

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE - ROVIGO
CURRICOLO EDUCAZIONE SOCIALE E ANIMAZIONE CULTURALE

Relazione finale
COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA:
INTERVENTO EDUCATIVO PER DARE VOCE AI BAMBINI CON DISTURBI
DELLO SPETTRO AUTISTICO

RELATORE
Prof. Alessio Petrizzo

LAUREANDA Anna Stecca
Matricola 2014747

Anno Accademico 2022-2023

SOMMARIO

INTRODUZIONE	2
CAPITOLO 1: LA COMUNICAZIONE E IL LINGUAGGIO	5
1.1 Verso una definizione.....	5
1.2 I cinque assiomi della comunicazione umana nel modello comunicativo sistemico-relazionale.....	8
1.3 I livelli di analisi linguistica.....	11
1.4 Proprietà del linguaggio umano secondo Hockett.....	13
1.5 La comunicazione verbale, para verbale e non verbale	14
1.6 L'importanza della comunicazione	19
1.7 Teorie sull'apprendimento del linguaggio	21
1.8 Lo sviluppo del linguaggio	26
CAPITOLO 2: I DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO (DSA)	32
2.1 Cos'è l'autismo?.....	32
2.2 Partecipazione scolastica e sociale.....	34
2.3 Difficoltà nel linguaggio, autismo verbale e non verbale	37
2.4 Neuroni specchio e sensorialità	39
2.5 Possibili tipologie di interventi	42
2.6 Intervento della famiglia: quanto collaborano i genitori con i professionisti?	44
CAPITOLO 3: LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)	47
3.1 Cos'è la CAA.....	47
3.2 Un po' di storia	48
3.3 Valutazione della CAA: quali possono essere i bisogni?.....	50
3.4 Uso della CAA: gli strumenti e le strategie educative.....	53
3.5 CAA e disturbi dello spettro autistico.....	57
3.6 Educazione visiva: i pittogrammi e i simboli	59
3.7 La famiglia fa parte dell'intervento?.....	66
3.8 Esperienza di lettura di libri in simboli CAA	68
CONCLUSIONI	71
BIBLIOGRAFIA	72

INTRODUZIONE

Ogni essere umano è fatto per essere animale sociale.

La comunicazione è ciò che lega ogni uomo agli altri, così da creare la società, a sua volta fatta di condivisione, di partecipazione, di scambio di messaggi da decodificare per garantire comprensione, dialogo e collaborazione, al fine di dare a tutti alta qualità di vita.

Il linguaggio non è però accessibile a tutti. Ci sono fattori e variabili che limitano la capacità comunicativa delle persone, rendendo difficile lo scambio di messaggi, che possono essere dettati da codici differenti e quindi indecifrabili e poco funzionali.

Grazie alla mia esperienza di tirocinio, svolta presso la Cooperativa Sociale L'Iride di Selvazzano Dentro, ho imparato l'importanza della comunicazione, la quale permette l'espressione di esigenze, idee, emozioni e la comprensione anche dell'altro da sé. E ho così deciso di parlare proprio di comunicazione nella mia relazione finale. Una comunicazione che ha l'ambizione di essere universale e inclusiva: la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA).

Il lavoro è così organizzato: il primo capitolo è una descrizione introduttiva teorica sul linguaggio e sulla comunicazione, di cui sono definiti i caratteri principali, anche attraverso la presentazione di alcune teorie sullo sviluppo e sull'apprendimento delle competenze comunicative fondamentali. Il capitolo ha quindi come protagonista la comunicazione, e ne indaga l'importanza e le principali funzioni.

L'argomentazione prosegue nel secondo capitolo con un quadro generale sulle difficoltà comunicative e, in particolare, sui disturbi dello spettro autistico, analizzato nelle sue peculiarità e necessità con particolare attenzione all'età evolutiva, alla quale mi sono avvicinata nel corso del tirocinio.

Conclude questa relazione finale un capitolo che costituisce il cuore del mio lavoro. Il terzo capitolo è costruito attorno alla CAA negli interventi educativi per minori che hanno disturbi dello spettro autistico. Si tratta di un tema a me ormai molto caro, entrato nella mia vita conoscendo la Cooperativa e la sua utenza: persone che hanno bisogno di aiuto e che allo stesso tempo aiutano anche te, come un incontro che sviluppa un reciproco supporto spontaneo, il quale sveglia interrogativi, domande e risposte.

Durante il tirocinio ho aperto gli occhi e il cuore a tutto quello che mi circondava: sentivo che dovevo vivere a pieno quell'esperienza. E mi sono presto ritrovata a sentirmi utile per quelle persone. E sentirsi utile per gli altri diventa un sostegno anche per le proprie problematiche personali, lasciate distanti nell'ambito lavorativo, ma assolutamente influenzate da ogni singolo avvenimento della giornata (e della vita). Significa imparare ad accettare ciò che non va e imparare che si può sempre fare qualcosa per aumentare le proprie possibilità e potenzialità. Così ho scritto proprio della CAA: ausilio che permette di vivere la comunicazione funzionale e la condivisione di messaggi, alla base delle esigenze vitali di comprensione dell'altro e di sé stessi. Un percorso di accettazione di sé e del proprio bisogno di richiedere aiuto (azione mai sbagliata).

La relazione ruota quindi attorno alla disabilità, alle potenzialità personali e alla voglia di creare un mondo inclusivo. Tengo particolarmente all'incontro tra disabile e normodotato, che reputo incontro di arricchimento reciproco, il quale, se accolto con anima e cuore, può aprire gli occhi e far vedere un mondo di pari opportunità e di condivisione di emozioni e abilità. Perché tutti sono abili: ognuno secondo un proprio modo personale. E un pezzetto dopo l'altro la condivisione crea beneficio e bellezza per tutti.

Nella relazione propongo il tema del linguaggio: collegamento tra parole, fili che corrono nella società per dare un senso a mondo, pensieri, idee. Un tema a me altrettanto caro, divenuto ancor più significativo nel corso del tirocinio, dove ho imparato che ogni condivisione contribuisce a creare un luogo per tutti e che ognuno partecipa nel suo modo più personale e autentico.

In definitiva, ho deciso di trattare questi temi per trasmettere quello che in prima persona ho sperimentato, perché è corretto dare il giusto valore alle cose e perché la diffusione di questi concetti permette la creazione di un'intelligenza universale, sensibile e costruttiva.

CAPITOLO 1: LA COMUNICAZIONE E IL LINGUAGGIO

1.1 Verso una definizione

Comunicare deriva dal latino *communicare*, la cui radice è composta da *cum* (insieme) e *munis* (dovere, incarico). Nel significato etimologico del lemma c'è dunque l'idea di "mettere in comune", "condividere", svolgendo il proprio dovere rispetto ad altri. Comunicare è un'espressione sociale, utilizzata per mettere al servizio dell'altro un valore, che diventa, in questo modo, patrimonio comune, si tratti di qualità e privilegi come di pensieri, conoscenze e notizie. Comunicare è dialogo: espressione e ascolto insieme.

Comunicare è per lo più, anche se non sempre, un'azione intenzionale, che si compie tenendo in considerazione il contenuto del messaggio, il target, la scelta dei mezzi per veicolare il messaggio stesso, la scelta dei tempi, del setting e delle ragioni (perché si comunica? quali obiettivi si intende raggiungere?).

Tali fattori si influenzano reciprocamente, dando origine a un processo basato sulla retroazione: è il meccanismo del feedback, secondo il quale le variabili in ingresso dipendono da quelle in uscita, generando a loro volta un sistema – nel nostro caso comunicativo – di tipo circolare.

Tale sistema si può fondare su una retroazione positiva, che tende alla trasformazione – è allora un sistema instabile e potenzialmente divergente – o negativa, che tende al mantenimento di equilibrio e stabilità – si dice allora convergente verso un valore medio. Per quanto concerne la comunicazione, è

importante che il sistema possa avvalersi di entrambe le tipologie di retroazione, per evolvere mantenendo equilibrate entrambe le tendenze¹.

La comunicazione, però, non avrebbe significato senza il linguaggio, che è facoltà umana di esprimersi e agente di socializzazione.

Il linguaggio, ordinato, organizzato e coerente, è infatti una forma di comunicazione basata su un sistema di simboli, composto da parole e regole, determinate in ogni specifica comunità.

Il linguista statunitense Noam Chomsky (nato nel 1928 a Filadelfia) è il fondatore della grammatica generativo trasformazionale. Ha introdotto a questo riguardo la teoria detta della generatività infinita, cioè la capacità di generare un numero infinito di frasi di senso compiuto, partendo però da un numero finito di regole e parole. Restando a tale teoria le lingue si differenziano nel tempo a seconda di alcuni sviluppi mentali individuali all'interno del cervello.

Per Chomsky esiste quindi una creatività che viene indirizzata dalle regole (competenza di generare nuove frasi rispettando le regole preesistenti) e una che invece le cambia (esecuzione di deviazioni grammaticali, le quali, una dopo l'altra, modificano la struttura normativa grammaticale generando un nuovo sistema)².

È importante ricordare che l'essere umano comunica attraverso un codice complesso: la lingua.

Secondo il linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), tale codice presenta sei principali funzioni, correlate a sei rispettivi fattori costituenti la lingua stessa.

La teoria della comunicazione linguistica di Jakobson presenta uno degli schemi maggiormente conosciuti ed influenti, ponendo particolare attenzione al fattore relazionale e influenzando altre discipline, come ad esempio la linguistica³.

¹ Gasperi E., *La comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, CLEUP, 2012, pp. 21-25.

² Pavesi E., *Noam Chomsky, la linguistica e "la grammatica universale"*, in "Cultura & Identità", 3.10, marzo-aprile 2011.

³ Pérez, F. F., Falasco, C. *Introduzione alla psicologia della comunicazione. Concetti teorici e pratici.*, Bologna, Persiani, 2010, pp.13-15; Cantoni L., Di Blas N., *Teorie e pratiche della*

Ogni singolo processo comunicativo è costituito infatti da alcuni fattori.

Il mittente (dal verbo latino *emittere*, che significa “mandare fuori”) è colui che trasmette il messaggio. Ha il compito di iniziare la conversazione, attraverso l'uso di tecniche verbali e non verbali e l'accortezza di rendere lo stesso messaggio il più coerente e pertinente possibile per il destinatario.

Il destinatario è invece colui a cui è rivolto il messaggio. A sua volta può comunicare, verbalmente o non verbalmente, prestando attenzione ad ascoltare attentamente, proprio per rendere più efficace la comunicazione in sé.

La comunicazione ha come oggetto il messaggio, ciò che viene comunicato e, in particolare, ciò che viene recepito. A questo riguardo si introduce un altro fattore: il referente. Cioè l'argomento/realtà a cui fa riferimento il codice comunicativo, il quale è un sistema convenzionale di segni che rende possibile la formulazione di un messaggio (affinché avvenga la comunicazione, mittente e destinatario devono utilizzare il medesimo codice).

Ci sono poi il canale – ovvero il mezzo fisico (naturale, per esempio le onde sonore o quelle elettromagnetiche, o artificiale, come un cartello segnaletico, il telefono cellulare o la radio) che si frappone tra il mittente e il destinatario, per il passaggio del messaggio – e il contesto – cioè la situazione in cui avviene la comunicazione, costituita dall'insieme di conoscenze e informazioni che devono essere necessariamente comuni a mittente e destinatario, affinché sia possibile una corretta comprensione del messaggio.

Ricordate le componenti della comunicazione, è opportuno ora elencare le funzioni del linguaggio secondo Jakobson⁴:

- la funzione emotiva è riferita al mittente e indica la trasmissione dei sentimenti e dello stato d'animo di colui che comunica;
- la funzione conativa (dal latino *conari*, “intraprendere”) indica il tentativo di influenza tra interlocutori e può essere caratterizzata dall'uso del modo verbale imperativo o del complemento di vocazione;

comunicazione, Milano, Apogeo Editore, 2002; Colli G., *Comunicazione 2ed LDM. Dalla teoria alle competenze comunicative efficaci*, ebook, Clitt, 2019, pp.21-29.

⁴ Jacobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966.

- la funzione poetica, riferita al messaggio, ne sottolinea le caratteristiche foniche, lessicali e formali;
- la funzione referenziale necessita di una competenza extra-linguistica e permette di fare riferimento al contesto, attraverso il collegamento tra serie differenti di elementi - si può parlare di referenza, intesa come relazione tra il messaggio linguistico e l'oggetto a cui si riferisce;
- la funzione fàtica è legata al canale comunicativo e, in particolare, al suo funzionamento ("1-2-3 prova!"; "pronto?");
- la funzione metalinguistica, infine, ridefinisce il codice stesso attraverso eventuali necessari chiarimenti e spiegazioni.⁵

1.2 I cinque assiomi della comunicazione umana nel modello comunicativo sistemico-relazionale

Avendo trattato il tema del linguaggio umano mi sembra importante soffermarsi anche sulle proposizioni fondanti la teoria della stessa comunicazione. Sono proposte dagli studiosi del modello comunicativo sistemico-relazionale⁶, il quale si basa sul dialogo con concetti provenienti da altre discipline, quali la biologia, la psichiatria e l'antropologia. In particolare, guarda all'individuo come essere relazionale, la cui famiglia e il cui contesto di riferimento (cornice psicosociale) sono considerati sempre in funzione della relazione con gli individui stessi. Si tratta di un modello comunicativo che prende sempre in considerazione anche la relazione tra gli interlocutori e le conseguenze che la comunicazione ha sul loro comportamento.

⁵ Galimberti C., *Dalla comunicazione alla conversazione*, "Ricerche di Psicologia", Milano, n.1, 1994, pp. 113-152.

⁶ Watzlawick P., Beavin J. H., & Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana.*, Roma, Astrolabio, 1971, pp 1-47.

Il rispetto di questi assiomi⁷ permette il verificarsi di una comunicazione efficace e produttiva.

1. *Non si può non comunicare.*

Ogni forma di interazione umana è comunicazione. Ogni comportamento umano, in quanto veicolo di messaggio, è comunicazione. Non possiamo quindi astenerci dal comunicare: qualsiasi atteggiamento umano diventa nell'immediato portatore di significato.

Se, per esempio, pensiamo anche solo al silenzio o alla mimica facciale o alla postura, sono tutte forme di interazione comunicativa. È un'interazione che costella ogni azione umana, volente o nolente.

2. *Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione.*

Il contenuto è il dato trasmesso, cioè il significato oggettivo; la relazione è la modalità e la qualità di comunicazione, si riferisce cioè a come mittente e destinatario si rapportano l'uno con l'altro.

Dal punto di vista dell'aspetto della relazione si parla perciò di meta-comunicazione, cioè di comunicazione sulla comunicazione⁸.

È quindi importante anche il "come", non solamente il "cosa diciamo", in quanto definisce la relazione intercorsa tra chi è mittente e chi è destinatario, dando rilevanza al problema della consapevolezza di sé e degli altri.

3. *È la punteggiatura a determinare la sequenza di eventi di scambio tra i comunicanti.*

La comunicazione, pur avendo caratteristica di circolarità, viene intesa dagli interlocutori come processo lineare, che ha un inizio variabile a seconda di quella che viene appunto chiamata "punteggiatura", la quale permette la lettura della comunicazione, che è un ininterrotto meccanismo di flussi comunicativi, definendo così la direzione del flusso stesso.

⁷ Gasperi E., *La comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, CLEUP, 2012, pp. 26-40; Greco E., *La comunicazione. Uno strumento per la prevenzione*, Roma, Istituto Italiano di Medicina Sociale Editore, 2003, pp. 27-35.

⁸ Franceschini R., *La metacognizione: forme e funzioni nel discorso*, Basilea, ARBA 6, Acta Romanica Basiliensia, 1994.

A seconda di questa punteggiatura, varia il significato proprio della comunicazione, ma anche della relazione tra gli interlocutori, i quali ritengono la propria interpretazione della realtà unica e veritiera. Possono però certamente coesistere diverse versioni della realtà, create e riproposte continuamente e circolarmente proprio nell'interazione tra individui.

Se si considera una sequenza di scambi comunicativi, ogni elemento che ne fa parte è dunque allo stesso tempo stimolo e risposta. E, spesso, la problematica è proprio definire quale sequenza è causa e quale effetto, generando, a volte, disaccordo tra gli interlocutori, i quali pretendono di avere l'iniziativa.

4. *La comunicazione è sia numerica (o digitale) che analogica.*

La modalità comunicativa numerica sottolinea l'assenza di correlazione tra parola e oggetto di riferimento, ad eccezione di una convenzione semantica dettata dall'uso delle parole, dei segni convenzionali e dell'arbitrarietà tra significato e significante.

È definito modello razionale: si serve della verità logica e descrive il contenuto della comunicazione.

La modalità analogica, invece, presuppone una somiglianza (analogia) tra oggetto della comunicazione e ciò che viene utilizzato per designarlo.

È il modello comunicativo che descrive l'aspetto relazionale, spesso di difficile interpretazione in quanto differente da cultura a cultura, ma anche da persona a persona.

I due modelli sono coesistenti.

5. *Una comunicazione può essere simmetrica e/o complementare.*

Un processo comunicativo è detto simmetrico nel momento in cui i partecipanti usufruiscono delle stesse modalità relazionali e si pongono in tal modo allo stesso piano. Tale relazione, basata sull'uguaglianza, è potenzialmente segnata da una competitività che può degenerare e creare incomprensione comunicativa (escalation simmetrica).

Uno scambio comunicativo si dice complementare quando le differenti modalità relazionali dettano una posizione superiore o primaria (on-up) e

una inferiore o secondaria (on-down). In questo caso, il pericolo è la complementarità rigida, cioè la cristallizzazione dei ruoli comunicativi.

1.3 I livelli di analisi linguistica

Possiamo ora comprendere e affermare dalle precedenti peculiarità che il linguaggio è la facoltà di esprimersi attraverso condivisione e organizzazione di parole, che risente però di convenzioni e consuetudini sociali variabili nel tempo e nello spazio.

E la linguistica è lo studio del linguaggio umano e delle sue strutture, che comprende diverse aree di analisi e applicazione, quali: fonologia, morfologia, sintassi, semantica e pragmatica⁹.

La fonologia (sistema relativo al suono) ha come oggetto la descrizione dei fonemi nel sistema di comunicazione all'interno di una lingua. Comprende, infatti, lo studio di tutti i suoni esistenti in quella specifica lingua e le loro varie possibili combinazioni, definendone i fonemi (segmenti fonici che distinguono e definiscono certi caratteri con valori distintivi; unità astratta realizzata nei foni, i quali sono invece veri suoni, generati dall'apparato fonatorio).

La fonologia studia perciò la funzione linguistica dei suoni, come si possono combinare, come si modificano tra loro, quali sono presenti in una data lingua e come una differenza di suono può causare anche differenza di significato.

La semantica è dedicata allo studio del significato di parole e frasi, ma anche di simboli che possono essere astratti e complessi. Riusciamo a decodificarli proprio in quanto la nostra mente possiede abilità di elaborazione e di interpretazione simbolica.

