



*Ministero dell'Istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

Quaderni Autismo n. 6

Aspetti della comunicazione e del linguaggio negli allievi con
autismo: la comunicazione funzionale

Dicembre 2020

n.31



Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato Tecnico Scientifico:

Stefano Versari - Direttore Generale - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Bruno Di Palma - Dirigente Ufficio I - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Sabrina Diana - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Giovanni Desco - Dirigente Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Francesco Orlando - Coordinatore funzioni tecnico-ispettive

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Dirigente Tecnico - USR-ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR ER

Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR ER

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Immagine di copertina: particolare realizzato da Leonardo Ottoni.

Periodico iscritto presso il registro del Tribunale di Bologna N° 7500/27 gennaio 2005

ISSN 2282-2151

Indice

I "Quaderni Autismo"	4
<i>Stefano Versari</i>	
Abstract	13
Introduzione	15
<i>Fact Sheet n. 1</i>	18
Riflessioni sulla comunicazione	
<i>Fact Sheet n. 2</i>	25
Comunicazione funzionale	
<i>Fact Sheet n. 3</i>	28
Valutazione della capacità comunicativa e dell'intenzionalità della comunicazione	
<i>Fact Sheet n. 4</i>	36
Strategie d'insegnamento	
<i>Fact Sheet n. 5</i>	41
CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa)	
<i>Fact Sheet n. 6</i>	52
Dall'analogico al digitale... comunicare con un "tap"	
Riferimenti bibliografici e sitografici	60

I "Quaderni Autismo"

di

Stefano Versari

Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
versari@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Autismo, integrazione, inclusione,
metodologie, formazione, insegnanti di
sostegno, disturbo dello spettro autistico,
funzionamento cognitivo, comunicazione

Keywords:

Autism, integration, inclusion,
methodologies, training, support teachers,
autism spectrum disorder, cognitive
functioning, communication

Ho accolto positivamente la proposta di realizzare una serie di "Quaderni Autismo", nella rivista *on line* "Studi e Documenti", per dare visibilità e valorizzare l'intenso lavoro di formazione che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha realizzato su questo tema nel corso degli anni e per organizzare in modo strutturato materiali di lavoro utili per i docenti.

Per introdurre questa raccolta di materiali didattici, intendo riprendere alcuni documenti, sicuramente lontani nel tempo, per individuarvi le origini di temi tuttora di grandissima attualità.

Conservare la memoria di un percorso, difficile, lungo, ricco di scoperte, ma anche di arretramenti e di errori, come è stato quello degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, serve a illuminare il presente con una luce che crea "prospettiva" e profondità.

Cosa significa perdere la propria memoria storica? Quali conseguenze derivano dal non sapere chi si è stati, cosa si è rappresentato, come siamo arrivati dove siamo ora? Significa non sapere chi si è oggi e soprattutto comporta la scomparsa dell'orizzonte temporale¹: noi possiamo proiettarci verso il futuro tanto quanto

riusciamo a sentire come *nostro* il nostro passato. Ciò vale tanto per i singoli quanto per i popoli e per ogni produzione culturale.

Perdere la propria memoria storica, parte fondante della propria identità come persone e come gruppi umani, significa essere più facilmente manipolabili, più fragili e soli, più influenzabili da mode e da *battage* pubblicitari, nonché da un mercato sempre più aggressivo e con pochi scrupoli etici.

La vicenda della "scommessa" culturale sull'educabilità dei bambini disabili si fa risalire, nella storia della pedagogia, al "Ragazzo Selvaggio" e agli sforzi di Itard² agli inizi dell'Ottocento; viene poi sviluppata nel corso di quel secolo, per sfociare,

¹ https://www.academia.edu/5352749/Il_problema_e_la_misura_del_tempo_in_psicologia._Studium._2004_4_729-761.

² Jean Itard, *Il ragazzo selvaggio*, Feltrinelli.

in Italia, nel 1900 all'apertura della prima scuola magistrale ortofrenica, grazie a Giuseppe Montesano.

Alla scuola per formare gli insegnanti seguì, nel 1909, l'apertura della prima classe differenziale italiana. Un grande passo fu così compiuto: i bambini "diversi" potevano andare a scuola. Non con gli altri, ma a scuola. E dovevano avere degli insegnanti specificamente formati per loro. Vale ricordare, per inciso, che Montesano fu anche un grande riferimento per Maria Montessori.

Ma il testo cui voglio riferirmi appartiene all'alfiere della sfida sull'educabilità dei bambini disabili in Italia: Sante De Sanctis, che nel 1915, introducendo il proprio volume *"L'educazione dei deficienti"*, scrisse: *"Il libro è dedicato alle persone che amano la scienza anche quando essa reclami umili mansioni; a quelle che sentono la simpatia anche pei fanciulli brutti, molesti, viziosi, ottusi e inconsapevoli del bene che ricevono. È dedicato a tutti coloro cui sembra missione utile ed estetica quella di frugare nelle anime anormali per rintracciarvi la corda capace di risonanza e l'attitudine nascosta: di eccitare le intelligenze intorpidite e le volontà sonneccianti o disperse; di ridurre al silenzio gli istinti prepotenti e formare una condotta; di utilizzare con ogni sforzo un materiale greggio, scarso o avariato per costruire l'umile edificio dell'adattamento sociale"*³.

Certamente, in questo testo compaiono termini obsoleti, che oggi stridono alla lettura, ma desidero sottolineare alcuni concetti che emergono con grande forza anticipatoria.

Innanzitutto si parla di *scienza*: l'insegnamento agli alunni che oggi definiamo "con disabilità" è visto, ai primi del Novecento, come una questione scientifica, di ricerca, di osservazione, di raccolta e di valutazione di dati. Non romantiche o trastulli di anime nobili e certamente non improvvisazione o pressapochismo. E neppure di stili alla *"basta volergli bene"*.

Si parla piuttosto di *"rianimare"* sia la capacità dell'alunno di *risuonare* con la proposta dell'educatore (quindi di recuperare capacità e potenzialità in termini di relazioni umane) sia l'*"attitudine nascosta"*, che significa individuare il potenziale latente e inespresso, dando per scontato che esso vi sia e che sia la scienza dell'educatore che deve individuarlo e svilupparlo. Dice che si possono educare sia l'intelligenza sia la volontà, quindi non si parla di *"ammaestramento"* o di pura *"riduzione disciplinare all'obbedienza"*, come si pensava nei secoli precedenti, ma di una vera e propria seconda nascita della persona umana. E si ribadisce che lo scopo è quello dell'adattamento sociale, che allora come oggi significa essere capaci di vivere nel mondo di tutti.

C'è un ulteriore passaggio che interessa, e desidero riportarlo per intero. Nel capitolo dedicato a diverse tipologie di "scuole" esaminate in Europa e in Italia, là ove si tratta del cosiddetto *"Asilo-scuola"*, l'Autore riporta le seguenti

³ <https://web.uniroma1.it/archiviostoriapsicologia/sites/default/files/download/De%20Sanctis%2C%20S.%20%281915%29.%20Educazione%20dei%20deficienti.%20Milano%2C%20Vallardi.-1-130.pdf>.

caratteristiche: "1° l'orario prolungato e il calendario pieno. Nell'Asilo-scuola non ci sono ferie estivo-autunnali, né vacanza del giovedì. Esso resta aperto dalle 8 del mattino fino al tramonto del sole; 2° l'assistenza medica e igienica continua; 3° la collaborazione di un medico-specialista (medico pedagogo) con il direttore e gli insegnanti, allo scopo di rendere il più possibile individuale l'istruzione degli alunni e razionale la loro educazione; 4° l'istruzione individuale o a piccoli gruppi col sistema detto della rotazione scolastica; 5° la precedenza data all'assistenza educativa, propriamente detta, sulla istruzione; e l'avviamento degli alunni al lavoro professionale, inteso come preparazione alla vita; 6° la concentrazione nell'Asilo-Scuola del materiale indispensabile per l'esame medico-psicologico, allo scopo di facilitare all'insegnante la conoscenza delle capacità fisiche e mentali di ciascun alunno e l'applicazione individuale delle diverse risorse che ha il cosiddetto insegnamento speciale"⁴.

Ecco comparire concetti che impiegheranno diversi anni per diffondersi, e in parte non sono ancora giunti ad un pieno e concreto sviluppo. Qui si va ben oltre il tempo pieno degli anni Sessanta: pare piuttosto richiamarsi la descrizione della scuola di Barbiana fatta dagli alunni di Don Lorenzo Milani: *"L'orario è dalle otto di mattina alle sette e mezzo di sera (...). I giorni di scuola sono 365 l'anno. 366 negli anni bisestili"*⁵.

Un ulteriore principio è la collaborazione costante tra educatori e figure mediche, fino a profilare un tipo di medico che poi non si è visto, ma che ci piacerebbe sicuramente incontrare: il "medico pedagogo". In ogni caso, lo scopo di tale stretta collaborazione tra clinico e pedagogico è quello di individualizzare l'intervento educativo e di renderlo più razionale (quindi più scientifico). Si accenna anche al lavoro di piccolo gruppo, anche se sempre tra disabili (siamo in fondo a oltre un secolo fa). Quindi non si tratta più di "chi è in grado di seguire il programma" e chi non lo è ma di insegnare a ciascuno come ciascuno può apprendere. In questo testo, tale principio avanzatissimo è riservato al ragionamento sull'insegnamento ai ragazzi con disabilità. Ci vorranno molti anni ancora prima che una legge avanzi il principio della personalizzazione (pur senza dettagliarne il significato): parlo della Legge 28 marzo 2003 n.53, la cosiddetta Riforma Moratti.

