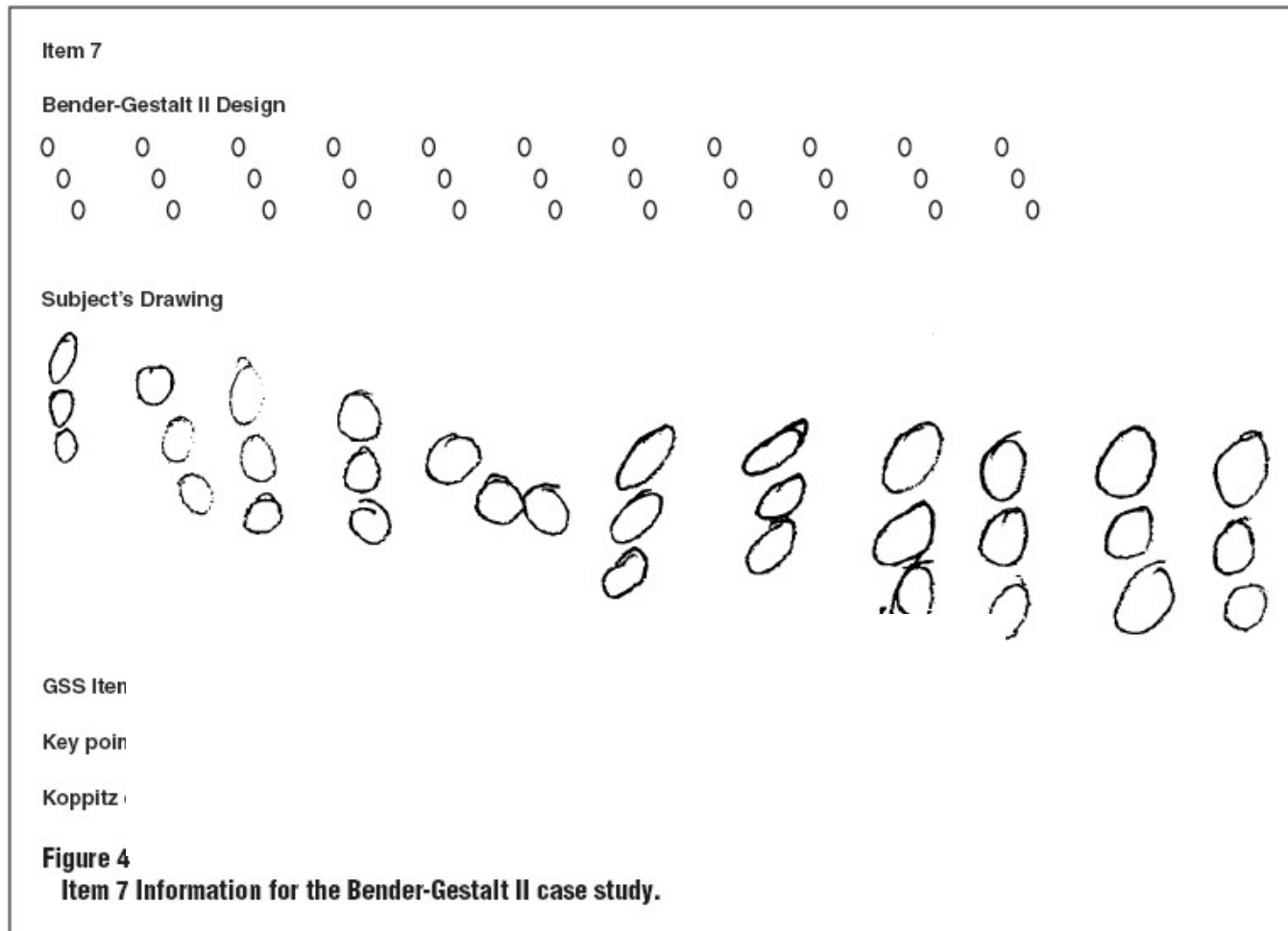


Figura 4

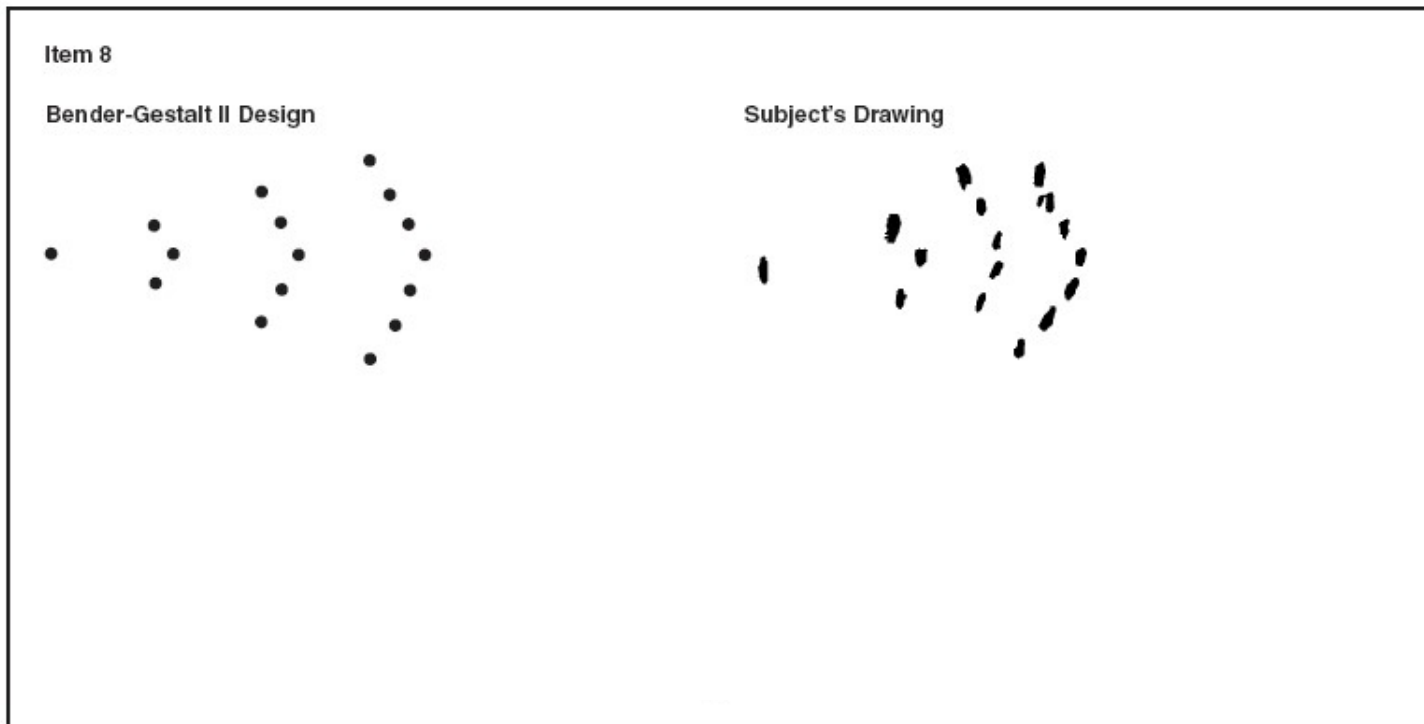


Figura 5

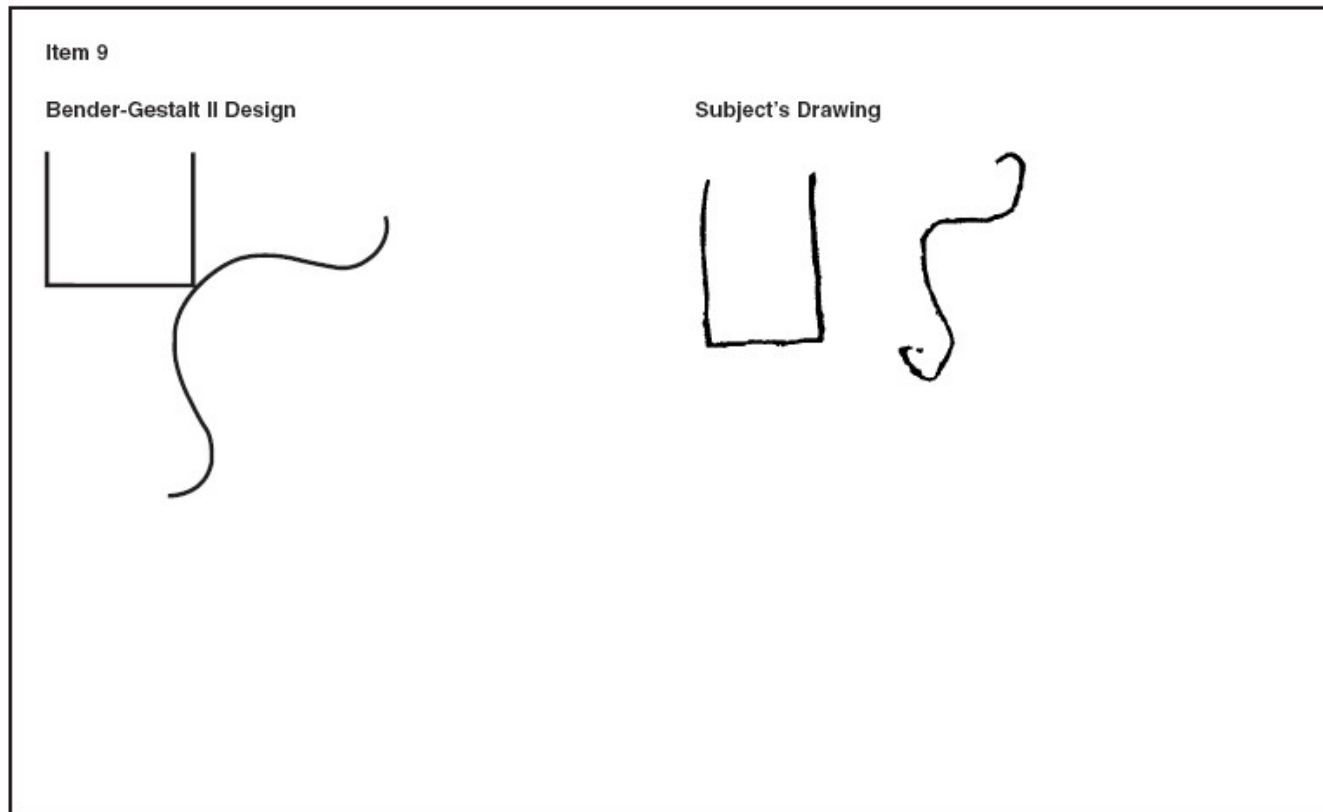


Figura 6

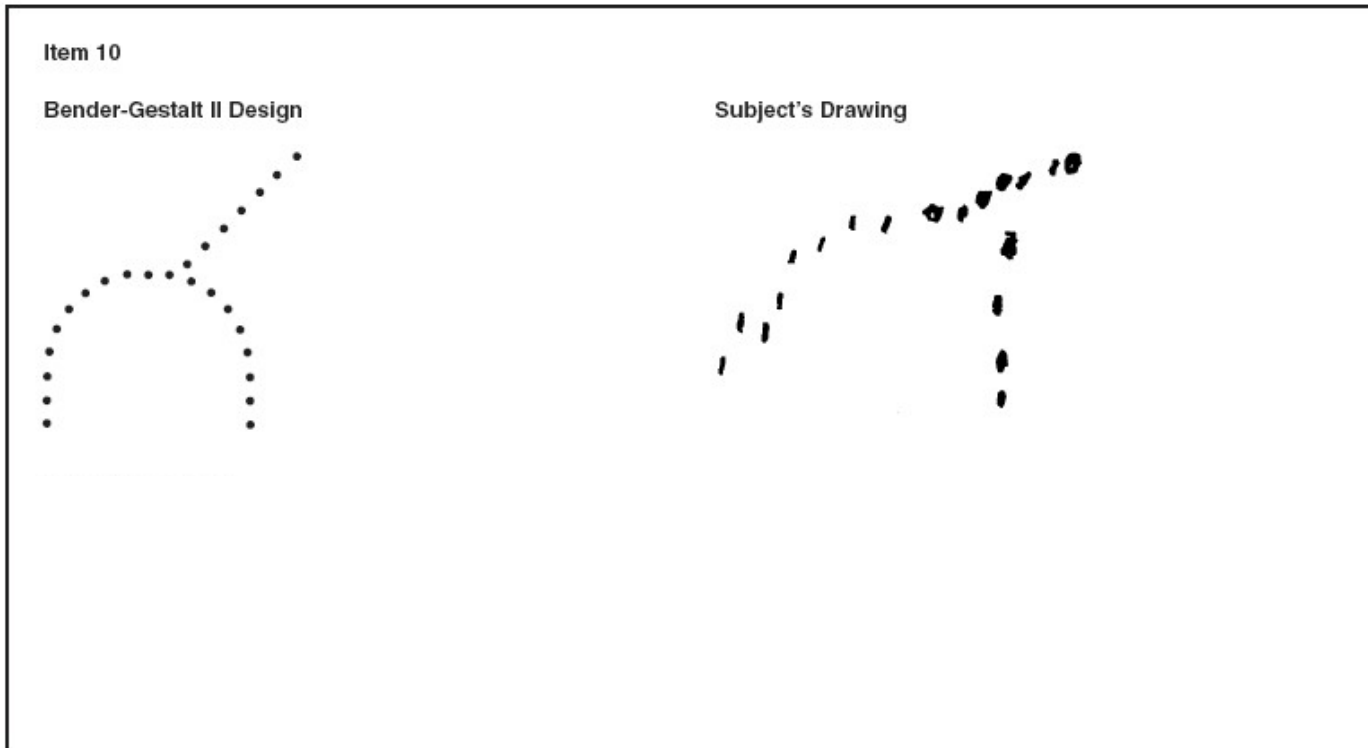


Figura 7

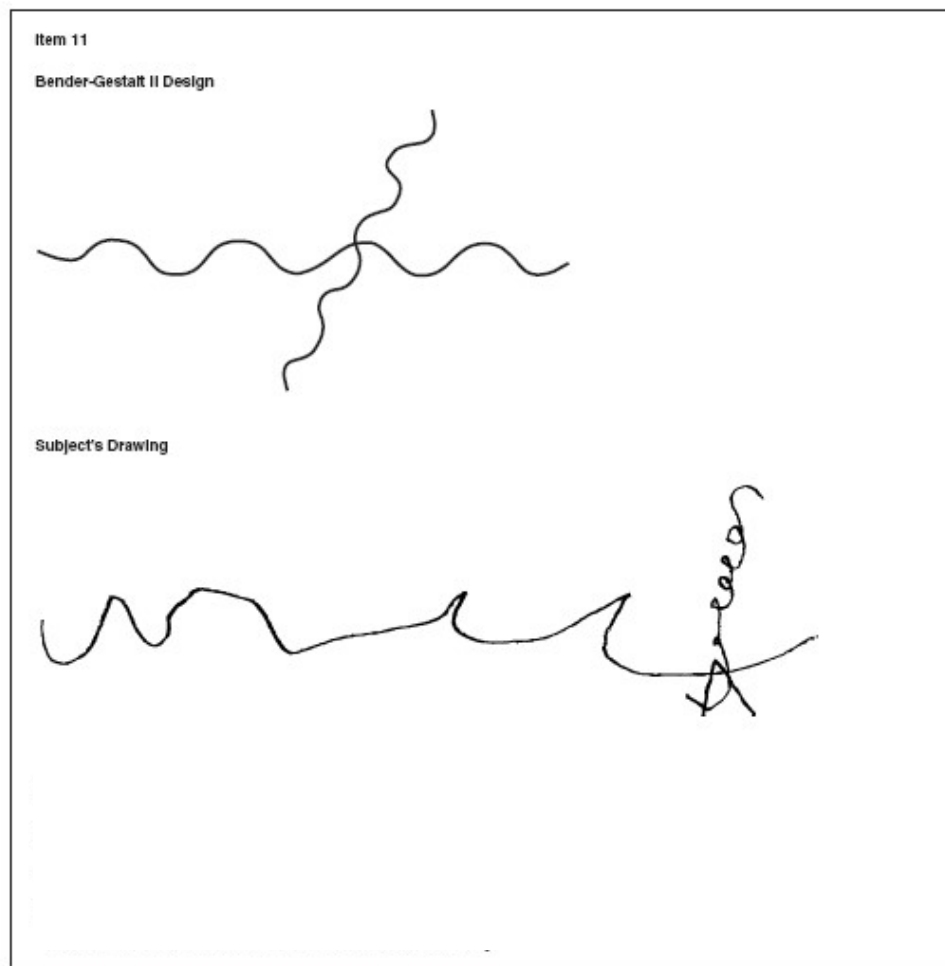


Figura 8

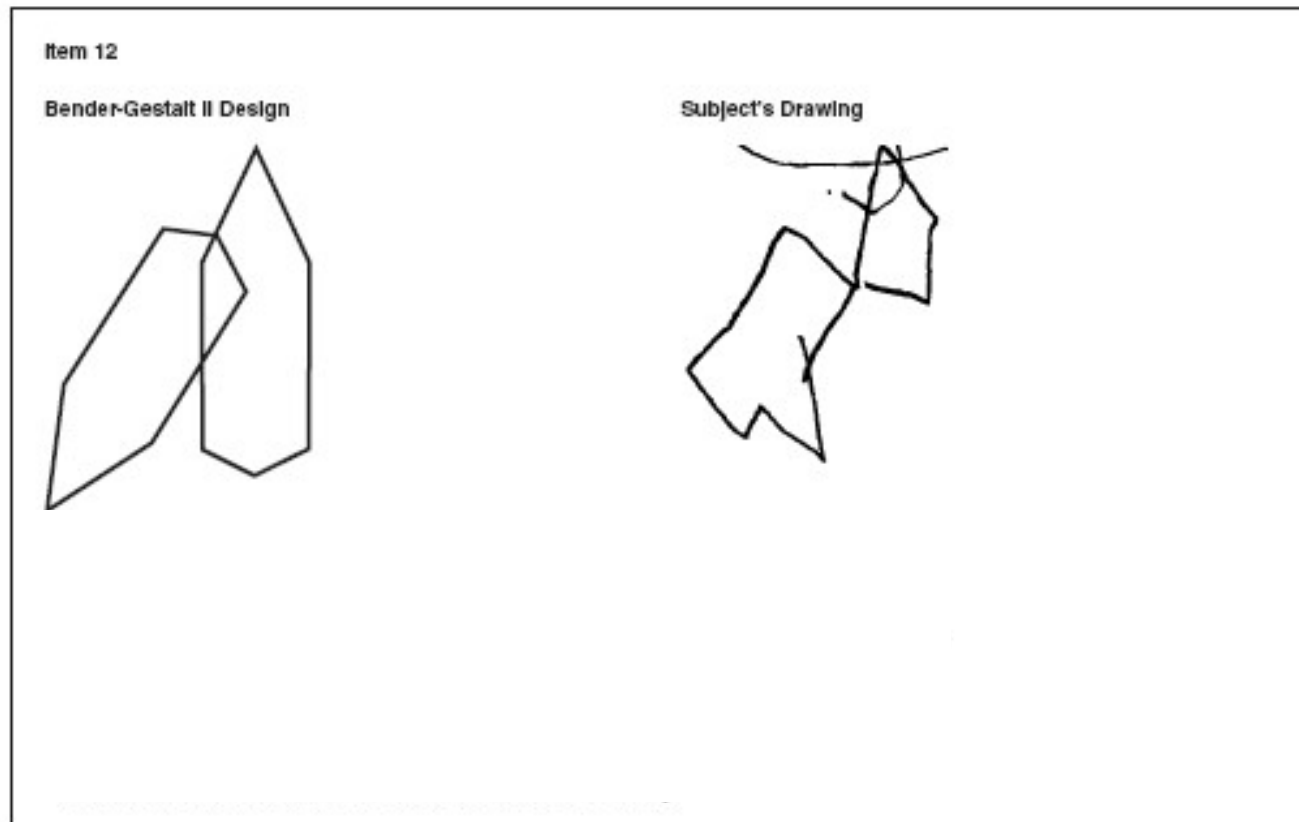
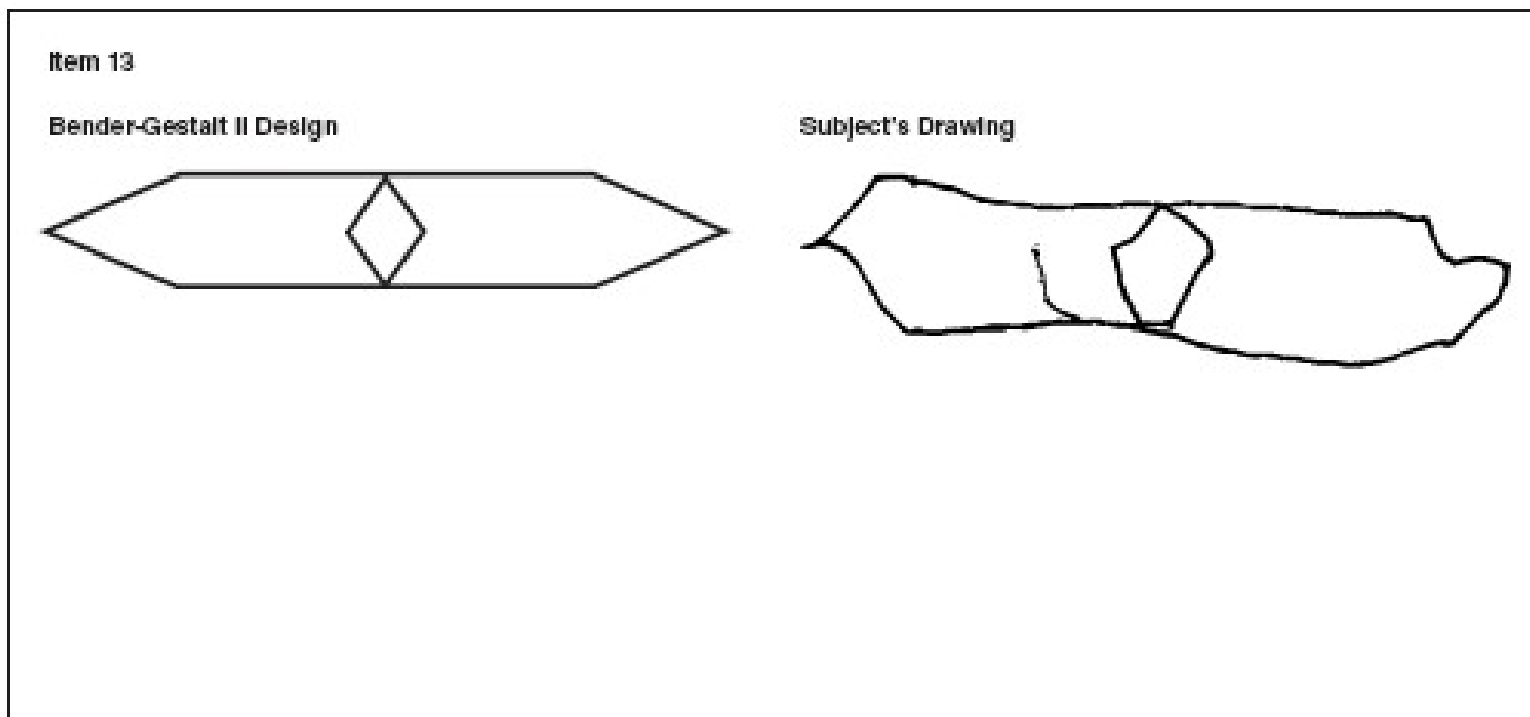


Figura 7



Nel tempo altri studiosi

fra cui **Piaget, Vereecken, Kephart, Bruner e Hunt** si sono cimentati con questo tipo di ricerche che sostengono la significativa componente sensomotoria nello sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento.

Secondo tali studi, efficaci forme di pensiero e di apprendimento richiedono sempre **integrazione** tra **input sensoriali e azioni motorie**.

Gli studi di Vereecken

Vereecken (1961) affermava che un bambino per **copiare forme geometriche** con una matita **deve essere cosciente** della **posizione** e della **direzione**.

Questa coscienza si esprime attraverso i **movimenti oculari** in una certa **direzione**.

Il bambino procede poi verso una **realizzazione costruttiva** di questa posizione attraverso i **movimenti del braccio** corrispondenti ai **movimenti degli occhi**.

Gli sviluppi dello studio

Comincia così la ricerca di Vereecken sul V.M.I. (Visual Motor Integration Test) uno strumento strutturato che attraverso una **sequenza evolutiva di forme geometriche** consenta di **valutare il livello di sviluppo della funzione di integrazione sensomotoria** nei bambini di diverse età.

Il test V.M.I. (Visual Motor Integration Test)

Tipologia: Carta e Matita.

Scopo: Prevenzione , valutazione, ricerca.

Composizione: 27 item .

Svolgimento: Il soggetto è tenuto a copiare una sequenza evolutiva di forme geometriche.

Proprietà: Il V.M.I. è virtualmente indipendente dai contesti culturali.

Il test V.M.I. (Visual Motor Integration Test)

Determinazione e registrazione del punteggio

| N. | Forma | Età norma | Punteggio | Osservazioni | N. | Forma | Età norma | Punteggio | Osservazioni |
|----|-------|-----------------|-----------|--------------|----|-------|-----------|-----------|--------------|
| 1 | | 2.0 imitata | | | 14 | ✕ | 5.9 | | |
| 2 | — | 2.6 imitata | | | 15 | ↕ | 6.5 | | |
| 3 | ○ | 2.9 imitata | | | 16 | ⊗ | 6.8 | | |
| 4 | | 2.10 copiata | | | 17 | ⋅⋅⋅ | 7.5 | | |
| 5 | — | 3.0 copiata | | | 18 | ∞ | 7.11 | | |