Nel processo di comprensione suoni particolari e familiari generano unità significative.

⁹ Dardano M., *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Bologna, Zanichelli, 2017; Gillibrand R., Lam V., L. O'Donnell V., Tallandini M.A., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Pearson, 2013, pp. 119-121.

Nel processo di acquisizione, invece, occorre sottolineare la differenza tra vocabolario attivo (parole che il soggetto sa utilizzare) e vocabolario passivo (parole che il soggetto conosce ma non applica).

La morfologia è invece, il sistema che sta alla base della formazione delle parole e dei loro rapporti. Rappresenta il legame formato tra fonologia e semantica, cioè le regole necessarie alla costruzione di parole, ma anche di frasi complesse. Si riferisce alla branca della grammatica che descrive la forma (*morphé*) assunta dalle parole in base a funzione e significato. Ne definisce quindi classificazione e formazione. Le singole parole, se unite ad altre con simili caratteristiche, generano nove parti del discorso. Queste si suddividono in parti variabili, che possono, cioè, cambiare la loro forma (verbo, nome, articolo, aggettivo e pronome), e in parti invariabili, che non hanno tale possibilità (avverbio, preposizione, congiunzione e interiezione).

La sintassi è il sistema che si occupa della struttura della frase e dei suoi elementi costitutivi, perciò delle associazioni di parole e delle loro unità superiori (frasi, periodi, sintagmi). Stabilisce l'ordine delle parole in una frase, generando organizzazione e arbitrarietà del linguaggio (il significato deve essere appreso e trasmesso culturalmente).

Le sue regole base definiscono come i morfemi - unità di significato - e le parole possono creare una frase, come la frase esprime il contenuto relazionale, come più frasi possono essere unite e generare nuovo significato.

La pragmatica, infine, si occupa del rapporto tra segni e utenti all'interno di un contesto specifico. In particolar modo si riferisce alle conoscenze e credenze condivise, alla situazione spazio-temporale in cui avviene l'evento linguistico e il contesto linguistico stesso, cioè il discorso in sé e ciò che lo ha generato. È in base alla pragmatica che si valuta l'uso appropriato del linguaggio in diversi contesti.

1.4 Proprietà del linguaggio umano secondo Hockett

Uno dei più influenti e significativi rappresentanti della linguistica strutturalista è Charles Hockett (1916-2000), antropologo linguista americano. Lo strutturalismo considera i fattori ed elementi della cultura umana sempre in relazione ad un sistema aperto più ampio. Per questo intendo soffermarmi sulle caratteristiche da lui individuate nello studio del linguaggio umano.

Hockett, dopo gli studi, nel 1946 intraprende la carriera di docente. Inizia come responsabile del programma di lingua cinese e diviene successivamente membro del dipartimento di antropologia, continuando sempre ad insegnare (nello specifico: antropologia e linguistica).

Nel 1966, stila un elenco di peculiarità caratterizzanti il linguaggio umano, in grado di definirlo come sistema aperto: sistema che scambia informazioni con l'esterno del suo sottoinsieme. È importante ricordare alcune di queste caratteristiche¹⁰, che aiutano a comprendere l'importanza della comunicazione in tutti i suoi elementi e caratteristiche.

L'apertura, per esempio, è la capacità di comprendere, capire ed esperire il medesimo concetto da diversi punti di vista; mentre la capacità di attuare distanziamento spazio-temporale è la possibilità di parlare nell'interazione comunicativa di qualcosa anche in sua assenza.

Inoltre, è da nominare l'arbitrarietà: libera produzione linguistica, nata da legami tra significati e suoni. L'arbitrarietà esprime l'assenza di un vincolo naturale nel rapporto significante-significato e ciò porta, di conseguenza, a convenzioni arbitrarie, imposte in ogni comunità in base alle regole linguistiche e culturali.

Si può infatti parlare di produttività: l'essere umano, a differenza delle altre specie, ha la specifica capacità di comunicare e dire cose mai state dette in precedenza, a partire da suoni, espressioni e significati preesistenti.

In aggiunta, secondo Hockett, il linguaggio occupa due livelli. Un primo livello di fonemi, cioè di insieme di suoni (unità minime scomponibili) senza

¹⁰ Cook G., *The "Design Features" of Language*, Milton Keynes, The Open University, 2009; il linguista Charles Hockett, con l'espressione "design features of language", si riferisce alle caratteristiche di base comuni ad ogni lingua umana.

significato, e un secondo livello di morfemi, cioè insieme di suoni che grazie alla grammatica sono ancora veicolo di significato. I fonemi, combinati, creano infinite parole. Le parole, a loro volta, creano infinite frasi.

E infine, sono caratterizzanti del linguaggio umano anche la semanticità, che dà senso al mondo in ogni sua forma e ha la capacità di stabilire connessione tra un segnale e un significato specifici in un certo sistema linguistico, e la prevaricazione, ossia correttezza grammaticale in assenza però di senso semantico e logico.

1.5 La comunicazione verbale, para verbale e non verbale

L'essere umano, come detto nel precedente paragrafo, si distingue dalle altre specie animali grazie al linguaggio.

Il linguaggio però, non è solo verbale - come comunemente inteso - ma è costituito anche da atti comunicativi meno consapevoli. Si può parlare infatti di comunicazione verbale, non verbale e para verbale.

Per iniziare, la comunicazione verbale, propria degli uomini, produce un enunciato che può essere trasmesso in forma orale o scritta, attraverso i segni: nella lingua i segni sono le parole. Ognuno di essi è dato dalla compresenza di significato e significante: il primo è ciò che la parola vuole comunicare; il secondo è invece l'insieme delle varie combinazioni date dalle lettere e dai suoni presenti in un determinato contesto linguistico.

Il linguaggio verbale assume le sue diverse forme in base alla zona geografica di diffusione, ma resta in ogni caso il più completo modo di comunicare originato dall'essere umano. Per questo è definito ricco, flessibile e universale: in grado di trasmettere un contenuto dettagliato, di offrire risposta a ogni esigenza avanzata - attraverso soprattutto neologismi e appropriazione di parole straniere - e di essere condiviso da tutti gli esseri umani.

La comunicazione verbale presenta poi specifiche caratteristiche.

Innanzitutto, occorre specificare che è convenzionale, risultato di un accordo tra comunicanti: le parole non sono direttamente collegate alla realtà,

ma attraverso una scelta convenzionale. Ogni parola, e quindi ogni suono, è indicatore di un certo concetto.

In secondo luogo, si tratta di una comunicazione univoca: non presenta possibilità di fraintendimento. Proprio perché è convenzionale, ogni parola è relativa ad uno specifico significato, che viene appreso nel corso dello sviluppo umano.

Ancora, è economica ma al tempo stesso ricca e articolata. Economica perché non richiede grande sforzo fisico (al contrario, per esempio, della comunicazione non verbale); ricca in quanto capace di creare infinite combinazioni di suoni e parole, esprimendo così al meglio ogni singolo concetto e ogni sua sfumatura.

E infine, si tratta di una comunicazione astratta, interiore. Le parole permettono di esprimere concetti, idee e contenuti mentali anche astratti, permettendo all'uomo di condividere e riflettere anche su quello che è presente nel suo essere più interiore e profondo. In questo modo, è possibile esprimere intuizioni e idee anche secondo un successivo processo logico.

Il passaggio emittente-destinatario può però essere oggetto di interferenze e incomprensioni. Quindi è importante il ruolo del feedback, ossia riscontro, ritorno, retroazione. È indispensabile per la comprensione e per l'apprendimento, per costruire relazione, chiarezza, comprensione reciproca. Tale rimando può essere positivo se esprime conferma ("Esisti e sono d'accordo con te"), negativo se trasmette un messaggio di negazione e critica ("Esisti ma non sono d'accordo con te") o di disconferma se è comunicazione (spesso non verbale) che esprime il disconoscimento dell'essere altrui ("Non esisti!").

In successione la comunicazione para-verbale, che declina secondo alcuni elementi il messaggio verbale che vuole trasmettere.

In questa forma comunicativa è importante soprattutto la voce e l'uso che ne si fa, in quanto è la voce stessa che definisce il processo comunicativo.

In particolare, è possibile dividere gli elementi contingenti da quelli permanenti, i quali alterano il messaggio comunicato, trasmettendo così diversi significati.

I primi sono variabili, i secondi sono costanti, tipici di colui che parla e impattano sul flusso emotivo che colpisce il destinatario.

Possiamo infatti comunicare con intensità diversa, definita dal volume della voce, che si riferisce all'intensità del suono emesso. Può variare, per esempio, in relazione alla distanza interposta tra la fonte di emissione del suono e l'interlocutore o ancora, rispetto all'importanza e alla rilevanza del tema trattato.

Possiamo, inoltre, comunicare con tono diverso: indicatore del significato che si dà alla comunicazione - sarcastico, svogliato, interessato ecc...

Possiamo poi variare la velocità con la quale proferiamo parola: il ritmo è la frequenza di emissione delle parole, intervallate da pause, che possono essere più o meno lunghe.

E, infine, il parlante può avere una voce più o meno acuta (altezza della voce), ma ciò che concretamente lo rende riconoscibile è il suo specifico timbro di voce (insieme delle sue personali caratteristiche vocaliche).

Nella comunicazione para-verbale, quindi, è importante mantenere attiva l'attenzione dell'interlocutore attraverso la limitazione di una voce monotona, di pause troppo protratte nel tempo, di eccessiva enfasi.

Il linguaggio deve perciò essere indipendente dall'emozione per poter essere al tempo stesso controllato e convincente.

Alla base del linguaggio para-verbale, come già sottolineato, sta la voce.

La voce è suono. Il suono è onda sonora che si propaga per vibrazione nello spazio. La voce è personalità, è potere di farsi ascoltare, di poter comunicare, di condividere. La voce ha forza, che spesso viene sottovalutata: può ferire, può incitare, può tranquillizzare, può creare unione ecc.

E, per esistere, è necessario anche il silenzio: una pausa, un momento di quiete, il quale assume diversi significati in base al contesto e in base alla cultura di riferimento. Può essere inteso come mancanza di condivisione comunicativa, ma anche come momento di intesa e confidenza.

La voce funge anche da amplificatore. Il corpo è infatti uno strumento, da tutelare, da curare, da rispettare. Tenendo conto che la comunicazione avviene anche attraverso il corpo, come nella comunicazione non verbale.

La comunicazione non verbale¹¹ usufruisce dell'atteggiamento corporeo: dei segnali fisiologici, della postura, della gestualità, della mimica facciale, della prossemica (rapporto corpo-spazio circostante; studio della distanza sociale che suddivide la relazione tra soggetti in intimità, distanza personale, distanza sociale e distanza pubblica) e dello sguardo, per comunicare in assenza di parole.

La comunicazione risulta efficace se l'emittente riesce a padroneggiare e usufruire di tutti i livelli precedentemente citati.

Questa tipologia di comunicazione non è universale, in quanto ogni cultura definisce i propri simboli, ma resta comunque estremamente importante.

Secondo Albert Mehrabian (psicologo statunitense di origine armena interessato ai fattori della comunicazione non verbale) la comunicazione verbale vale solo il 7% della comunicazione umana. Mentre la paralinguistica conta per il 38% e la gestualità e i movimenti del corpo (CNV) hanno un peso del ben 55%.

La comunicazione non verbale ha alla base: sistema cinesico, sistema prossemico, sistema aptico, sistema vocale e sistema cronemico¹².

Innanzitutto, la cinesica è una scienza che parla di mimica facciale, sguardo, gestualità, postura e sorriso come atti comunicativi. Le espressioni possono essere volontarie o involontarie, ma sempre di grande impatto espressivo-comunicativo, indispensabili per la corretta trasmissione e ricezione del messaggio. Lo sguardo è un altro strumento estremamente potente: è facilitatore comunicativo, è indicatore di sentimenti e sensazioni, è comunicatore di una vasta pluralità di messaggi significanti, influenzato però dal contesto sociale e culturale.

La gestualità è parte integrante della comunicazione, complementare alle sole parole. Ed è efficace nel rendere la comunicazione chiara e precisa,

¹¹ Cozzolino, M., *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione.*, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2003; Risitano S., *Sistemi di comunicazione non verbale.*, "Rivista Illuminazioni", n. 12, aprile-giugno 2010; Anolli L., *Fondamenti di Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2012, cap. V.

¹² Bressan, R., Perotti, L., *Psicologia della comunicazione. Verso una competenza nelle relazioni interpersonali. Manuale introduttivo*, Limena, libreriauniversitaria.it Edizioni., 2019, pp. 73-92.

soprattutto in contesti linguistici e culturali di difficile comprensione e condivisione di uguali codici comunicativi. Anche la posizione corporea è veicolo di messaggi, anch'essa però influenzata da cultura e contesto ed espressione di alcune regole circostanziali e di altre meno categoriche e codificate.

Infine, il sorriso: non strettamente legato a emozioni e sentimenti, ma piuttosto definito dal contesto sociale, in particolare dall'interazione sociale. Il sorriso gestisce così i rapporti sociali.

Proseguendo, il sistema prossemico è l'utilizzo dello spazio tra mittente e destinatario, attraverso la classificazione, la gestione e l'orientamento dello spazio in termini di distanza. Sono presenti quattro zone fisiche, che distanziano la persona dalle altre: intima (0-50 cm), personale (50 cm-1 m), sociale (1-4 m) e pubblica (oltre i 4 m). La prima zona è quella familiare, che può essere minacciata dall'invasione di altre persone, generando disagio. La seconda zona è più ampia, ma permette ugualmente di captare anche il linguaggio non verbale degli interlocutori. La terza è dedicata all'interazione con persone sconosciute o poco conosciute, attraverso l'analisi delle intenzioni altrui, per tutelare la propria persona. E infine, la quarta zona è collegata alle occasioni ufficiali e codificate, caratterizzate da comunicazione asimmetrica.

Per proseguire, il sistema aptico si riferisce ai gesti di contatto fisico, in grado di comunicare ed esprimersi attraverso gestualità spontanee o codificate. In questo sistema, più che nei precedenti, è importantissima l'influenza culturale, che può variare il messaggio stesso e quindi generare una comunicazione non universalmente comprensibile.

Il sistema cronemico invece, si riferisce al tempo soggettivo dello scambio comunicativo, che per essere efficace, deve includere anche l'ascolto e il rispetto dell'altro e dei suoi tempi.

E infine, il sistema vocale, che è costituito da intonazione, tono, ritmo e intensità: aspetti paralinguistici che rendono la comunicazione espressiva e ne configurano gli effetti a seconda del loro utilizzo.

1.6 L'importanza della comunicazione

La comunicazione è la risposta umana a un bisogno naturale di tipo espressivo¹³. Permette di conoscere l'altro, ma, soprattutto, permette di conoscere sé stessi: svela la nostra identità, la nostra personalità, i nostri vissuti. Questo avviene attraverso l'intenzionalità - intesa come consapevolezza - e il processo - sistema plurale di eventi e soggetti.

La comunicazione, in particolare, è un processo circolare e, affinché proceda in modo efficace, è necessario prestare attenzione a tutte le sue componenti.

Comunicare, infatti, significa anche ascoltare. Un ascoltare attivo e attento, caratteristico della comunicazione verbale, ma anche para-verbale e non verbale precedentemente citate. In questo modo, tutte le informazioni derivate dalla condivisione di significati permettono una verifica, la quale previene l'interpretazione, che potrebbe portare alla non corretta ricezione del messaggio e quindi, ad una comunicazione fallimentare.

Come già detto, la comunicazione è condivisione. E la condivisione implica empatia, attenzione, ascolto. Per specificare, l'ascolto è soprattutto originato dalla comprensione, cioè l'abilità di prendere in considerazione punti di vista, idee, caratteristiche diversi dai propri. Così l'emittente può conoscere il proprio interlocutore, valorizzarlo, considerarlo degno di attenzione e può iniziare a stabilire una relazione interpersonale.

Per quanto riguarda l'ascolto attivo, la comunicazione sottende alcune abilità, come il parafrasare con parole proprie ciò che l'interlocutore ha espresso, riflettere emozioni e rivedere mentalmente gli eventi comunicativi.

Una buona comunicazione avviene quando ci sono bravi interlocutori, cioè bravi oratori, ma anche bravi ascoltatori, in grado di non interrompere, di dare il tempo all'altro di concludere il proprio discorso, di mostrare attenzione, interesse e assertività, di mantenere il contatto visivo e di non giungere immediatamente a conclusioni affrettate.

La comunicazione permette di condividere bisogni, necessità, richieste.

¹³ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1980, pp. 21-29; pp. 159-186. (edizione elettronica)

Ogni essere umano, in quanto sociale, sente l'esigenza interiore di condividere attraverso il linguaggio quello che pensa, crede e definisce per mezzo della mente. E spesso questo impulso primitivo risveglia nell'interlocutore stesso un'energia attivata disponibile all'invio e alla ricezione di onde sonore, le quali, processate, diventano input portatori di significato. Si possono così trasmettere ricordi, episodi di vita, sentimenti provati; ma anche conoscenze, competenze, tradizioni. Si va in questo modo a costruire un grande insieme condiviso di significanti e significati. La comunicazione è il personale che va alla ricerca del sociale.

La comunicazione ha origine con la vita stessa, basti pensare al primo pianto di un neonato: "Sono qui! Sono arrivato!".

E poi il neonato cresce. E la capacità di comunicare cresce con lui. Iniziano i gemiti, come anche i silenzi volontari. I pianti e le urla per farsi ascoltare. E ancora: i primi movimenti facciali, i primi suoni, le prime parole. Un passo dopo l'altro si affina l'abilità linguistica, presente però dal primo secondo di vita.

Infatti, il linguaggio risponde a numerosi scopi umani.

Lo scopo strumentale per ottenere qualcosa, lo scopo informativo per trasmettere conoscenze, lo scopo espressivo per sentimenti ed espressioni. E ancora: lo scopo di contatto sociale per instaurare relazioni, di controllo per influenzare gli altri, di ruolo per definire posizioni e gerarchie all'interno degli ambienti di vita. E infine, si possono ricordare lo scopo di stimolazione per attivare l'organismo e quello di alleviamento d'ansia per limitare lo stato di preoccupazione.

Risulta quindi sempre più evidente come la comunicazione sia estremamente importante: parte stessa della vita umana.

L'essere umano è animale sociale, per cui la comunicazione è per lui indispensabile. In primo luogo, per la formazione di contatto sociale, attraverso l'instaurarsi di relazioni interpersonali, e, in secondo luogo, per l'astratto via via di idee e intuizioni nella mente, il quale permette circolazione e comprensione grazie alla comunicazione interna.

Comunicazione è perciò parte di noi. Non solo verso la vita sociale esterna, ma proprio verso noi stessi. Risulta indispensabile darle la giusta importanza, in quanto ci permette di uscire da quella che sarebbe una vita limitata.

E, per terminare, è importante sottolineare come la comunicazione sia inclusiva, permettendo scambi reciproci universali. Ogni persona ha il diritto di essere ascoltata, ma anche il dovere di ascoltare. Una società è costituita da persone, relazioni interpersonali, rapporti espressivi, trasmissione di sentimenti... per tutto ciò serve la comunicazione, indispensabile per ogni aspetto vitale caratterizzante la vita umana.