Nell'antico testo di De Sanctis, un altro cenno interessante è quello agli "strumenti", cioè al materiale strutturato per l'osservazione, la valutazione e l'insegnamento individualizzato. Ancora una volta il passato si dimostra non soltanto anticipatore ma anche molto ottimista. Ancora oggi ben poche scuole possono dirsi adeguatamente e compiutamente attrezzate per le necessità di apprendimento individuali degli alunni con disabilità (e degli altri).

⁴ Sante De Sanctis, *L'educazione dei deficienti*, Vallardi editore, 1915, pp. 210-211.

⁵ <https://www.donlorenzomilani.it/la-scuola-di-barbiana/>.

Prima di passare ad un altro testo, vorrei citare una *curiosità* che forse anche pochi bolognesi conoscono: nel 1899 si costituì a Bologna l'“Associazione emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti”⁶ (termine che allora era non un insulto ma una definizione clinica), propugnata tra gli altri dai direttori di diversi manicomi (in cui erano allora rinchiusi anche i bambini con disabilità di varia natura). Nella presentazione dell'Associazione stava scritto “*si comprende (...) quanto sia umano il tentativo di togliere ai fanciulli deficienti (...) quelle imperfezioni che non emendate divengono gravi difetti, di utilizzare quanto di personalità psichica è in loro rimasto, di render meno triste il loro avvenire*”. Anche in questo caso, lo stile espressivo oggi risulta stridente; ma, con i suoi limiti, il testo va oltre il pietismo, sostiene l'educabilità e afferma che essa è possibile facendo leva sulle capacità residue, che non sono affermazioni di poco conto.

Come si vede, nella “scommessa” dell'educabilità dei bambini con disabilità, se anche non siamo forse stati i primi, abbiamo comunque avuto grandi e appassionati maestri.

Il passaggio successivo, quello dell'educabilità dei bambini con disabilità nelle classi comuni, nelle scuole di tutti, richiese un tempo di elaborazione piuttosto lungo, e in questo certamente il nostro Paese ha rappresentato un fronte molto avanzato.

Nell'ormai lontano 1974, il Ministero della Pubblica Istruzione incaricò la senatrice Franca Falcucci di presiedere una Commissione avente il compito di svolgere una indagine nazionale sui “problemi degli alunni handicappati” (ricordiamo che in quegli anni vi fu un vero e proprio movimento culturale, professionale e politico che richiamò l'attenzione sulle condizioni delle persone più fragili, basti ricordare la cosiddetta Legge Basaglia, cioè la Legge n.180, pubblicata il 13 maggio 1978).

Nel 1975 fu pubblicata la relazione finale dei lavori di tale Commissione, relazione che costituì la base propulsiva di tutta la successiva legislazione in materia, a partire dalla Legge 4 agosto 1977 n. 517.

Nel testo, comunemente indicato come “Relazione Falcucci”⁷, si possono trovare affermazioni di grande rilevanza e ancora importanti oggi, nonostante il tempo trascorso e le tante esperienze realizzate.

A partire dall'apertura del documento stesso, in cui si scrive: “*affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono*

⁶ www.cittametropolitana.bo.it/archivistorico/percorsi_di_ricerca_1/assistenza_sociale_sanitaria/istruzione_dei_bambini_deficienti.

⁷ <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.

potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate degli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane".

Viene quindi ripreso il tema dell'educabilità totale dell'essere umano, del suo diritto a veder riconosciuto e sviluppato ogni potenziale residuo, assunto che era già consolidato in letteratura all'inizio del secolo, come ho brevemente ricordato in precedenza.

Il valore innovativo e attuale della Relazione Falcucci consiste nel fatto che essa inquadra lo sviluppo dei bambini e dei ragazzi con disabilità nel quadro più generale di un cambiamento nei paradigmi dell'insegnamento, per renderlo adatto ad ogni alunno, ciascuno con le proprie caratteristiche e peculiarità. Quindi non più una scuola a due velocità, una per i "normali" e un'altra per i disabili, ma una scuola in cui siano riconosciute e rispettate tutte le modalità di apprendimento. L'insegnamento individualizzato, o come si direbbe oggi, *personalizzato* passa da caratteristica necessaria per poter aiutare i bambini disabili, a risorsa per migliorare l'apprendimento di tutti i ragazzi, ciascuno con le proprie complessità.

Inoltre vi si afferma che questo cambio di paradigma può avvenire soltanto nel quadro di un profondo mutamento della scuola, che deve essere capace di cambiare le proprie modalità organizzative, aprirsi a diversi linguaggi e modalità espressive e comunicative, e a nuovi strumenti⁸:

"Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale (...). Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola, se costituisce infatti un arricchimento per tutti, risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e di affermazione".

Perché dunque richiamare questi principi in introduzione ad una raccolta di materiali didattici per gli alunni con autismo?

⁸ Non dimentichiamo che fu proprio Franca Falcucci, in quel momento Ministro della Pubblica Istruzione, ad avviare, nel 1985, il Piano Nazionale Informatica.

Le ragioni sono diverse; la prima di esse può essere spiegata con un aneddoto, raccontato più volte dai genitori di ANGSA⁹ nel corso dei convegni dedicati all'autismo.

Diversi anni fa, venuto in Italia per presentare il Programma TEACCH¹⁰ della Carolina del Nord, Erich Shopler si meravigliò dell'accoglienza incuriosita e stupita riservata alle sue proposte educative per le persone autistiche. Disse che lui non aveva fatto altro che rielaborare per l'autismo il metodo di Maria Montessori. Cosa di cui in Italia nessuno si era reso conto.

Ritengo necessario ricordare agli insegnanti che ci sono strumenti e metodologie che si evolvono, e che necessariamente si contaminano l'una con l'altra, che la pedagogia e la didattica sono in evoluzione continua. In alcuni momenti storici e culturali si sono registrati picchi innovativi di grande rilievo, in altri meno, ma tutto sempre si ricollega a percorsi e a ricerche precedenti. Come, e più di ogni altra disciplina umana, la pedagogia e la didattica devono credere in se stessa, in quello che è stato costruito negli anni, alle innumerevoli esperienze positive che sono state realizzate; soltanto così potranno cominciare a cercare e ad ammettere gli errori, le sviste, le omissioni, i fraintendimenti che ovviamente ci sono stati e ci sono, e cominciare a correggerli. Soltanto sentendosi forte nelle proprie radici, la scuola potrà apprendere metodi innovativi, confrontandosi anche con storie e vicende diverse dalla propria. Non si può insegnare se non si apprende. La scuola non può mai smettere di imparare se vuole restare capace di insegnare ad alunni con caratteristiche e problemi sempre diversi.

Ciò vale anche per l'autismo. Che già è un campo che da un lato presenta la difficoltà forte di essere uno "spettro di disturbi" difficilmente inquadrabili, e dall'altro non ha ancora una causa individuata, un qualche tipo di *marker* certo. Inoltre come diagnosi è recente nella scuola. Fino due decenni fa le diagnosi scolastiche che riportavano la dizione "autismo" erano veramente poche, tant'è che esso veniva ritenuto praticamente un fenomeno raro. Quando il mio Ufficio cominciò ad occuparsene, da più parti ci dissero che "gli autistici sono pochi, perché non vi occupate invece di ...".

L'impennata delle diagnosi di autismo è estremamente rapida e non completamente spiegata in termini clinici. Secondo i dati della Sanità della Regione Emilia-Romagna, nel 2018 i minori di anni 18 con diagnosi di autismo erano 3.769. Nel 2004 erano 1.042, come indicato nel primo Piano Regionale Autismo (PRIA). Un aumento del 72% in 14 anni.

Questa crescita impetuosa delle diagnosi di autismo ha trovato in effetti impreparato un gran numero di docenti (ma anche tanti clinici).

⁹ ANGSA Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici.

¹⁰ <https://teacch.com/>.

Inoltre il campo dell'abilitazione delle persone con autismo è stato percorso, ed in parte lo è ancora, da gravi conflittualità e da pressioni molto forti.

Questa situazione ha generato in taluni insegnanti un senso di impotenza, incapacità, rassegnazione o ricerca di soluzioni pre-confezionate, o ancora la richiesta che siano altre professionalità a intervenire.

Anche le conseguenze dall'abbandono della dimensione scientifica dei metodi di insegnamento e della valutazione dei relativi risultati, dopo cento anni, si fanno sentire pesantemente.

Per fronteggiare in modo adeguato le mille sfide che l'inclusione di un bambino/ragazzo con autismo pone a scuola, gli insegnanti hanno bisogno di essere formati, aiutati, sostenuti.

Ecco il motivo per cui ho accolto con favore la proposta di pubblicare *on line* questi materiali, che vengono dalla scuola e alla scuola chiedono di essere restituiti per essere rigenerati, modificati, trasformati, e "resi adatti alle capacità di ciascuno", come disse un secolo fa Maria Montessori.

Gli insegnanti hanno bisogno di essere supportati per poter individuare ogni competenza presente nei ragazzi con autismo. Quindi nel trovare il modo, adatto a ciascuno di loro, per sviluppare tali competenze, ampliandole al massimo possibile, e utilizzando a tal fine strumenti e occasioni didattiche che possono essere condivisi anche con altri alunni, disabili e no.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è stato l'unico, finora, a formare in ogni provincia insegnanti in grado di utilizzare due fondamentali strumenti di *assessment*, internazionalmente validati. Parlo del TTAP (TEACC *Transition Assessment Profile*) per gli adolescenti in transizione verso il post-scuola e il PEP3 (Profilo Psico Educativo) per i bambini.