| 6 | ○ | 3.0 copiata | | | 19 | ◇ | 8.1 | | |
| 7 | + | 4.1 | | | 20 | ⚡ | 8.11 | | |
| 8 | / | 4.4 | | | 21 | ⋅⋅⋅ | 9.6 | | |
| 9 | □ | 4.6 | | | 22 | ⚔ | 10.2 | | |
| 10 | \ | 4.7 | | | 23 | ◊ | 10.11 | | |
| 11 | ✕ | 4.11 | | | 24 | ⊗ | 11.2 | | |
| 12 | △ | 5.3 | | | 25 | ⊠ | 12.8 | | |
| 13 | ↳ | 5.6 | | | 26 | ⊞ | 13.2 | | |
| | | | | | 27 | ⊠ | 13.8 | | |

Punteggio grezzo VMI = totale dei punti fino a 3 errori (0 punti) consecutivi. Riportare il punteggio grezzo in copertina. Vedere il manuale per le norme.

Il test V.M.I.: Scopo

Lo scopo principale del V.M.I. è quello di **identificare, attraverso indagini preventive**, le significative **difficoltà** che alcuni **bambini presentano nell'integrazione** o nella **coordinazione** delle loro **percezioni visive e abilità motorie**.

Attraverso l'identificazione precoce si spera di poter **prevenire** o rimediare **difficoltà future** tramite **interventi didattico-pedagogici**, ad hoc.

Coordinazione occhio-mano: perché così importante?

Già negli nella prima metà del '900 la ricerca mostrò che copiare forme geometriche correlava in modo significativo con determinate funzioni psicologiche .

L'autore del V.M.I. Test rilevò ,negli anni 60, una correlazione tra tale abilità e:

- rendimento scolastico (.50-.70).
- abilità di lettura (.40-.60) .
- rendimento nell'aritmetica
- quoziente d'intelligenza

Cosa sapere

Riguardo alla scuola primaria, studi e ricerche condotte hanno evidenziato che l'apprendimento/insegnamento della scrittura si fonda su tre principi:

1. La presenza di un'adeguata maturazione fisiologica che assicura una capacità di coordinazione oculo-motoria idonea a svolgere l'attività prassica della scrittura.
2. L'esistenza di uno sviluppo mentale tale da assicurare la comprensione dell'atto prassico, ossia un'adeguata *prattognosia*.
3. Il superamento dell'egocentrismo percettivo (Trisciuzzi, 1972)

L'egocentrismo

L'*egocentrismo* è una condizione psichica che implica un centramento assoluto sul *io*. È un modo di interpretare la realtà che si esprime considerando il proprio «IO» come l'unico punto di vista.

- Piaget definisce l'egocentrismo una «indifferenziazione» primitiva fra il «se» e le cose.
- Poiché l'egocentrismo è una caratteristica del pensiero infantile, è possibile reperire le stesse qualità nei vari aspetti del rapporto individuo-realtà.