1.7 Teorie sull'apprendimento del linguaggio

Definita l'importanza della comunicazione è ora opportuno fare riferimento ad alcune teorie sull'apprendimento del linguaggio nel bambino. In particolare: teoria comportamentista, teoria innatista e teoria interazionista¹⁴.

Burrhus Skinner (1904-1990), psicologo statunitense, padre del condizionamento operante, definisce il comportamento umano in relazione alle modificazioni e ai fattori ambientali. Secondo lui, la comparsa del linguaggio è legata all'esperienza e all'apprendimento.

Skinner sottolinea che l'apprendimento avviene tramite l'associazione stimolo-risposta comportamentale, quindi il linguaggio del bambino evolve anche attraverso il rinforzo che arriva dagli adulti, i quali, grazie ad approvazione nei confronti della pronuncia corretta, possono modellare il linguaggio del bambino per renderlo sempre più simile a quello adulto. Il

¹⁴ Gillibrand R., Lam V., O'Donnell V. L., & Tallandini M. A., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Pearson, 2019, pp. 31-36.

processo del rinforzo, infatti, incrementa la probabilità di ripetizione di un comportamento precedentemente messo in atto¹⁵.

Albert Bandura (1925-2021) invece, psicologo canadese, aggiunge il concetto di apprendimento osservativo, che avviene tramite imitazione ed è caratteristico della teoria del modellamento. In questo caso, deve essere presente la figura di un modello e di un suo comportamento manifesto, che influenzano l'osservatore. Per quanto riguarda i bambini, spesso sono motivati dall'identificazione: il voler assumere i valori propri della persona che si sta osservando e che si intende imitare. Si parla quindi di identificazione e di maggior probabilità di imitazione in caso di maggiore similarità tra bambino e modello.

I bambini, infatti, anche in maniera involontaria, tendono a imitare i modelli che osservano nella loro quotidianità; sono circondati da molti modelli influenti, che forniscono comportamenti che vengono continuamente registrati e riproposti.

Il comportamento è influenzato però anche da fattori cognitivi di diverso tipo (abilità, conoscenze, aspettative). Chi apprende, per esempio, deve saper prestare attenzione al modello che sta osservando, ricordare ciò che è stato osservato (memoria), riproporre il comportamento ed essere motivato. E sono richieste anche le abilità di immaginazione e anticipazione del comportamento.

Difficile però risulta se manca l'efficacia personale, ossia l'insieme delle credenze di un individuo circa la propria efficacia come persona.

In questa particolare forma di apprendimento, nel cervello si attivano i neuroni specchio, soprattutto quando il comportamento è finalizzato a uno scopo: vengono coinvolti anche nella comprensione delle azioni e delle intenzioni degli altri, spesso a tutela della propria persona.

Infine, è da ricordare che sono presenti alcuni processi associativi: in particolare suoni-oggetti - sistematicamente e convenzionalmente associati - ed efficacia dell'uso, che rafforza gli stessi legami associativi, in quanto le risposte,

¹⁵ Truzoli D. R., *Difesa del Comportamentismo, Una recensione degli ultimi scritti di Skinner Recent issues in the analysis of behavior*, "Journal of Applied Radical Behavior Analysis", Numero Unico, 2008.

seguite da una ricompensa o riconosciute come abituali per una certa situazione, vengono apprese e interiorizzate.

Questa teoria però, delimita l'individuo nella passività, in quanto ciò che conta è invece l'ambiente e il contesto, senza considerare l'aspetto linguistico creativo e l'abilità del bambino di creare e capire la lingua.

A differenza di Skinner, Noam Chomsky e altri linguisti, sono convinti che l'uomo apprenda il linguaggio secondo una potenzialità biologicamente innata.

Noam Chomsky sostiene infatti l'essenzialità della creatività alla base del linguaggio: capacità innata che permette un'autonomia produttiva. Pensando al bambino, per esempio, è in grado di formulare parole e frasi mai sentite prima e delle quali non conosce le regole alla base. Si tratta perciò, secondo Chomsky, di una innata competenza linguistica che mette a disposizione regole grammaticali, materiale linguistico e analisi logico-verbale. Queste componenti fanno parte di un patrimonio genetico, iscritto già nel cervello della specie umana.

Chomsky introduce il concetto di grammatica universale e generativa, che è il sistema di conoscenze innate che regolano il funzionamento linguistico: lo studio del linguaggio con alla base delle regole cognitive mentali infinite, comuni a tutti i linguaggi naturali. È importante sottolineare che innata non è la conoscenza della lingua, ma la potenzialità di apprenderla.

Gli esseri umani sono infatti predisposti a imparare il linguaggio in un certo momento e con una certa metodologia.

È presente un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio (LAD: Languages Acquisition Device). Si tratta di un processo attivo di scoperta di regole e di verifica, che contiene le strutture alla base di tutte le lingue naturali. È un meccanismo cerebrale che spiega la capacità innata di apprendere le strutture linguistiche di una lingua.

Ancora, secondo Chomsky, la grammatica universale è caratterizzata da tre fattori: sintetico, semantico e fonologico.

Il primo di questi è una componente categoriale, secondo cui il linguaggio, e in particolar modo il lessico, sono preesistenti rispetto all'associazione di parole, in quanto costituiti da concetti.

Il secondo fattore riesce a fornire significati alla struttura profonda. La struttura profonda, in contrapposizione a quella superficiale - che è organizzazione di unità interpretative fonetiche in relazione con la forma fisica percepita - è l'interpretazione semantica, come riflesso portatore del contenuto effettivo della frase.

E l'ultimo fattore è un insieme di regole relative al passaggio da morfemi (unità elementari che esplicitano l'aspetto grammaticale, la funzionalità e la funzione sintattica delle parole) a fonemi (unità elementari del linguaggio rispetto all'aspetto acustico e alla formazione attraverso gli organi vocali).

Anche questo pensiero (la teoria innatista) ha un limite: esclude il ruolo dell'apprendimento e quindi tutte quelle attività cognitive e percettive che si rapportano con il linguaggio stesso rendendolo comprensibile.

Infine, la concezione della teoria interazionista collega e tiene uniti lo sviluppo cognitivo e quello linguistico.

Vi è infatti una predisposizione dell'uomo all'apprendimento del linguaggio.

Secondo Jean Piaget (1896-1980; il suo progetto di vita consiste nel descrivere e spiegare lo sviluppo dell'infanzia e del processo linguistico) infatti, l'individuo non è recettore passivo e le strutture della mente umana non sono innate, bensì vengono costruite attraverso l'attività cognitiva dell'individuo stesso.

Nel bambino, la prima forma linguistica è egocentrismo intellettuale: non sembra possibile la presenza di altri modi di interpretazione della realtà oltre il suo e, inoltre, non è ancora capace di avvertire la necessità comunicativa di relazionarsi con altri. In questa fase il linguaggio si limita a ripetizione meccanica o a monologhi in cui l'interlocutore non ha effettiva importanza, ma è indispensabile in quanto regola il pensiero, le azioni e il ragionamento del bambino (valore cognitivo). Dopodiché, vi è il passaggio al linguaggio socializzato: il bambino prende coscienza del pensiero degli altri, si distacca dalla sua concreta ed esclusiva visione del reale ed è in grado di comunicare anche con distanziamento spazio-temporale.

Per Piaget, infatti, il linguaggio evolve da una forma all'altra.

Inoltre, Jerome Bruner (1915-2016), psicologo americano, specifica che il contesto socioculturale è particolarmente importante. Infatti, è opportuno ricordare il ruolo dei genitori e degli insegnanti e il fatto che lo sviluppo del linguaggio è un processo neurobiologico, dinamico e, soprattutto, mediato da interazioni.

Il linguaggio, perciò, è legato a funzioni sociali e allo sviluppo di comunicazione nel rapporto con altri. Risulta importante non solo lo sviluppo linguistico, ma anche la capacità di adoperarlo in modo socialmente adeguato.

Bruner studia il linguaggio in rapporto allo sviluppo cognitivo, considerato indispensabile per costruire e dare senso alla realtà circostante, per coinvolgere e comunicare, per organizzare la propria esperienza e per categorizzare la realtà. Il bambino, secondo Bruner, presenta tre diversi stadi rappresentativi: sistemi di rappresentazione della conoscenza compresenti nella vita del bambino, in assenza però di un sistema gerarchico.

Uno attivo-esecutivo, per rappresentare il mondo attraverso l'azione e l'esplorazione (apprendimento attraverso la sperimentazione); uno iconico, per conoscere attraverso l'immagine, che si libera dai condizionamenti percettivi (apprendimento attraverso l'osservazione e l'imitazione); uno simbolico, per conoscere e dare senso attraverso codici simbolici, ossia attraverso il linguaggio, sempre influenzato dalla cultura. In particolare, dalla cultura di chi si prende cura di lui.

Muovendosi da questa teoria, vengono utilizzate alcune tecniche proprio per favorire l'apprendimento linguistico.

Innanzitutto il baby talk: linguaggio lento, semplificato, con periodi semplici e corti, ripetizioni e riferimenti a cose concrete; caratterizzato dall'intenzione di orientare l'attenzione dell'infante e dalla componente affettiva. Importante è ricordare che il baby talk non è l'imitazione da parte del neonato di fenomeni linguistici, bensì il linguaggio adottato dagli adulti nel dialogo con i bambini.

Poi il rimodellamento, cioè una riformulazione complessa della frase semplice e incompleta emessa dal bambino. In questo modo si parte dall'interesse del bambino e dalle sue risorse/potenzialità, per poi indirizzarlo verso maggiori capacità comunicative.

La terza tecnica è l'espansione: l'adulto che interloquisce con il bambino aggiunge ulteriori elementi a ciò che il bambino comunica.

E infine la denominazione, che è un incitare e spronare il bambino a dire il nome delle cose per incrementare il proprio vocabolario.

1.8 Lo sviluppo del linguaggio

Lo sviluppo del linguaggio avviene attraverso un percorso a tappe, simili in tutto il mondo¹⁶.

I bambini, infatti, emettono suoni fin dalla nascita, in base alle capacità e allo sviluppo anatomico dell'apparato fono articolatorio¹⁷, ma si tratta di suoni vegetativi o legati al pianto.

In realtà, si dovrebbe inizialmente parlare di una fase prelinguistica. Si tratta di una fase comunicativa non verbale, in cui il neonato (già a partire da un mese di vita) associa a vissuti, esperienze, bisogni alcune espressioni del viso, chiamate istintive. Si tratta di una prima forma comunicativa, in grado di trasmettere emozioni, di originare reazioni nell'interlocutore e di dare via all'interazione e allo scambio linguistico. Ma l'intenzione comunicativa arriva solo verso gli otto mesi, quando l'infante attende una risposta e, in caso di comunicazione fallimentare, ricerca altri metodi alternativi per farsi comprendere dall'interlocutore.

Dopo le prime tre settimane, i suoni emessi iniziano, attraverso reazioni circolari vocaliche, a diventare vocalizzi prodotti intenzionalmente, non influenzati dal contesto ambientale. Infatti, i vocalizzi di bambini udenti e di

¹⁶ Bruner J. S. *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando Editore, 1995; Chade J. J., *Il linguaggio del bambino. Lo sviluppo, le difficoltà, gli interventi*, Gardolo, Edizioni Erickson, 2004.

¹⁷ Apparato fonatorio (phoné: "suono"): apparato costituito da polmoni, laringe, cavità orale, cavità nasale che permette l'emissione di suoni.

bambini sordi sono esattamente uguali. E inoltre, sono esercizi per rinforzare e allenare gli organi articolatori¹⁸.

Il bambino si sviluppa e impara a essere attivo, facendo richieste attraverso la voce (prime forme di gorgheggi) e il pianto. Questi processi comunicativi non hanno struttura e funzione linguistica, ma verso i 3 mesi di vita diventano imitazioni vocaliche, le quali danno al caregiver la possibilità di introdurre turni vocalici, come se stesse avendo con il bambino una vera e propria conversazione (chiamata proto-conversazione)¹⁹.

Successivamente, verso i 6 mesi, compare la lallazione (babbling): sequenze di sillabe consonantiche e vocaliche ripetute più volte, mappate in una specifica lingua e quindi dipendenti dal contesto linguistico. La prima lallazione è chiamata canonica o reduplicata. Poi, verso i 10-12 mesi, arriva la lallazione variata: sillabe maggiormente complesse e lunghe. Anche se, in questa tappa di sviluppo, si verifica una riduzione della variabilità fonetica per attuare una specializzazione sui suoni della lingua materna. Attraverso gli schemi fonetici della lallazione il bambino inizia a produrre le prime parole, anche se sa pronunciare meno parole rispetto quelle che invece riesce a comprendere.²⁰

A 12 mesi inizia la gestualità attiva per eventuali richieste e inizia la comprensione ed esecuzione di alcune semplici istruzioni provenienti dall'interlocutore.

La seconda tappa di sviluppo è relativa invece ai gesti comunicativi, che compaiono tra i 9 e i 12 mesi di vita.

I gesti performativi (o deittici, di indicazione) possono indicare - funzione dichiarativa - per richiamare l'attenzione dell'adulto verso qualcosa di esterno, mostrare o richiedere - funzione richiestiva - per chiedere aiuto o intervento.

¹⁸ Zago P., *Giocando con i suoni, imparo a parlare: come favorire il linguaggio nel bambino*, Milano, Franco Angeli, 2022, cap. 2 pp. 44-124.

¹⁹ Adessi AR, Pizzorno C., Seritti E., *Interazioni vocali adulto-bambino e sintonizzazione affettiva, Musica 0-3., Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana per l'Educazione Musicale*, Modena, 2007.

²⁰ Manuel A. Castello, *Manuale di pediatria*, Padova, Piccin Nuova Libreria, 2007, pp. 575-582.

Tale gesto, il pointing, può comparire dai 2 mesi di vita, per diventare sempre più frequente e caratterizzato dallo sguardo verso l'adulto. In particolare, il pointing dichiarativo, esprime la capacità di attribuzione di stati mentali a sé o ad altri. Infatti, la mancanza di tale abilità, è indicatore di problematiche comunicative (come può avvenire nei bambini con disturbo dello spettro autistico).

Più avanti, tra i 12 e i 18 mesi, si presentano i gesti simbolici, referenziali, rappresentativi o iconici, che però scompaiono progressivamente man mano che il bambino sviluppa e arricchisce il vocabolario di parole a sua disposizione. Lo sviluppo del bambino prosegue anche attraverso l'attenzione condivisa, fenomeno caratterizzato dall'attenzione della diade genitore-figlio data a qualcosa di esterno. La diade diventa quindi poi triadica: il bambino osserva sia l'oggetto che l'adulto, grazie all'abilità di coordinare l'attenzione su due oggetti e la capacità di indirizzare la propria attenzione e quella dell'adulto²¹.

Questa attenzione è anche utilizzata per la specializzazione: selezione selettiva dei suoni linguistici tipici della comunità e cultura di appartenenza. I bambini proseguono con il riconoscimento dei suoni, che devono imparare tramite l'estrapolazione delle singole parole dal discorso adulto, individuando i confini tra l'una e l'altra parola.

Tra i 10 e i 15 mesi avviene la produzione delle prime parole, ulteriore tappa del processo linguistico comunicativo.

Si parla di vocabolario ricettivo (parole comprese) e vocabolario parlato (parole pronunciate e utilizzate), come anche di sovra estensione (applicazione di una parola ad oggetti non associati) e sotto estensione (applicazione troppo ristretta di una parola).

All'inizio si ha un uso non referenziale delle parole, in accompagnamento a schemi di azione ritualizzati e specifici; successivamente un uso referenziale, usato in vari contesti e situazioni, grazie alla decontestualizzazione delle parole. A partire dai 16 mesi, iniziano ad essere prodotte combinazioni transmodali parola-gesto, le quali si distinguono in combinazioni equivalenti (i due elementi esprimono lo stesso significato), complementari (i due elementi sono indirizzati

²¹ Tenuta F., Bartolo M. G., Palermi A. L. & Costabile A., *Lo sviluppo della comunicazione diadica*, "30 anni di Laboratorio di Fonetica", n. 27, 2019, pp. 323-346.

all'espressione di uno stesso referente, ma uno di essi è deittico) e, infine, supplementari (un elemento incrementa informazioni all'altro).

Per quanto riguarda l'utilizzo di espressioni costituite da due parole, occorre aspettare tra i 18 e i 24 mesi, prima dei quali si utilizza la olofrase: frase di una singola parola, la quale esprime il significato di una frase completa (esempio, "parco" per "voglio andare la parco").

Tornando però alla combinazione di parole, è necessario parlare di alcuni criteri.

In primis, il concatenamento temporale: produzione di elementi in stretta successione temporale.

Poi la relazionalità semantica: la combinazione di parole ha un significato differente rispetto quello delle singole.

E infine, il legame strutturale significante, come ad esempio l'intonazione, la punteggiatura dialogica, la velocità.

Tali criteri necessitano di allenamento e occorre perciò tempo prima che vengano tutti soddisfatti.

E, passo dopo passo, vengono apprese le regole morfologiche (plurale, articoli, coniugazione dei verbi) e quelle della sintassi (apprendimento dell'ordinamento delle parole nelle frasi nucleari complete).

A 3 anni il bambino è in grado di farsi comprendere anche da estranei.

Successivamente (4-5 anni) vengono appresi gli enunciati complessi (presenza di due verbi, relazioni tra eventi, utilizzo dei connettivi) e la capacità di formulare domande, aumentando sempre più anche la capacità di comprendere e apprendere nuove parole e significati. Dopo i 6 anni tale capacità incrementa fino ad arrivare ad un vocabolario personale, che viene organizzato mentalmente dai bambini secondo la consapevolezza metalinguistica (conoscenza del proprio linguaggio). In particolare, la consapevolezza fonologica permette l'apprendimento del sistema alfabetico, in quanto ha alla base la relazione fonema-grafema. Tale consapevolezza permette quindi l'identificazione di sillabe e fonemi e di poterli manipolare secondo la propria intenzione e il proprio volere.

Successivo passaggio indispensabile è la padronanza del linguaggio parlato, che è prerequisito necessario per la capacità di lettura.

Lo sviluppo del linguaggio prosegue appunto con l'imparare a leggere. E ciò può avvenire attraverso due approcci.

Un primo approccio olistico (globale/analitico) che consiste nell'intrecciare ciò che già si comprende con quello che si sta invece apprendendo. Così apprendimento della lettura e apprendimento della lingua si muovono contemporaneamente e in relazione reciproca. Questo metodo utilizza differenti percorsi neurali in risposta ad uno stimolo o ad un'idea o ad una prospettiva e mira ad imparare tramite la relazione tra concetti.

Un secondo approccio è invece basato su abilità base e fonologia. Si comincia con iniziali materiali semplificati per poi procedere un passo alla volta con l'apprendimento delle regole fonetiche, per tradurre i simboli scritti nei rispettivi suoni.

