

Gioco strutturato, gioco modificato: un'esperienza di giochi da tavolo con bambini e ragazzi con autismo

Gabriele Mari

Educatore presso la Cooperativa Sociale «La Pieve», S. Michele (RA); game designer presso Sir Chester Cobblepot

monografia

Sommario

Lo scopo di questo articolo è quello di far conoscere l'attività ludico-educativa che viene portata avanti attraverso l'utilizzo del gioco da tavolo in due centri della Cooperativa Sociale «La Pieve» specializzati in autismo giovanile. L'ipotesi di fondo che guida queste attività sperimentali è che esse possano essere inquadrare, per principi e metodologie, in un contesto educativo di tipo comportamentale fondato sui modelli ABA e TEACCH. L'alto grado di strutturazione di questo genere di giochi ha spinto gli educatori della Cooperativa e gli esperti ludici di Sir Chester Cobblepot a lavorare in sinergia per analizzare sul campo le analogie tra le impostazioni delle classiche attività di lavoro indipendente e l'utilizzo dei giochi da tavolo con bambini e ragazzi con autismo a medio e basso funzionamento. Dopo aver illustrato le strategie che permettono di adattare i giochi alle abilità dei ragazzi, si esaminerà nel concreto come il ciclo di sviluppo proceda dalle difficoltà incontrate nei playtest alle ripetute modifiche, fino ad arrivare a un prototipo strutturato e funzionante come il Domino qui portato ad esempio.

Parole chiave

Autismo, giochi da tavolo, TEACCH, strutturazione, facilitazione.

Percorsi ludici per l'autismo

Per il bambino con autismo il gioco assume un'importanza terapeutica notevole, poiché gli permette di sperimentare abilità e comportamenti e di relazionarsi con le persone che lo circondano. Il gioco diventa una cornice educativa motivante, e di conseguenza estremamente efficace. Oltre a essere una palestra virtuale in cui esercitare competenze

e uno strumento di relazione e aggregazione, il gioco, nella sua accezione piagetiana di gioco con regole, si configura anche come un sistema chiuso altamente strutturato. La tipologia di gioco che raggiunge il più alto livello di strutturazione è quella del gioco da tavolo (detto anche gioco in scatola) che si caratterizza per l'utilizzo di pedine, dadi, carte e tabelloni. Prendendo le mosse dall'impostazione dei lavori indipendenti

esposti da Micheli e Zacchini (2002) in *Verso l'Autonomia*, dal 2013 nel Centro Diurno «Santa Rita» e nel Centro Pomeridiano «La Coccinella» della Cooperativa Sociale «La Pieve» di Ravenna sono stati attivati percorsi ludici sperimentali di *gioco strutturato* che coinvolgono 15 bambini e ragazzi con funzionamento autistico, dai 7 ai 27 anni. L'ipotesi di partenza è stata quella di verificare se l'attività di gioco strutturato potesse essere pianificata e condotta seguendo gli stessi precetti del metodo TEACCH che governano le attività di lavoro indipendente.

Strategie di modifica e principi metodologici

Le attività di gioco strutturato sono state inserite nei programmi di trattamento quotidiano (in base ai singoli progetti individualizzati). Per rendere accessibili i giochi alle capacità dei ragazzi sono state individuate, pianificate e messe in atto le seguenti strategie di modifica mutate direttamente dai principi metodologici del TEACCH.

– *Individualizzazione*: gli obiettivi che ci si pongono sono scelti in base a una valutazione individuale, attraverso l'osservazione e l'uso di strumenti formali di assessment (*Vineland Adaptive Behavior Scales*, Sparrow, Balla e Cicchetti, 2003). La valutazione delle capacità possedute, dei punti di forza e delle abilità emergenti, così come quella dei limiti e delle debolezze, è fondamentale per determinare le competenze da sollecitare e per individuare le meccaniche e le tipologie di gioco più adatte. L'individualizzazione è importante anche per far leva sugli interessi motivanti della persona: se attraverso la conoscenza diretta, l'osservazione o le informazioni ricevute dai familiari si individuano delle

sfere d'interesse e se ne inseriscono degli elementi correlati all'interno del gioco, il coinvolgimento del ragazzo nell'attività ludica sarà più facile, sia nel primo impatto che nella durata dell'attenzione.