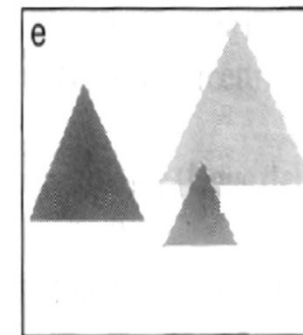
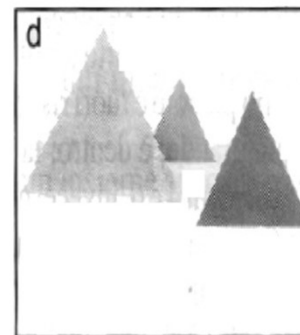
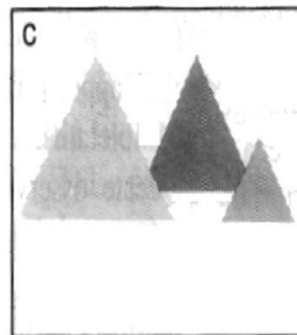
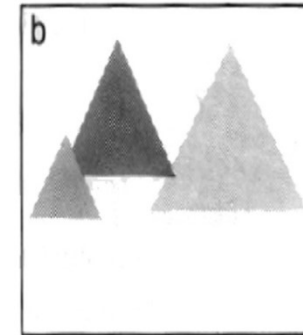
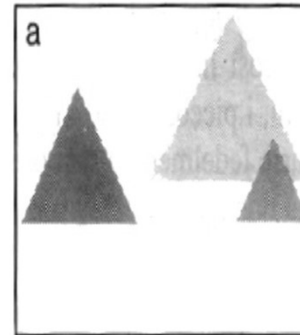
In questo modo è possibile identificare un:

- Egocentrismo psichico «io sono al centro del mondo»;
- Egocentrismo culturale «ciò che piace a me piace a tutti»;
- Egocentrismo sociale;
- Egocentrismo percettivo.

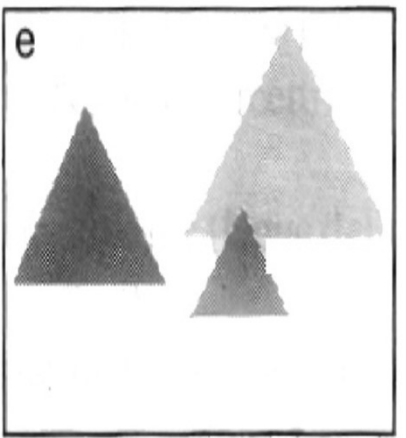
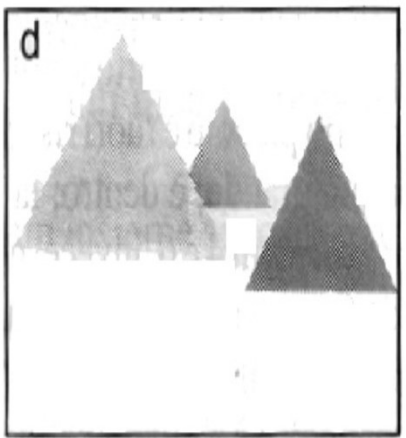
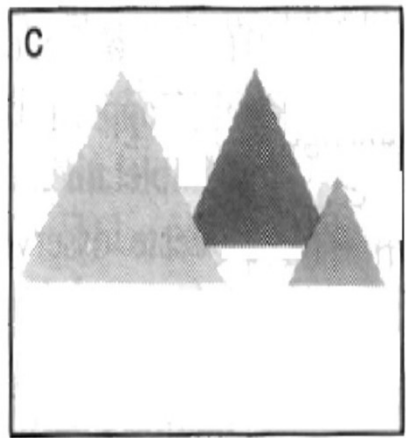
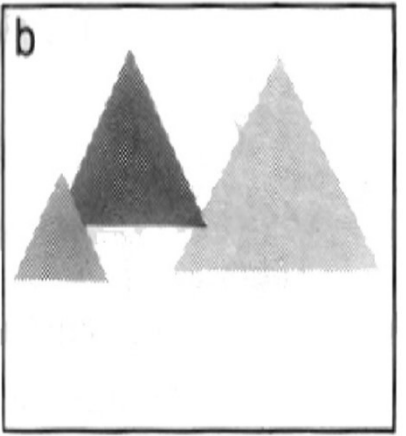
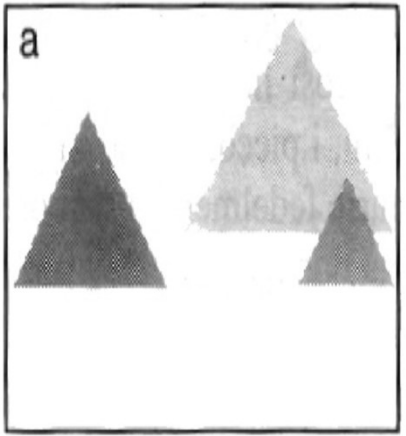
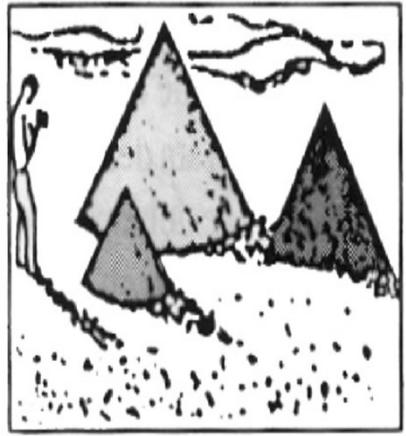
Le tre montagne

L'egocentrismo percettivo implica che il soggetto consideri il proprio punto di vista spaziale l'unico valido. Un oggetto può essere visto vicino-lontano, sopra-sotto, in alto-in basso, ecc, sempre in relazione all'osservatore.

“Una prova sperimentale molto nota è quella offerta da Piaget: partendo da un disegno che rappresenta una persona che sta fotografando tre piramidi, si chiede al bambino: «come si vedrà la fotografia: sarà a, b, c, d, oppure e?»

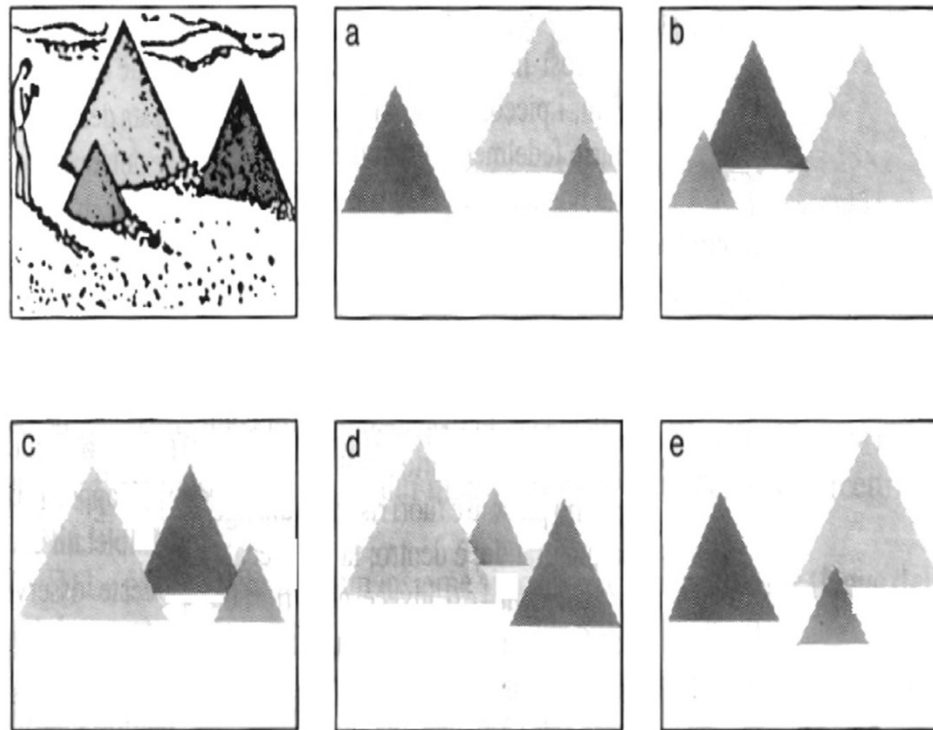


the three mountain problem



the three mountain problem

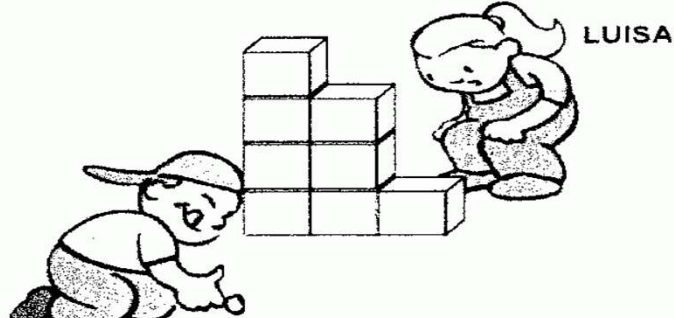
Tenendo presente la posizione del fotografo, la scelta dovrebbe cadere sulla figura «c». Questa è la posizione di chi è capace di porsi in situazioni spaziali diverse da chi guarda solo centralmente; un bambino, invece, ancora immerso in un punto di vista egocentrico, trova difficoltà a scegliere una figura fuori dal suo stretto punto di vista.



Test INVALSI 2013

- Tale abilità è anche spesso valutata in test scolastici. Le seguenti figure sono estratte dai test invalsi del 2013 e 2012.

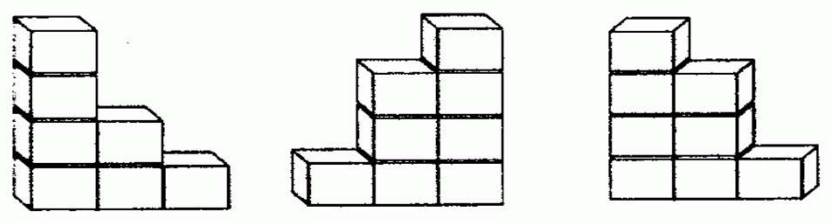
**D10. Carlo e Luisa giocano uno di fronte all'altro.
Insieme hanno realizzato questa costruzione.**



CARLO

LUISA

Come vede la costruzione Luisa?



A.

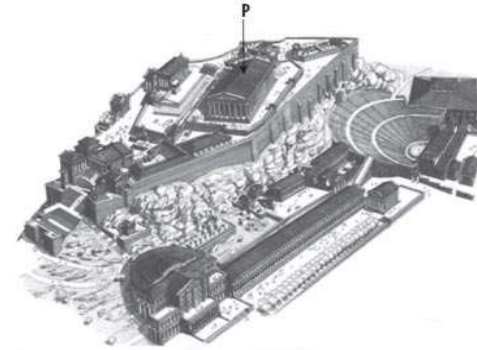
B.

C.

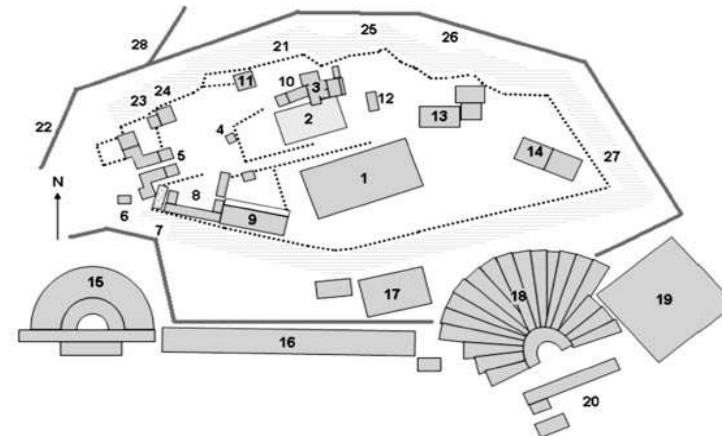
INVALSI 2013

Test INVALSI 2012

- L'immagine accanto è una ricostruzione dell'Acropoli di Atene. L'edificio indicato con P è il Partenone, tempio dedicato alla dea Atena. Quale numero riportato sulla piantina identifica il Partenone?



Osserva ora questa piantina dell'Acropoli:



INVALSI 2012

L'egocentrismo percettivo

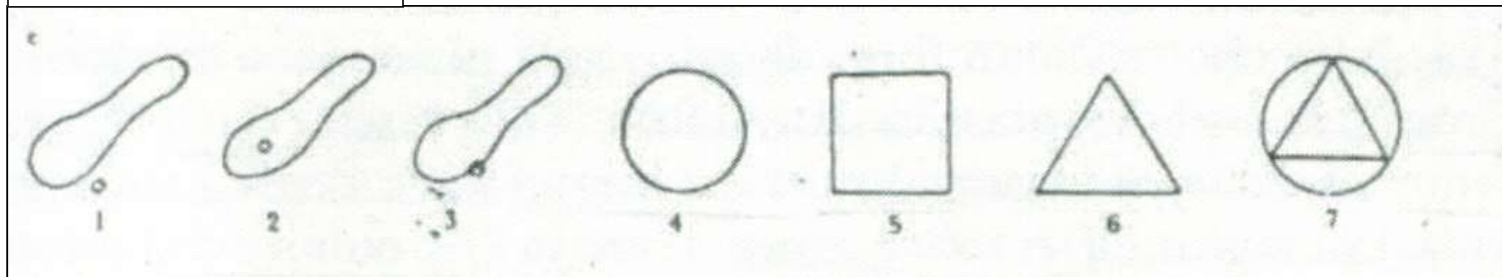
- L'egocentrismo condiziona la percezione del bambino sia durante il periodo del massimo egocentrismo (fino ai 5 anni), sia anche dopo (fino ai 10 anni), e va riducendosi gradualmente. Solo quando la percezione avrà perso la rigidità strutturale, e avrà assunto carattere di relatività, le cose percepite potranno essere considerate come aventi forme proprie e rapporti fra di loro.

L'egocentrismo percettivo

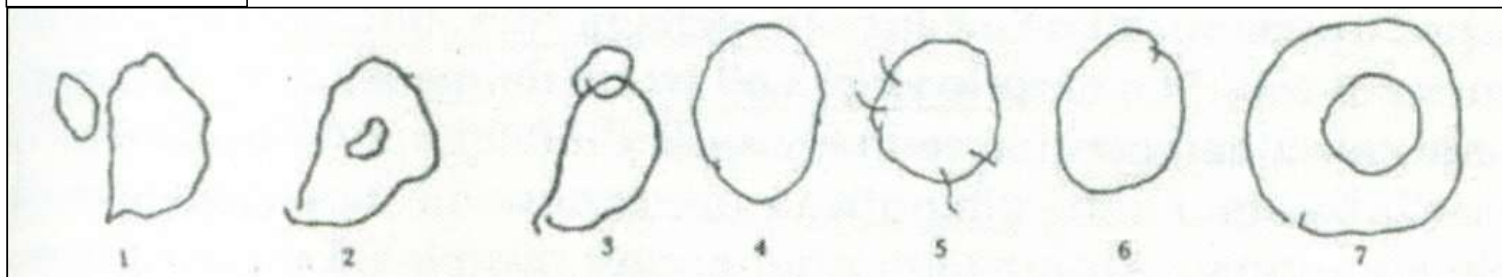
- In un noto esperimento Piaget richiese di copiare forme geometriche particolari a soggetti di età diverse (comprese fra i 3 e i 6 anni).