Questi docenti fanno riferimento ai CTS e, attraverso richieste di consulenza, le scuole possono ottenere sia la somministrazione di questi test, sia aiuto per leggerne i risultati e trasferirli nei PEI, nonché a valutare gli esiti dell'intervento.

Ma questa formazione da sola non basta e non può essere generalizzata a tutti gli insegnanti di sostegno. Occorrono strumenti più semplici, gratuiti, che possano ogni giorno fornire sia occasioni di osservazione sia proposte didattiche operative. Ecco l'origine della presente collana di Quaderni.

È chiaro che la numerosità di alunni con diagnosi nello spettro autistico pone problemi rilevanti alle scuole, stante la peculiarità e la vastità delle condizioni che possono presentarsi; questa estrema varietà di situazioni possibili costituisce una ulteriore ragione che ha indotto questo Ufficio ad approfondire il tema e a raccogliere indicazioni didattiche potenzialmente utili.

Nello spettro autistico si presenta con frequenza anche la disabilità intellettiva, più o meno marcata; al contempo, possiamo trovare bambini e ragazzi con livelli intellettivi nella norma, anzi, a volte anche superiori alla norma. Ragazzi con peculiari difficoltà e con capacità altrettanto peculiari. Poco o per nulla parlanti, ma

a volte logorroici, e in possesso di linguaggi tecnici anche altamente specialistici. Il tratto comune è comunque quello della complessità delle relazioni umane, della comunicazione, dell'acquisizione delle infinite regole sociali, spesso inesprese, che conformano la nostra vita, di cui noi stessi siamo consapevoli soltanto in parte.

Quindi invitare insegnanti ed alunni ad approfondire la conoscenza dei bambini e dei ragazzi con autismo comporta in realtà un grande lavoro di presa di coscienza di noi stessi, del "mondo che formiamo stando insieme", per dirla con Calvino.

Insegnando ai ragazzi con autismo si diventa insegnanti più competenti e agguerriti, e quanto si apprende con loro e per loro può servire ad aiutare tanti altri ragazzi.

In chiusura di questa breve premessa, desidero ribadire che il materiale raccolto nei "Quaderni" ha natura esclusivamente didattica e viene proposto per supportare gli insegnanti ad affinare il lavoro di osservazione degli alunni con autismo, per individuare la zona di sviluppo prossimale su cui innestare l'intervento educativo e quindi per definire gli obiettivi operativi del Piano Educativo Individualizzato.

In questi materiali vengono proposti percorsi didattici che possono essere utili per insegnare agli alunni nel modo più efficace.

I "Quaderni", oltre che per un uso approfondito da parte delle scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto e degli Sportelli Autismo¹¹, costituiscono un materiale utile per ciascun docente che liberamente potrà prendere spunto e adattare i materiali disponibili al contesto di lavoro e alle specificità del gruppo classe e dello studente con autismo.

Il piano editoriale dei "Quaderni Autismo" prevede la pubblicazione, tra dicembre 2019 e marzo 2020 dei seguenti numeri:

1. Suggerimenti didattici per l'osservazione delle modalità percettive in un alunno con autismo;
2. Osservazione di un alunno con autismo e definizione della *baseline*;
3. Piano Educativo Individualizzato per un alunno con autismo: definizione degli obiettivi operativi;

¹¹ Le attività e i progetti degli Sportelli Autismo attivi in Emilia-Romagna, nonché le indicazioni per accedere ai servizi di consulenza, sono disponibili sui siti dei Centri Territoriali di Supporto, di seguito riportati:

- CTS Bologna: <http://bo.cts.istruzione.it/>
- CTS Ferrara: <http://fe.cts.istruzione.it/>
- CTS Forlì-Cesena: <http://fc.cts.istruzione.it/>
- CTS Modena: <http://mo.cts.istruzione.it/>
- CTS Parma: <http://pr.cts.istruzione.it/>
- CTS Piacenza: <http://pc.cts.istruzione.it/>
- CTS Ravenna: <http://ra.cts.istruzione.it/>
- CTS Reggio Emilia: <http://re.cts.istruzione.it/>
- CTS Rimini: <http://rn.cts.istruzione.it/>

4. Sviluppo delle funzioni esecutive e di controllo in allievi con disturbi dello spettro autistico;
5. Programmare la transizione alla vita adulta per un adolescente con autismo;
6. Aspetti della comunicazione e del linguaggio negli allievi con autismo.

Ogni quaderno affronta un aspetto specifico e presenta il materiale sotto forma di brevi schede, denominate *Fact Sheet* che, secondo il modello anglosassone, condensano informazioni concrete, per evitare astrazioni e teorizzazioni lontane dal "fare scuola".

Il materiale didattico presentato nei "Quaderni" degli Sportelli autismo è stato elaborato da docenti¹² ed è rivolto a insegnanti, studenti e genitori. Si tratta di contributi frutto di esperienza professionale, in quanto tali certamente perfettibili e meritevoli di ulteriori approfondimenti.

Vengono offerti principalmente quali contributi alle attività professionali del docente sempre in divenire. Non costituiscono, dunque, proposte definite e concluse ma offrono piuttosto spunti di approfondimento e di rielaborazione all'insostituibile lavoro di personalizzazione della didattica che soltanto i docenti dei singoli allievi possono realizzare.

¹² Hanno collaborato fra gli altri i docenti dei CTS dell'Emilia-Romagna. Il mio ringraziamento particolare va all'insegnante Graziella Roda, per il determinante contributo.

Quaderni autismo n. 6***Aspetti della comunicazione e del linguaggio negli allievi con autismo: la comunicazione funzionale***

Abstract**Parole chiave**

Autismo, integrazione, inclusione, metodologie, formazione, insegnanti di sostegno, disturbo dello spettro autistico, funzionamento cognitivo, comunicazione

Il presente numero di "Studi e Documenti" rappresenta il sesto contributo della collana "Quaderni Autismo", una serie di monografici che si propongono di organizzare e documentare il lavoro di formazione che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha realizzato in tema di autismo.

Il sesto Quaderno tratta alcuni aspetti della comunicazione e del linguaggio, tema fondamentale in ogni situazione di disabilità. Nel *"Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali"* - DSM V - per una diagnosi di disturbo dello spettro autistico, il primo criterio a dover essere soddisfatto è il seguente: *"Deficit persistenti nella comunicazione sociale*

e nell'interazione sociale in diversi contesti, non dovuti a generali ritardi dello sviluppo".

Senza alcuna pretesa di esaustività, su un tema di questa ampiezza e di questa portata, nel quaderno vengono forniti alcuni suggerimenti didattici su come individuare le capacità comunicative presenti negli alunni con autismo, come svilupparle e supportarle, anche tramite le tecnologie (non soltanto digitali).

Abstract

English Version

"Quaderni autismo n. 6"

Aspects of communication and language in students with autism: functional communication

Keywords

Autism, integration, inclusion, methodologies, training, support teachers, autism spectrum disorder, cognitive functioning, communication

This issue of "Studi e Documenti" represents the sixth contribution of the "Quaderni Autismo" series, a series of monographs which aim to organize and document the training work that the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna has carried out in autism theme.

This sixth "Quaderno" deals some aspects of communication and language. The first criterion for a diagnosis of autism spectrum disorder is the following: "Persistent deficits in social communication and social interaction in different contexts, not due to general developmental delays".

Without any pretense of exhaustiveness, this "Quaderno" provides some didactic suggestions on how to identify the communication skills present in students with autism, how to develop and support them, also through technologies (not only digital).

Introduzione

Interi biblioteche di volumi, in tutte le lingue del mondo, e innumerevoli ricerche, trattano della questione della comunicazione e del linguaggio nelle persone con autismo.

Scopo di questo quaderno non è quello di effettuare una revisione bibliografica dell'argomento, ma di individuare alcuni temi nodali per l'insegnamento scolastico, suggerendo modalità di osservazione, di registrazione, di programmazione e scelte didattiche agli insegnanti impegnati nell'abilitazione degli allievi con autismo e per la consulenza degli Sportelli Autismo.

Ogni indicazione che seguirà ha valore teorico e generale: la grande varietà delle condizioni presenti nello spettro autistico, determina profili personali assolutamente unici, che richiedono interventi strettamente personalizzati.

Tuttavia vi sono aspetti generali che si riscontrano in tutte le persone con autismo, sia pure con varianti personali e con diversi gradi di complessità.

In primo luogo, le situazioni variano molto in relazione alle condizioni intellettive dell'allievo. Un alunno con autismo e con disabilità cognitiva importante, somma le difficoltà comunicative e linguistiche determinate dalle due condizioni, presentando quindi un grado di sviluppo comunicativo e linguistico molto limitato (molto più limitato, ad esempio, di quanto potrebbe trovarsi in un alunno con lo stesso quoziente di intelligenza ma senza altre comorbidità).

Inoltre non è strettamente vero che le persone con autismo non comunicano o non sono interessate alla comunicazione. Le persone con autismo *"dimostrano una limitata abilità ad usare la comunicazione verbale e non e, a volte, si servono di significati comunicativi non convenzionali. Alcuni individui usano canali di trasmissione del linguaggio diversi. Noi sappiamo che i modi "autistici" di processare le informazioni sono qualitativamente differenti da quelli non autistici (...) le persone non autistiche sono spesso disorientate dalla comunicazione "bizzarra" delle persone autistiche, ma anche viceversa. La comunicazione è un processo a due vie e ci vogliono due persone per comunicare e non è vero che tutti i problemi dipendano dalle persone con autismo (...). Quelli definiti come "deterioramenti della comunicazione" nell'autismo, in realtà sono modi qualitativamente diversi per interagire, comunicare, processare le informazioni, modi che non coincidono con quelli convenzionali. La comunicazione nell'autismo non è un fallimento, non è inesistente, è semplicemente diversa, a volte eccentrica e, in alcuni casi, latente"*¹³.