– *Facilitazione*: «Facilitare è in ultima analisi chiedere al bambino di fare ciò che sa fare; adattare i compiti alle sue abilità; rendere possibile un apprendimento nuovo facilitandolo, depurandolo cioè da quelle complicazioni che renderebbero l'apprendimento autonomo o l'esercizio autonomo impossibile» (Micheli e Zacchini, 2002, p. 25). La facilitazione si concretizza in due tipi di intervento: nell'*aiuto* da parte dell'educatore a svolgere il compito e nell'*organizzazione facilitata* del compito. L'aiuto deve essere graduato e progressivamente ritirato fino a permettere l'esercizio del compito in autonomia. L'organizzazione facilitata consiste nella strutturazione dello spazio e del tempo di gioco: la strutturazione dello spazio semplifica i materiali di gioco, quella del tempo le dinamiche e le procedure di gioco, in modo che il tutto risulti a portata del bambino. La facilitazione dei materiali passa principalmente dalla semplificazione della grafica e dei componenti. Come evidenziato da Schopler e Mesibov (1997), occorre utilizzare materiali dalle semplici forme e dai colori essenziali, evitando di ricorrere a disegni complicati, irrilevanti, frange, parti che penzolano e superfici brillanti, che producono l'effetto di distrarre il bambino. I tabelloni devono avere spazi delimitati in maniera chiara e inequivocabile, linee dritte e nette: tutto quello che vi compare deve essere funzionale al gioco, tutti gli elementi puramente estetici vanno eliminati. Si devono utilizzare materiali che risultino facili da tenere in mano, sollevare, manipolare; facili da vedere, con colori chiari, forme di grandi dimensioni,

figure semplici ed essenziali prive di dettagli e sfondi pittorici (Schopler e Mesibov, 1997). La facilitazione delle dinamiche invece riguarda le regole, che devono essere semplificate e rese comprensibili (attraverso task analysis e l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa), anche in termini di durata (condizioni di vittoria e fine della partita).

- *Compensazione*: se la facilitazione è una strategia didattica finalizzata all'apprendimento (modificare il compito affinché il soggetto possa svolgerlo, riconducendolo nell'area di sviluppo prossimale) la compensazione è una strategia finalizzata all'autonomia, e viene messa in campo in presenza di vincoli strutturali e funzionali specifici e importanti che determinano un'abilità mancante che non può essere recuperata o automatizzata: in questi casi, per garantire la possibilità di partecipare al gioco, viene fornito un sistema alternativo, diverso ma funzionalmente equivalente, per compiere un'azione che risulta compromessa dalla disabilità o dal disturbo. Mentre la facilitazione è destinata all'estinzione, la compensazione è potenzialmente permanente.
- *Flessibilità*: un gioco modificato non è una struttura definitiva. Ogni modifica è temporanea e contingente, dipendente dalle capacità degli individui che vi partecipano: a differenza del lavoro indipendente, il gioco strutturato è un'attività che deve prevedere la partecipazione congiunta di più persone, quindi la valutazione delle capacità, oltre che sul singolo, va fatta sulle interazioni del piccolo gruppo, con tutti i compromessi che questo comporta. La flessibilità, inoltre, serve a dar conto dell'esperienza dei giocatori: le facilitazioni necessarie nelle prime partite possono diventare superflue (se non dannose) una volta che si è imparato a giocare.