Esempio

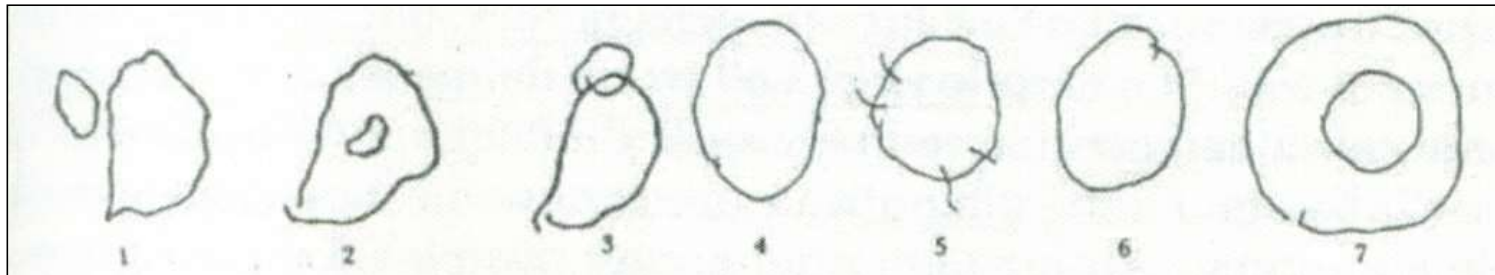
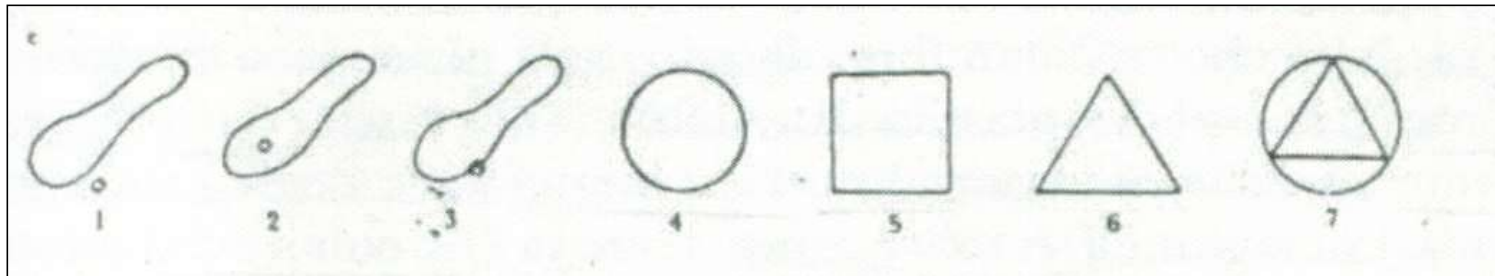
Forme stimolo



Output



Esempio



- Nelle riproduzioni riportate i rapporti topologici sono rispettati (n 1, 2, 3 e 7), non sono però riprodotti fedelmente i rapporti euclidei (4,5,6).
- Le riproduzioni delle figure 4,5,6 non si differenziano in quanto la loro diversità è di tipo euclideo e non topologico.

Capacità topologiche euclidee

Capacità topologiche

- Sopra-sotto
- Dentro-fuori
- Destra-sinistra
- Avanti-dietro
- Vicino-lontano

Capacità euclidee

Relazione fra le figure

Vicinanza

Chiusura

Forma

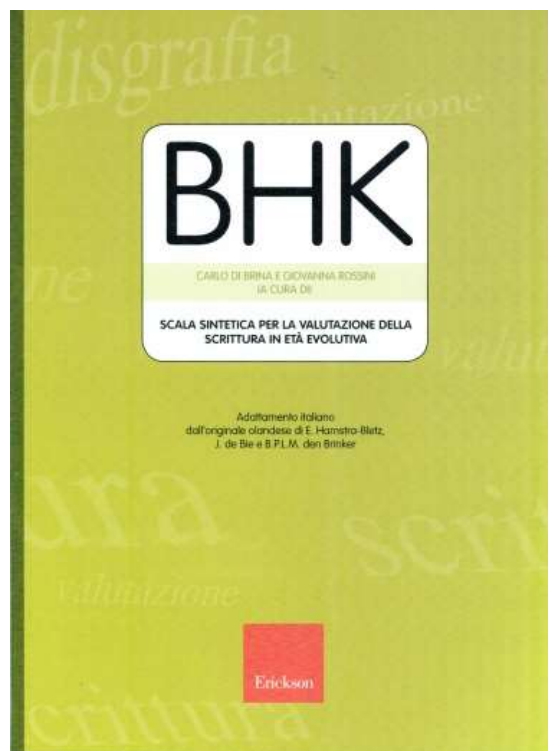
somiglianza

Una persistenza dell'egocentrismo percettivo nel bambino disgrafico spiegherebbe la difficoltà del bambino nel riprodurre forme geometriche complesse (come quelle del corsivo). Il fenomeno spiega inoltre perché i primi rapporti spaziali che i bambini comprendono sono quelli definiti come topologici.

BHK

BHK

**SCALA SINTETICA PER LA VALUTAZIONE DELLA
SCRITTURA IN ETÀ EVOLUTIVA**



BHK

La scala bhk ha come scopo la valutazione della grafia.
Essa non fornisce alcun tipo di informazione circa le cause dei problemi di scrittura poiché questi non possono essere dedotti direttamente dal prodotto grafico.

DISGRAFIA: DISTURBO CONGENITO

AGRAFIA: DISTURBO ACQUISITO

BHK

Le attività proposte nella BHK sono relative alla copia di un testo standard in corsivo.

La scala fornisce 13 parametri per la valutazione del manoscritto prodotto.

- 1. Grandezza della scrittura**
- 2. Margine sinistro non allineato**
- 3. Andamento altalenante della linea di scrittura**
- 4. Spazio insufficiente fra le parole**
- 5. Angoli acuti o collegamenti allungati**
- 6. Collegamenti interrotti fra le lettere**
- 7. Collisione fra le lettere**
- 8. Grandezza irregolare delle lettere**
- 9. Misura incoerente fra le lettere con e senza estensione**
- 10. Lettere atipiche**
- 11. Forme ambigue delle lettere**
- 12. Lettere ritoccate o ricalcate**
- 13. Traccia instabile**

BHK: testo standard

Al soggetto viene richiesto di copiare su un foglio A4 bianco il testo Leo e lo Zio.

leo e lo zio

sono al porto

mangiano un gelato

con loro ci sono

mia e rina

Mia è piccola e gioca seduta vicino allo zio
Rina invece saltella mentre mangia il gelato
Mmm! Da leccarsi i baffi.

D'un tratto Leo esclama: «Oh guarda, zio. Lì ci sono delle navi... ben tre in fila». Leo corre verso la riva. Rina trotterella insieme a lui e si sporge dal parapetto della banchina per poter vedere meglio. Mia li segue barcollando. Lo zio li tiene d'occhio.

Nel porto galleggia roba di ogni genere: casse, scatoloni, tavole di legno, una grande busta di plastica, un ramo d'albero con le foglie attaccate e persino... un materasso rotto!
Un gabbiano grigio-bianco passa sopra le loro teste.

I bambini agitano i loro fazzoletti verso la prima nave. Rimangono estasiati quando la nave fa risuonare la sirena. «Anche lei saluta», esclama Rina ridendo e fa salti di gioia.

Ma poi lo zio batte le mani. Egli li chiama: «Dobbiamo andare a casa!». Leo e Rina obbediscono e vengono subito. Mia protesta e comincia a frignare. Lo zio sorride e dice: «Sei una piccola malandrina». Con un ampio gesto la solleva e se la mette sulle spalle. «Venite, ragazzi. Non perdiamo tempo, di corsa a casa, se no la zia sta in pensiero.»

I bambini trotterellano dietro lo zio passando per grandi magazzini, uffici, depositi con container, parcheggi pieni di camion. Lo zio ha il fiatone. «Sto invecchiando, tutte le giunture mi scricchiolano.» «Quella megapetroliera è ancora là», indica Rina. È orgogliosa di quella parola difficile. «Prendiamo di nuovo la metro?», domanda Leo. Lo zio annuisce ridacchiando. Cerca nel portafoglio tra monete e cartine spiegate ed estrae i biglietti. Eccoli già arrivati alla stazione della metropolitana. «State molto attenti», dice lo zio, «e attraversate sulle strisce».

BHK

Ai parametri prima elencati la **BHK** aggiunge anche la velocità di scrittura.

La velocità di scrittura è calcolata in questo caso attraverso il numero di grafemi copiati dal testo standardizzato in 5 minuti.

| | Classe seconda | Classe terza | Classe quarta | Classe quinta |
|-------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Media | 134,7 | 185,2 | 242,5 | 276,9 |
| DS | 29,5 | 46,2 | 63,6 | 80,3 |

BHK: 1. Grandezza della scrittura

La grandezza della scrittura è determinata dall'altezza del corpo delle lettere.

Si possono distinguere sette categorie relative alla grandezza che vanno dal più piccolo (3mm) fino al più grande (9mm).

La dimensione delle lettere e la classe di appartenenza determinano il punteggio da assegnare ai fini della valutazione:

| | < 3m m | 4 m m | 5m m | 6m m | 7m m | 8 m m | >=9 mm |
|-----------|--------------|-------------|---------|---------|---------|-------------|-----------|
| Classe 2° | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Classe 3° | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| Classe 4° | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 |

BHK: esempi

3 mm (terza classe primaria, punteggio 0)

leo e lo zio
sono al porto
mangiano un gelato
con loro ci sono
mia e rina

4 mm (seconda classe primaria, punteggio 0)

leo e lo zio
sono al porto
mangiano un gelato
con loro ci sono
mia e rina

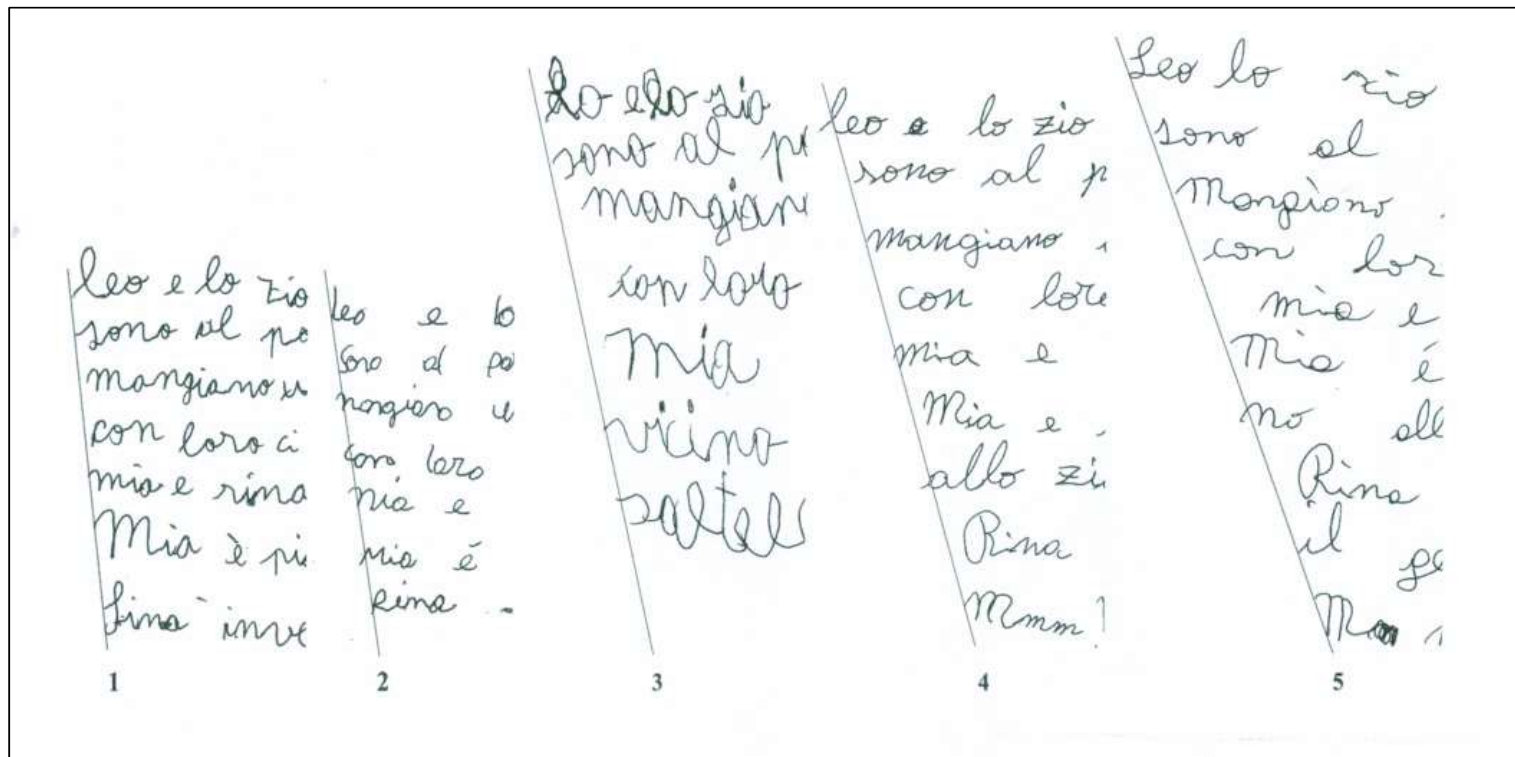
BHK: esempi

5 mm (seconda classe primaria, punteggio 1)

leo e lo zio
sono al porto
mangiamo un gelato
con loro ci sono
mia e rima

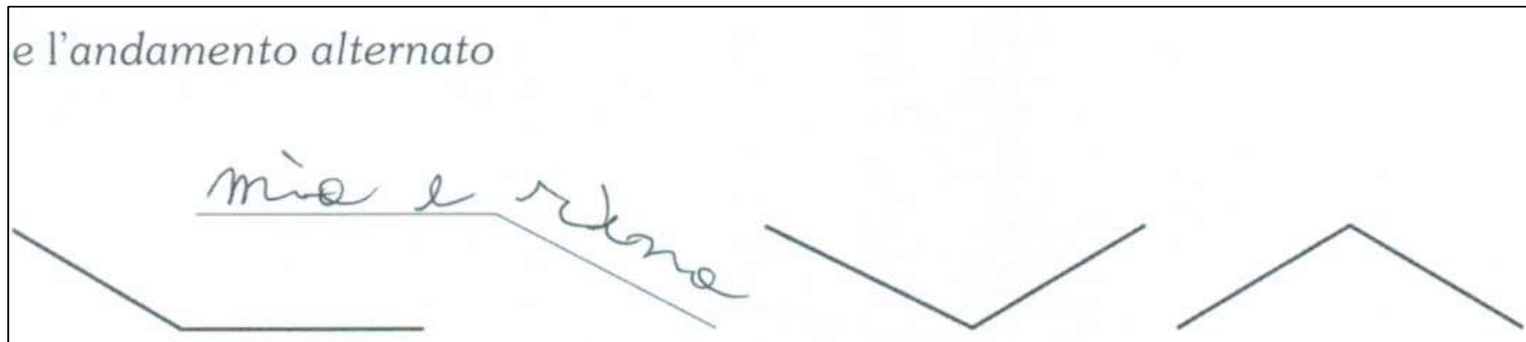
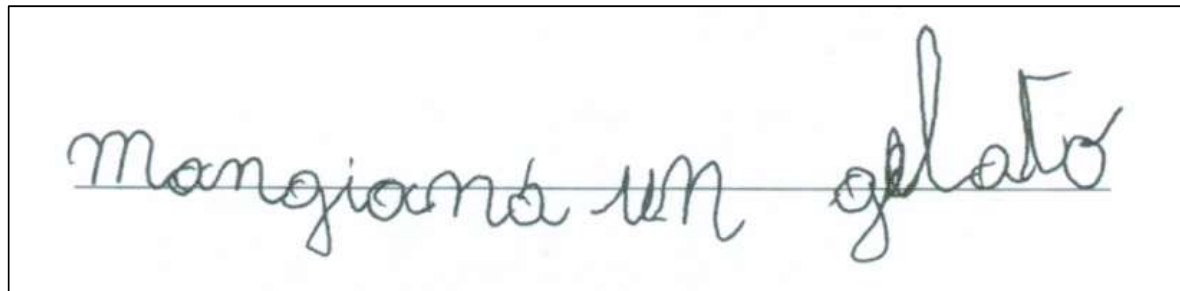
BHK: 2. Margine sinistro non allineato