¹³ Olga Bogdashina, *La comunicazione nell'autismo: parliamo la stessa lingua?*, in:

http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/ccl_new/documenti_diocesi/31/2016-05/17-29/Autismo_Comunicazione.pdf.

Va detto, con chiarezza e fin da principio, che le difficoltà (o *peculiarità*) comunicative e linguistiche, pur rientranti nel *core deficit* dell'autismo, non sono una condanna immutabile.

Le condizioni strettamente *autistiche* rimarranno, ma ogni bambino e ogni ragazzo può essere aiutato a migliorare e ad apprendere nuove competenze, anche in quadri di grande severità.

Ciò non significa promettere od attendersi miracoli (non a scuola), ma consapevolmente e testardamente avere fiducia nella possibilità di ogni essere umano di imparare e di migliorare.

Dunque, occuparsi di autismo significa in primo luogo occuparsi di comunicazione, perché questo aspetto è preliminare allo stesso sviluppo cognitivo e ad ogni relazione umana.

Non sono soltanto le persone con autismo a dover imparare come comunicano le altre persone; anche i non autistici devono imparare a rapportarsi con una persona che ha l'autismo, con ciò scoprendo anche come comunicano le persone *normotipiche*. Per i compagni di scuola, ad esempio, il rapporto con un ragazzo con autismo diventa un'occasione di riflessione, e quindi di consapevolezza, sulle proprie modalità comunicative, consapevoli ed inconsapevoli, anche nei gruppi sociali.

Alcuni riferimenti per approfondimenti

Nell'infinito repertorio di voci che possono essere individuate attraverso una ricerca su *Internet*, questi pochi *link* rappresentano soltanto un esempio di quali risorse possano essere disponibili in rete, in modo da invitare gli insegnanti ad effettuare ricerche dirette tarate sulle specifiche esigenze dei propri allievi.

<https://docplayer.it/44939754-L-insegnamento-di-competenze-comunicative-nell-autismo.html>.

L'insegnamento di competenze comunicative nell'autismo – Centro Medea La Nostra Famiglia Bosisio Parini (LC)

https://www.icverdicafero.edu.it/wordpress01/wp-content/uploads/2018/05/Mariposa-School-Training-Manual-Italiano-iocresco_V2.3_doc.pdf.

Manuale di formazione per operatori, The Mariposa School (forse un po' datato come struttura ma utile per una comprensione generale dei principi Verbal Behavior)

https://www.assotaba.it/wp-content/uploads/2018/03/LINEA_GUIDA_ASSOTABA_MAR18.pdf.

Documentazione sull'ABA

<http://www.tieniamente.it/wp-content/uploads/2016/02/Approccio-all-Insegnamento-del-Comportamento-Verbale.pdf>.

Dott. A. Frolli, Manuale in slide per Tecnico Comportamentale ABA/VB

http://www.istruzione.lombardia.gov.it/mantova/wp-content/uploads/2015/11/20151102apprendimenti-e-autonomie_III.pdf.

Istruzione Lombardia, Apprendimento e autonomia, strategie di intervento nei bambini con disturbi dello spettro autistico, Azienda Ospedaliera Carlo Poma, Sistema Sanitario Regione Lombardia

<https://www.fli-lazio.it/images/giornataeuropea/2018/TESI-CLAUDIA-FIACCO.pdf>.

Claudia Fiacco, Comunicazione Aumentativa e Alternativa e autismo: un progetto a supporto della comunicazione e dell'interazione sociale, tesi di Laurea, Università degli Studi di Roma Tor Vergata A.A. 2016-2017

Fact Sheet n. 1

Riflessioni sulla comunicazione

Per imparare a comunicare in modo efficace, occorre avere qualcosa da dire, qualcuno a cui dirlo e una ragione per farlo.

Prima di dire di un allievo con autismo che "non comunica" è bene fermarsi a riflettere che ciò non è possibile. Gli esseri umani comunicano sempre. Sta a noi scoprire come, cosa e perché.

Nel momento in cui ci apprestiamo a rilevare le capacità di comunicazione in un alunno con autismo, ricordiamo che la situazione in cui l'allievo si trova e la motivazione che ha a comunicare sono fondamentali.

a) Contesto e motivazione

Le reali capacità si rilevano in contesto naturale (in condizioni di vita ordinarie e non mettendo l'alunno seduto a tavolino in un *setting* artificiale), creando delle situazioni che siano motivanti e che quindi spingano l'alunno a fare il massimo sforzo comunicativo per lui possibile.

Se offriamo un biscotto a un bambino a cui non piace il dolce (ce ne sono), non potremo motivarlo a imparare a chiedere il biscotto, dal momento che non lo vuole.

Se gli piacciono le salamandre (capitano spesso interessi "peculiari" nei ragazzi con autismo), sarà da questi animali che partiremo. Poi il nostro compito sarà anche quello di allargare gli orizzonti ed espandere gli interessi, ma si parte da quello che c'è non da quello che manca.

Non potremo mai capire davvero l'intenzionalità comunicativa e le capacità di un allievo se non lo mettiamo nelle condizioni migliori affinché la comunicazione si realizzi.

b) Il significante usato

Per ciascun significato che una persona intende esprimere, occorre un significante, cioè un mezzo fisico che "trasporti" questo significato verso la persona a cui la comunicazione è rivolta.

Ogni significato può essere trasmesso attraverso diverse modalità percepibili dal *partner* comunicativo. Quindi parliamo dei diversi organi di senso: udito, vista, tatto, innanzi tutto. Perciò avremo suoni, gesti, posture del corpo, movimenti, immagini di diverso tipo e genere come possibili fonti di significanti cui gli esseri umani attingono per comunicare tra loro.

Ricordiamo che il rapporto significante+significato è una convenzione (non vi è nulla che colleghi la parola *cane* all'animale, tant'è che lo stesso animale viene "etichettato" con parole diverse nelle diverse lingue); per le immagini (foto, disegni) il rapporto tra significante e significato può essere apparentemente più semplice, ma niente affatto scontato: sapere che una foto di un cane rappresenta un cane non è di per sé garanzia che sarà facile usare la foto di un cane come significante per esprimere il significato "cane", cioè per indicare l'intera classe dei cani. Per un ragazzo che ha paura dei cani, la foto di un cane potrebbe anche significare "paura", non "cane".

È perfettamente possibile, anzi, assai probabile, che un ragazzo con autismo non verbale o poco verbale usi per comunicare dei significanti tutti suoi anziché i significanti convenzionali.

Questo perché le difficoltà derivanti dall'autismo incidono in modo importante proprio sull'apprendimento convenzionale del linguaggio e della comunicazione.

Il problema è che noi possiamo non essere capaci di intuire che dietro a determinati comportamenti, gesti, suoni, movimenti, ci sono significati "nascosti". Cioè che questi comportamenti non sono puramente motori, né riflessi, ma sono significanti non codificati, un "linguaggio personale" senza traduzione.

"Fa così perché è autistico" è una frase che dovrebbe scomparire dalle comunicazioni scolastiche. Le difficoltà sono presenti in un alunno perché ha l'autismo, ma se lui fa quello che fa c'è una ragione e spesso questa ragione è anche una comunicazione non interpretata.

Ci sono condizioni diverse, che possiamo tentare di esemplificare.

Sappiamo che le stereotipie nell'autismo si intensificano e diventano difficili da arrestare quando una persona con autismo si annoia o non ha niente da fare, oppure è stanca o spaventata.

Lo sfarfallio delle mani, ad esempio, non è di per sé un atto comunicativo intenzionale, ma diventa un significante nel momento in cui noi comprendiamo che il ragazzo è teso, è a disagio, è stanco, ecc. Quindi, quando si ha a che fare con un ragazzo autistico, dobbiamo imparare a leggere i suoi comportamenti comprendendo significati che lui non sa esprimere in altro modo.

Una crisi epilettica non è una comunicazione, un comportamento-problema è una comunicazione, per quanto fatta nel modo sbagliato.

Dobbiamo quindi osservare con molta attenzione *tutto* il comportamento non verbale o poco verbale dell'alunno, per poter distinguere movimenti o suoni casuali da movimenti o suoni che possono nascondere un significato. Perché è da questi elementi che possiamo partire (cioè dalla presenza di significati che chiedono di essere interpretati) per poter avviare la costruzione di modalità comunicative più efficaci e socialmente utili.

Occorre anche prestare attenzione al fatto che uno stesso significante può essere usato per trasmettere significati diversi. In questo l'analisi del contesto in cui avviene la comunicazione è essenziale per comprendere quale possa essere, in realtà, il significato che – in quel momento e in quel luogo – il nostro alunno sta trasmettendo.

c) Il significante "giusto"

Il linguaggio verbale è certamente la più duttile e complessa e ricca forma di comunicazione che gli esseri umani abbiano sviluppato.

Ed è ovvio che occorre cercare di portare gli allievi non verbali alla possibilità di sviluppare modalità comunicative tramite la parola parlata.

Ma non è detto che ciò sia sempre possibile.