- *Indipendenza*: lo sforzo educativo deve sempre tendere verso la massima autonomia raggiungibile dal ragazzo, verso un esercizio indipendente delle sue abilità. Nell'ambito del gioco la prospettiva ideale corrisponde a due o più ragazzi che, grazie alla strutturazione dei materiali di gioco e alle abilità acquisite nei training, siano in grado di giocare tra loro in autonomia, senza l'intervento dell'adulto. Più realisticamente, un gradino più sotto nella scala dell'indipendenza, c'è la possibilità, per il ragazzo con autismo, di giocare con una figura di riferimento (educatore, insegnante, genitore o familiare) nella massima autonomia: l'adulto, in questa situazione, passa da trainer e fornitore di aiuto a giocatore, avversario, compagno di gioco.

Il ciclo ipotesi-modifica-playtest

L'applicazione di queste strategie è un processo circolare: parte da una pianificazione guidata da ipotesi, si concretizza in modifiche concrete e viene messa alla prova al tavolo, nel cosiddetto *playtest*. A ogni difficoltà osservata in fase di *playtest* deve essere ipotizzata e applicata una nuova modifica. A titolo di esempio si analizza un intervento scaturito dalle varie difficoltà riscontrate nell'utilizzo dei giochi di percorso (tipo il Gioco dell'Oca).

Per favorire il riconoscimento della pedina — nel caso si riscontrino difficoltà in tal senso —, bisogna bilanciarne la funzionalità con i gusti e le preferenze del bambino. La pedina deve attrarre la sua attenzione senza però catalizzarla eccessivamente: «Quando scegliete i materiali da usare, state attenti a quello che il bambino preferisce in termini di colori, forme, consistenze e oggetti. [...] Alcuni bambini sono così distratti da alcuni materiali da non poter prestare attenzione

durante una lezione se quel particolare materiale che li distrae viene usato. Allora occorre sostituirlo con altri che il bambino ama usare, ma che non adoperi poi in modo ossessivo od autostimolatorio» (Shopler e Mesibov, 1997). Il set di pedine di un gioco deve essere uniforme come grandezza e forma, per dare a tutte la medesima importanza e suggerire un'identità di funzione. La differenziazione delle pedine dei vari giocatori deve passare, preferibilmente, attraverso due canali: il colore (pedine rosse, gialle, blu) e una seconda caratteristica che può essere una forma o un disegno distintivo (cerchio, triangolo, quadrato), in modo da facilitarne la riconoscibilità aggirando anche eventuali problemi di riconoscimento dei colori. Per facilitare l'identificazione della propria pedina è utile fornire a ogni giocatore una carta di riferimento da tenere davanti a sé che riporti i due elementi distintivi (colore e forma/disegno) in maniera evidente. In questo modo, quando è il turno di un giocatore, il prompt dell'educatore può essere: «Guarda la carta davanti a te – Cerca sul tabellone la pedina con forma e colore uguali alla carta – Muovi quella pedina.»

Modificare il gioco del Domino

Tra i molti giochi sperimentati e modificati, i primi sono stati quelli più diffusi e conosciuti: la Tombola, il Memory, UNO, il Gioco dell'Oca e il Domino. Tra tutti, quest'ultimo è quello che si è dimostrato più efficace e versatile. La meccanica del Domino prevede la scelta di una tessera doppia da un insieme limitato (la mano) e l'accostamento di uno dei due lati della tessera con un'altra uguale già in gioco, azioni che richiedono il riconoscimento di due figure uguali e l'accostamento fisico, competenze non troppo elevate che consentono al gioco di essere un buon punto di partenza.

In commercio esistono molteplici versioni di Domino: con i punti (come le facce del dado) o con immagini di ogni tipo. La prima decisione da prendere è quali informazioni veicolare sulle pedine (numeri, colori, forme, immagini) in base alle competenze dei ragazzi e agli obiettivi educativi. Le tessere sono facilmente personalizzabili, sia che si usi come base la pedina originale, sia che si costruiscano ex novo. Per la realizzazione delle pedine si può utilizzare sia il cartone che il legno (tagliando un listello largo 4 cm e spesso 1 cm, ad esempio, si ottengono pedine 4 x 8 x 1, misure che nella sperimentazione pratica si sono rivelate il miglior compromesso tra visibilità delle immagini, maneggevolezza e resistenza). Per gestire le pedine e manipolarle meglio sono state costruite delle stecche (come quelle dello Scarabeo o del Mah Jong) realizzate con listelli di legno, in modo che tutte le immagini delle pedine a disposizione di un giocatore fossero visibili con un unico colpo d'occhio.