Il margine sinistro può non essere allineato verticalmente e presentarsi inclinato verso destra



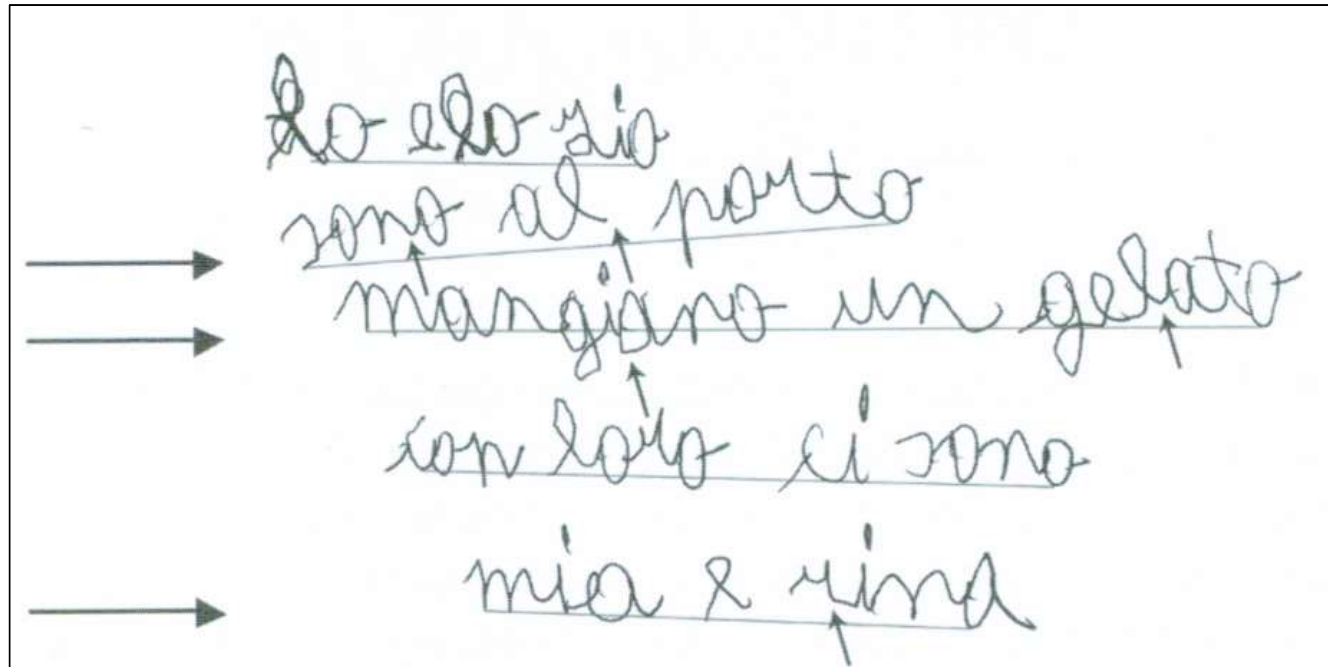
BHK: 3. Andamento altalenante della linea di scrittura

La linea non è dritta ma ondeggiante. Le lettere all'interno della parola si discostano in modo significativo dalla linea, ponendosi al di sopra o al di sotto.



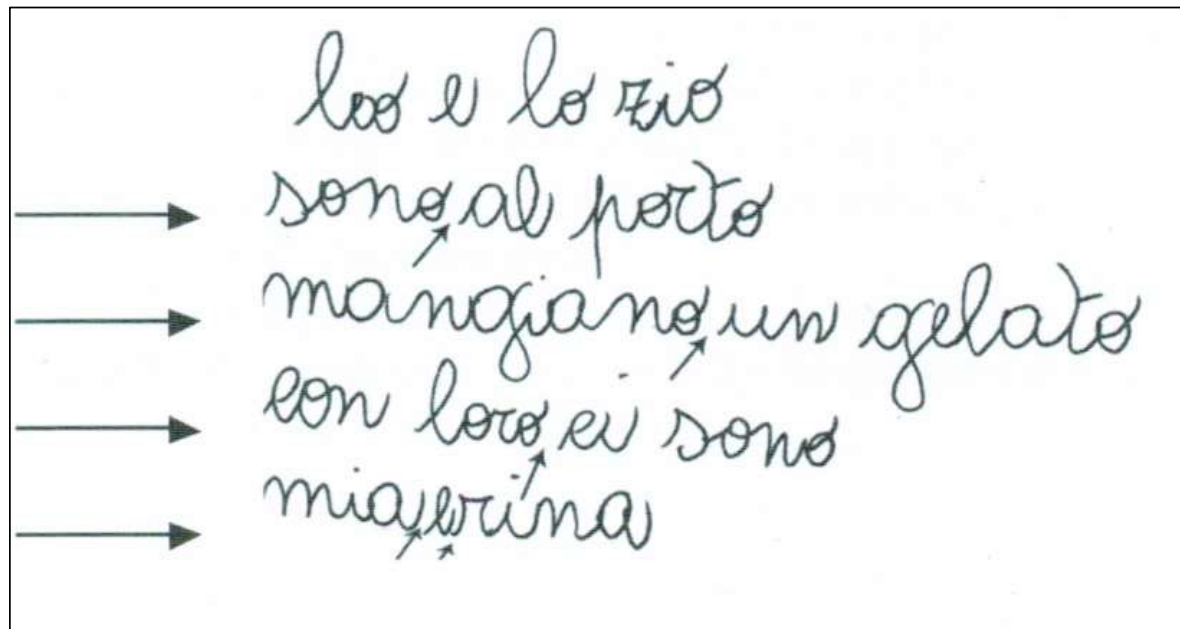
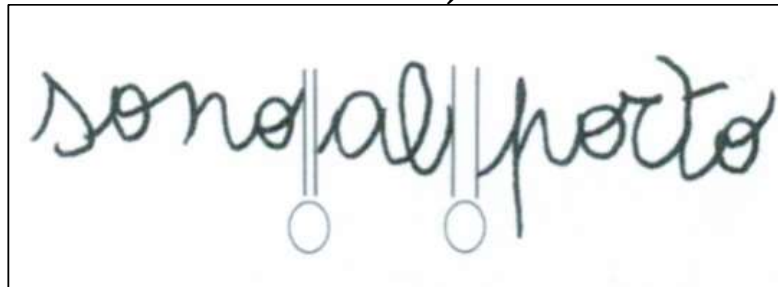
BHK: 3. Andamento altalenante della linea di scrittura

L'andamento ascendente o discendente non va di per sé considerato in modo negativo. In tal caso la caratteristica dell'andamento altalenante non è infatti presente.



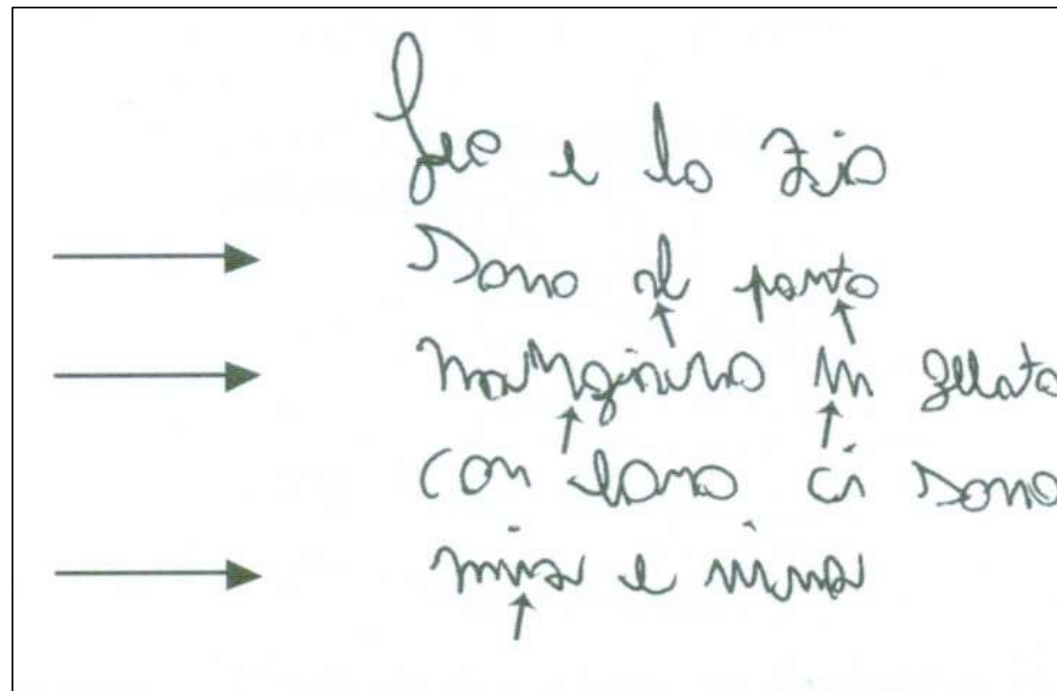
BHK: 4. Spazio insufficiente fra le parole

Lo spazio che separa due parole è considerato insufficiente quando è inferiore alla lunghezza del corpo di una lettera (prendere come campione una *o*)



BHK: 5. Angoli acuti o collegamenti allungati

La traccia si presenta non fluida, con collegamenti orizzontali allungati e angoli acuti anziché curvi, laddove c'è un cambiamento di direzione



BHK: 6. Collegamenti allungati fra le lettere

Il movimento della penna è interrotto nello spazio fra due lettere e a volte la penna viene sollevata dal foglio

Tale caratteristica si può manifestare:

- nell'*improvviso cambiamento di direzione* del collegamento



- nella presenza di *punti di maggiore spessore nella traccia di scrittura*, o nella presenza di una «saldatura»



- nella *mancanza di una linea di collegamento* laddove questa avrebbe dovuto esserci. Il *collage* (lettere «incollate» fra di loro) ne è una forma particolare (si veda l'esempio n. 2)

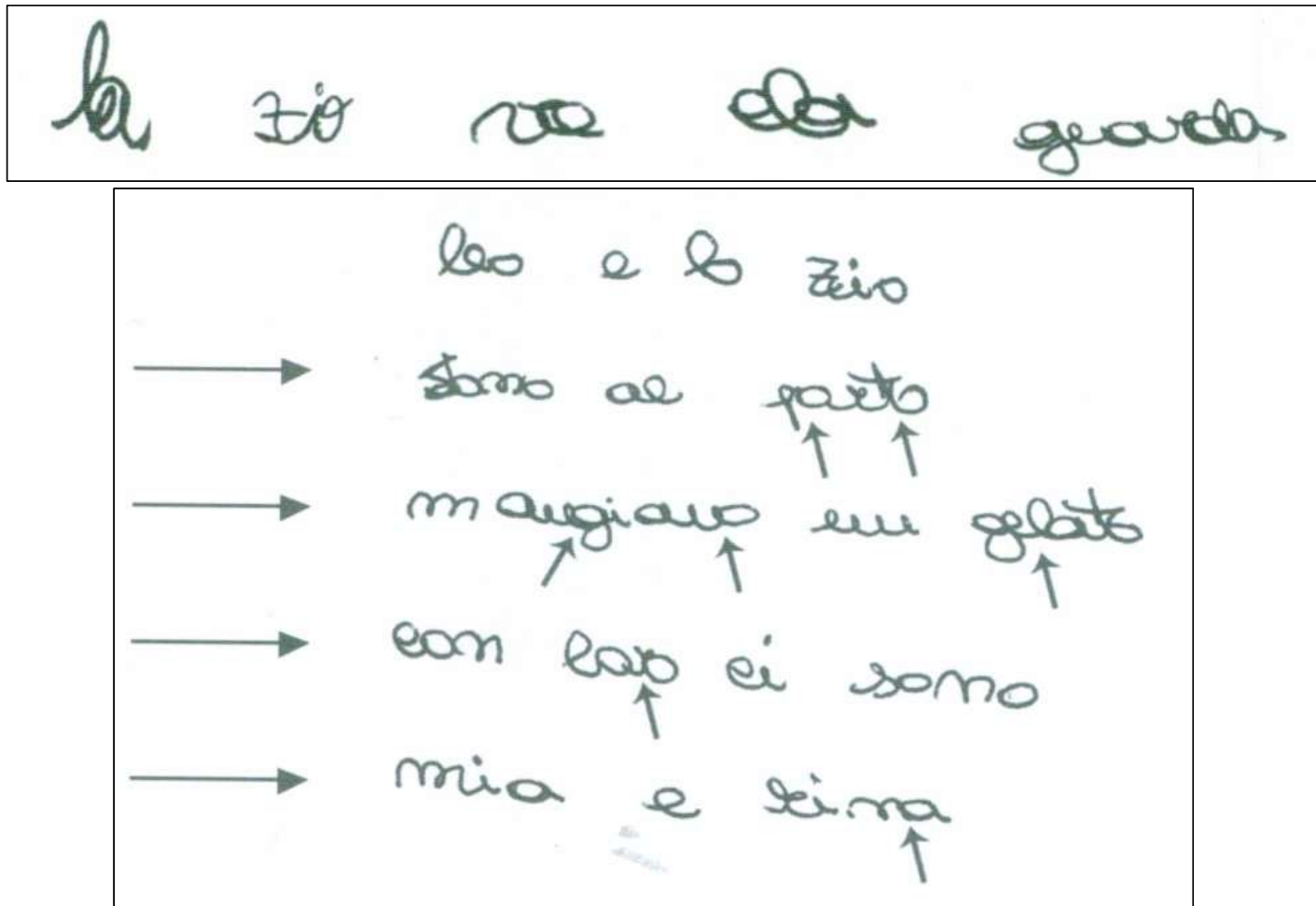
So mo

ma

com

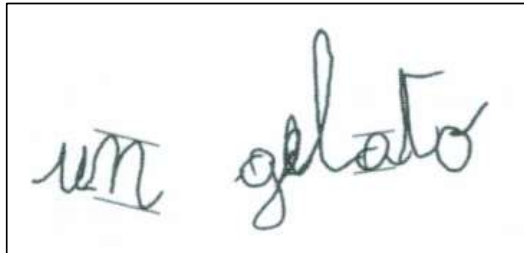
BHK: 7. Collisione fra le lettere

Lo spazio fra due lettere consecutive è talmente scarso da provocare una collisione fra le lettere o addirittura una parziale sovrapposizione.