Quindi è necessario rivolgersi a qualsiasi modalità che possa consentire ad un alunno di esprimersi. Per questo è fondamentale la Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

d) Non riuscire a parlare non significa non poter scrivere

Sappiamo che molte persone con autismo possono non essere in grado di parlare ma possono imparare a scrivere. Possono quindi sviluppare forme di comprensione molto buone a livello di linguaggio recettivo (ascoltare il parlato degli altri), utilizzando però come canale comunicativo espressivo non la parola parlata ma la scrittura.

Quindi se un alunno non parla, questo non significa che non capisce: potrebbe capire ma non essere in grado di comunicare. Poiché anche altre modalità comunicative possono essere compromesse dall'autismo, come lo scambio di sguardi, la mimica, la prossemica, si rischia di avere persone con autismo con intenzionalità comunicative che non riescono ad esprimere.

Quindi nel processo di valutazione delle capacità comunicative e poi nell'insegnamento, è bene separare nettamente la comunicazione ricettiva da quella espressiva, evitando di considerarle come facce di una stessa moneta: nell'autismo potrebbe non essere così.

Occorre tentare in ogni modo di sviluppare competenza nel linguaggio orale, anche se fosse possibile soltanto a livello ricettivo, e poi da questo sviluppare la scrittura, anche utilizzando gli strumenti digitali.

Scrivere in italiano non è molto difficile e possono riuscirci anche persone con livelli intellettivi non altissimi. Resterà qualche errore di ortografia o di sintassi ma... per questo ci sono i correttori automatici.

e) Suggerimenti per comunicare e interagire con una persona con autismo

I suggerimenti che seguono valgono per le persone con autismo che mostrano le difficoltà indicate nella colonna di sinistra. Ci sono persone con autismo che non parlano ma comunicano attraverso tecnologie e sono in grado di produrre e di fruire di livelli linguistici molto complessi¹⁴.

Ma ci sono anche tante altre persone che non sono così, soprattutto se all'autismo si accompagna una disabilità intellettiva.

The National Autistic Society, Communicating and interacting:

<http://www.autism.org.uk/about/communication/communicating.aspx>.

Bert Pichal, *I disturbi della comunicazione*, slide:

http://www.itis.biella.it/cts_bi/disturbi_comunicazione_linguaggioi.pdf.

Le percezioni dei "normotipici" rispetto alla comunicazione di una persona con autismo

Indicazioni per affrontare il problema

Non mi presta attenzione quando gli parlo

Usa sempre il suo nome quando inizi a parlargli in modo che sappia che stai parlando con lui.

Se non risponde al suo nome, mettiti in posizione da intercettare il suo sguardo, poniti nel suo spazio e richiama la sua attenzione; solo dopo comincia a comunicare (oggetti, parole, CAA, ...).

Non iniziare a comunicare se non sei certo che ti stia prestando attenzione; persone diverse possono dimostrare di prestare attenzione in modi diversi; il fatto che non ti guardi negli occhi non significa che non ti sta prestando attenzione, ma che non riesce a usare due canali sensoriali alla volta (se guarda non ascolta e viceversa).

Per coinvolgerlo in scambi comunicativi, usa inizialmente argomenti o oggetti o situazioni di suo interesse o che comunque conosce bene.

¹⁴ Un ragazzo con autismo ad alto funzionamento, che non parla ma comunica in forma scritta, condivide la sua esperienza in questo link: <http://idoinautismland.blogspot.it/2013/10/how-do-you-talk-to-nonverbal-autistic.html>.

Mi pare che faccia fatica a processare quello che gli comunico

N.B. Le persone con autismo possono trovare difficile filtrare l'essenziale dall'accessorio in una comunicazione, per cui possono essere "sovraccaricati" di informazioni che bloccano la processazione dell'informazione.

Parla lentamente con chiarezza;
Comunica in modo essenziale;
Usa un linguaggio concreto;
Usa sempre le stesse parole per dire le stesse cose;
Evita i dettagli non essenziali;
Non usare fiorite metafore o similitudini: non fanno che confondere;
Semplifica la struttura del linguaggio (frasi nucleari);
Semplifica gli argomenti se sono complessi, adattandoli al livello di comprensione della persona che hai davanti.
Usa gesti che indicano azioni; mima le azioni.;
Controlla l'ambiente per evitare il sovraccarico sensoriale (soprattutto uditivo e visivo);
Affronta un argomento alla volta, partendo dai fondamentali.

Fa fatica a gestire le domande aperte o troppo lunghe o concatenate

Fai una domanda alla volta;
Fai domande brevi;
Chiedi l'essenziale;
Sii specifico: non chiedere "Come è stata la tua giornata" ma piuttosto "Hai ricevuto un buon voto o una lode? Sei stato rimproverato da qualcuno? Hai pranzato bene?"

Non mi segnala quando ha bisogno di aiuto

Insegnare a chiedere aiuto usando le carte o altri mezzi di CAA perché potrebbe non riuscire a parlare quando è in sovraccarico.

Prende le cose alla lettera

Evita ironia, sarcasmo, linguaggio figurato, domande retoriche, termini dialettali o idiomatici, parole gergali;
Comunica con esattezza quello che vuoi comunicare, sii chiaro e mai ambiguo.

Fatica a processare i comandi anche semplici

Usa "aumenti" e "suddivisioni" per aiutarlo nella comprensione e per apprendere la struttura del linguaggio. Ad esempio indicare la sciarpa dicendo "sciarpa", poi indicare il collo e completare "metti - la - sciarpa"; oppure indicare il cucchiaino e dire "cucchiaino" poi prendere la mano metterla intorno al cucchiaino e dire "prendi" "prendi-il-cucchiaino";

Accompagna i comandi o le interazioni vocali indicando gli oggetti di cui parli, mimando le azioni o usando disegni o simboli.

Ripete le parole che dico (ecolalia)

N.B. Non sta ripetendo le parole giusto per farlo o per infastidirti. Sta cercando di comunicarti qualcosa.

Pensa che forse non ha capito cosa gli stai dicendo o gli chiedi e la parola che ripete è l'equivalente di una domanda di spiegazioni.

Sii più chiaro, scegli parole più semplici, mima l'azione. Se ripete parole che ha sentito in TV o simili per lui potrebbero aver assunto un significato (ad esempio se ha visto una persona che grida "Ha un coltello" e poi viene aggredita, se ripete ossessivamente la parola "coltello" e mostra segni di agitazione, potrebbe volerci dire che ha paura, non che vuole un coltello).

Sobbalza quando gli parlo improvvisamente o lo tocco senza che mi abbia visto

Tieni un tono di voce regolare e segnala la tua intenzione di comunicare;

Non arrivarci alle spalle ma avvicinarti di fronte e allunga lentamente la mano;

Non offenderti se si scosta: non è un rifiuto di contatto ma una difficoltà a gestire i contatti corporei.

Sembra non collegare due informazioni fornite in frasi successive (parlato o scritto)

Nel parlato come nello scritto, non fare collegamenti impliciti tra due frasi;

Usa il minor numero di pronomi. Ad es. "Ho visto un corvo. Si è posato su un ramo";

Ripetere il soggetto: "Il corvo si è posato su un ramo. Ho visto un corvo; il corvo si è posato sul ramo. Il corvo era nero. Il ramo era fiorito".

Date ai bambini e ai ragazzi con autismo una ragione per comunicare, fate in modo che ogni anche lieve e casuale forma di interazione risulti premiante.

Prestate attenzione ad ogni aspetto del loro comportamento, non pensando "fa così perché è autistico" ma che sta tentando a modo suo, come sa e come può, di comunicare qualcosa.

Una testimonianza in prima persona

"When I have all the appropriate things in place to help me process that information, my mind can understand everything. It helps me to have all the information given in a step-by-step fashion ...

When people haven't given me enough time to process information, it can lead to me feeling anxious as well as confused due to not understanding what's going on and, in the worse-case scenario, I can have a meltdown.

I can tell when I'm about to have a meltdown as I often feel unable to speak as well as feeling panicky".

Dana¹⁵

¹⁵ Fonte: <http://www.autism.org.uk>.

Traduzione: *Quando ho tutte le cose appropriate per aiutarmi a elaborare queste informazioni, la mia mente può capire tutto. Mi aiuta avere tutte le informazioni fornite un passo alla volta...*

Quando le persone non mi danno abbastanza tempo per processare le informazioni, io divento ansiosa e confusa per il fatto di non comprendere cosa succede; nella peggiore delle ipotesi, posso avere una crisi.

Posso capire quando sono sul punto di avere una crisi e spesso mi sento incapace di parlare e ho una sensazione di panico.

Fact Sheet n. 2

Comunicazione funzionale

In linea generale, con l'espressione "comunicazione funzionale" o "comunicazione essenziale" si intende la capacità di esprimere, attraverso stringhe comunicative semplicissime (usando qualsiasi modalità e canale) i propri bisogni (fame, sete, bagno), le richieste (acqua, merenda), le risposte (sì/no), nominare oggetti utili alla vita quotidiana (piatto, matita), ecc.

Siamo quindi nel campo del **comportamento adattivo** cioè di quelle attività che una persona ha necessità di svolgere nella vita propria vita quotidiana.

"Avere un mezzo di comunicazione funzionale, qualunque esso sia, è essenziale per qualsiasi bambino, ma ancor di più per un bambino con autismo. Se non trova il modo per esprimere le esigenze da soddisfare e le paure da lenire, il suo mondo e il vostro potrebbe diventare un posto terribile. Senza una comunicazione funzionale, aspettatevi di vedere riflesse le frustrazioni e le paure nel suo comportamento, che è l'unico mezzo che gli resta per farvi sapere che le cose non vanno bene per lui. Una volta che avrà la tranquillità di riuscire a comunicare, indipendentemente dal fatto che stia vivendo un momento buono o cattivo, e di sapere che voi lo ascoltate, qualunque sia la sua modalità di comunicazione, potrà iniziare a comprendere tutte le sfaccettature della comunicazione".¹⁶

Il termine "comunicazione" comprende ogni tipo di significante che possa essere utile per consentire ad una persona di trasmettere agli altri il significato che vuole rendere noto.