Una facilitazione essenziale che è stata introdotta è la presenza del tabellone, elemento solitamente assente nel Domino ma che risulta cruciale, almeno inizialmente, per superare la difficoltà di gestione spaziale del *serpentone* di pedine che man mano si forma sul tavolo con il procedere della partita, una caratteristica che, se non viene strutturata, può far naufragare la partita. Sul tabellone sono state montate due guide preimpostate per delimitare i bordi del serpentone: in questo modo la nuova pedina può essere piazzata solo a una delle due estremità, ed entrambe le posizioni sono corrette dal punto di vista spaziale. Il giocatore, non dovendosi più preoccupare della correttezza e dell'accuratezza del movimento di piazzamento, si può concentrare unicamente sulla correttezza dell'abbinamento delle immagini. Non essendo prevedibile da quale delle due parti verranno giocate più pedine, i due

lati estremi delle guide, sui lati opposti del tabellone, sono stati lasciati aperti in modo che, all'occorrenza, il serpentone possa uscire dal tabellone per continuare sul tavolo: questa facilitazione, che verso la fine della partita scompare, può essere un buon test per verificare quanto l'impostazione data dal facilitatore (le guide) venga fatta propria durante il gioco e continui a influenzare il piazzamento delle pedine una volta finite le guide.

Un ausilio che merita un discorso a parte, visto che non viene utilizzato solo nel Domino ma in tutti i giochi a turni, è il *segnaturno*, un oggetto che ci si passa di mano in mano evidenziando il giocatore attivo del momento. Chi ha il segnaturno davanti a sé sa che è il suo turno e che deve agire, mettendo in atto la sequenza di mosse che ha imparato per lo specifico gioco; quando avrà finito il turno, sa che dovrà passare il segnaturno al giocatore alla sua sinistra (la rotazione dei turni standard è in senso orario). Se non ha il segnaturno, il ragazzo sa che deve aspettare e possibilmente prestare attenzione a quello che fanno gli altri. Il concetto di attesa può essere rafforzato con un'immagine simbolica posta davanti ai giocatori non di turno (il palmo aperto della mano, o l'omino seduto che guarda l'orologio). Il segnaturno può fisicamente essere un oggetto qualsiasi, ma deve essere: resistente e maneggevole (facile da afferrare e stabile sul tavolo una volta posato), evidente per dimensioni e colore (in modo che sia visibile da tutti), riconoscibile (meglio quindi se l'oggetto non ha altra funzione se non quella di segnaturno) e non troppo attraente (per non distogliere l'attenzione dal gioco). Per la forma si può andare dalla più astratta (un cilindro di legno) alla più rappresentativa (una mano di cartone che indica) passando per i classici pedoni di legno colorati, in base alle caratteristiche del proprio gruppo di gioco.

Analogie tra lavoro indipendente e gioco strutturato

Dopo cinque anni di attività quotidiana, il parallelismo tra le attività di lavoro indipendente e il gioco strutturato risultano evidenti e innegabili:

- entrambe le attività sono da svolgere seduti al tavolo;
- entrambe sono strutturate nel tempo: si concretizzano in una sequenza di azioni da svolgere ripetutamente (nel gioco abbiamo l'alternanza dei turni, la sequenza del turno e le fasi di gioco);
- entrambe sono strutturate nello spazio: si concretizzano in una suddivisione ordinata della superficie del tavolo con oggetti che devono essere manipolati e spostati in precise posizioni (nel gioco la superficie è suddivisa in tabelloni, caselle e percorsi, i materiali hanno specifiche forme e dimensioni e vengono manipolati e spostati in determinati punti secondo regole stabilite);
- entrambe le attività hanno una fine pre-stabilita al raggiungimento di condizioni note (nel gioco abbiamo la fine della partita e le condizioni di vittoria);
- entrambe le attività comportano una predominanza del codice visivo e tendono a essere autoesplicative e indipendenti dalla lingua.