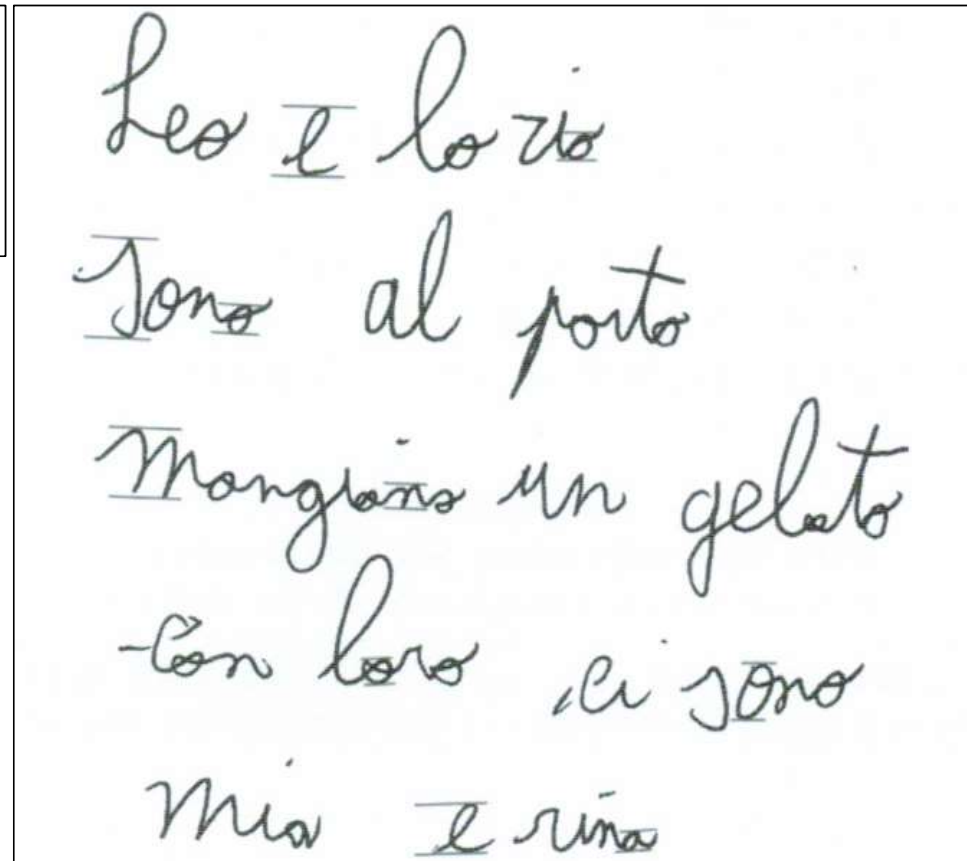


BHK: 8. Grandezza irregolare fra le lettere

Lo spazio fra due lettere consecutive è talmente scarso da provocare una collisione fra le lettere o addirittura una parziale sovrapposizione.



un gelato



Les e lo ri
So al porto
Mangiano un gelato
-con loro ci sono
Mia e rina

BHK: 9. Misura incoerente fra lettere con e senza estensione

Questa condizione si verifica se, all'interno delle parole, si distingue a malapena la differenza in altezza di lettere con e senza estensione (lettere senza estensione sono: a, c, e, i etc , lettere con estensione sono: b, d, f, g, p, q etc)

porto con loro li sono maltella

Leo e lo zio
→ sono al porto
→ mangiamo un gelato
- con loro ci sono
mia e tina

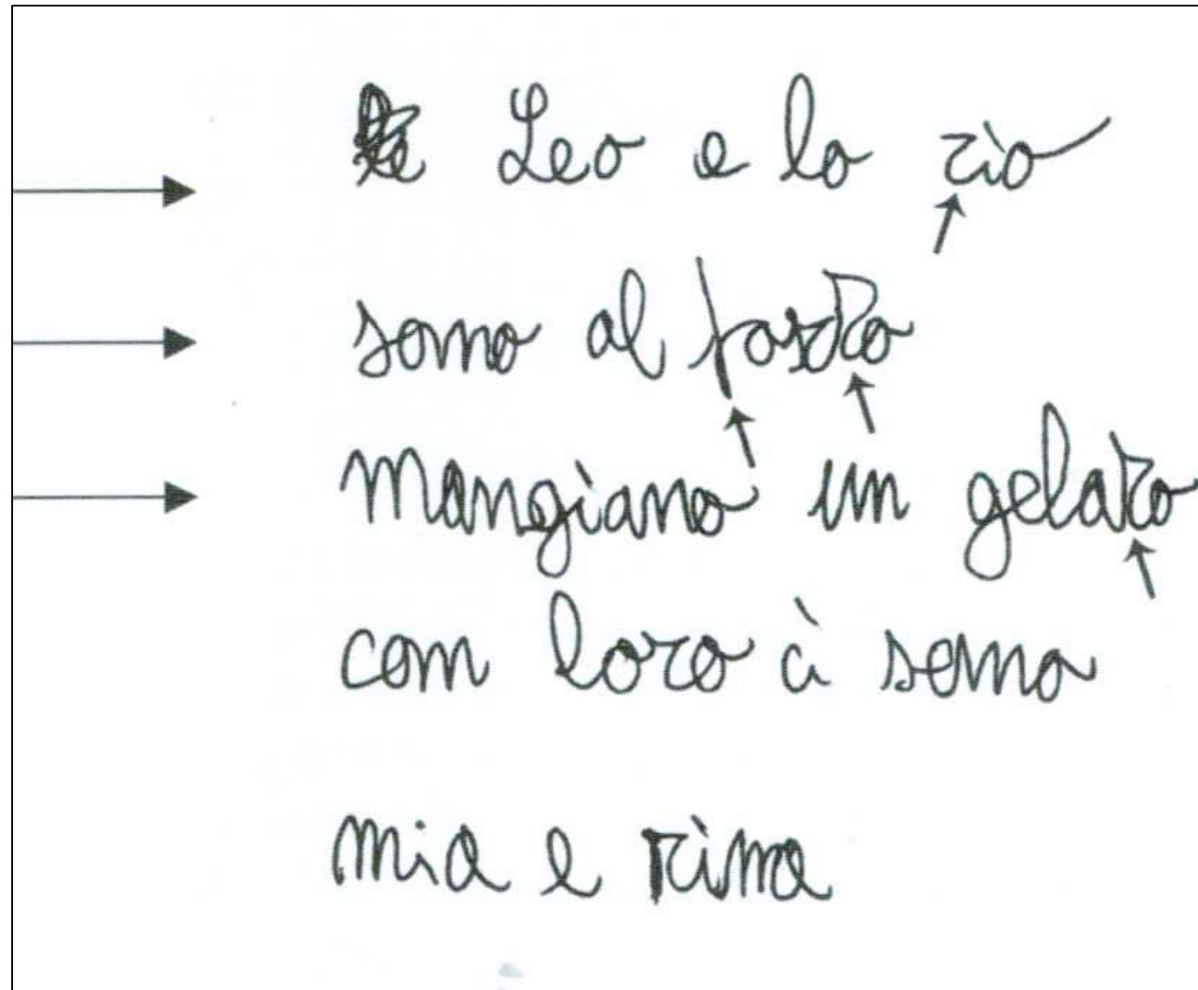
BHK: 10. Lettere atipiche

| | |
|------------------------------------|----------|
| Forme standardizzate della A sono: | a a |
| non: | u ol w a |
| Forme standardizzate della O sono: | o o |
| non: | @ o ce v |
| Forme standardizzate della P sono: | p p |
| non: | n h f h |
| Forme standardizzate della R sono: | r r |
| non: | r re z m |
| Forme standardizzate della S sono: | s s s s |
| non: | r n |
| Forme standardizzate della T sono: | t t |
| non: | t l e |

Si definiscono lettere atipiche quelle forme di lettere i cui particolari non fanno parte del sistema costruttivo delle lettere alfabetiche. Le forme presentano diversità o deformazioni talmente accennate da non far più corrispondere la lettera alla forma standardizzata.

BHK: 10. Lettere atipiche

Esempio



BHK: 11. Forme ambigue delle lettere

Per forme ambigue delle lettere si intendono quelle lettere i cui dettagli appartengono alla costruzione delle lettere alfabetiche, ma nelle quali il complesso delle corrispondenze fra le lettere non viene applicato in modo corretto.

Ne sono esempio:

- Lettere lasciate aperte che dovrebbero essere chiuse
- Lettere recanti aggiunte accessorie
- Lettere con asticelle o occhielli troppo lunghi o corti

BHK: 11. Forme ambigue delle lettere

ESEMPIO



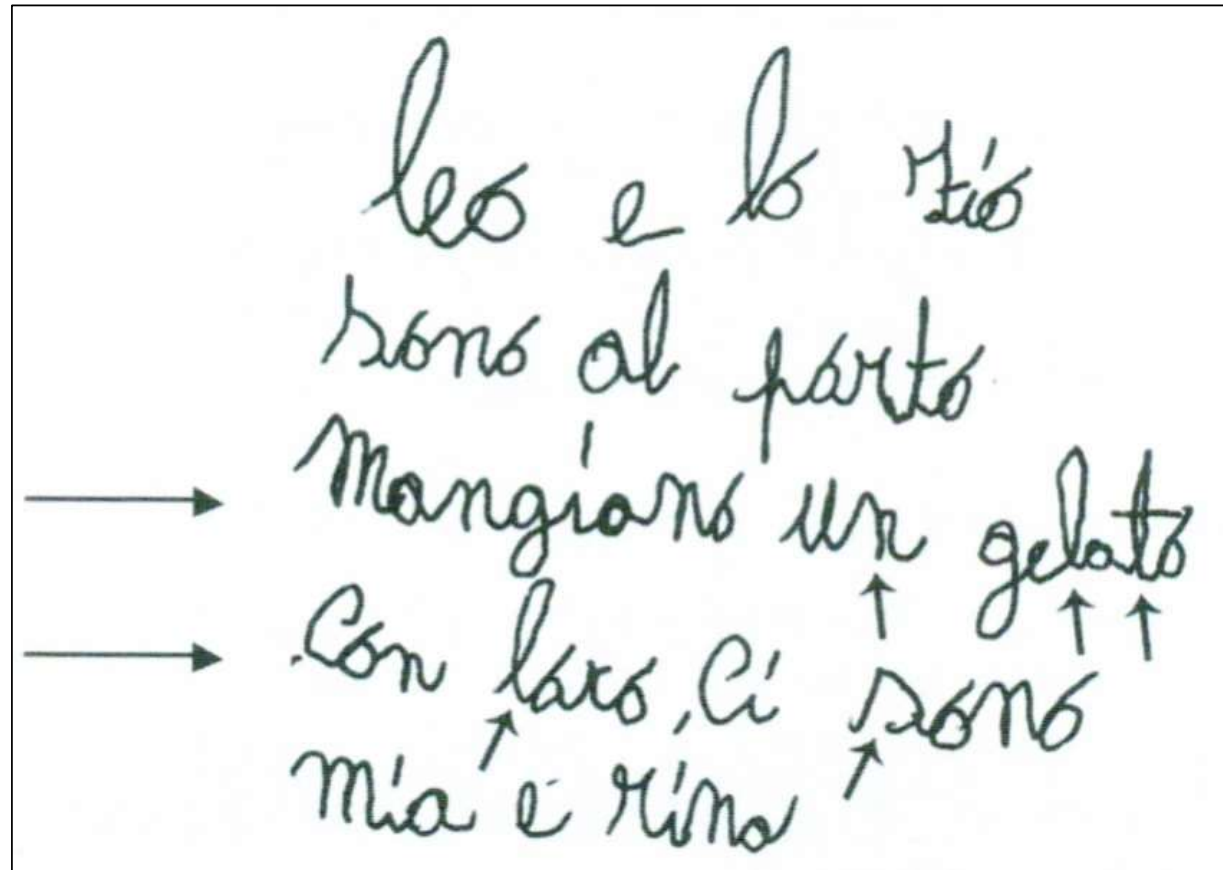
BHK: 12. Lettere ritoccate o ricalcate

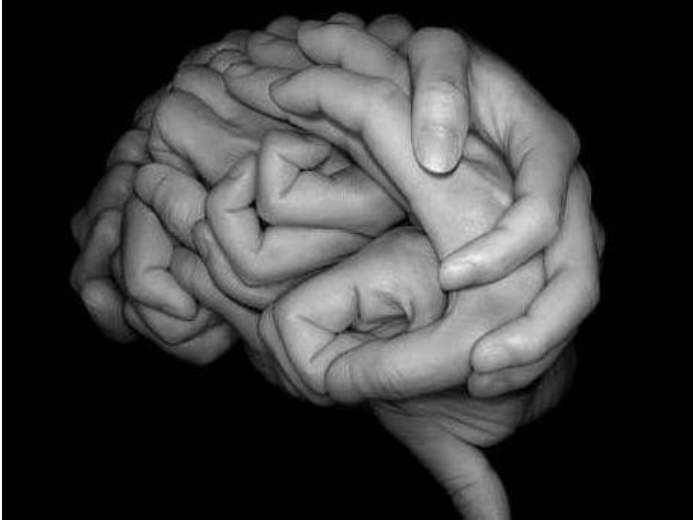
Si definiscono lettere ritoccate o ricalcate quelle lettere interamente o parzialmente riscritte, con l'intento di aggiustare e migliorare la loro forma.



BHK: 13. Traccia instabile

Si parla di traccia instabile quando la scrittura presenta incertezze, esitazioni e tremolii irregolari. L'irregolarità della traccia è normalmente riscontrabile lungo tutta la traccia di scrittura.





Laboratorio didattico 4

Imparare a nutrire il corpo:

Conoscenza, attenzione

Educazione alla nutrizione

Alimentare
è nutrire?



Alimentazione e nutrizione

L' **alimentazione** consiste nell'assunzione da parte di un organismo delle sostanze necessarie per il suo metabolismo e le sue funzioni vitali quotidiane.