Quindi possiamo utilizzare:

- gesti e movimenti spontanei,
- gesti e movimenti di uso comune (ad esempio usati inconsapevolmente come supporto alla comunicazione verbale),
- gesti codificati (come il gesto "pausa" nel *basket* o il linguaggio dei segni dei sordi non verbali),
- supporti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa, come le carte PECS, i comunicatori,
- le APP presenti o installabili nei *tablet*,
- la parola, dalla parola-frase (torta) alla frase nucleare (voglio torta) alle frasi semplici (dammi una fetta di torta), fino al linguaggio verbale comune.

¹⁶ Ellen Notbohm, *10 cose che ogni bambino con autismo vorrebbe che tu sapessi*, Edizioni Erickson, Trento, 2015.

La comunicazione funzionale (per brevità CFu) è la base della comunicazione, il primo e fondamentale passo che porta allo sviluppo di un qualsiasi tipo di linguaggio.

Poiché in gran parte si riferisce ai bisogni e ai desideri della persona, la CFu è anche “automotivante” per ragazzi che hanno difficoltà in questo campo.

Infatti, se un bambino ha fame o sete, se desidera un giocattolo, vuole cibo o acqua o succo, o il suo *peluche*, ed ha bisogno dell'intervento dell'adulto, è naturalmente spinto a cercare comunicazione, anche usando modalità sbagliate o poco efficaci.

È noto, ad esempio, che molti bambini con autismo non chiedono ad un adulto di dare loro un giocattolo o un bicchiere d'acqua, ma tendono a “prendere” l'adulto e a portarlo verso il luogo in cui il giocattolo si trova o verso il rubinetto, oppure prendono la sua mano e la portano verso l'oggetto che desiderano (se è fuori dalla loro portata).

È necessario che questi primi, rudimentali, tentativi di comunicazione vengano supportati dall'adulto per arrivare a costruire strategie corrette (cioè adatte alla comunicazione e adatte al bambino specifico).

Le ricerche scientifiche sembrano indicare che l'uso di linguaggi gestuali (come la lingua dei sordi) e di CAA non inibisce, ma anzi sostiene, la comparsa e lo sviluppo del linguaggio verbale nei bambini con autismo, purché ovviamente l'adulto pronunci le relative parole mentre usa i segni (o le carte PECS o altri sistemi) e a condizione che si effettui uno specifico *training* per la vocalizzazione (di competenza logopedica)¹⁷.

¹⁷ Carr E. G. *Teaching autistic children to use sign language: some research issues*, in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979, in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/521429>.

Quali compiti assolve la comunicazione funzionale?



Per approfondire l'analisi delle capacità di CFu presenti in un allievo (con autismo, ma non soltanto) occorre innanzitutto inquadrare quali sono i principali scopi che questo tipo di comunicazione assolve.

Abbiamo detto che si tratta di comunicazione essenziale ai bisogni immediati della vita, ma questi bisogni possono tradursi in scopi comunicativi diversi come si vede nell'immagine sopra. Prima di analizzare le strategie d'insegnamento e da quali bisogni e scopi comunicativi iniziare, dobbiamo rilevare qual è il livello di intenzionalità comunicativa.

Fact Sheet n. 3

Valutazione della capacità comunicativa e dell'intenzionalità della comunicazione

Cosa e come comunica, cosa e come comprende¹⁸

Per le indicazioni generali sulla rilevazione della *baseline* abbiamo già parlato nel Quaderno n. 2.

In questo *Fact sheet* entriamo più nello specifico della rilevazione dei livelli presenti di comunicazione funzionale.

a) Esempio di analisi del linguaggio funzionale della scuola di Toronto

La scuola ha bisogno di strumenti rapidi ed efficaci per poter rilevare le competenze di comunicazione funzionale presenti in un alunno, in modo da individuare velocemente cosa è necessario e prioritario insegnare.

Quella che proponiamo è una scheda **ampiamente adattata** partendo da una *checklist* in uso presso le scuole di Toronto, che ha il vantaggio di avere una impostazione semplice.

Sull'asse delle ordinate (verticale) si riportano le principali funzioni della comunicazione e sull'asse delle ascisse (orizzontale) le modalità comunicative utilizzate dall'allievo.

ESEMPI

Per le principali funzioni, sull'**asse verticale** vengono indicate:

- a) Richieste per se stesso (cibi o bevande, oggetti, giocattoli, aiuto, bisogni primari, ecc.);
- b) Richieste di tipo sociale (attenzione, scambi con i compagni, informazioni, ecc.);
- c) Negazione o rifiuto (basta, no, non voglio);
- d) Indicazione (indicare un oggetto, una persona, una attività);

¹⁸ Il servizio irlandese denominato *Special Education Support Service* (SESS) ha elaborato una serie di strumenti di *assessment* del linguaggio funzionale (*SESS Functional Language & Communication Resource*) che fornisce (in un inglese facilmente comprensibile anche ai non esperti) molte "griglie" di rilevazione di competenze e anche repertori di parole essenziali (*key words*), organizzate in diversi livelli di competenza. Da queste fonti si possono trarre utili suggerimenti per impostare un lavoro adatto ai singoli alunni, sia come valutazione delle competenze esistenti sia come quadro di riferimento su cosa insegnare in via prioritaria (non tutte le parole hanno la stessa rilevanza dal punto di vista della comunicazione funzionale).

Fonte: <https://www.sess.ie/resources/sess-functional-language-and-communication-resource>.

e) Espressione di sentimenti o sensazioni (paura, stanchezza, rabbia, ecc.).

Sull'asse delle **ordinate** vengono indicati i diversi mezzi comunicativi:

1. Comportamenti fisici (indicare con il dito, usare oggetti, usare movimenti del corpo, ecc.);
2. Uso di immagini e/o CAA (usare fotografie, disegni, simboli, comunicatori, ecc.);
3. Parole-frase;
4. Frase nucleare (con predicato: voglio biscotto).

In **note** possono essere indicati, attraverso sigle o codici, dei "modificatori" o dei "contestualizzatori" del comportamento:

- CS = comportamento situato (in un solo contesto)
- CG = comportamento generalizzato (si presenta spontaneamente in contesti diversi)
- P = ha necessità di prompt (aiuto) per manifestare il comportamento
- ecc.

Ovviamente si tratta di indicazioni che possono essere adattate alle singole condizioni ed esigenze, in modo da poter avere una tabella che riporti esattamente la situazione dell'alunno, sia pure in forma sintetica.

b) Come registrare la situazione presente in ordine alla funzione "Chiedere per avere"

Anche in questo campo occorre effettuare una dettagliata osservazione per comprendere lo stato effettivo della capacità dell'alunno di chiedere per avere qualcosa.

Ovviamente il lavoro più difficile è individuare queste capacità in alunni poco o per nulla verbali.

In questo caso occorrerà osservare tutte le modalità che l'alunno usa, in ogni contesto, quando si trova in condizione di volere qualcosa e di doverlo chiedere.

Per un alunno non verbale

Più che una vera e propria griglia di osservazione pre-impostata è meglio creare delle situazioni in cui l'alunno debba chiedere qualcosa e poi osservare cosa esattamente fa e registrarlo.

L'osservazione va ripetuta diverse volte utilizzando la stessa situazione stimolo, sia nello stesso contesto sia in contesti diversi (per esempio sia a casa, sia a scuola, sia al campo-giochi, ecc.) e con diverse persone, per comprendere se vi sono

condizioni che facilitano oppure ostacolano i tentativi di comunicazione dell'alunno.

L'allievo quasi sicuramente non ha sviluppato né condivide con codice comunicativo (in cui un significato è associato ad un significante e soltanto a quello), per cui potrebbe usare diversi comportamenti per raggiungere lo stesso scopo, oppure usare uno stesso comportamento per scopi diversi. Ad esempio, se vuole la merenda, una volta potrebbe andare verso il contenitore e batterci sopra, una volta potrebbe prendere la mano dell'adulto e guidarlo, una volta ancora potrebbe mettersi a gridare.

Nella scheda di rilevazione, quindi, saranno descritti i comportamenti unitamente alle situazioni in cui si manifestano. Su queste osservazioni poi il *team* docente (con l'aiuto della famiglia) proverà a individuare dei comportamenti che possano essere utilizzati per comunicare e che di conseguenza possano essere modellati come risposta (e premiati).

È inoltre importante registrare se l'alunno, pur non parlando, emette dei vocalizzi con intenzione comunicativa oppure no. Distinguere vocalizzi casuali da vocalizzi intenzionali non è semplice, per questo occorre osservare in diverse occasioni e in diversi contesti se vi sono delle regolarità nei vocalizzi che possano associarli a ciò che l'alunno vuole. Ad esempio se, chiedendo un biscotto, o cercando di prenderlo, fa sempre lo stesso suono oppure no.

Esempio 1

Situazione stimolo per sollecitare la richiesta	Comportamento 1 dell'alunno	Comportamento 2 dell'alunno	Esito
Sistemare il barattolo con i biscotti in vista ma fuori portata.	Cerca di prendere da solo i biscotti.	Non riuscendo da solo batte i piedi e urla.	Non c'è tentativo di comunicazione, quindi lo scambio va iniziato da zero.