Per quanto riguarda lo scrivere invece, è possibile dire che all'età di 2-3 anni i bambini cominciano a scarabocchiare, per poi sviluppare sempre di più alcune abilità, come, per esempio, la scrittura in stampatello, la scrittura del proprio nome, la copiatura di brevi parole.

Lo sviluppo dell'abilità di scrittura segue cinque tappe fondamentali.

Una prima fase logografica (vocabolario visivo), durante la quale il bambino capisce l'importanza della scrittura per rappresentare le parole intese ancora come disegni, che non rappresentano fisicamente l'oggetto, ma che lo descrivono attraverso convenzionali segni minimi.

Poi avanza la fase sillabica, in cui il bambino comprende che la scrittura è parte sonora della parola. In questa fase può però verificarsi una regressione, in quanto l'importanza data alle vocali riduce l'abilità del bambino ai semplici corrispondenti sillabici.

Successivamente, sopraggiunge la fase alfabetica: corrispondenza fonema-grafema.

Poi quella ortografica, nella quale arriva la consapevolezza delle regole alla base della struttura linguistica e anche della presenza di eccezioni.

E infine, la fase lessicale: il bambino comprende tutta la parola come unità, letta velocemente tramite un riconoscimento in parallelo di tutte le lettere costituenti la parola stessa²².

Per ultima, si deve citare l'adolescenza, caratterizzata da un linguaggio più complesso, logico, organizzato, che permette di avere un pensiero più astratto e sviluppato, di utilizzare la satira e l'ironia, di comprendere materiale complesso e difficile e di comporre un proprio testo scritto, legando frasi e utilizzando una struttura organizzata²³.

²² Miato L., *Come avviene l'apprendimento della scrittura nei bambini? Lidio Miato, esperto in psicologia dell'età evolutiva, presenta un modello evolutivo in 5 fasi che illustra gli step attraverso i quali i bambini apprendono la lingua scritta*, online, Erickson, 2021.

²³ Caselli M. C., Pasqualetti P., Stefanini S., *Parole e frasi nel «Primo vocabolario del bambino». Nuovi dati normativi fra i 18 e 36 mesi e forma breve del questionario*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 19-47.

CAPITOLO 2: I DISTURBI DELLO SPETTRO AUTISTICO (DSA)

2.1 Cos'è l'autismo?

Quando si parla di autismo è corretto riferirsi a un disturbo organico che per una predisposizione genetica determina un'alterazione nello sviluppo del cervello. Questo genera un alterato sviluppo cognitivo e a sua volta un'anomala organizzazione comportamentale.

I Disturbi dello Spettro Autistico coinvolgono una serie di disordini complessi di tipo neurobiologico e neurocognitivo, i quali riguardano in particolar modo il dominio della comunicazione e del comportamento. In questi due ambiti le difficoltà si incontrano principalmente nella possibilità – e capacità – di instaurare e gestire relazioni interpersonali, strutturare interazioni tra pari socialmente positive, applicare un ridotto repertorio motorio (limitato a ripetizioni e movimenti stereotipati) e presentare ipo/iper-reattività agli stimoli.

Attorno ai sintomi, alle cause, ai paradigmi concernenti i DSA sono presenti numerosi studi e modelli teorici di riferimento, i quali contribuiscono a fissare una definizione specifica in grado di spiegare e dare un senso logico-causale alla grande vastità di meccanismi collegati allo spettro autistico.

Presenteremo qui gli studi dedicati alla stretta relazione DSA-funzioni esecutive¹, per muoverci successivamente sull'ipotesi della Disfunzione

¹ Pennington B.F., Ozonoff S., *Executive Functions and Developmental Psychopathology*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", n. 37.1, 1996, pp. 51-87.

Esecutiva², la quale spiega la difficoltà relazionale citata già alle prime righe del paragrafo.

Anzitutto, è però necessario definire il significato di funzioni esecutive. Con quest'espressione si intendono le abilità cognitive in grado di generare comportamenti volontariamente diretti a uno scopo. Sono quindi un costrutto cognitivo che è costituito da processi necessari all'abilità di problem solving. Tali funzioni, in particolare nei bambini e negli adolescenti con DSA, sviluppano ulteriori capacità. Sono capacità superiori che permettono sviluppi nell'area motoria, sociale e cognitiva³.

Quando si parla di funzioni esecutive intendiamo nello specifico: inibizione (ostacolo alle funzioni psichiche, che vengono così limitate nella coscienza, in fenomeni affettivi e attività vitali), memoria di lavoro (detta anche memoria a breve termine, che funge da passaggio per input sensoriali e pensieri che devono raggiungere la memoria a lungo termine), flessibilità cognitiva (abilità di adattamento) e pianificazione (abilità di progettare e attuare un piano)⁴. L'alterazione di una di esse può però comportare alcuni deficit, come risposte poco adeguate alla vita quotidiana, difficoltà di apprendimento, difficoltà a gestire eventi improvvisi e inaspettati...

Possiamo affermare che il Disturbo dello Spettro Autistico è un disturbo del neurosviluppo che dura tutta una vita, con differenti livelli di gravità: ecco perché si parla di "spettro" e non si segue un "approccio categoriale". Il DSA si articola in diversi punti e domini secondo una valutazione clinica globale della persona. Questa include una valutazione medica, una della disabilità intellettiva, una dei comportamenti problema, una della comorbilità psichiatrica, una delle sindromi genetiche e dello sviluppo emotivo⁵. Si parla perciò piuttosto di

² Hill E.L., *Evaluating the theory of executive dysfunction in autism*, in "Developmental Review", n. 24.2, 2004, pp. 189-233.

³ Buss A.T., Lowery K.N., *Inhibitory Control and Executive Function* in J.B. Benson, *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 2nd edition, vol. 2. Elsevier: Oxford, 2020, pp. 183-193.

⁴ Diamond A., *Executive Functions*, in "Annual Review of Psychology", 64, 2013, pp. 135-168.

⁵ La Malfa G., *Il disturbo dello spettro autistico*, in "PsicoPatologie", 3, 2013, pp 1-9.

“approccio dimensionale”, che segue un continuum che va da una compromissione grave a una lieve dell’autonomia quotidiana e di vita.

2.2 Partecipazione scolastica e sociale

La legge n. 157/1977 riconosce in Italia l’inclusione della disabilità come importante pratica educativa, abolendo così le classi differenziali. Si discute da allora, da parte delle istituzioni scolastiche, su come permettere e caratterizzare i percorsi scolastici di questi alunni. È senza dubbio un obiettivo complesso, ma imprescindibile. In quanto l’integrazione scolastica può sviluppare in bambini con disturbi dello spettro autistico abilità relazionali non solo relative all’ambiente scolastico protetto ma anche alla vita sociale quotidiana. È necessario quindi costruire un contesto appropriato: un ambiente inclusivo in grado di rispondere ai bisogni e alle necessità delle disabilità⁶.

Sul piano didattico-educativo i processi inclusivi operano in primis sull’abbattimento di ogni barriera e ostacolo per favorire una vita scolastica che tutti possono raggiungere e a cui tutti possono partecipare.

Ogni studente ha bisogni differenti. Spesso molteplici. Questo richiede un continuo adattamento del contesto e la continua consapevolezza, da parte degli educatori, di dover aiutare l’alunno con DSA ad affrontare e dare senso a ciò che avviene attorno a lui, attraverso una personale decodificazione che permette di interagire con gli altri e di restare a contatto con la realtà.

Tali peculiarità non rendono il contesto rigido, lo rendono anzi mutabile e flessibile, proprio per far fronte a specifiche e diverse necessità.

La strutturazione del contesto deve tenere conto dell’aspetto relazionale, fisico, educativo e comunicativo.

In particolare gli insegnanti, che sono figure chiave, devono garantire semplicità, che prevenga ansie e paure; devono adattare le proposte in base

⁶ Zappella E., *L’inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata)*, in “Formazione & insegnamento”, 15.1, 2017, pp. 373-388.

allo stile cognitivo dell'alunno e devono stimolare un sistema di interrelazione del singolo con le figure incontrate quotidianamente nella vita scolastica⁷.

Questo perché i bambini con disturbi dello spettro autistico necessitano di metodi adeguati alle modalità operative del loro cervello, che elabora la dimensione affettiva e cognitiva in modo atipico.

Occorre quindi iniziare l'approccio con un'osservazione strutturata dell'ambiente, del gruppo classe e del bambino con DSA in relazione ai due fattori appena citati. Per poi procedere attraverso l'instaurazione di un legame, che possa rendere l'adattamento meno stressante e che possa permettere al bambino l'apprendimento di nuove modalità comunicative e percettive.

Sicuramente è un percorso complesso che richiede l'adeguata formazione del personale scolastico. Occorre una preparazione che sia completa in ogni sua parte e che sia in continuo aggiornamento, per far fronte a ogni eventuale necessità e competenza richiesta in modo flessibile e quotidiano.

In questo senso i formatori sono tenuti ad avere precise e ampie conoscenze teoriche, specifiche competenze riabilitative e psicoeducative, oltre che competenze didattiche e metodologiche per l'abilitazione all'insegnamento. Ancora, l'equipe di formatori dovrebbe essere multidisciplinare, per avere le competenze adatte ad affrontare la grande eterogeneità dei disturbi dello spettro autistico in ogni suo tratto e peculiarità⁸.

Mi preme sottolineare però come molte realtà scolastiche italiane siano ancora distanti da questa dimensione.

Durante la mia esperienza di tirocinio presso la Cooperativa Sociale L'Iride ho avuto la possibilità di lavorare anche in un centro diurno per bambini con disturbi dello spettro autistico. E proprio grazie a tale opportunità mi sono addentrata con cura e accortezza nella vita di questi bambini, scoprendo che la loro inclusione scolastica e sociale è veramente di difficile realizzazione, in ambienti poco formati e poco sensibili, in cui l'alunno con disabilità non è risorsa

⁷ Zappalà E., Di Gennaro D.C., Aiello P., *Progettare contesti di apprendimento per l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un'indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno*, in "Italian journal of special education for inclusion", 10.2, 2022, pp. 112-121.

⁸ Venuti P., *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e famiglia*, Trento, Edizioni Erickson, 2010.

e potenziale esattamente come gli altri bambini, ma è un problema che ricade sul resto della classe. E così ho ascoltato le loro storie. Isolati dagli altri bambini in contesto scolastico e trattenuti in biblioteca per poche ore al giorno, pochi giorni a settimana. Bambini considerati difficili, a volte pericolosi. Bambini per i quali non viene applicato uno sforzo, considerato purtroppo vano e senza possibile risultato positivo.

Ma ho anche imparato che, superati gli ostacoli scolastici di didattica e di programmi multidisciplinari da apprendere, la scuola può davvero essere insegnante di vita per tutti. Così anche i bambini con DSA possono imparare, possono svilupparsi, possono condividere e arricchire. È perciò importante inserire il bambino affetto da questi disturbi in un contesto scolastico fin dalla prima infanzia, dandogli la possibilità di sviluppare le funzioni comunicative, relazionali e di autonomia.

Ci si può allora chiedere a questo punto: come rendere lo spazio adatto ai bambini con DSA?

I bambini con disturbi dello spettro autistico incontrano difficoltà nell'affrontare ambienti caotici e imprevedibili, che danno vita a comportamenti problematici e non adeguati al contesto. È quindi davvero importante strutturare lo spazio. L'adulto deve individuare una logica suddivisione degli spazi educativi, così che il bambino possa associarli a determinate e specifiche attività – che possono essere di mantenimento o di apprendimento e sviluppo cognitivo-motorio. In questo modo il bambino riesce a prevedere il susseguirsi delle azioni, delle attività, degli avvenimenti, superando l'ansia e la paura per l'imprevedibilità del caos.

Altro punto critico è il tempo, spesso incomprensibile per il bambino con DSA. Anche in questo caso l'importante è strutturare: l'adulto di riferimento dovrà scandire la giornata dell'alunno attraverso alcune routine, cioè la ripetizione di azioni e attività semplici e chiare che diventano note e familiari. A scuola, per esempio, la routine potrebbe definire e delimitare momenti di lavoro individuale da momenti di lavoro di gruppo, intervallate da azioni di autonomia quotidiana (lavarsi le mani, pranzare, lavarsi i denti ecc.) e da importantissimi

spazi di tempo dedicati ad attività piacevoli, per porre delle pause adatte alle necessità del bambino, evitando l'insorgere di comportamenti-problema.

Infine, è da prestare molta attenzione agli stimoli, difficilmente percepiti e decodificati con chiarezza dal bambino con DSA. Per questo motivo è indispensabile sfruttare tutti i canali sensoriali: per avere più possibilità di essere compresi da parte del bambino, sempre supportati dalla ripetizione che permette l'acquisizione del concetto, del messaggio, dell'azione, del contenuto trasmesso...⁹

In ognuna di queste fasi è preferibile accompagnare la comunicazione rivolta all'alunno con DSA con immagini, figure, pittogrammi, che la rendono più adatta alla sua funzione cerebrale atipica. L'adulto può per esempio fornirsi di schemi strutturati, associare azioni a determinati colori, presentare foto di oggetti per il bambino facilmente riconoscibili e può quindi sfruttare l'educazione visiva per orientare l'alunno nella relazione comunicativa, ma anche scolastica e sociale.

2.3 Difficoltà nel linguaggio, autismo verbale e non verbale

Il difficile inserimento sociale e scolastico è dovuto anche a deficit di comunicazione, che possono interessare i vari livelli linguistici che abbiamo affrontato nel paragrafo 1.3, in particolare la capacità di elaborare suoni, di seguire una certa correttezza grammaticale, di comprendere significati e significanti e di perseguire uno scopo comunicativo. In tutte le casistiche vi è però l'incapacità di collegare la comunicazione al contesto, secondo il mancato inserimento del linguaggio in un'interazione sociale.

I bambini con disturbi dello spettro autistico possiedono un linguaggio che non è generalizzato, bensì caratterizzato da grande eterogeneità: può infatti essere definito come assente, povero o eccessivo.

⁹ Venuti, P., Cainelli S., Coco C., Bentenuto A., Rigo P. & Arici M., *L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico*. "Ricercazione", 10.2, 2018, pp. 315-337.

Inoltre, al riguardo è necessario distinguere due diverse macrocategorie: autismo verbale e non verbale. Il bambino può quindi essere in grado o meno di comunicare bisogni, idee, intenzioni attraverso il linguaggio. E da ciò emerge la dimensione alterata della comunicazione del bambino con DSA, che risulta limitata, dal momento in cui il linguaggio si sviluppa a partire da interazioni sociali con oggetti e persone, cosa decisamente complicata e difficile per le persone affette da autismo.

Il bambino non verbale non utilizza il linguaggio, se non rare parole legate a episodi particolarmente stimolanti. E, nei casi più gravi, vi è totale mancanza di comunicazione, dovuta a disinteresse e distacco rispetto al contesto circostante. Il bambino verbale invece comunica in modo limitatamente funzionale, utilizzando un linguaggio monotono, ripetitivo, poco comprensibile e con peculiari errori grammaticali, fonetici e fonologici.

Come detto nel primo capitolo, la comunicazione è costituita anche da ascolto e comprensione del messaggio trasmesso. Per quanto riguarda bambini con disturbi dello spettro autistico è possibile che incontrino un problema a monte: l'incapacità di comprendere gli stimoli in entrata. Tale incomprensione altera la funzionalità dell'intero atto comunicativo.

Gli errori sono quindi molteplici. E ogni variabile complica ulteriormente i tentativi di comunicazione.

Il linguaggio dei bambini con DSA risulta infatti di difficile comprensione: soprattutto a causa della disprassia, cioè un deficit comunicativo che permette al bambino di riprodurre suoni singolarmente ma non di unirli nella formazione di parole, che risulteranno quindi differenti di volta in volta.

Il linguaggio nei bambini con DSA si evolve in modo meccanico, attraverso l'apprendimento letterale delle parole. Così, attraverso percorsi educativi e mirati, i bambini riescono ad ampliare il loro vocabolario passivo e attivo, inserendosi nel contesto circostante ricco di stimoli, i quali a loro volta sono input per nuovo apprendimento¹⁰.

Durante il mio tirocinio ho incontrato bambini con differenti livelli di abilità comunicative. Bambini verbali con un linguaggio eccessivo, caratterizzato da

¹⁰ Cottini L., Vivanti G., Bonci B., Centra R., *AUTISMO, come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Firenze, GiuntiEDU, 2013, pp. 21-34.

ininterrotti fiumi di parole, che esprimono incertezze, ricerca di conferme e risposte, tentativi di attirare l'attenzione. Spesso accompagnato da iperattività motoria. Si può perciò parlare di bambini sovrastimolati, che accolgono ogni stimolo con grande energia, trasformandolo nel pretesto per dire/fare ancora di più, senza sosta e senza limiti. Ma ho incontrato anche bambini non verbali con un linguaggio totalmente assente, che trasforma la comunicazione in emissione di suoni vocalici, accompagnati dalla mimica facciale e dal linguaggio del corpo, nel tentativo di condividere bisogni specifici.

In questi ultimi casi il bambino comunicava con me attraverso pittogrammi. I pittogrammi, utilizzati nella comunicazione aumentativa e alternativa (CAA, di cui parleremo nel terzo capitolo) che permette di comunicare al di là del codice linguistico, sono adoperati dal bambino per esprimere per esempio fame e sete, ma sono operati anche dagli educatori per comunicargli eventuali indicazioni e proseguimenti di routine. Sempre ricercando semplicità e chiarezza, per garantire un miglior apprendimento delle immagini stesse, che comprese e memorizzate, permettono una comunicazione più attiva e di facile gestione.

Infine, si sono presentati anche casi di bambini non verbali con un linguaggio molto povero. In particolare, si può parlare per questi di ecolalia: ripetizione di parole emesse da terzi come strumento di compenso funzionale per esprimere bisogni, richieste e desiderio di partecipazione.

2.4 Neuronmi specchio e sensorialità

Nella comunicazione, come espresso nel primo capitolo, è indispensabile la condivisione e comprensione del messaggio inviato e di quello ricevuto dal destinatario. Affinché avvenga questo è importante la codifica del codice stesso e del messaggio trasmesso.

In particolare, occorre riconoscere l'importante funzione dei neuroni specchio (neuroni motori), che rendono possibile una simulazione – detta

incarnata – di una certa azione (linguistica o comportamentale) controllandone la successiva esecuzione attiva.

I neuroni specchio sono situati nella corteccia premotoria e si attivano nell'esecuzione di un'azione ma anche nell'osservazione di un'azione simile compiuta da un altro soggetto con lo stesso fine.

Con il tempo si è notata la presenza di questo meccanismo a specchio anche nella sfera emozionale, permettendo così l'immedesimazione mentale nell'altro attraverso simulazione psicobiologica.

La loro funzione è proprio quella di rappresentare a livello cerebrale delle azioni eseguite da altri affinché possa avvenire una comprensione di esse e affinché, in futuro, la persona possa agire in modo appropriato utilizzando tutte le informazioni e i dati acquisiti attraverso l'attivazione della popolazione neuronale¹¹.