In conclusione, quindi, riteniamo che il gioco strutturato possa essere considerata un'attività conforme alla metodologia TE-ACCH. La principale differenza rispetto a un'attività di lavoro indipendente è la necessità di partecipazione di almeno due soggetti: l'esperienza di gioco si configura quindi come un'interazione focalizzata faccia a faccia, con tutte le implicazioni relazionali e educative che questo comporta, gran parte delle quali ancora da esplorare.

Structured play, modified play: A board game experience with children and adolescents with autism

Abstract

The purpose of this article is to present recreational-educational activity through the use of board games conducted in two centres of «La Pieve» Social Cooperative, specialised in juvenile autism. The basic hypothesis that guides these experimental activities is that they can be set, as far as principles and methodologies are concerned, in a behavioural educational context based on the ABA and TEACCH models. The high level of structure needed for board games has convinced the Cooperative educators and the game designers of Sir Chester Cobblepot to work in synergy, analysing and testing the analogies between the classic settings of Independent Work Tasks and the use of board games with children and teenagers with medium and low functioning autism. After explaining the strategies that allow the games to be adapted to the skills of these users, we will examine in detail how development proceeds: from the difficulties encountered during play testing to the repeated adjustments and finally to the creation of a structured and functioning prototype like the Domino game presented here for instance.

Keywords

Autism, board games, TEACCH, structuring, facilitation.

Autore per corrispondenza

Gabriele Mari
Cooperativa Sociale La Pieve
Via Faentina, 263
48124 S. Michele (RA)
E-mail: coccinella@cooplapieve.it

Bibliografia

- Angiolino A. e Sidoti B. (2010), *Dizionario dei giochi*, Bologna, Zanichelli.
- Bertolo M. e Mariani I. (2014), *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano-Torino, Pearson.
- Caillois R. (2013), *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani.
- Cecchini A., Crisma A., Dutto D., Frisenna A., Furlanetto E., Miseo M., Recla A., Savini I. e Simone M. (1987), *I giochi di simulazione nella scuola*, Bologna, Zanichelli.
- Fedeli D. e Tamburri D. (2005), *Mi insegni a giocare? Strategie per insegnare abilità ludico ricreative a bambini disabili*, Gussago, BS, Vannini.
- Fogarolo F. e Munaro C. (2014), *Fare inclusione*, Trento, Erickson.
- Gencarelli N. (2012), *Ausili fai da te. Creare e adattare oggetti e strumenti tecnologici per la disabilità*, Trento, Erickson.
- Goffman E. (2003), *Espressione e identità*, Bologna, il Mulino.
- Huizinga J. (2002), *Homo ludens*, Torino, Einaudi.
- Lansing M., Reichler R.J. e Schopler E. (1991), *Strategie educative nell'autismo*, Milano, Masson.
- Micheli E. e Xaiz C. (2001), *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Trento, Erickson.
- Micheli E. e Zacchini M. (2002), *Verso l'autonomia*, Gussago, BS, Vannini.
- Micheli E. e Zacchini M. (2006), *Anch'io gioco*, Gussago, BS, Vannini.

- Nuccio W. (2016), *La progettazione dei giochi da tavolo*, Milano, Mursia.
- Schopler E. e Mesibov G. (a cura di) (1997), *Apprendimento e cognizione nell'autismo*, Milano, Mc Graw-Hill.
- Sparrow S.S., Balla D.A. e Cicchetti D.V. (2003), *Vineland Adaptive Behavior Scales*, Firenze, Giunti.
- Vygotskij L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti.
- Winnicott D.W. (1983), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.