Esempio 2

Situazione stimolo per sollecitare la richiesta	Comportamento 1 dell'alunno	Comportamento 2 dell'alunno	Esito
Sistemare il barattolo con i biscotti in vista ma fuori portata.	Cerca di prendere da solo i biscotti.	Non riuscendo da solo, si avvicina all'adulto e prende la sua mano portandolo verso il barattolo. Non c'è reciprocità di sguardo.	C'è un inizio di comportamento comunicativo, da sviluppare.

In entrambe le situazioni ci sarà un adulto che consegnerà al bambino una carta con il disegno del biscotto, gli dirà biscotto, pronuncerà la parola "biscotto" scandendola accuratamente, modellerà il gesto di dare la carta al secondo adulto, che in cambio della carta darà all'alunno un pezzetto di biscotto.

Poiché l'esercizio sarà da ripetere molte e molte volte, e non soltanto con i biscotti, è necessario che i pezzetti siano piccoli, per evitare problemi di salute dovuti ad eccessivo consumo di dolci o di altri alimenti.

Se la richiesta si riferisce ad oggetti, dal giocattolo al *tablet*, concederne l'uso per un tempo determinato (magari usando un *timer*). Ciò per indurre l'allievo a chiederli ancora e ancora.

Lo stesso vale per attività piacevoli, come dondolarsi sull'altalena, saltare sul trampolino elastico o fare le bolle di sapone. Sempre concederle per un tempo breve, in modo che l'alunno debba richiederle.

Per un alunno scarsamente verbale

Nel caso di un alunno che sia in grado di utilizzare qualche parola-frase, almeno per i bisogni più essenziali, sarà necessario individuare:

- Quali parole conosce esattamente;
- In quali contesti o situazioni le usa;
- Con quali funzioni (per chiedere, per rispondere ad una domanda, per designare un oggetto, ecc.);
- Se le usa correttamente oppure no;
- Se le usa sempre oppure qualche volta non riesce ad usarle (magari se è sotto *stress* o spaventato);
- Se usa altre modalità comunicative come gesti, azioni, vocalizzi, ecc.;
- Se queste modalità sono integrative rispetto alla parola (dice "succo" e indica la bottiglia) oppure alternative (usa la parola quando la sa, mentre per ciò che non sa dire, usa gesti o altro).

L'individuazione di questo profilo comunicativo sarà la *baseline* da cui si partirà per far evolvere le capacità comunicative.

Far evolvere le capacità comunicative non vuol dire soltanto insegnare più parole (o più carte o altro) ma anche insegnare ad usare le parole già conosciute estendendole ad altri contesti e ad altre funzioni.

Se l'alunno dice "succo" quando vuole questa bevanda, e lo fa sempre, in ogni contesto, possiamo indicare che la parola è acquisita nella funzione "chiedere per avere" ma ciò non significa che sia capace di usarla anche per altre funzioni. Di questo ripareremo.

In ogni caso, pur rimanendo dentro la funzione “chiedere per avere”, il repertorio comunicativo va ampliato, utilizzando le stesse situazioni stimolo di cui si è parlato per i bambini non verbali.

Anche qui si consiglia di arricchire il vocabolario di richieste non soltanto basandosi sugli interessi presenti dell'alunno, che potrebbero essere molto ristretti, ma di organizzare situazioni di stimolo, cercando di creare nuovi interessi, in modo da aumentare la motivazione a formulare richieste.

c) *Esempio di valutazione delle abilità funzionali alla comunicazione del Centro Benedetta D'Intino di Milano*¹⁹

Nelle fasi di valutazione e di rivalutazione in itinere si potrebbe usare come strumento di registrazione una scheda di osservazione come quella prodotta dal Centro Benedetta D'Intino Onlus che elenca le principali *Abilità Funzionali alla Comunicazione*.

Il termine-concetto di *Abilità Funzionale* rimanda alla personale capacità di ciascuno di noi di conseguire i propri obiettivi di comunicazione: tali obiettivi cambiano ed evolvono a seconda della tappa evolutiva del ciclo di vita in cui ci si trova e si configurano in relazione ai differenti contesti di vita in cui si è coinvolti.

Le *Abilità Funzionali alla Comunicazione* considerate sono:

	Titolo	Definizione
1	ATTENZIONE AL PARTNER	Interesse dimostrato verso una persona nell'ambiente con modalità diverse: sguardo, contatto fisico.
2	RICHIESTA DI ATTENZIONE	Messa in atto di comportamenti che, in modo non intenzionale o intenzionale, inducono l'attenzione su di sé.
3	PROTESTA	Comportamento che manifesta ed esprime la propria opposizione e non gradimento di una particolare situazione/persona/attività.
4	ACCETTAZIONE/RIFIUTO	Comportamento che esprime l'adesione/opposizione, in modo non intenzionale o intenzionale, verso una proposta o una situazione.
5	ATTENZIONE CONDIVISA	Abilità di condividere con l'interlocutore un fuoco di attenzione esterno alla diade, mantenendo un coinvolgimento sociale reciproco.
6	ALTERNANZA DI TURNO	Abilità di alternare lo scambio comunicativo senza interrompere la comunicazione.
7	PRESA DI TURNO OBBLIGATORIA	Abilità di produrre un atto comunicativo nel momento opportuno in seguito a una sollecitazione da parte del l'interlocutore.

¹⁹ <http://www.benedettadintino.it>.

8	PRESA DI TURNO NON OBBLIGATORIA	Abilità di produrre un atto comunicativo di risposta nel momento adeguato senza bisogno della sollecitazione da parte dell'interlocutore.
9	ESPRESSIONE DI "ANCORA" SU RICHIESTA	Abilità di rispondere "ancora" in seguito all'opzione posta dall'interlocutore di ripetere l'attività in corso.
10	ESPRESSIONE DI "ANCORA" SPONTANEA	Abilità di richiedere la ripetizione dell'attività in corso senza bisogno della sollecitazione da parte dell'interlocutore.
11	ESPRESSIONE DI "BASTA" SU RICHIESTA	Abilità di rispondere "basta" in seguito all'opzione posta dall'interlocutore di interrompere l'attività in corso.
12	ESPRESSIONE DI "BASTA" SPONTANEA	Abilità di richiedere l'interruzione dell'attività in corso senza bisogno della sollecitazione da parte dell'interlocutore.
13	MANIFESTAZIONE DI PREFERENZE	Abilità di un individuo a mostrare spontaneamente la propria preferenza tra due o più possibilità presenti.
14	ATTUAZIONE DI SCELTE	Abilità di un individuo a esprimere a un interlocutore la propria preferenza tra due o più opzioni, spontaneamente o su sollecitazione dell'interlocutore.
15	RICHIESTA SPONTANEA DI PERSONE, OGGETTI, AZIONI	Comportamento mirato ad ottenere persone/oggetti/azioni presenti o non presenti nell'ambiente, senza bisogno della sollecitazione da parte dell'interlocutore.
16	ESPRESSIONE DI "SÌ/NO"	Abilità di rispondere a una domanda posta dall'interlocutore che richieda una risposta "Sì/No".
17	ESPRESSIONE DI COMMENTI	Abilità di manifestare la propria partecipazione con modalità che vanno da semplici reazioni corporee o gestuali a modalità non simboliche e simboliche.
18	RIFERIRE/RACCONTARE SU RICHIESTA	Abilità di percepire, organizzare e comunicare la realtà a seguito di una sollecitazione da parte dell'interlocutore. Il contenuto della comunicazione può essere espresso con un unico simbolo/frase o estendersi a un'espressione più articolata, sia dal punto di vista del contenuto sia della forma.
19	RIFERIRE/RACCONTARE SPONTANEAMENTE	Abilità di percepire, organizzare e comunicare la realtà senza bisogno di una sollecitazione da parte dell'interlocutore. Il contenuto della comunicazione può essere espresso con un unico simbolo/frase o estendersi a un'espressione più articolata, sia dal punto di vista del contenuto sia della forma.
20	FARE DOMANDE	Abilità di richiedere notizie, informazioni e chiarimenti su situazioni presenti e/o eventi passato e/o futuri, su persone, su attività.
21	RICHIESTA DI AIUTO	Comportamento attraverso la quale si richiede esplicitamente un sostegno/supporto nella risoluzione di un problema.

22	SALUTARE/RINGRAZIARE	Comportamenti che attestano la presenza di strategie e competenze sociali.
23	INIZIARE LA CONVERSAZIONE	Abilità di attirare l'attenzione dell'interlocutore e di introdurre un argomento.
24	PARTECIPARE/MANTENERE/ CONCLUDERE LA CONVERSAZIONE	Abilità di inserirsi spontaneamente all'interno di una conversazione, di rimanere sull'argomento, possibilmente e di dare una conclusione alla conversazione.

Le differenti abilità considerate vengono riportate in una griglia appositamente elaborata, in modo che si possa registrare durante l'osservazione e/o l'intervento:

- la presenza o assenza di ciascuna di queste abilità;
- la frequenza con cui una specifica abilità viene messa in atto dalla persona;
- la modalità con la quale viene espressa;
- il contesto/*setting* nel quale viene esercitata tale capacità;
- il contenuto dello scambio comunicativo così realizzato;
- eventuali barriere di accessibilità o di opportunità che si sono riscontrate nel corso dello svolgimento dell'interazione comunicativa.