La percezione linguistica può essere considerata un insieme di gesti fonetici che attivano proprio i neuroni specchio, in grado di attivare a loro volta produzione e comprensione di un certo suono, il quale viene percepito nello stesso modo in cui viene prodotto. I neuroni specchio, in questo modo, generano un meccanismo imitativo, utile allo sviluppo del linguaggio. Al riguardo si può fare riferimento alla Theory of Mind Mechanism (ToMM), un sistema di lettura della mente studiato e illustrato da Baron-Cohen¹². La ToMM si basa su un'abilità evolutiva che permette di comprendere l'altro come soggetto con stati mentali differenti dai propri, che possono però essere rappresentati mentalmente come simili ai nostri.

L'autismo è invece caratterizzato dall'assenza di questa abilità ed è per questo che si parla di cecità mentale: incapacità di comprendere stati mentali altrui e di prevedere e spiegare le azioni comportamentali di altri. In questo modo è possibile identificare nei disturbi dello spettro autistico una scarsa

¹¹ Arbib M., *Il sistema dello specchio, l'imitazione e l'evoluzione del linguaggio*, in Nehaniv C., Dautenhahn K., *Imitation in animal and artifacts*, Cambridge Ma., The MIT Press, 2000, pp. 229-280; Keller R., Bugiani S., Fantin P., Pirfo E., *Neuroni specchio e autismo*, in "Giornale Italiano di Psicopatologia", 17, 2011, pp. 404-412.

¹² Baron-Cohen, *L'autismo e la lettura della mente*, Roma, Astrolabio, 1997.

abilità imitativa, un'attenzione condivisa non funzionale e una modalità ludica meccanica e ripetitiva (difficoltà nel gioco simbolico).

La carenza e il malfunzionamento dei neuroni specchio permettono quindi al bambino affetto da autismo di riconoscere un'azione, ma non il motivo che ne sta a monte. Ciò genera conseguentemente assenza di comprensione dell'intenzione di altre persone: si può allora parlare qui di "teoria dello specchio rotto", per sottolineare i deficit comunicativi e sociali associati alla patologia.

Si apre però un nuovo modo di pensare le azioni riabilitative: l'approccio motorio come base strategica per aumentare la conoscenza delle azioni motorie e quindi, forse, anche la conoscenza sociale. Il movimento che con il tempo viene osservato, imitato e appreso diventa la base per l'attivazione dei neuroni specchio, i quali necessitano appunto di un modello internalizzato da cui collegare nuova osservazione e nuovi movimenti¹³.

L'ipoattività del sistema neuronale impedisce al bambino con DSA di specchiarsi nell'altro e quindi di dare un senso al mondo in cui vive. Il bambino esprime così deficit in empatia, intelligenza emotiva, gioco simbolico, linguaggio e imitazione. Si ritrova in un mondo che non riconosce e che, spesso, non riesce a percepire nemmeno sensorialmente.

La percezione sensoriale infatti, è la prima forma di relazione con la realtà e può dar vita ad un modello di mondo del tutto personale e filtrato.

Alcuni lavori infatti "hanno descritto la presenza di disturbi nella processazione sensoriale in più del 70% dei bambini in età prescolare con autismo; in particolare, tali bambini mostravano anomalie della processazione sensoriale nei seguenti comportamenti: nessuna risposta ai suoni (81%), sensibilità ai rumori forti (53%), ispezione visiva delle mani e delle dita (62%), e comportamenti stereotipici (52%)"¹⁴.

È da precisare che è riscontrabile un'elevata variabilità, a seconda della gravità della patologia, delle modalità di valutazione, dell'età del bambino... In

¹³ Rizzolatti G., Vozza L., *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli Editore, Bologna, 2007, pp. 7-46.

¹⁴ Narzisi A., Calderoni S., D'Angelo R., Conti E., Apicella F., Iglizzi R., Cosenza A., Tancredi R., Muratori F., *Profili Sensoriali e Autismo: un'indagine esplorativa con il Sensory Profile*, in "Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva", 3.3, 2011, pp. 215-224.

ogni caso, è chiaro che proprio la presenza di un pattern sensoriale atipico può essere rilevante per quanto riguarda l'inferenza sull'apprendimento, sulle interazioni sociali e in generale sulla vita quotidiana.

Nello specifico possiamo suddividere le difficoltà della sensibilità sensoriale in iper-responsività (reazione esagerata), ipo-responsività (reazione ridotta o assente) e ricerca compulsiva (interesse eccessivo per una certa esperienza sensoriale)¹⁵. Dinamiche che possono portare all'insorgere di un mondo distorto, che genera sensazioni negative, spiacevoli, ansiogene. Un mondo di dispercezioni. Un mondo proprio, ma diverso dalla realtà altrui. Un mondo in cui il bambino con disturbi dello spettro autistico è disorientato, spaventato, ansioso.

Un fascio di luce può incantare alcuni, ma destabilizzare altri. Un suono può essere un rumore. Un tocco gentile può essere percepito con violenza. Ed è incredibile come un rumore forte possa per alcuni passare inosservato, mentre una carezza possa scatenare il panico.

2.5 Possibili tipologie di interventi

Per affrontare i deficit di cui si è parlato nei paragrafi precedenti sono applicabili diverse metodologie di intervento, che non servono però a eliminare completamente le problematiche, ma che possono migliorare la qualità di vita e le abilità personali del bambino che soffre di questi disturbi. È quindi da specificare e tenere in considerazione il fatto che i programmi educativi in questione non servono a normalizzare il disturbo. Inoltre, devono essere sottoposti a costante monitoraggio e valutazione per verificare il rapporto progressi/difficoltà incontrate e per adattare il progetto educativo alle vere e concrete esigenze del bambino.

¹⁵ Miller L.J., Anzalone M.E., Lane S., Cermak S.A., Osten E., *Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis*, in "American Journal of Occupational Therapy", 61.2, 2007, pp. 135-140.

Il percorso terapeutico deve innanzitutto essere precoce (per intervenire quando le funzioni mentali sono ancora modellabili e non hanno ancora raggiunto la specializzazione funzionale), intensivo (per dare al bambino la possibilità di affrontare nuove attività, esperienze, relazioni) e curricolare (in modo da essere strutturato secondo obiettivi chiari, monitoraggi continui e processi ordinati temporalmente).

Gli interventi educativi possono essere comportamentali, quindi finalizzati all'aumento dell'efficacia delle azioni del soggetto, indirizzate alla funzionalità delle routine quotidiane e al tentativo di eliminare i comportamenti problema.

Sono presenti poi interventi che migliorano il benessere del bambino attraverso la semplificazione degli elementi spazio-temporali e di interazione sociale. In particolar modo occorre applicare una minimizzazione del carico sensoriale, che risulta sempre impegnativo per il soggetto con autismo, il quale non riesce a percepire gli input e quindi non riesce a decodificare gli stimoli, trovandosi in un contesto difficilmente prevedibile e quindi portatore di ansie e paure.

Talvolta può risultare necessaria l'introduzione di una cura psicofarmacologica, sempre stabilita e gestita sotto controllo medico. Tenendo però conto che non esistono farmaci specifici per la sintomatologia dello spettro autistico, è necessario valutare al meglio il rapporto vantaggi-svantaggi e verificare l'eventuale disponibilità di approcciarsi alle problematiche del caso senza dover ricorrere a farmaci¹⁶.

¹⁶ Linee Guida Internazionali: SIGN 145, *Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders*, 2016, URL: <http://www.sign.ac.uk>; Borgi M., Cirulli F., Ferraro M., Laghi F., Venerosi A., *Modelli innovativi di welfare: il progetto individuale come strumento di inclusione sociale e lavorativa di persone con autismo*, Rapporto ISTISAN 2017.

2.6 Intervento della famiglia: quanto collaborano i genitori con i professionisti?

Per quanto riguarda il trattamento dell'autismo è sicuramente da citare la Linea Guida n. 21 dell'Istituto Superiore di Sanità, pubblicata nel 2011¹⁷. Il documento è costituito da una serie di raccomandazioni che cercano di essere il più possibile leggibili, chiare e quindi applicabili nel concreto, descrivendo le forme di trattamento che sono state riconosciute valide ed efficaci dalla comunità scientifica internazionale.

In primis le raccomandazioni trattano il Parent Training, ossia i programmi di intervento mediati dai genitori. Sono interventi in grado di migliorare i comportamenti problema, di supportare l'interazione familiare con i figli, di promuovere l'incremento dell'empowerment e del benessere emotivo dello stesso nucleo familiare. Ancora oggi però non è presente alcuna chiara linea teorica. Sono infatti presenti numerose differenze, legate certamente alle altrettanto numerose differenti manifestazioni fenotipiche dello spettro autistico. Tale eterogeneità determina a sua volta difficoltà nell'analizzare questa tipologia di interventi e, di conseguenza, anche la loro effettiva efficacia. Possiamo però affermare che il Parent Training definisce il coinvolgimento attivo della figura genitoriale e la parallela proposta supportiva degli stessi nei confronti del bambino.

Fase fondamentale è l'iniziale psicoeducazione, la quale permette ai genitori la comprensione del fenomeno diagnosticato al figlio e l'aumento di competenze specifiche per accettarlo, affrontarlo e per condividere i vari percorsi educativi.

Successivamente i genitori (o la figura del caregiver) mediano specifici interventi rivolti al bambino con DSA. Gli interventi che riguardano i *core symptom*, i sintomi principali, mirano a promuovere nel bambino interazione sociale, imitazione, gioco e comunicazione; possono essere primari – azioni genitoriali guidate da un professionista direttamente durante l'interazione con il

¹⁷ Istituto Superiore di Sanità, *Il Trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, "Linea Guida 21" (LG21), 2021.URL: <http://www.angsa.it>.

bambino – o complementari – sessioni di condivisione di strategie e teorie in assenza del bambino.

Gli interventi che invece sono associati ai comportamenti disfunzionali si riferiscono a iperattività, disregolazione emotiva e comportamentale, gestione disfunzionale dell'alimentazione... Anche in questo caso si suddividono in primari e complementari. Nella prima modalità il terapeuta non interviene direttamente, ma ha il compito di insegnare alla figura genitoriale come agire nelle diverse situazioni; nel secondo caso invece il professionista lavora in primo piano con il bambino, per poi collaborare con i genitori per il mantenimento delle acquisizioni raggiunte e apprese.

Prima di rendere attivo il percorso è però necessario stabilire alcuni parametri, per meglio indirizzare l'operato. In particolare bisogna definire la fascia evolutiva del bambino, il periodo temporale di durata, il luogo di svolgimento dell'intervento, il format e l'intensità (frequenza degli incontri)¹⁸.

La programmazione è fondamentale. Ma altrettanto importante è la previsione di una valutazione standardizzata complessiva per definire non solo il percorso relativo alle abilità socio-relazionali, ma anche per disegnare il profilo evolutivo del bambino, avendo così la possibilità di adottare un piano educativo efficace e funzionale al singolo caso. Spesso la strategia migliore è quella di agire nel contesto naturale di vita del bambino per avere un maggior coinvolgimento della diade genitore-bambino.

Nel corso del tirocinio, mi sono quindi chiesta: quanto effettivamente i genitori partecipano nel processo educativo dei figli? Ho avuto la possibilità di incontrare molti genitori, molte famiglie, molte storie. E ho avuto la conferma che la realtà che si vive quotidianamente è ben diversa dalla teoria. È diverso quando ci si trova davanti a proprio figlio che sbatte la testa per terra nel mezzo di una crisi, che urla perché non sa come altro esprimersi, che ti fa male perché fisicamente non riesce a gestire la forza che è in lui. È diverso quando non sai come trasmettergli l'amore che gli vuoi, quando vorresti fare mille cose insieme a lui, ma molte di queste potrebbero metterlo in difficoltà.

¹⁸ Giovagnoli G., Mazzone L., *Parent training nel disturbo dello spettro dell'autismo. Guida pratica sui modelli di intervento evidence based*, Trento, Erickson, 2020; Buonanno C., Muratori P., *Modelli di parent training.*, in "Quaderni di Psicoterapia Cognitiva", 46, 2020.

Sono necessari compromessi, scelte difficili, decisioni che i genitori non dovrebbero dover prendere. E ho visto famiglie con crepe... crepe da cui è entrata violenza, rabbia, tentativi di evitare la diagnosi.

Ma tra genitori e professionisti è questione di fiducia: i primi sono la fonte dei secondi e deve nascere una pratica centrata sulla famiglia. Occorre perciò avere abilità comunicative e di ascolto attivo, essere rispettosi, responsabili, pronti a riparare i propri errori. Occorre accettare la realtà, esserne consapevoli e avere ben chiare le effettive aspettative.

Ovviamente si incontreranno ostacoli, incidenti, scelte difficili. Ma la chiave è la collaborazione¹⁹.

¹⁹ Goussot A., *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment.*, Rimini, Maggioli Editore, 2016; Paggetti M. G., *Autismo: genitori e figli. Dal pregiudizio all'ascolto attivo, tra dialogo e narrazione*, in Corbi E., Sirignano F. M., *Sguardi sull'educazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, pp 155-170.

CAPITOLO 3: LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA)

3.1 Cos'è la CAA

“La Comunicazione Aumentativa ed Alternativa costituisce un'area di ricerca e di pratica clinica e educativa. La CAA studia e, quando necessario, tenta di compensare disabilità comunicative temporanee o permanenti, limitazioni nelle attività e restrizioni alla partecipazione di persone con severi disordini nella produzione del linguaggio (language) e della parola (speech) e/o di comprensione, relativamente a modalità di comunicazione orale o scritta”¹.

Gli interventi di CAA sono compresi negli interventi di riabilitazione e abilitazione, intendendo con il primo termine il recupero di determinate abilità perse nel tempo e con il secondo la maturazione di una nuova abilità.

Inoltre, analizzando i termini, possiamo comprendere come la CAA tenda ad accrescere la comunicazione attraverso potenziamento e valorizzazione di abilità naturali presenti (aumentativa) e come possa fornire modalità e ausili sostitutivi del tipico linguaggio orale (alternativa), proprio con lo scopo primario di dare la possibilità di partecipazione e indipendenza passando per la massimizzazione delle abilità della persona².

Nella popolazione italiana, già in età evolutiva (0-18 anni), il 2% delle persone è portatore di disabilità e, tra questi, più dello 0,5% presenta disordini comunicativi. La CAA permette di potenziare le abilità e le potenzialità già

¹ ASHA (American Speech Language Hearing Association), *Ruoli e responsabilità del Logopedista rispetto alla Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, traduzione italiana in ISAAC Italy, *Argomenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, 24(12), 2015.

² Comitato Scientifico di ISAAC Italy (Società Internazionale per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa), *Principi e pratiche in CAA*, Roma, 2017, pp. 7-8; Valeri G., Marotta L., *I Disturbi della Comunicazione. Dalla valutazione al trattamento*, Trento, Erickson, 2014, pp. 113-261.

presenti nella persona, proponendo anche strumenti di affiancamento per affrontare il deficit e inserire la persona nella società, attraverso partecipazione, percorsi di crescita e coinvolgimento di tutti gli ambienti di vita³.

Infatti, la disabilità verbale va a definire una situazione patologica rispetto a un livello cognitivo, uno relazionale e uno sociale. La persona con deficit comunicativo può trovarsi in una situazione frustrante, non riuscendo a portare a termine un atto comunicativo funzionale. Noi stessi, se ci troviamo a interagire con un soggetto non verbale, ci sentiamo in difficoltà e mettiamo in atto comportamenti che pensiamo possano essere efficaci, ma che in realtà non portano alcun beneficio alla situazione. Proviamo per esempio ad alzare il tono di voce o parlare molto più lentamente, sentendoci comunque impotenti e incapaci. Dobbiamo quindi ricordarci che anche la persona con disabilità è soggetto pensante, solo che il pensiero rimane indecifrabile per assenza di linguaggio.

La CAA, in questo senso, permette di esprimere tutti quei bisogni, desideri, informazioni, idee che altrimenti rimarrebbero silenti.

3.2 Un po' di storia

L'acronimo CAA nasce negli Stati Uniti nel 1983 con la costituzione della International Society Augmentative Alternative Communication (ISAAC), associazione multidisciplinare con l'idea fondatrice di garantire a ognuno il diritto di comunicare, al di là di ogni possibile impedimento.

ISAAC intende sostenere tale diritto diffondendo una cultura della comunicazione umana, intesa come intenzionalità espressiva. Così, nel 1985 viene istituita anche la pubblicazione ufficiale di AAC e realizzata la prima conferenza internazionale (ora tenuta ogni due anni, sempre nell'ottica di diffondere universalmente conoscenza ed esperienza per dar voce a tutti).

³ Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale*, a.s. 2005/2006, URL: www.istruzione.it.

Ma occorre specificare che tutto iniziò qualche decennio prima, quando, tra gli anni '50 e '60, in alcuni percorsi riabilitativi per persone disabili ci si rese conto che non sempre è possibile raggiungere livelli adeguati di comunicazione verbale. Si cominciò quindi a sperimentare l'utilizzo di mezzi alternativi, scoprendo la loro efficacia in molte prestazioni e le loro possibili potenzialità riparatrici in deficit comunicativi.

Le prime sperimentazioni risalgono agli anni '50: con il passare del tempo e con il progresso della medicina, che portò a un maggiore indice di sopravvivenza in seguito a ictus, malattie e traumi, aumentarono anche gli ausili comunicativi per far fronte ai danni cerebrali riportati. Aumentò la sicurezza di poter far fronte a deficit della comunicazione, garantendone il diritto a ognuno. Si smise inoltre di nascondere la disabilità: siamo tutti esseri umani, che meritano infiniti tentativi di miglioramento della qualità di vita.

La CAA prende piede in particolare fra 1964 e 1974, in un progetto rivolto a bambini affetti da PCI (paralisi cerebrale infantile). Nascono allora i primi simboli grafici e quindi il primo linguaggio alternativo, legato al significato e non alla fonetica, permettendo di comunicare anche a chi non era in grado di acquisire il codice alfabetico⁴.

Le sperimentazioni danno vita a una sempre maggiore speranza di aggirare la disabilità, includendo ogni possibile elemento di aiuto. Nasce così il primo ausilio tecnologico: il POSSUM (Patient Operated Selection Mechanism).

In Italia la CAA si diffonde in ritardo, solamente nel 2002, grazie alla sezione italiana di ISAAC (ISAAC Italy), ora attiva con pubblicazioni annuali (come "Argomenti di CAA"), la traduzione di testi stranieri, iniziative informative e formative e grandi opere di sensibilizzazione, su cui lavorare progressivamente⁵. Fino al 2003, quando il Chapter ISAAC Italy viene legalmente riconosciuto come Associazione ONLUS.

Anche in Italia però, le prime esperienze attorno alla CAA risalgono a qualche decennio prima, iniziando negli anni '70 con i simbolici grafici BLISS a

⁴ Dico Technologies s.r.l., *Storia della Comunicazione Aumentativa Alternativa: scopriamo la sua evoluzione*, "Comunicazione Aumentativa Alternativa", 2 settembre 2022.