La **nutrizione** consiste nell'assunzione, tramite gli alimenti, dei principi nutritivi necessari a:

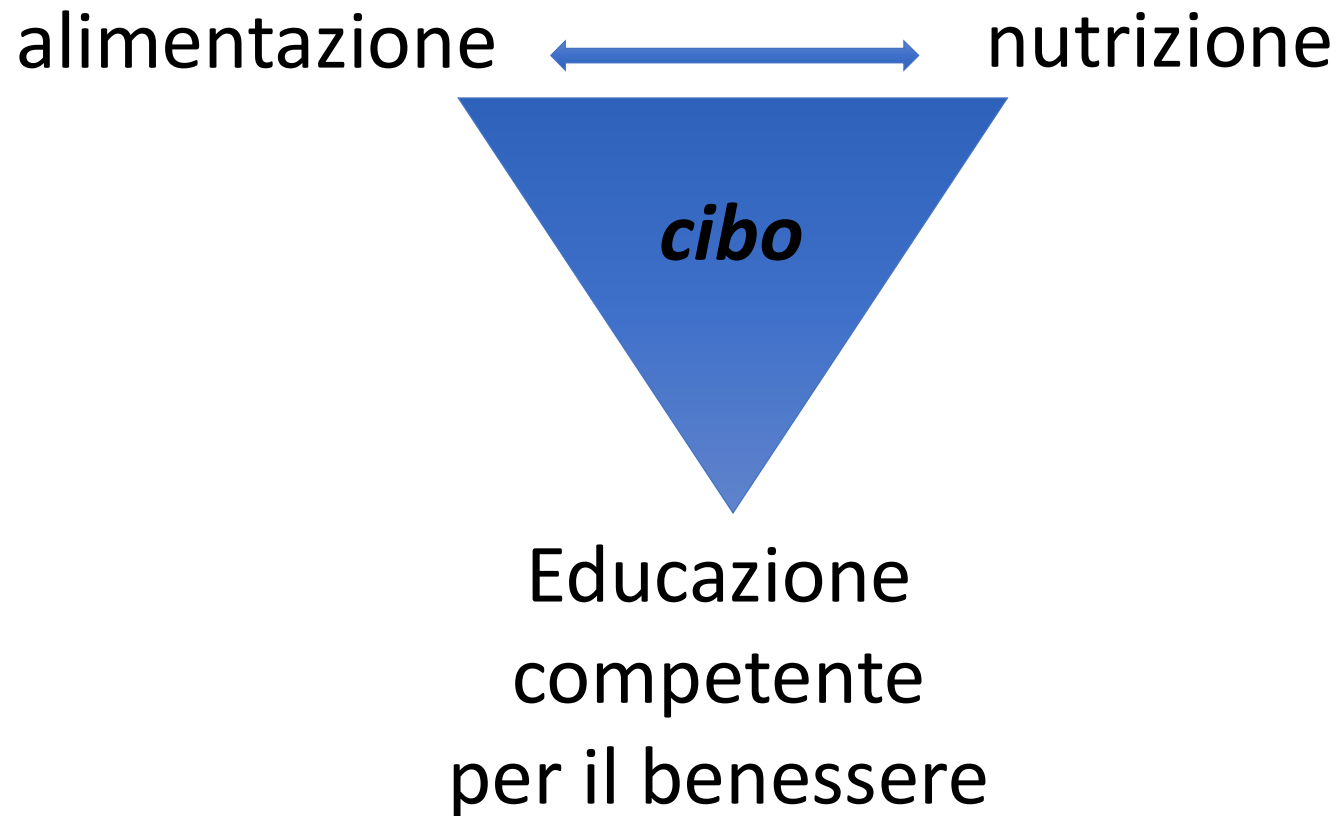
1. **Fornire energia** per il mantenimento delle funzioni vitali e per le attività corporee (glucidi, lipidi, proteine).
2. **Fornire materiale plastico** per la crescita, il rimodellamento e la riparazione dei tessuti (proteine)
3. **Fornire materiale regolatore** delle reazioni metaboliche (minerali e vitamine)

Semplificando possiamo dire che:

Per **alimentazione** si intende ciò che mangiamo

Per **nutrizione** si intendono tutti quei processi metabolici necessari per il mantenimento e il corretto funzionamento dell'organismo che hanno origine dai cibi che mangiamo.

La sfida della qualità si vince sul terreno della conoscenza e dell'educazione



Bisogna quindi proprio per il tramite dell'educazione
orientare in maniera più sana e consapevole
(competente)
il nostro rapporto con il cibo

Educare all'alimentazione competente: un atto di conoscenza polivalente



il benessere alimentare:

Mangiar sano per educare bene:
un “decalogo” essenziale

ilcibosanonutrelerezioni@gmail.com

10 azioni-guida di cura educativa per un'alimentazione competente

1. Riconoscere le “buone alleanze”
2. Smascherare i “falsi amici”
3. Leggere le etichette (regola del 6)
4. Comporre menù bilanciati
5. La regola delle “gambe”
6. Riconoscere gli alimenti da evitare
7. Dedicare il “giusto tempo” ad ogni pasto
8. Mangiare in luoghi “adatti”
9. Evitare di essere “passivi” con il cibo
10. Praticare “piccoli digiuni” periodici

1. Le “buone alleanze”

le combinazioni nutrizionalmente più corrette utilizzate presso tutte le culture negli ultimi 20.000 anni

(cereali + legumi + verdure)

| AREA GEOGRAFICA e CULTURALE | PIATTO |
|-----------------------------|--|
| Nord-Africa | Cous-cous con ceci e verdure |
| Medio-Oriente | Riso con Dal (piselli spezzati) |
| Cina e lontano Oriente | Riso con soya |
| America Latina | Tortiglias mais con fagioli neri |
| Africa (Sud-sahariana) | Miglio/panico con arachidi e verdure |
| DIETA MEDITERRANEA | Farro, orzo, fagioli, lenticchie, ceci, fave, piselli, pasta e ecc.... |

2. I “falsi amici”

Healty food: kellogg's, cerali, biscotti di cereali

Cibo light: yogurt zuccherato

Bevande “zero”: destrosio, maltitolo, fruttosio, aspartame, sucralosio, stevia



3. Leggere le etichette (Regola del 6)



4. La regola delle “gambe”

- Mangiare **tutti i giorni** cibi ad **1 gamba**
- **2 volte** a settimana cibo a **2 gambe**
- **1 volta** a settimana cibo a **4 gambe**



5. Comporre menù bilanciati

uno schema settimanale per il controllo calorico
(2000 KI /14.000 pw – 2500 /17.500 pw)

In ogni pasto va rispettata la combinazione
legumi+cereali (integrali)+ verdure
& frutta

Carni rosse (1 volta a settimana)

Carni bianche (2-3 volte a settimana)

Uova (3 volte a settimana)

Pesce (4-5 volte a settimana)

Formaggi (1-2 volte a settimana)

Grassi-olio extravergine di oliva (tutti i giorni)

6. Alimenti da evitare

(American Cancer Society, 2015)

- 1. Cibi carbonizzati** (effetto cancerogeno ed immunosoppressore)
- 2. Carni conservate** (nitriti e nitrati di Na)
- 3. Alimenti venuti a contatto con il PVC**
(pellicole di policloruro di vinile)
- 4. Alimenti venuti a contatto con pellicole e recipienti monouso di alluminio**
(tossico per il SNC)
- 5. Alimenti in cui è presente l'Aspartame** (gomme, caramelle, dolcificanti)



7. Un “tempo opportuno” per ogni pasto

Cercate di dedicare almeno **15-20 minuti ad ogni pasto**, da consumare possibilmente in compagnia, magari chiacchierando.

Evitare di mangiare per strada camminando.

Lo ***street food*** rende pressoché impossibile controllare qualità dei nutrienti e quantità delle calorie che introitate.

N.B. Nessun controllo né tutela giuridica per il cibo consumato in strada!



8. Luoghi “deputati all’alimentazione”

Cercate di consumare sempre i vostri pasti in **luoghi deputati all’alimentazione** evitando quelli non-opportuni (auto, divano, letto, ecc.)

Cercate di **sedervi sempre in tavola** dopo averla apparecchiata di tutto l’occorrente (evitate soluzioni arrangiate sia nella preparazione che nell’apparecchiatura)



9. niente passività!

Evitate di avere col cibo un atteggiamento “passivo” (mangiare mentre si fa altro.... guardare TV, leggere, stare al PC, ecc.) e soprattutto di farlo fare ai bambini (es. mangiare usando il tablet)

Ciò eviterà di avere col cibo una relazione di mero consumo e di fagocitazione ma di relazione e di conoscenza.



10. Piccoli digiuni periodici

- ***ta'anit*** Ebrei
- ***Ramadan*** Mussulmani
- ***Quaresima*** Cristiani

- Induismo, Buddismo, Scintoismo

Tali indicazioni...

sono state oggetto di **specifiche azioni** svolte nell'ambito
di

progetti di sostegno alla genitorialità competente

<http://www.cpo.uniparthenope.it/cpo/attivita/sportello-di-sostegno-alla-genitorialita>

specificamente rivolte all'

educazione alla salute e al benessere

(attraverso la cura dell'alimentazione)

nell'infanzia e nell'adolescenza

Tali indicazioni...

sono state oggetto di **specifiche azioni** svolte nell'ambito
di

progetti di sostegno alla genitorialità competente

<http://www.cpo.uniparthenope.it/cpo/attivita/sportello-di-sostegno-alla-genitorialita>

specificamente rivolte all'

educazione alla salute e al benessere

(attraverso la cura dell'alimentazione)

nell'infanzia e nell'adolescenza

Il cibo sano nutre il corpo e le relazioni!

ilcibosanonutrelerezioni@gmail.com

Piccolo ricettario di
slow-food-parenting-education
(10 ricette per crescere bene)

Ed ora giochiamo un po'.....

Food game

Ecco 7 alimenti: ponete su una scala gerarchica dal più calorico al meno calorico (per 100 gr. di peso)

Polpo

Pollo

Yogurt magro

Grana

Trippa

Gelato frutta

Uovo

Food game

- 1. Formaggio Grana 380**
- 2. Uovo 322**
- 3. Gelato alla frutta 250**
- 4. Pollo 116**
- 5. Trippa 108**
- 6. Polpo 82**
- 7. Yogurt 61**

Quanto ne sai di
alimentazione e infanzia?



Qual è la giusta ripartizione degli alimenti nella dieta giornaliera di un bambino (fino a 10 anni)?

- A) 60% carboidrati; 28-30% grassi e 10-12% proteine
- B) 50% carboidrati; 18-20% grassi e 30-32% proteine
- C) 30% carboidrati; 30% grassi e 30-40% proteine
- D) 10% carboidrati; 30% grassi e 60% proteine

(A)

Carboidrati (60%) contenuti nel pane, pasta, riso e biscotti;

Grassi (28-30%) contenuti nell'olio, nel latte e nei formaggi.

Proteine (10-12%) contenuti nella carne, latte, pesce, formaggi, uova e legumi.

Fonte: Unità Operativa di Dietologia Clinica dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma

Qual è la regola generale per calcolare il giusto fabbisogno calorico di un bambino?

- A. Non esiste una regola generale, ma il buon senso e si tiene conto delle attività che svolge
- B. 100 Kcal per kg di peso fino a 12 mesi; 85-90 Kcal per kg dai 2 ai 6 anni.
- C. Dipende dal metabolismo del bambino
- D. Dipende dalla stagione e dal clima

(B)

La regola generale per stabilire il corretto fabbisogno calorico del bambino è indicativamente **cronologica**, bisogna tuttavia tenere conto del peso reale o desiderabile del bambino e del profilo di attività.

(Fonte: Unità Operativa di Dietologia Clinica dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma)

Quante calorie al massimo dovrebbe prevedere la merenda?

- A. non oltre 200 calorie
- B. 200-400 calorie
- C. Dipende dall'attività svolta dal bambino
- D. Non c'è una regola fissa

(A)

La **merenda** deve corrispondere a circa **il 10% delle calorie giornaliere**, dunque **non oltre le 200 calorie**.

Merende consigliate: un vasetto di yogurt, un piccolo panino, quattro biscotti, una porzione di frutta.

Ogni tanto può andare bene anche una merendina confezionata a grassi controllati (fare attenzione ai valori nutrizionali sull'etichetta).

Quando si forma l'abitudine a mangiare sano?

- A. Prima che il bambino inizi a camminare
- B. Dopo lo svezzamento
- C. Intorno ai 3 anni
- D. Nel ventre materno

(A)

L'abitudine a mangiare sano e bene si deve insegnare ai bambini **entro il primo anno di vita**, e comunque prima che imparino a camminare.

L'abitudine a mangiare sano come “stile di vita” (consumare frutta e verdura, evitare bibite zuccherate, ecc.) quanto più precocemente impostata maggiormente viene conservata nelle età successive come attestano alcuni studi pubblicati su *Pediatrics* nel 2014.

Laboratorio didattico 4

Le storie che curano:

La narrazione come strumento pedagogico

Sommario:

1. La funzione della narrazione nella relazioni di cura
2. Narrare per rispondere alle grandi domande dei bambini
3. Conclusioni

Il potere della narrazione

Per secoli gli adulti hanno raccontato ai **bambini** delle **storie** per intrattenerli e divertirli, ma anche per **trasmettere messaggi** utili a capire il mondo, trovare modelli da imitare, stimolarne l'immaginazione.

Le **storie**, lette o narrate, **hanno** sempre una “**funzione di cura**” contro paure e insicurezze, forniscono spunti e soluzioni per superare pericoli, reagire alle minacce, ritrovare l'ordine quando c'è il caos.

Molta letteratura si è interrogata su questo tema...

Rossella Caso

Bambini in ospedale

Per una pedagogia della cura



ca
ARCA

ALISON LURIE
**NON DITTELO
AI GRANDI**
libri per bambini
tutto ciò che gli adulti
(non) devono sapere



Seggi / Feltrinelli

Bruno Bettelheim Un genitore quasi perfetto



Disagio e bisogni educativi in situazioni di crisi (es. malattie ed ospedalizzazione)

Ci sono alcune circostanze nella vita di un bambino (es malattie ed ospedalizzazioni) che possono essere esperienze altamente “spersonalizzanti”.

Il bambino costretto a separarsi dalle proprie abitudini quotidiane, dai propri oggetti, dai propri affetti può sentirsi, specialmente se molto piccolo, abbandonato dai propri punti di riferimento affettivi: parenti, insegnanti, amici.

mantenere abitudini e consuetudini

Per questa ragione è fondamentale continuare anche in questo periodo di crisi, a mantenere abitudini e consuetudini che facciano parte della vita del bambino (scuola, gioco, relazioni, lettura)

Storie che «curano»

Un bambino che sperimenta una condizione di particolare disagio ad es. come l'ospedalizzazione si trova di fronte a domande legate all'esperienza del dolore, della sofferenza, della perdita cui spesso è difficile dare risposte

Diventa allora utile **dare voce** a queste «**domande**» attraverso «**storie**» capaci di **dare un senso** a quello che accade...