⁵ Comitato Scientifico di ISAAC Italy, *Principi e pratiche in CAA*, Roma, 2017, pp. 65-68.

Milano e Catania. Negli anni '80 e '90 inizia a essere inserita la tecnologia, con l'uso di computer nei contesti di vita di bambini con grave disabilità motoria, passando alla creazione di prototipi di sistemi di scrittura grazie al rapporto costruito con l'Istituto di Elettrotecnica della Facoltà di Ingegneria di Genova. Nel 1989 nasce GISCAA (Gruppo Italiano per lo Studio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa) e nello stesso anno viene dato avvio a una Ausilioteca (punto essenziale di riferimento nazionale per ausili tecnologici)⁶.

3.3 Valutazione della CAA: quali possono essere i bisogni?

Abbiamo parlato fino a questo momento di comunicazione e linguaggio; quindi i bisogni relativi alla CAA non possono che essere comunicativi. Tuttavia, i destinatari di questi interventi appartengono a una popolazione decisamente disomogenea, vista la grande varietà dei quadri clinici che si presentano. La comunicazione, come già detto, è un diritto per tutti e proprio in ragione di ciò la CAA è usata a tutela di ogni persona, al di là del singolo caso clinico e delle varie situazioni che possono verificarsi.

La CAA risponde ad un bisogno: esprimersi. E così viene adoperata per rendere efficace e funzionale quella comunicazione che, in via temporanea o permanente, non è in grado di soddisfare tale bisogno e, quindi, di rendere la persona parte della popolazione del mondo, sia nel contesto sociale, che scolastico, sanitario, lavorativo, familiare...

Inoltre, sappiamo che la comunicazione è un processo di mediazione tra un ricevente e un mittente. Quindi, anche parlando di CAA, è opportuno specificare la presenza di un doppio destinatario: la persona con deficit comunicativi e quelle che vengono definite partner comunicativi, cioè tutte quelle persone che appartengono in qualche modo ai contesti di vita del diretto destinatario dell'intervento. Costoro, infatti, facendo parte della squadra

⁶ Dico Technologies s.r.l., *In giro per l'Italia si trovano le prime esperienze di ricerca tecnologica e clinica di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, "Comunicazione Aumentativa Alternativa", 6 settembre 2022.

dell'intervento stesso, possono contribuire in prima persona a proporre e stimolare ambienti comunicativi adatti allo specifico caso di azione⁷.

Quanto alla definizione degli obiettivi, occorre ribadire che "le persone non possono agire come attori principali nella propria vita se non sono in grado di comunicare in maniera efficace con gli altri per prendere decisioni ed effettuare scelte riconosciute e comprese⁸". Si possono allora individuare due obiettivi relativamente al processo di valutazione: uno legato all'oggi, in una visione correlata ad attuali abilità, bisogni, interventi; uno legato al domani, in una visione futura di dinamica potenziale in relazione ad un miglioramento di vita. In particolar modo è possibile individuarli nella fase dello sviluppo evolutivo, nella quale è presente un'alta potenzialità e probabilità di sviluppo.

Questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso una prospettiva di miglioramento delle relazioni comunicative e quindi del cerchio dei partner comunicativi: supporto tecnologico, relazionale, emozionale⁹. Inizialmente vi è una fase di osservazione interattiva, durante la quale gli osservatori cercano di interagire con il bambino facendo leva su suoi interessi e abilità andando a pianificare l'intervento con CAA attraverso la raccolta di informazioni fondamentali, quali: capacità sensoriali, motorie, adattive, caratteristiche del contesto, abilità già possedute dal bambino...

In questo modo si va a definire con precisione il suo profilo funzionale e ogni singola caratteristica dell'intervento futuro, insieme a una calendarizzazione con la famiglia, con la quale vengono condivisi strumenti e obiettivi individuati nel corso della prima fase di valutazione diretta¹⁰. In questo senso la valutazione deve essere il più possibile dinamica, cioè strettamente

⁷ Comitato Scientifico di ISAAC Italy, *Principi e pratiche in CAA*, Roma, 2017, pp. 9-10.

⁸ Light J., Gulens M., *Rebuilding communicative competence and self-determination*. In Beukelman D., Yorkston K., Reichle J., *Augmentative and Alternative Communication for adults with acquired neurological disorders*, Michigan, P.H. Brookes, 2000, pp. 137-179.

⁹ Blackstone S., Hunt Berg M., *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*, Monterey, Augmentative Communication Inc., 2003.

¹⁰ De Carolis J., Balascio T., *La comunicazione aumentativa alternativa in chiave evolutiva: un approccio integrato per la conquista dell'intenzionalità*, "Il TNPEE", 1(2), 2019, pp. 18-46.

correlata alle caratteristiche del singolo bambino, così da poter essere efficace e tempestiva.

I genitori, in particolare, svolgono un ruolo fondamentale nell'insieme dei processi da attuare: sono un ponte tra contesto riabilitativo e contesto familiare, tra figure professionali e figure di quotidianità. Così il bambino può inconsciamente apprendere e interiorizzare la funzione tanto importante dei suoi atti comunicativi, diventando in grado di portare a termine una comunicazione efficace e pragmatica. Da ciò si può comprendere come la buona riuscita di un intervento CAA non è tanto legata agli strumenti utilizzati, quanto piuttosto alla partecipazione del destinatario e all'inserimento della CAA nei suoi contesti di vita.

La CAA deve inoltre seguire il bambino nella sua evoluzione nel tempo, perché comunicare non solo permette una relazione sociale con la popolazione nei suoi vari contesti di vita, ma permette di dar voce al dialogo interiore alla persona stessa, cambiando in base allo sviluppo personale.

Inoltre, possiamo citare il modello di partecipazione: modello per valutare e pianificare interventi funzionali di CAA¹¹. Inizialmente avviene un confronto tra i pattern di partecipazione dei destinatari dell'intervento e quelli dei coetanei non disabili, così da poter individuare le differenze e le barriere di opportunità e accesso¹². Le prime si riferiscono a fattori ambientali, le seconde ai limiti tipici della persona con BCC (Bisogni Comunicativi Complessi). È importante sottolineare anche come siano necessarie periodiche rivalutazioni, in quanto il bambino cambia, cresce, evolve, come anche i suoi bisogni e i suoi limiti, rendendo necessarie anche nuove strategie e strumentazioni.

Ho imparato nel mio Corso di Studi che le persone evolvono, crescono, cambiano. Le persone si incontrano, si scambiano esperienze, emozioni, abilità. E restano sempre e comunque perfettibili. L'uomo è un animale sociale,

¹¹ Beukelman D. R., Mirenda P, *Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation*, In *Proceedings of the national planners' conference on assistive device service delivery*, Washington DC, RESNA (Association for the Advancement of Rehabilitation Technology), 1988, pp. 151-165.

¹² Schlosser R., Lee O., *Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta analysis of 20 years of effectiveness research*. "Augmentative and Alternative Communication", 16, 2000, pp. 208-227.

complesso esattamente come tutto quello che è a lui relazionato. Ma, in quanto futura educatrice, ho appreso che è opportuno e necessario riconoscerne sempre l'educabilità. Ogni persona ha proprie caratteristiche, che cambiano temporalmente e dimensionalmente. L'educatore deve sempre riuscire a vedere questa educabilità. Perché le cose cambiano, ma alla base ci deve sempre essere la convinzione che l'educazione sia per tutti e che, in quanto universale, debba essere sostenuta in ogni caso. Ho imparato che incontrerò situazioni lavorative complesse, delicate, che mi potrebbero indurre alla resa. Ma terrò sempre a mente l'educabilità di chi ho di fronte.

E così è successo nel corso della mia esperienza di tirocinio, grazie alla quale mi sono relazionata con persone con problematiche, dolori e sfide giornaliere; ma anche con sorrisi e piccole conquiste, che grazie al lavoro delle figure professionali diventavano grandi soddisfazioni e traguardi raggiunti.

In particolar modo nel servizio educativo per bambini con disturbi dello spettro autistico, dove ho imparato che l'educazione è un processo circolare, in cui la fase di valutazione è fondamentale e necessariamente correlata all'osservazione. Ho imparato a guardare in silenzio, a dare importanza ai piccoli gesti: uno sguardo diverso dal solito, un contatto forse accidentale o forse legato ad una richiesta, una nuova parola appresa detta con leggerezza. Ho imparato che in educazione ci deve essere di base un progetto, nulla lasciato al caso, nulla improvvisato. È importante avere delle linee guida: per l'educatore, che dà fiducia al proprio progetto educativo, e per il bambino, che si affida e che impara dalla vita di ogni giorno.

La valutazione getta le basi per la progettazione. La valutazione diventa poi la fine del cerchio, per verificare l'efficacia o meno del progetto attuato.

3.4 Uso della CAA: gli strumenti e le strategie educative

Una volta portata a termine la fase valutativa, l'intervento educativo di CAA prosegue con l'utilizzo di alcuni strumenti e l'applicazione di alcune

strategie per costruire e far evolvere la competenza comunicativa. “Nel 1989, Light ha proposto un’iniziale definizione di competenza comunicativa nel campo della CAA, come un costrutto dinamico interpersonale basato sulla funzionalità della comunicazione; sull’adeguatezza della comunicazione; e su sufficiente conoscenza, giudizio e capacità in quattro domini tra loro correlati, e cioè competenza linguistica, competenza operativa, competenza sociale, e competenza strategica¹³”.

La prima si riferisce all’apprendimento del codice linguistico del sistema di CAA; la seconda all’apprendimento delle competenze emotive, cognitive, sensoriali necessarie; la terza si riferisce alla pragmaticità della conversazione definita socialmente e l’ultima è correlata all’affidarsi e al tentare di fare il meglio che si può, andando oltre i propri limiti (diagnosticati e non diagnosticati).

È importante però specificare che le strategie educative che si affidano alla CAA non sono indirizzate alla disabilità, ma a tutte le condizioni nelle quali si presentino differenti modalità di apprendimento e comunicazione. Proprio per questo motivo fornisce diverse tipologie di strumenti, per rendere disponibile a tutti la possibilità di comunicare, valorizzando le singole peculiarità, abilità e *formae mentis*.

Questi strumenti si distinguono inizialmente fra sistemi *unaided* e *aided*. I primi non utilizzano altri mezzi se non il corpo; i secondi utilizzano anche oggetti fisici per comporre messaggi e atti comunicativi. In ogni caso si tratta di strumenti che vanno personalizzati, in quanto ognuno ha specifiche esigenze e caratteristiche.

L’intervento, essendo indirizzato allo sviluppo delle capacità comunicative del bambino, usufruisce e supporta le modalità funzionali già apprese e in base alle necessità inizia a introdurre gradualmente anche modalità *aided*, per aumentare la funzionalità degli atti comunicativi che il bambino cerca di attuare per esprimersi.

¹³ Light J., *Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems*, “Augmentative and Alternative Communication”, 5(2), 1989, pp. 137-144; Comitato Scientifico di ISAAC Italy, *Principi e pratiche in CAA*, Roma, 2017, pp. 21.

I sistemi *aided* vengono introdotti in una iniziale comunicazione simbolica, nella quale i simboli vengono associati a parole chiave, le quali nello sviluppo del bambino vengono modellate ed espanse. Il modellamento, infatti, è un continuo rafforzamento del povero dizionario primitivo attraverso co-costruzione di significati.

Come ho potuto osservare durante il tirocinio, partendo per esempio dai simboli delle routine quotidiane, il bambino crea un vocabolario mentale che lo accompagna nei suoi bisogni concreti e che evolve in base ai nuovi continui apprendimenti, complessi ma funzionali.

I bambini arrivano al centro diurno della Cooperativa Sociale e si immergono in un ambiente protetto, il quale è stato reso sicuro, distante da imprevisti e incognite, così da dare una base di sicurezza alla mente già sovra stimolata. Nelle stanze sono appese le loro agende: serie di simboli che indicano la sequenza di azioni che devono eseguire giornalmente. Sono punti di riferimento, per i bambini e anche per gli educatori, i quali utilizzano i simboli per comunicare e suddividere le routine e le fasi della giornata, così da sostenere una programmazione funzionale e condivisa.

I simboli semplificano le richieste, i bisogni, le idee. Costituiscono le prime forme di comunicazione (*Early Communication*¹⁴). Successivamente, seguendo lo sviluppo del bambino, l'intervento di CAA dovrà essere adattato al cambiamento e all'evoluzione. Il vocabolario verrà implementato, in direzione dell'espressione anche di sentimenti, emozioni, racconti, fino a interessarsi alla possibile acquisizione del codice alfabetico: "Insegnare le abilità di letto-scrittura è la cosa – tra quelle che possiamo fare per le persone che si affidano alla CAA – che più conferisce autonomia e potere¹⁵".

Bisogna però specificare che, nel percorso educativo di CAA, il gruppo multidisciplinare deve continuamente far fronte e adattarsi ai cambiamenti che

¹⁴Cress C. J., Marvin C. A., *Common questions about AAC services in early intervention*. "Augmentative and Alternative Communication", 19(4), 2003, pp. 254-272 - *Domande più frequenti sull'utilizzo della CAA nell'intervento iniziale* - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in "Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa", 4, 2007.

¹⁵ Lindsay P., *Literacy and the disabled: an unfilled promise or the impossible dream?* Vancouver, Presentazione alla Pacific Conference on Technology in Education and Rehabilitation, 1989.

interessano il destinatario dell'intervento. Così gli strumenti e le strategie utilizzate risultano personalizzati, per garantire la massima efficacia delle azioni programmate.

Andiamo ora a descrivere i possibili ausili e strumenti che possono essere utilizzati¹⁶:

- Sistemi simbolici grafici (pittogrammi, simboli, foto...), usati quando la persona riesce ad attuare una selezione
- Tabelle, cioè tavole comunicative interattive: insiemi di simboli utilizzati per produrre messaggi, in base al contesto e alle abilità e caratteristiche della persona
- Agende iconiche, che garantiscono la prevedibilità del contesto
- Algoritmi visivi, che supportano il bambino nel compiere delle attività e sequenze di gesti
- Etichettatura ambientale, per l'organizzazione spaziale (può essere organizzativa se posizionata sui contenitori, denominativa se posizionata direttamente sugli oggetti)
- Pagine elettroniche
- Tablet con display dinamico, che propone del lessico organizzato in simboli visibili collegati, attraverso algoritmi tecnologici, a simboli non visibili
- Letteratura in simboli
- VOCA (comunicatore con uscita in voce): dispositivo a batteria che, attraverso un pulsante, associato a un simbolo, permette l'ascolto di alcuni messaggi preregistrati; è facilmente trasportabile e programmabile ed è caratterizzato da una rapida accensione, che permette una altrettanto rapida emissione del messaggio e quindi un'efficace comunicazione funzionale
- Comunicatori simbolici e alfabetici (versione digitale delle tabelle, che utilizzano codici grafici anziché alfabetici)

¹⁶ Cafiero J. M., *Comunicazione aumentativa e alternativa Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 49-104.

- Puntatori oculari (usati in caso di persone affette da patologie neurodegenerative)

3.5 CAA e disturbi dello spettro autistico

Fin da piccoli i bambini con diagnosi di DSA si ritrovano intrappolati in un mondo disarmonico e terrificante con il quale non riescono a sintonizzarsi. Nemmeno con le figure genitoriali. Un mondo che mette angoscia. Tutto così imprevedibile, così caotico, così sconnesso da loro.

Inizia in questo modo, verso i 12-18 mesi, a svilupparsi una forma di autoprotezione: introversione, ritiro in sé stessi, distanza dal mondo circostante. I bambini con DSA, per esempio, trovano rassicurazione nel movimento ripetitivo dei giocattoli appesi alla culla. Sono chiusi in un mondo non solo difficilmente comprensibile e decifrabile, ma anche del tutto avverso. In questo modo sopraggiungono uno dopo l'altro dei deficit, come quello legato alla sensorialità, alla gestione dell'alimentazione, all'organizzazione spazio-temporale...

Ed è perciò importante stabilire con queste persone delle relazioni, costruire dei ponti sicuri, evitando ogni possibile agente ansiogeno. È necessaria una solida protezione dalle situazioni caotiche che disorientano e spaventano. Dobbiamo dar loro punti di riferimento, per evitare tutto l'insieme delle difficoltà quotidiane correlate a questo sentimento di avversità rispetto ai vari contesti di vita.

Il bambino autistico conosce il mondo attraverso il canale visivo, grazie al quale posiziona una accanto all'altra due figure o due colori o due elementi. Tutto viene costruito e conosciuto attraverso la concretezza, in quanto non vi è possibilità e abilità di comprensione del mondo circostante. Il bambino ha una grande memoria selettiva e anche una grande attenzione visiva, che permettono di ricostruire la realtà, senza però darle un senso, rimanendo così frammentata e disconnessa. Per creare questo ponte con il bambino autistico è

necessario catturare la sua attenzione, in modo che non vada a essere destabilizzata dalla confusione dell'ambiente circostante. Dobbiamo essere a lui visibili.

La CAA aiuta a definire un progetto strutturato, così che il bambino si senta sicuro all'interno di un intervento controllato e già definito, senza caos e senza incognite. La memoria visiva aiuta il bambino a creare un vocabolario visivo decifrabile e non fraintendibile, partendo però da immagini e simboli che siano per lui nitidi e quindi da noi studiati e progettati direttamente e inequivocabilmente per lui.

Lavorando con la CAA è possibile sviluppare anche la funzionalità di altri organi sensoriali e, che si sviluppi o meno la comunicazione orale, è di supporto anche per il versante socio-relazionale.

Sicuramente questo tipo di intervento supporta lo sviluppo della comunicazione in entrata, cioè l'insieme degli input che derivano dalla situazione attuale dell'atto comunicativo. Si può quindi presumere che sia funzionale anche negli output in uscita, cioè legati alla sfera della comunicazione espressiva. Questo meccanismo può essere attivato attraverso la presenza di stimoli concreti, precisi e condivisi con il bambino, che può sviluppare competenze comunicative legate alla richiesta, al dissenso, al consenso, al racconto...

La CAA deve seguire perciò lo sviluppo del bambino, implementando di volta in volta gli stimoli proposti, facendo sempre attenzione al loro interesse e alla loro capacità di stimolazione attiva e concreta.

Inoltre, in alcuni casi, sarà possibile sviluppare anche una comunicazione dei sentimenti. Spesso si pensa che i bambini con DSA non provino emozioni, ma sono in realtà molto sensibili, nonostante una doppia problematicità: il primo passo del riconoscimento e il secondo passo della condivisione.

Altro passaggio può essere poi quello dell'indipendenza e dell'autonomia: attraverso la CAA infatti, si possono proporre delle sequenze step by step di azioni che il bambino deve seguire nel corso delle varie routine quotidiane, in modo da limitare la disattenzione causata dalla sovra stimolazione sensoriale dovuta al contesto circostante. Un piccolo rumore, un fascio di luce, un profumo

un po' troppo forte, un contatto casuale... ogni piccola cosa può distrarre il bambino, che si ferma per osservare quel mondo che lo sta invitando alla scoperta, che non è però necessariamente sempre piacevole.

E infine, il tentativo di migliorare le disfunzionalità comportamentali. Anche in questo caso ogni regola deve essere resa visibile concretamente, così che possa essere introiettata. Tutto deve essere reso comprensibile attraverso la CAA per un intenso percorso di difficile interiorizzazione delle regole sociali e comportamentali, che il bambino con DSA è accompagnato ad apprendere.

Il bambino si ritrova in una realtà che non riesce a comprendere perché frammentata e imprevedibile: la CAA parte quindi dalla visione atipica della realtà stessa, che risulta comunque un punto di partenza ricco e prezioso, per sviluppare con il tempo una guida semplificata e strutturata delle regole sociali che il bambino autistico può apprendere attraverso un intervento pragmatico, costante e condiviso¹⁷.

3.6 Educazione visiva: i pittogrammi e i simboli

Dalla mia esperienza di tirocinio ho imparato l'importanza dello sguardo. Uno sguardo che può essere mio, ma anche dell'altro. Timido, ma anche coraggioso. Dubbioso, ma anche fiducioso. Uno sguardo che non è mai futile: sempre importante... perché siamo importanti noi e tutti coloro che ci circondano.

Ho imparato a rispettare lo sguardo. Quando i bambini mi guardavano in cerca di comprensione, come se tutto fosse un vano tentativo comunicativo. Quando mi giungeva uno sguardo impaurito dalle urla e dalle crisi degli altri bambini. Quando quegli occhi dolci si avvicinavano più del solito, così da coglierne la bellezza. E quando erano persi nel tentativo di esplorare quel mondo così indecifrabile.

¹⁷ Fiore S., *CAA e autismo*, "Primo piano", pp. 10-31.

Ho imparato a rispettare anche il mio sguardo, che i primi giorni di tirocinio era catturato da un'infinità di dettagli e novità che non davano tregua. E poi ho imparato a comunicare senza parole, a rassicurare, a incitare, a incoraggiare.

Gli occhi sono un solido ponte tra funzione atipica del cervello autistico e realtà da comprendere. Tra desiderio comunicativo e destinatario di quella stessa comunicazione. Il tutto mediato dai simboli, che sfruttano una forte educazione visiva. Come è stato ben scritto: "Io penso in immagini. Le parole sono per me una seconda lingua. Io traduco le parole, sia pronunciate che scritte, in filmati a colori, completi di suono, che scorrono come una videocassetta nella mia mente. Quando qualcuno mi parla, traduco immediatamente le sue parole in immagini. Le persone che pensano su base linguistica spesso trovano difficile capire questo fenomeno, ma nel mio lavoro di progettista di attrezzature per l'industria dell'allevamento, il pensiero visivo è un vantaggio enorme¹⁸".

L'uso delle immagini viene personalizzato in base alle caratteristiche della persona e in generale è indispensabile perché rende prevedibile ciò che avverrà in un arco spazio-temporale definito, così arginando ansia e angoscia per il non noto. L'educatore potrà in questo modo stabilire una relazione con il bambino, utile alla scoperta delle regole e delle convenzioni sociali, all'apprendimento delle routine giornaliere di autonomia e indipendenza e al rafforzamento di stima di sé e controllo della propria persona. Le immagini hanno un ruolo essenziale sia nella comunicazione ricettiva, che in quella espressiva¹⁹.

La caratteristica fondamentale del simbolo è l'iconicità²⁰ ossia la creazione di un collegamento di significato più o meno chiaro tra il simbolo stesso e il suo referente. Da questo punto di vista possiamo avere simboli:

- Trasparenti: con significato chiaro anche in mancanza del referente (figura 1);

¹⁸ Grandin T., *Pensare per immagini*, Trento, Erickson, 2006, p. 23.

¹⁹ Chiusaroli D., *Strategie didattiche visive in persone con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso*, "Italian Journal of special education for inclusion", 8(2), 2020, pp. 190-197.

²⁰ Beukelman D.R., Mirenda P., *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Trento, Erickson, 2014, pp. 25-280.

- Traslucenti: con significato non immediato, che diventa chiaro grazie al referente (figura 2);
- Opachi: assenza di relazione simbolo-significato (figura 3).

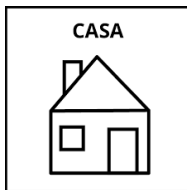


Figura 1. Pittogramma trasparente per “Casa”

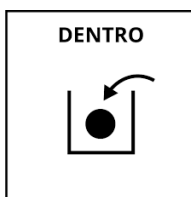


Figura 2. Pittogramma traslucido per “Mettere dentro”

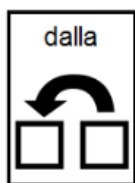


Figura 3. Pittogramma opaco per preposizione “Da”

I livelli di iconicità possono variare da persona a persona in base a fattori come le esperienze di vita e le competenze cognitive. Ogni persona, inoltre, ha modalità cognitive differenti e per far fronte ad ogni tipologia di apprendimento esistono diversi sistemi simbolici pittografici.

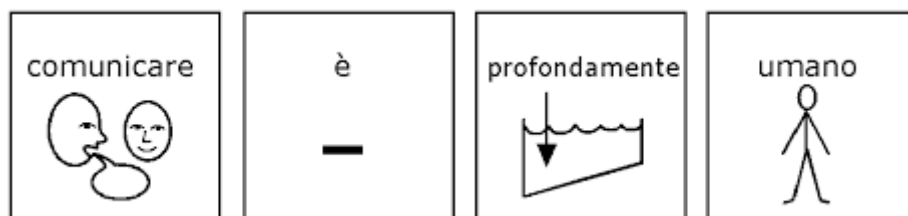
Al riguardo si può parlare di ARASAAC, PECS (Picture Exchange Communication Symbols), WLS (Widgit Literacy Symbols) e Blissymbolics²¹.

ARASAAC (Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa e Alternativa) ha dato vita a un progetto che offre gratuitamente materiali per la facilitazione comunicativa, rivolto a tutta la popolazione mondiale. È finanziato

²¹ Costantino M.A., *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*, Trento, Erickson, 2011, pp. 53-217.

dal Dipartimento per la Cultura, lo Sport e l'Istruzione del Governo di Aragona e offre oltre 11.000 simboli tradotti in più di 23 lingue, adoperati per l'uso di ausili quali tabelle, routine iconiche, agende visive, storie sociali, strategie comportamentali e supporto all'apprendimento e all'accessibilità cognitiva in altri contesti di vita.

PECS è un sistema a bassa tecnologia costituito da simboli su cartoline illustrate tradotti in 19 lingue. Queste ultime vengono usate intenzionalmente dal bambino come mezzo di comunicazione attraverso un loro scambio fisico, aumentandone progressivamente l'efficacia. Con il tempo il bambino con autismo impara a riconoscere e discriminare le immagini, potendo così esprimere preferenze, scelte e richieste. È un intervento linguistico relativamente economico che ha alte possibilità di successo. Può aiutare il bambino ad incrementare la sua indipendenza, diminuire i comportamenti problematici e aumentare gli atti comunicativi funzionali²².



Il sistema PECS si articola in sei fasi che accompagnano il bambino con difficoltà comunicative ad apprendere e mettere in pratica una comunicazione funzionale, la quale lo renderà indipendente da altri aiuti.

La prima fase apre una iniziale forma di atto comunicativo, attraverso lo scambio fisico di una singola immagine (cartolina pittografica) per ottenere di ritorno un oggetto o una attività desiderati.

La seconda fase consiste nuovamente nello scambio di una singola immagine, ma in un contesto più ampio, per superare la distanza e per sviluppare insistenza al fine di comunicare efficacemente.

La terza fase riguarda la discriminazione di immagini: il bambino impara a distinguere i simboli per chiedere ed esprimere una preferenza. In questa fase

²² Caneppele E., *PECS autismo: metodo per comunicare con immagini*, 2022, blog "Autismo.it".

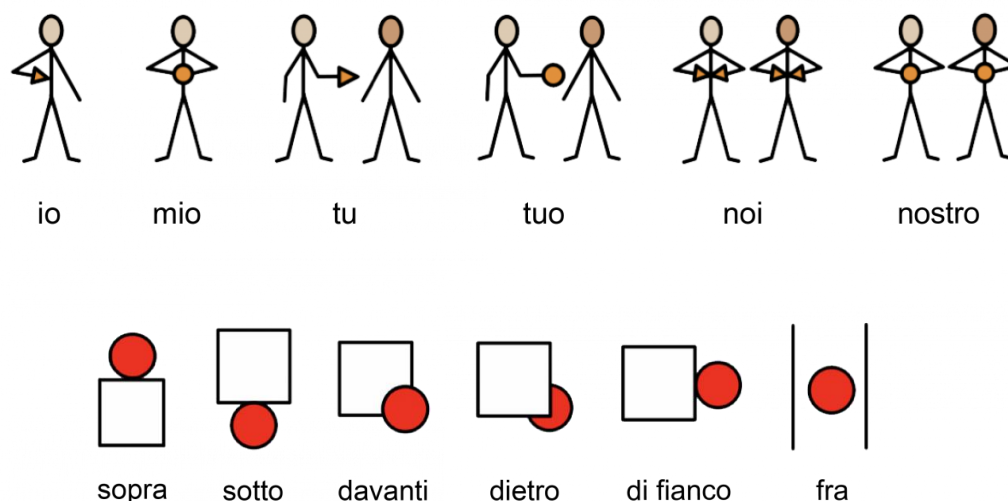
inizia anche il lavoro su un raccoglitore, per contenere e avere a disposizione tutti i simboli appresi nel corso dell'intervento educativo.

La quarta fase si occupa della strutturazione di frasi semplici e lineari che esprimono desideri, fino all'espansione delle stesse frasi, grazie all'utilizzo e all'apprendimento di nuovi simboli.

La fase successiva sviluppa la risposta a domande.

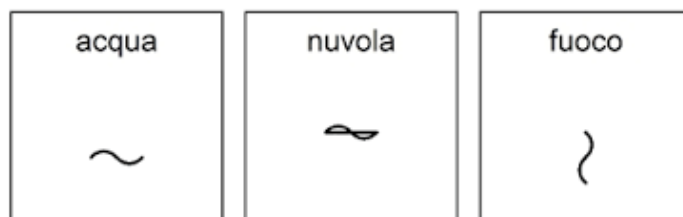
E la sesta e ultima fase è legata al commento: commentare per rispondere a domande semplici e strutturate.

Venendo al terzo sistema, WLS è una collezione di simboli grafici progettata in Gran Bretagna che presenta anche simboli per le proposizioni, verbi e articoli tradotti in 17 lingue che permettono una grande autonomia in lettura e scrittura, grazie alla formazione progressiva di un vocabolario personale, che segue le regole di creazione e non la memorizzazione meccanica dei simboli disponibili. Riporto in seguito un esempio.



L'ultimo sistema, il linguaggio Bliss, è una lingua internazionale ausiliaria che si basa su alcuni simboli ideografici e pittografici, creati quindi artificialmente per generare una lingua comune. I simboli sono basati sul significato e non sulla fonetica. I simboli base sono cento, ma possono essere tra loro combinati a formare nuovi simboli e nuovi significati. Importante è la

presenza della forma scritta della parola, così che possa essere utilizzato anche da tutti coloro che non conoscono questo sistema comunicativo²³.



Le varie combinazioni di simboli permettono al bambino con deficit comunicativi di apprendere un numero sempre maggiore di pittogrammi, che possono essere utilizzati per ampliare il suo vocabolario personale, che lo aiuterà in una maggiore inclusione sociale, scolastica, familiare, ma anche in una fiducia in sé dettata dall'accrescimento delle competenze e autonomie personali.

Queste stesse combinazioni possono originare un testo in simboli, che a sua volta può esporre il bambino a nuovi elementi linguistici della sua prima lingua²⁴.

Nel periodo di tirocinio presso il centro diurno per bambini con disturbi dello spettro autistico, ho imparato e appreso quanto l'utilizzo dei pittogrammi sia efficace per le figure professionali, ma anche e soprattutto indispensabile per l'utenza, che vede il mondo circostante costruito secondo gli schemi mentali del proprio cervello. Un mondo etichettato, frazionato, suddiviso in categorie, costituito dal ripetersi meccanico e ripetitivo di alcune azioni e alcuni oggetti, i quali diventano pilastri importanti della comprensione della realtà.

Ho potuto osservare inoltre, che sono presenti alcuni momenti della giornata che richiedono maggiormente l'utilizzo dell'educazione visiva. Per

²³ Loiacono E. A., *Linguaggio iconico Bliss: simboli, metodo, sistema, quando si usa*, "Medicina OnLine", 2017.

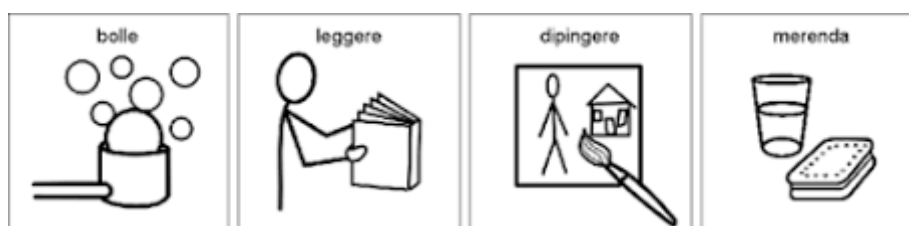
²⁴ Bertozzi M., *La Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Tradurre in simboli per persone con disabilità intellettive e difficoltà di lettura*, "Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione", 24, 2022, pp. 175-195.

esempio le routine legate all'autonomia, come il lavarsi le mani, fare la pipì, apparecchiare la tavola, lavarsi i denti...



Importanti, in particolare, sono le situazioni condivise legate al pasto, in cui ognuno ha un menù iconico dove può indicare il pittogramma specifico per richiedere acqua o un determinato alimento. Utilizzato anche per chiedere al bambino di fare delle scelte, esprimendo così gusti e preferenze, ma anche imparando a riconoscere fame e sazietà.

Poi, i pittogrammi sono utilizzati per la suddivisione spazio-temporale, per creare un ambiente sicuro, prevedibile, meccanico, che lasci la possibilità di sperimentare all'interno di alcuni schemi mentali che rassicurano e calmano i loro pensieri ossessivi. Più specificatamente si può parlare di agenda iconica (agenda personale di ogni bambino, che viene seguita per avere chiara in mente la sequenza temporale delle attività e delle azioni che verranno compiute nel corso della giornata) e di etichettatura (ogni attività, ogni persona, ogni oggetto, ogni cibo ha il proprio pittogramma specifico, così da rendere facilmente comprensibili esigenze, bisogni, richieste).



Si può dire infine che l'educazione visiva permette la costruzione di un mondo ad hoc per certe esigenze e difficoltà peculiari di alcune persone, accompagnate da figure professionali, ma anche da tutti i *caregiver* che interagiscono con il bambino nei contesti di vita, in modo da garantire l'indispensabile continuità, tra azioni di intervento e azioni di vita quotidiana, necessaria per un apprendimento metodico e quindi di più facile gestione.

3.7 La famiglia fa parte dell'intervento?

Come appena scritto nel precedente paragrafo, possiamo affermare l'importanza della presenza attiva di ogni *caregiver* nella vita del bambino con autismo. Ogni famiglia però ha la propria storia. Ha i propri equilibri, le proprie incertezze, le proprie sfide giornaliere. Durante l'esperienza di tirocinio sono entrata in contatto con molte realtà familiari differenti. Ognuna affrontava l'autismo in modo personale, al di là di giusto e sbagliato. Possiamo affermare che ci sono comportamenti socialmente meno accettati rispetto ad altri, che possono però scaturire da buone ideologie e convinzioni.

Ho incontrato genitori che reagivano con rabbia ai comportamenti dei figli autistici. Alcuni alzavano le mani e i bambini arrivavano in centro diurno con graffi e lividi. Altri genitori esprimevano il loro amore nei confronti dei figli con mille concessioni, poi trasformate in richieste difficilmente gestibili. Alcuni ancora non accettavano lo sviluppo evolutivo della figlia e ricorrevano a punture ormonali per evitare alcuni problemi che pensavano di non saper affrontare.

Non è mai facile affrontare ciò che non si conosce e sicuramente il disturbo del proprio figlio è pieno di incognite e interrogativi. Per questo motivo è opportuno rivolgersi e affidarsi a professionisti, i quali riescono a valorizzare le risorse familiari e intraprendere un percorso di resilienza. Si parla perciò di Metodologia e Pedagogia. La prima indica una via da prendere. Indica una via già percorsa che funge da sentiero per chi la intraprende da zero. La seconda invece, indica una vita dinamica e attiva attraverso un progetto, il quale dura nel

tempo seguendo indicazioni specifiche. Viene dato vita a un patto educativo nel bene della collettività.

La Pedagogia parte dalle potenzialità, dal positivo, dal bene che si può trovare in un terreno arido, permettendo alla famiglia di utilizzare al meglio le proprie capacità. I genitori imparano ad essere Genitori, formatori dei propri figli legati alla concretezza quotidiana²⁵.

La famiglia segue un ciclo di vita dettato da eventi significativi, critici in quanto portatori di disordine, di rottura rispetto al passato, di arrivo di novità. Questo porta sofferenza nell'organizzazione della famiglia stessa. Sicuramente una disabilità è un evento critico, non voluto e unico.

La famiglia si ritrova ad affrontare le problematiche del figlio mettendo in discussione la sua rappresentazione e la propria. Così, in particolar modo quando si tratta di disturbi dello spettro autistico, ci si trova in bilico e in confusione tra indicazioni e diagnosi inesatte. Si tratta di una patologia poco conosciuta. Ma ottenuta una diagnosi, i genitori riescono meglio a programmare il futuro della famiglia. Anche se non si può generalizzare: la cura familiare può assumere personalizzazione, investimenti e agiti differenti – strategie chiamate di *coping* (abilità di affrontare situazioni impreviste progettando piani di risoluzione adeguati).

I fattori variabili sono considerati come risorse per affrontare la criticità limitando l'impatto stressante dell'evento²⁶. In ogni caso la famiglia è il primo ambiente di vita del bambino, dove ha inizio la sua integrazione e il suo processo riabilitativo, nel tentativo di migliorarne la qualità di vita. Ci deve quindi essere continuità, basata su fiducia reciproca: una squadra multidisciplinare impegnata nello stesso obiettivo.

²⁵ Moletto A., Zucchi R., *La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, in Goussot A., *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment*, Rimini, Maggioli Editore, 2016, pp. 231-234.

²⁶ Marrone M., *Il sistema famiglia in presenza di un figlio con autismo*, "Cantiere Aperto", 14(4), 2015, pp. 389-407.