Narrazione come significazione

Le parole di un racconto possono aiutare a dare risposte ad argomenti complicati, a domande scomode, a contenuti faticosi.

(vita, morte, dolore, malattia...)

La **chiave** sta **non solo in ciò che si racconta** ma nello stesso **gesto del raccontare**, da parte dell'adulto curante:

un gesto che unisce narratore e ascoltatore nel viaggio comune rappresentato dalla storia.

curare attraverso i libri

Il dimostrato legame tra storie e salute ha prodotto in area anglosassone lo sviluppo di una corrente di ricerca denominata

bibliotherapy o reading-therapy

una metodologia di sostegno per la soluzione di problemi personali fondata sulla pratica di una “**lettura guidata**” annoverata tra gli **strumenti di supporto alle pratiche terapeutiche** in medicina e in psichiatria.

Evidenze scientifiche scaturite da ricerche condotte con bambini ospedalizzati mostrano che la **lettura favorisce:**

- **lo sviluppo personale**
- **l'adattamento**
- **l'igiene clinica e mentale**
- **il problem solving.**

Starker dimostra come **l'uso delle storie** in ambito pediatrico **migliori le capacità di far fronte ai problemi** di salute e alle cure mediche, fornendo conforto e riducendo i livelli di stress.

Bruner sostiene che la narrazione è **fabbrica di senso dell'esistenza** umana

Per **Calvino** le fiabe sono il catalogo dei destini che si danno e le storie in ospedale possono fungere da "bussole di carta"

Narrare aiuta a resistere

La narrazione risulta essere uno strumento **attivatore di resilienza** (E. Schlenther e M. Anderson, 2012) perché leggere ai bambini che vivono una situazione “di emergenza” delle **storie che si colleghino ai loro bisogni interiori** può essere un valido modo per prendersi cura della loro crescita e del loro sviluppo che in queste situazioni non deve e non può arrestarsi.

Un esempio

Proviamo a immaginare che un bambino si ammali.

Proviamo a immaginare che all'improvviso si trovi catapultato in un ambiente che non conosce e che quindi si senta smarrito, solo, disorientato, proprio come Pollicino nel bosco.

Proviamo a immaginare che questa storia sia letta al bambino in questo spirito:

Anche lui come pollicino è disorientato in uno spazio sconosciuto ma ci sono i sassolini che lo aiuteranno ad orientarsi in quel luogo per lui sconosciuto, esattamente come aiutarono Pollicino a ritrovare la strada di casa.

Un modo per:

- **contenere l'ansia dell'ignoto**
- **rinforzare la speranza**
- **prospettare una via di uscita.**

È la struttura stessa della fiaba...

con la sua situazione di disequilibrio iniziale, con le difficili prove che l'eroe, spesso piccolo e indifeso, è costretto a superare – aiutato da figure amiche e osteggiato dai nemici – e infine con la vittoria sulle forze oscure del male, a essere terapeutica.

L'eroe piccolo, debole, indifeso, alla fine vince sempre.

Un bambino in difficoltà può **trovare in una buona storia** la **proiezione fantastica** della sua propria situazione e nello stesso tempo il terreno per poter trovare la strada che lo riporterà alla fantasia.

Recenti ricerche di area neuro-cognitivista hanno dimostrato come **il bambino tenda naturalmente a immedesimarsi nel protagonista** della storia che gli viene narrata, essa rappresenta una sorta di ancoraggio deittico.

La Fiaba terapeutica

perché «si prende cura» della crescita del bambino, dando una **forma e un nome a quelle emozioni** ancora prevalentemente sconosciute, ma anche alle **ansie** e alle **fatiche** che si accompagnano al diventare grande, consentendogli di **prendere le distanze** da ciò che più lo spaventa e di imparare ad affrontarlo (Hillmann, 1999; Bernardi, 2010)

Curare con le fiabe

Le fiabe possano curare perché **rappresentano**

agli occhi del bambino **qualcosa di intero e di compiuto**: ogni fiaba che si rispetti ha un inizio, uno svolgimento e una fine, una risoluzione.

È proprio perché trasmettono questo

senso di interezza che esse possono curare e quindi guarire.

Il riflesso della narrazione nella mente del bambino

Le neuroscienze dimostrano che narrazione e saggezza popolare, scienza e fantasia, non sono disgiunte e che le stesse abilità che **consentono al bambino di apprendere**, gli permettono anche di diventare un affabulatore e quindi di **far nascere nuove ipotesi** e di **immaginare mondi e soluzioni alternative** capaci di aiutarlo ad attraversare un momento difficile.

Il **cervello dei bambini crea teorie** sul mondo, mappe del suo funzionamento **che consentono loro di ideare nuove possibilità**, e di immaginare di far finta che il mondo sia diverso» (Gopnik, 2010, p. 21).

Il ruolo del caregiver

I caregivers principali (genitori, educatori) spesso sperimentano una incapacità a gestire i propri vissuti rispetto alla malattia (ansia, tristezza, paura, dolore) così facendo finiscono per negare anche al bambino la possibilità di provarne.

Se da un lato questa idea consente ai genitori di non essere completamente schiacciati dalla malattia del figlio, dall'altra induce anche il piccolo paziente a fare finta di non provarne.

2. Narrare per rispondere alle grandi domande dei bambini:

un breve percorso di storie



Di seguito 3 brevi storie liberamente tratte da A.Oliverio Ferraris (2018) che possono essere a diversi livelli proposte a bambini tra i 4 e 7 anni allo scopo di:

- **Contenere**
- **Accompagnare**
- **Curare l'espressione di emozioni collegate a problemi rilevanti**

nella vita di un bambino, malato o sano che sia.



Storia 1: "Allo Zoo"

**Ob.: curare emozioni legate a incertezza,
paura, ansia**

che spesso determinano risposte
comportamentali come

**capricciosità, instabilità, rabbia, impazienza,
carenza di autocontrollo**

Allo Zoo

Quando aveva 4 anni Valentina era una bambina simpatica e allegra ma quando non riusciva ad ottenere quello che voleva si arrabbiava molto.

Un giorno Valentina era allo zoo con la mamma e il fratellino, ad un certo punto però mentre era tra i recinti degli animali, le viene in mente che avrebbe voluto un gelato. Era però il mese di marzo e allo zoo non vendevano gelati.

- “Devi avere pazienza” disse la mamma. “Guarda piuttosto quanti begli animali ci sono intorno!
- “voglio il gelato, voglio il gelato!!” urlò Valentina diventando tutta rossa dalla rabbia e facendo udire i suoi strilli anche al fratellino piccolo nella carrozzina che si mise a piangere.
- “Smettila!” Disse la mamma severa. **“Lo capisci che non si può avere sempre quello che si vuole!”**
- E’ proprio così!.. disse una vocina alle loro spalle.. **“non si può avere tutto, bisogna saper aspettare e qualche volta anche rinunciare!”**

Valentina si voltò di scatto e vide che chi aveva parlato era una grossa tartaruga con la testa rugosa. La tartaruga ha ragione, commentò un elegante fenicottero sorridendo dall’alto delle sue zampe: **“la pazienza è la virtù dei forti!”**

- “Ma io sono arrabbiata!!!” rispose Valentina” sono molto arrabbiata!!!” urlando e battendo maleducatamente i piedi a terra e mostrando i pugni.

Il fenicottero non la degnò di una risposta e volò via vicino ad un ramo dove si trovava una scimmia che mentre si penzolava commentò: **“la rabbia si può vincere!”**

- “E come??” domando Valentina!

Ognuno ha il suo metodo, io per esempio quando sono arrabbiata salto da un ramo all’altro finché la rabbia che ho in corpo non si trasforma in buonumore. Nel dire queste parole la scimmia con un balzo saltò nel recinto degli orsi.

Io invece quando sono arrabbiato vorrei prendermela con qualcuno disse un orso dal pelo lungo e subito dopo l’orso si diresse verso un cumulo di terra ci si rotolò dentro producendo un enorme nuvola di polvere. Per me questo è un massaggio molto rilassante per far passare la rabbia.

Io invece non voglio sporcarmi come l’orso.... era la voce di un elefantessa... -”io, quando mi arrabbio, preferisco cantare!” l’elefantessa sollevò in aria la proboscide ed emise un lungo barrito.

-”A me i barriti mi rendono molto nervoso!” commentò infine uno scoiattolo. -”Quando sono arrabbiato preferisco correre nella mia tana e pensare a qualcosa di bello e poi addormentarmi e così mi passa.

Valentina restò in silenzio ...ho capito! **ci sono tanti metodi diversi per fare sbollire la rabbia.** Mamma **qual è il mio metodo?** “non lo so, cara!” rispose la mamma -“sei tu che lo devi trovare.... come vedi **ognuno ha il suo!**”

Storia 2: “I sassolini del principe”

**Ob.: Gestire la lontananza, la separazione dalle persone e dagli
oggetti familiari**

che spesso producono nel bambino

**senso di vuoto, di precarietà, di insicurezza, di incapacità a
comprendere l’attesa e il tempo**

I sassolini del Principe

C'era una volta un re che viveva in un castello con la regina, il principino suo figlio, la Tata, il cuoco e il giardiniere. Il principino era molto affezionato al Re e il Re al principino che appena aveva un po' di tempo libero giocava con lui. Il Re aveva naturalmente molte cose di cui occuparsi in tanti luoghi remoti del suo reame e spesso partiva ed era costretto a stare molti giorni lontano da suo amato principino.

Un giorno il Re dovette partire all'improvviso e non ebbe nemmeno il tempo di salutare il principino. – “Dagli un bacio da parte mia!” disse alla regina e partì.

Quando il principino seppe che il papà era partito piagnucolando chiese alla mamma quando sarebbe tornato che rispose: -Tra 14 giorni!”. Siccome il principino non sapeva ancora contare per lui 14 giorni erano come 30, come 1000 come 1 milione, cioè tanti.

Decise allora di mettersi in viaggio per andare a cercare il suo papà ma a un certo punto si trovò di solo, di notte, nel bosco buio pieno di ombre e strani rumori e figure, gli alberi erano giganti e poi c'erano i pipistrelli e brutti gatti selvatici che lo spaventavano molto. Il principino si accucciò ai piedi di una quercia e cominciò a piagnucolare.

Fortunatamente in quella quercia abitava un vecchio gufo che, sentendo il lamento, chiese cosa stesse facendo. Il principino rispose che stava cercando il suo papà. Ma il saggio gufo prontamente rispose che era impossibile trovarlo se non sapeva neanche dove fosse andato. Gli chiese però se almeno sapeva quanti giorni sarebbe durato il suo viaggio.

E lui lesto rispose: -" 14 giorni.....però io non so contare e non so quanto sono lunghi!"

Allora il gufo con un sorriso furbo disse:

-"ti posso insegnare un metodo infallibile.... tieni questi sassolini.. sono esattamente 14, ogni giorno che passa metti un sassolino in una scatola e vedrai che quando i sassolini saranno finiti il tuo papà sarà di ritorno!"

Da allora in poi ogni volta che il Re partiva il principino si faceva dire quanti giorni sarebbe stato fuori e poi tranquillo senza piagnucolare iniziava a spostare i sassolini come gli aveva insegnato il saggio gufo.... intanto il principino aveva così anche imparato a contare.

Storia 3: “il signor non rispondo”

**Ob.: Gestire il mutismo, la chiusura, l’isolamento,
l’incapacità a comunicare
di un bambino per
aiutare a diventare consapevoli di ciò che gli altri si
aspettano da loro e dell’effetto che i loro mutismi hanno
sulle altre persone**

Il signor non rispondo

Riccardo e sua sorella Giulia erano seduti sul sedile di dietro mentre il papà guidava accanto alla mamma per andare al mare. Il papà chiede a Riccardo:

- "hai preso il secchiello e la paletta?" ma dal sedile posteriore non proviene alcuna risposta. "Hai preso secchiello e paletta..!" ripete il papà con un tono di voce più alto .

Ma Riccardo ostinatamente continua a guardava fuori senza rispondere.

- "mi sembra la storia del signor non rispondo!" commenta la mamma.

- "Chi era questo signore?" chiedono i bambini incuriositi.

- "E' un signore che non rispondeva mai alle domande degli altri non rispondeva mai neanche quando lo si salutava. Tutti lo consideravano un tipo un po' musone e molto antipatico". C'era poi anche un signore rispondo che al contrario dell'altro diceva sempre buongiorno e buonasera ...un tipo molto socievole e bene educato con cui le persone dialogavano volentieri".

- "quindi ci sono solo due tipi..?" chiese Riccardo.

- "beh veramente c'è anche un terzo tipo: il signore rispondo a metà!"

- in che senso ... ? chiese Riccardo.

- uno che quando lo saluti invece di dire buongiorno risponde solo 'ngiorno se gli proponi di fare qualcosa insieme lui comincia dire: sì... però...veramente... magari.... Invece....non so se è il giorno adatto e così.... Risponde sempre a metà è difficile trovare un punto comune arrivare a fare qualcosa assieme.

- “facciamo una prova” disse il papà...” Vediamo voi chi siete? Vi piacerebbe un gelato?”
- “Siiiiii ...” risposero in coro
- “adesso torniamo alla prima domanda.... avete il secchiello e la paletta?” e siccome da dietro non veniva alcuna risposta si girò per capire l’atteggiamento dei bambini ...”siete proprio dei signori non rispondo.... evidentemente non vi va di giocare con la sabbia, oppure state pensando ad altro, oppure siete soltanto un po’ maleducati ...disse la mamma!

A quel punto Riccardo rispose:

- “giocare con la sabbia ci piace ma oggi vorremmo fare un bagno più lungo del solito”
- “Bene”.. disse papà ...”invece di non rispondere come avete fatto prima ora avete spiegato bene che cosa avevate in mente”
- “Dunque cosa siamo?” chiese Riccardo. “dei signori rispondo, dei signor non rispondo o dei signori rispondo a metà?”
- “Ora avete risposto per intero quindi avete guadagnato il titolo di signore rispondo”... disse la mamma.
- “Che bello!!!” disse Giulia “faremo questo gioco altre volte?”
- “certo!” disse la mamma “così invece di starvene immusoniti e zitti vi abituate a rispondere quando qualcuno vi fa una domanda.
- “Ma questo vale anche per papà e mamma?”
- “Certamente vale per tutti!”

Da quella volta Giulia e Riccardo presero l’abitudine a chiedere ai loro genitori di valutare le loro risposte, le loro non risposte e le loro risposte a metà ma ancora più interessante e che loro stessi furono in grado di valutare il tipo di risposte date dagli altri bambini e dalle persone adulte divertendosi a catalogarli a seconda dei casi come signor non rispondo, signor rispondo e signora rispondo a metà