3.8 Esperienza di lettura di libri in simboli CAA

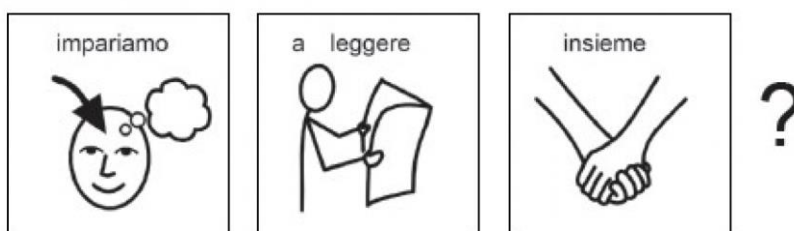
Grazie alla mia tutor aziendale, nel corso del tirocinio ho potuto vivere una speciale esperienza di lettura in CAA. Ci siamo recati in una scuola dell'infanzia, che ho poi scoperto essere la mia di quando ero piccola (quante emozioni!).

Come abbiamo detto, la CAA permette la comunicazione nelle sue forme più diversificate: etichettatura, richieste, suddivisione del tempo, espressione di esigenze. Ma anche lettura, scrittura, albi illustrati, poesie, libri...

Anche il bambino con autismo ha bisogno di lasciarsi incantare dalle parole di un libro e di emozionarsi davanti a una poesia. Le parole sono potenti: dobbiamo accoglierle nella nostra vita. Ma in caso di difficoltà e deficit comunicativi è opportuno affidarsi ad altri, per vivere senza paura anche le parole che non conosciamo.

Durante la nostra esperienza, i bambini della scuola dell'infanzia sono stati divisi in due gruppi. Sono arrivati nella stanza destinati curiosi, piccoli, emozionati. E io mi sono emozionata con loro.

Abbiamo posto loro una domanda:



Ricordiamo: la lettura in CAA è per tutti. È costituita da parole e pittogrammi, così che possa essere seguita e apprezzata da ogni persona, al di là di competenze, livelli di apprendimento e modalità di intelligenza. Per menti tipiche e atipiche. La lettura, d'altra parte, è un atto costruttivo, formativo, che sviluppa immaginazione ed empatia. Permette la conoscenza dell'altro da sé, attraverso le parole dell'autore, che lasciano sempre un margine di interpretazione e personalizzazione, che a sua volta rende la storia sempre più

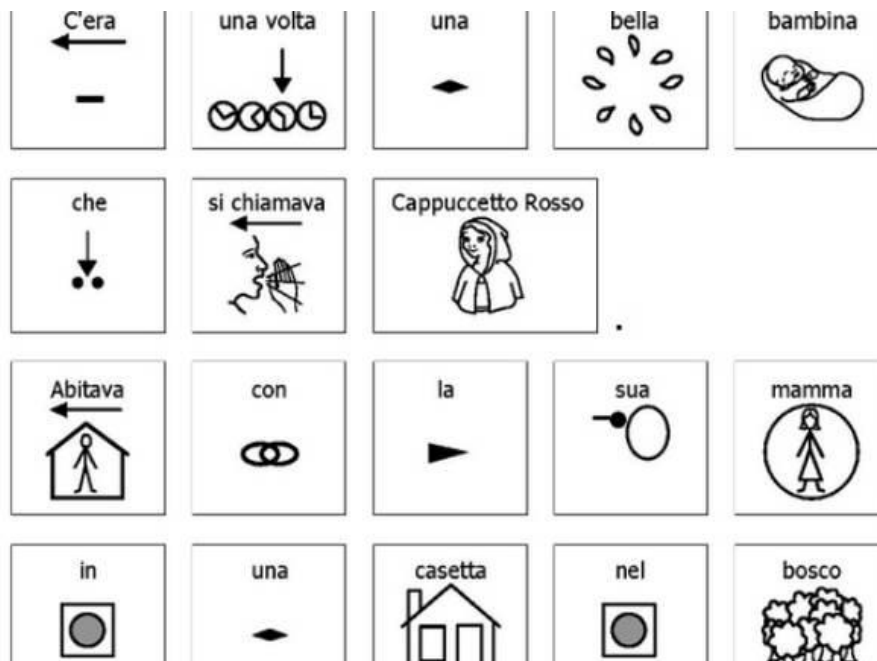
personale, durante la quale il lettore riesce ad immedesimarsi, riesce a costruire idee e pensieri, riesce ad imparare e apprendere, riesce a scoprire sé stesso...

Gli occhi dei bambini erano piccoli, ma vivaci.

Ci siamo divisi in quattro sottogruppi: ognuno costituito da quattro-cinque bambini e una figura adulta che leggeva in CAA.

Una voce e quattro dita.

I bambini seguivano attentamente le parole che uscivano delicate dalla bocca della lettrice e le nostre dita che si muovevano a ritmo scorrendo sulla pagina di carta. Una sequenza di simboli, parole e illustrazioni.



Successivamente abbiamo accompagnato i bambini nello svolgimento di un laboratorio creativo per iniziare a immergersi nel mondo della comunicazione aumentativa e alternativa.

Abbiamo fornito loro dei cartoncini colorati e dei simboli, così da permettere loro di presentarsi attraverso la CAA. Ogni bambino ha creato il suo simbolo personale, disegnandosi nell'apposito riquadro.



A conclusione dell'esperienza, ho potuto sperimentare quanto numerose siano le opportunità che la CAA apre a persone con deficit comunicativi più o meno lievi o portatrici di disabilità, che siano permanenti o temporanee. Ma allo stesso modo la CAA riesce a dare voce anche a chi non ha ancora acquisito le giuste competenze, a chi ha problemi socio-relazionali, a chi è ancora piccolo per lettura e scrittura... Questo sistema comunicativo apre un mondo inclusivo, condiviso, universale, che accompagna con attenzione sia allo svelamento di sé stessi sia a quella scoperta dell'altro che, interiorizzata, svolge una funzione imprescindibile di potenziamento interiore²⁷.

²⁷ Baldini M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. In Quagliata A., Lepri C., Bocci F., Cantatore L., *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma, RomaTre-press, 2022, pp. 35-51.

CONCLUSIONI

In conclusione, questa ricerca mi ha aperto le porte a una precisa e sentita conoscenza dei disturbi dello spettro autistico e, in particolar modo, delle varie e ricche possibilità di connessione con chi invece non possiede disabilità. Si tratta di un modo di conoscere delicato e sensibile, pronto a mettere in discussione le proprie convinzioni e i limiti attribuiti a sé o ad altri.

La CAA, come si è potuto cogliere nel corso dei tre capitoli, è possibilità. È la convinzione che ci possa essere un dialogo universale e inclusivo. È quella spinta che l'educazione incontra proprio davanti a ostacoli che vengono affrontati non come limiti, ma come punti di partenza. Perché l'educabilità è di ogni persona. E ogni persona merita ausili efficaci e personalizzati per vivere il proprio percorso educativo nel modo più funzionale possibile.

Scrivendo questi capitoli mi sono accorta, inoltre, della grande funzione inclusiva dell'operatore di CAA, il quale accompagna il bambino affetto da autismo in quel percorso educativo che dura tutta la vita e che permette di trasformare in risorsa tutte quelle difficoltà che il bambino stesso è portato a incontrare nel corso della quotidianità.

La CAA è attenzione autentica per il bambino, che diventa protagonista attivo della sua esistenza. Ed è terapia, che permette di curare e di aver cura. Si tratta di una comunicazione aperta, autentica, educativa. Il bambino si ritrova così accompagnato da una figura che crede in lui, che gli cammina a fianco, che lo supporta e lo incoraggia. Gli ostacoli vengono superati mano nella mano e l'operatore di CAA lavora per dare al bambino con disturbi dello spettro autistico la possibilità di avere una voce. Perché anche lui ha idee, sogni, desideri, necessità. Ed è giusto che ognuno possa comunicare: ognuno con i propri mezzi.

La CAA è voce.

BIBLIOGRAFIA

Addressi A.R, Pizzorno C., Seritti E., *Interazioni vocali adulto-bambino e sintonizzazione affettiva, Musica 0-3., Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana per l'Educazione Musicale*, Modena, EDT, 2007.

Anolli L., *Fondamenti di Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2012, cap. V.

Arbib M., *Il sistema dello specchio, l'imitazione e l'evoluzione del linguaggio*, in Nehaniv C., Dautenhahn K., *Imitation in animal and artifacts*, Cambridge Ma., The MIT Press, 2000, pp. 229-280.

ASHA (American Speech Language Hearing Association), *Ruoli e responsabilità del Logopedista rispetto alla Comunicazione Aumentativa ed Alternativa*, traduzione italiana in ISAAC Italy, *Argomenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, 24(12), 2015.

Baldini M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. In Quagliata A., Lepri C., Bocci F., Cantatore L., *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma, RomaTre-press, 2022, pp. 35-51.

Baron-Cohen S., *L'autismo e la lettura della mente*, Roma, Astrolabio, 1997.

Bertozzi M., *La Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Tradurre in simboli per persone con disabilità intellettive e difficoltà di lettura*, "Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione", 24, 2022, pp. 175-195.

- Beukelman D.R., Mirenda P., *Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation*, In *Proceedings of the national planners' conference on assistive device service delivery*, Washington DC, RESNA (Association for the Advancement of Rehabilitation Technology), 1988, pp. 151-165.
- Beukelman D.R., Mirenda P., *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Trento, Erickson, 2014, pp. 25-280.
- Blackstone S., Hunt Berg M., *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*, Monterey, Augmentative Communication Inc., 2003.
- Borgi M., Cirulli F., Ferraro M., Laghi F., Venerosi A., *Modelli innovativi di welfare: il progetto individuale come strumento di inclusione sociale e lavorativa di persone con autismo*, Rapporto ISTISAN 2017.
- Bressan, R., Perotti, L., *Psicologia della comunicazione. Verso una competenza nelle relazioni interpersonali. Manuale introduttivo*, Limena, libreriauniversitaria.it Edizioni, 2019, pp. 73-92.
- Bruner J. S. *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1995.
- Buonanno C., Muratori P., *Modelli di parent training.*, in "Quaderni di Psicoterapia Cognitiva", 46, 2020.
- Buss A.T., Lowery K.N., *Inhibitory Control and Executive Function* in J.B. Benson, *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 2nd edition, vol. 2, Oxford, Elsevier, 2020, pp. 183-193.

- Cafiero J. M., *Comunicazione aumentativa e alternativa Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 49-104.
- Caneppele E., *PECS autismo: metodo per comunicare con immagini*, 2022, blog "Autismo.it".
- Cantoni L., Di Blas N., *Teorie e pratiche della comunicazione*, Milano, Apogeo Editore, 2002.
- Caselli M. C., Pasqualetti P., Stefanini S., *Parole e frasi nel «Primo vocabolario del bambino»*. Nuovi dati normativi fra i 18 e 36 mesi e forma breve del questionario, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 19-47.
- Chade J. J., *Il linguaggio del bambino. Lo sviluppo, le difficoltà, gli interventi*, Trento, Edizioni Erickson, 2004.
- Chiusaroli D., *Strategie didattiche visive in persone con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso*, "Italian Journal of special education for inclusion", 8(2), 2020, pp. 190-197.
- Colli G., *Comunicazione 2ed LDM. Dalla teoria alle competenze comunicative efficaci*, ebook, Clitt, 2019, pp.21-29.
- Comitato Scientifico di ISAAC Italy (Società Internazionale per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa), *Principi e pratiche in CAA*, Roma, 2017, pp. 7-8; 9-10; 21; 65-68.
- Cook G., *The "Design Features" of Language*, Milton Keynes, The Open University, 2009.

- Costantino M.A., *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*, Trento, Erickson, 2011, pp. 53-217.
- Cottini L., Vivanti G., Bonci B., Centra R., *AUTISMO, come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Firenze, GiuntiEDU, 2013, pp. 21-34.
- Cozzolino M., *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione.*, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2003.
- Cress C.J., Marvin C. A., *Common questions about AAC services in early intervention*. "Augmentative and Alternative Communication", 19(4), 2003, pp. 254-272 - *Domande più frequenti sull'utilizzo della CAA nell'intervento iniziale* - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in "Argomenti di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa", 4, 2007.
- Dardano M., *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Bologna, Zanichelli, 2017;
Gillibrand R., Lam V., L. O'Donnell V., Tallandini M.A., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Pearson, 2013, pp. 119-121.
- De Carolis J., Balascio T., *La comunicazione aumentativa alternativa in chiave evolutiva: un approccio integrato per la conquista dell'intenzionalità*, "Il TNPEE", 1(2), 2019, pp. 18-46.
- Diamond A., *Executive Functions*, in "Annual Review of Psychology", 64, 2013, pp. 135-168.
- Dico Technologies s.r.l., *Storia della Comunicazione Aumentativa Alternativa: scopriamo la sua evoluzione*, "Comunicazione Aumentativa Alternativa", 2 settembre 2022.

Dico Technologies s.r.l., *In giro per l'Italia si trovano le prime esperienze di ricerca tecnologica e clinica di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, "Comunicazione Aumentativa Alternativa", 6 settembre 2022.

Fiore S., *CAA e autismo*, "Primo piano", pp. 10-31.

Franceschini R., *La metacognizione: forme e funzioni nel discorso*, Basilea, ARBA 6, Acta Romanica Basiliensia, 1994.

Galimberti C., *Dalla comunicazione alla conversazione*, "Ricerche di Psicologia", Milano, n.1, 1994, pp. 113-152.

Gasperi E., *La comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, CLEUP, 2012, pp. 21-40.

Gillibrand R., Lam V., O'Donnell V. L., & Tallandini M. A., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Pearson, 2019, pp. 31-36.

Giovagnoli G., Mazzone L., *Parent training nel disturbo dello spettro dell'autismo. Guida pratica sui modelli di intervento evidence based*, Trento, Erickson, 2020.

Goussot A., *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment*, Rimini, Maggioli Editore, 2016

Grandin T., *Pensare per immagini*, Trento, Erickson, 2006, p. 23.

Greco E., *La comunicazione. Uno strumento per la prevenzione*, Roma, Istituto Italiano di Medicina Sociale Editore, 2003, pp. 27-35.

Hill E.L., *Evaluating the theory of executive dysfunction in autism*, in "Developmental Review", 24.2, 2004, pp. 189-233.

Istituto Superiore di Sanità, *Il Trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, "Linea Guida 21" (LG21), 2021.URL: <http://www.angsa.it>

Jacobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966.

Keller R., Bugiani S., Fantin P., Pirfo E., *Neuroni specchio e autismo*, in "Giornale Italiano di Psicopatologia", 17, 2011, pp. 404-412.

La Malfa G., *Il disturbo dello spettro autistico*, in "PsicoPatologie", 3, 2013, pp 1-9.

Light J., Gulens M., *Rebuilding communicative competence and self-determination*. In Beukelman D., Yorkston K., Reichle J., *Augmentative and Alternative Communication for adults with acquired neurological disorders*, Michigan, P.H. Brookes, 2000, pp. 137-179.

Light J., *Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems*, "Augmentative and Alternative Communication", 5(2), 1989, pp. 137-144.

Lindsay P., *Literacy and the disabled: an unfilled promise or the impossible dream?* Vancouver, Presentazione alla Pacific Conference on Technology in Education and Rehabilitation, 1989.

Linee Guida Internazionali: SIGN 145, *Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders*, 2016, URL: <http://www.sign.ac.uk>.

Loiacono E. A., *Linguaggio iconico Bliss: simboli, metodo, sistema, quando si usa*, "Medicina OnLine", 2017.

- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1980, pp. 21-29; pp. 159-186. (edizione elettronica)
- Manuel A. Castello, *Manuale di pediatria*, Padova, Piccin Nuova Libreria, 2007, pp. 575-582.
- Marrone M., *Il sistema famiglia in presenza di un figlio con autismo*, "Cantiere Aperto", 14(4), 2015, pp. 389-407.
- Miato L., *Come avviene l'apprendimento della scrittura nei bambini? Lidio Miato, esperto in psicologia dell'età evolutiva, presenta un modello evolutivo in 5 fasi che illustra gli step attraverso i quali i bambini apprendono la lingua scritta*, online, Erickson, 2021.
- Miller L.J., Anzalone M.E., Lane S., Cermak S.A., Osten E., *Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis*, in "American Journal of Occupational Therapy", 61.2, 2007, pp. 135-140.
- Moletto A., Zucchi R., *La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, in Goussot A., *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment*, Rimini, Maggioli Editore, 2016, pp. 231-234.
- Narzisi A., Calderoni S., D'Angelo R., Conti E., Apicella F., Iglizzi R., Cosenza A., Tancredi R., Muratori F., *Profili Sensoriali e Autismo: un'indagine esplorativa con il Sensory Profile*, in "Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva", 3.3, 2011, pp. 215-224.
- Paggetti M. G., *Autismo: genitori e figli. Dal pregiudizio all'ascolto attivo, tra dialogo e narrazione*, in Corbi E., Sirignano F. M., *Sguardi sull'educazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, pp 155-170.

Pavesi E., *Noam Chomsky, la linguistica e "la grammatica universale"*, in "Cultura & Identità", 3.10, marzo-aprile 2011.

Pennington B.F., Ozonoff S., *Executive Functions and Developmental Psychopathology*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", n. 37.1, 1996, pp. 51-87.

Pérez, F. F., Falasco, C. *Introduzione alla psicologia della comunicazione. Concetti teorici e pratici.*, Bologna, Persiani, 2010, pp.13-15.

Risitano S., *Sistemi di comunicazione non verbale.*, "Rivista Illuminazioni", n. 12, aprile-giugno 2010.

Rizzolatti G., Vozza L., *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli Editore, Bologna, 2007, pp. 7-46.

Schlosser R., Lee O., *Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta analysis of 20 years of effectiveness research.* "Augmentative and Alternative Communication", 16, 2000, pp. 208-227.

Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale*, a.s. 2005/2006, URL: www.istruzione.it.

Tenuta F., Bartolo M. G., Palermi A. L. & Costabile A., *Lo sviluppo della comunicazione diadica*, "30 anni di Laboratorio di Fonetica", n. 27, 2019, pp. 323-346.

- Truzoli D. R., *Difesa del Comportamentismo, Una recensione degli ultimi scritti di Skinner Recent issues in the analysis of behavior*, "Journal of Applied Radical Behavior Analysis", Numero Unico, 2008.
- Valeri G., Marotta L., *I Disturbi della Comunicazione. Dalla valutazione al trattamento*, Trento, Erickson, 2014, pp. 113-261.
- Venuti P., *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali. Il raccordo tra lavoro clinico, scuola e famiglia*, Trento, Edizioni Erickson, 2010.
- Venuti P., Cainelli S., Coco C., Bentenuto A., Rigo P. & Arici M., *L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico*. "Ricercazione", 10.2, 2018, pp. 315-337.
- Watzlawick P., Beavin J. H., & Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana.*, Roma, Astrolabio, 1971, pp 1-47.
- Zago P., *Giocando con i suoni, imparo a parlare: come favorire il linguaggio nel bambino*, Milano, Franco Angeli, 2022, cap. 2 pp. 44-124.
- Zappella E., *L'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata)*, in "Formazione & insegnamento", 15.1, 2017, pp. 373-388.
- Zappalà E., Di Gennaro D.C., Aiello P., *Progettare contesti di apprendimento per l'inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un'indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno*, in "Italian journal of special education for inclusion", 10.2, 2022, pp. 112-121.