In particolare, la scala di frequenze considerata è la seguente:

0	Assente
1	Un episodio
2	Qualche volta
3	Spesso
4	Sempre

L'osservazione complessiva del profilo comunicativo di un soggetto parte dunque dalla rilevazione della presenza/assenza delle *Abilità Funzionali alla Comunicazione*. La valutazione dell'insieme delle competenze del soggetto, espressa anche in termini di frequenza, modalità espressiva e contenuto, permette di definire le persone rispetto a 4 livelli comunicativi, ispirati ai lavori dello *Scope - Communication Research Centre Victoria*, Australia (Jacono, West, Bloomberg, K. E Johnson H. 2009):

- Livello 1: Non Intenzionale - Non simbolico
- Livello 2: Intenzionale - Informale
- Livello 3: Simbolico Iniziale
- Livello 4: Simbolico Consolidato

d) Gli indicatori di comportamenti comunicativi intenzionali

Esistono comportamenti non funzionalmente efficaci ma fondamentali per l'emergere dell'intenzionalità comunicativa ed è importante essere in grado di coglierli. Trattandosi di un tema particolarmente complesso, si rimanda al *link* di riferimento per ogni ulteriore approfondimento²⁰.

²⁰ http://www.benedettadintino.it/sites/default/files/allegati/Raccomandazioni%20CAA%20e%20Sindrome%20di%20Angelman_2013%20%282%29.pdf

Fact Sheet n. 4**Strategie di insegnamento**

a) Insegnare il linguaggio e la situazione in cui esso si manifesta

Ricordate sempre che il bambino o il ragazzo con autismo imparano "in situazione" e hanno grandi difficoltà a generalizzare gli apprendimenti, cioè in ogni campo. Nella comunicazione le conseguenze di questa difficoltà si fanno ancora più gravi.

Insegnare una parola (o l'uso di una carta PECS o di un segno o di un simbolo) non significa che l'alunno con autismo saprà usare quella parola nei vari contesti in cui essa si presenterà.

Può darsi che un bambino impari a dire "succo" per chiedere di averlo, ma ciò non significa che se gli chiedete "Cosa vuoi?" automaticamente lui risponderà "Succo".

Quindi l'insegnamento del linguaggio (parole, gesti, simboli e segni) deve avvenire variando i contesti e ricominciando ogni volta da capo, come se fosse un apprendimento nuovo (e per gli allievi con autismo effettivamente lo è).

In questo senso, il "segno" che comunica, per un allievo con autismo, non è dato soltanto dall'unione di significato+significante, ma dall'insieme di significato+significante+funzione.

Cambia la funzione, anche se il significante è lo stesso (ad es. la parola "cane"), cambia il segno va appreso di nuovo.

b) Insegnare in contesto naturale

Abbiamo già detto che la comunicazione avviene in contesto naturale ed è in questo contesto che va insegnata. Insegnare il linguaggio con "esercizi" a tavolino non è funzionale e non raggiunge lo scopo.

"Contesto naturale" non significa comunque aspettare che l'occasione buona si presenti. Con un bambino o ragazzo con autismo si starebbe ad aspettare a lungo.

Quindi per "insegnare in contesto naturale" bisogna "far accadere nel contesto di vita" delle cose che stimolino l'allievo alla comunicazione.

Se il giocattolo preferito non è più alla sua portata ma si trova in alto, il bambino ha bisogno di aiuto per averlo. Potrebbe far partire un comportamento problema, ma l'adulto interviene e insegna al bambino come chiedere per averlo.

Inoltre occorre basarsi su ciò che all'alunno interessa o su ciò che stimola il suo interesse. Per gli alunni con autismo più gravi potrebbe sembrare che non vi sia alcun interesse, ma pure anche questi bambini qualcosa fanno. Interferire in

qualche modo con queste loro attività solitarie per attivare un canale comunicativo è fondamentale.

I bambini con autismo in genere non sono curiosi e non sono stimolati da interessi e contesti sociali, per cui ciò che effettivamente conoscono è molto limitato. Portarli a scoprire giochi o attività che potrebbero risvegliare il loro interesse è una parte importante del lavoro abilitativo.

Le attività che interessano al bambino o al ragazzo possono essere non soltanto validissime occasioni per apprendere il linguaggio, ma anche elementi di rinforzo per ulteriori apprendimenti.

c) Quali parole insegnare per prime?

Ribadiamo che "parole" non significa "linguaggio orale", ma qualsiasi insieme di significato+significante sia possibile insegnare ad un alunno per comunicare.

Ciò posto, da cosa iniziare?

Da parole che possano servire a comunicare bisogni immediati, come **acqua** per dire ho sete, **bagno**, **aiuto**, **male**, **basta**, ecc.

Dopo ciò si passa ad un'analisi delle cose che possono risultare di interesse per il bambino; ad esempio **altalena** se gli piace dondolare, **bolle** se gli piace giocare con le bolle di sapone, **biscotto**, **latte** e **succo** se gli piacciono, e così via. Questo repertorio è importantissimo perché si tratta delle cose che l'alunno è spontaneamente portato a desiderare e che quindi ha motivazione per chiedere (si veda la funzione *chiedere per avere*).

Queste stesse parole possono inoltre servire per una diversa funzione che è quella di risposta ad una domanda dell'adulto ("Cosa vuoi da bere?" Oppure "Con cosa vuoi giocare?"). Questa preferenza è sempre legata alla motivazione: chiaramente un bambino cui piacciono i biscotti sarà più motivato a rispondere "Biscotto" quando l'adulto gli chiede "Cosa vuoi?". Se gli insegnassimo "Pera" e a lui le pere non piacciono, il nostro insegnamento sarebbe fatica sprecata.

d) La comprensione dei comandi

Per poter lavorare è importante che l'allievo comprenda alcuni comandi fondamentali, se vogliamo fargli fare qualcosa.

Quindi è necessario fare un primo elenco di comandi vocali (accompagnati, se necessario, da segni e/o da CAA). Di seguito si forniscono alcuni esempi:

- (nome) vieni qui
- (nome) vai
- (nome) siediti
- (nome) alzati
- (nome) dammi

- (nome) prendi
- (nome) indica
- (nome) apri
- (nome) chiudi
- ecc.

Sicuramente occorrerà mostrare e modellare l'azione indicata dai comandi e per questo è opportuno utilizzare un compagno che agisce, mentre l'adulto può modellare l'azione guidando l'alunno.

e) Quali parole non insegnare (perlomeno non in prima battuta)

Usando il linguaggio verbale è bene **iniziare da parole semplici, brevi, con significati concreti**: è più facile imparare "cane" piuttosto che "felicità".

Se si usano immagini, usare immagini non equivocabili e ricordare che se l'immagine viene usata come significante deve sempre essere quella, esattamente come la parola "cane" è sempre la stessa. Dobbiamo stabilire un rapporto di codice tra il significato che deve essere comunicato e il simbolo che viene usato per comunicare. Quindi l'immagine che scegliamo per dire "cane" diventa il simbolo del cane, di qualsiasi cane. Una volta stabilita, non si cambia più. Per questo, ove fosse possibile, sarebbe bene usare simboli già codificati.

f) La funzione "chiedere per avere"

Skinner fa rientrare questa funzione nel quadro degli operanti verbali, denominandola MAND.

Si tratta di una funzione fondamentale, da cui in genere si parte per insegnare a comunicare in modo efficace. La ragione di questa priorità è che il bambino è motivato a comunicare dal bisogno o dal desiderio di ottenere quello che vuole o di cui ha bisogno.

Quindi l'intenzione comunicativa esiste già e il lavoro da fare consiste nell'insegnare al bambino a "vestirla" con significanti efficaci.

Per ottenere questo scopo occorre che i nuovi significanti che insegniamo siano più efficaci di quelli spontanei che il bambino usa, cioè maggiormente premianti.

Il risultato della comunicazione dovrebbe essere il premio del bambino in contesto naturale. Se il bambino vuole il succo, impara a chiederlo e lo ottiene: questo è automaticamente rinforzante.

g) Come stimolare l'alunno a chiedere per avere

Come stimolare l'allievo a "chiedere per avere" senza stare ad aspettare che la situazione si formi spontaneamente, ma sempre rimanendo entro un contesto naturale?

Una delle strategie migliori è quella di creare situazioni "incomplete", in cui cioè l'alunno abbia di fronte una cosa che gli interessa, ma non possa completare l'azione per mancanza di qualcosa che deve chiedere all'adulto.

Ad esempio dargli il suo giocattolo preferito ma senza le pile per farlo funzionare: con il contenitore delle pile aperto e manifestamente vuoto e le pile messe in posto visibile, ma non raggiungibile dall'alunno. Oppure dargli i fogli per colorare ma non i colori, metterlo sull'altalena ma non spingerlo, e così via.

Ovviamente bisogna intervenire subito, prima che scatti un comportamento problema, proponendo al bambino le pile, oppure i colori, e dandogli le indicazioni su come chiederli.

Alcuni suggerimenti su come potenziare i comportamenti comunicativi intenzionali

Al link: <https://www.logopoli.it/intenzionalita-comunicativa/> sono reperibili alcuni consigli destinati ai genitori/educatori di bambini molto piccoli a sviluppo tipico, che vogliano sostenere lo sviluppo della comunicazione intenzionale nei loro figli/allievi.

I suggerimenti forniti sono validi anche per potenziare l'intenzionalità comunicativa nei ragazzi con autismo e qui ne riportiamo una sintesi.

A livello di comportamento relazionale:

- Non portare il bambino ad un livello di stress troppo alto;
- Accettare la modalità comunicativa possibile per il bambino al livello in cui è e partire da questo;
- Creare contesti divertenti, in cui comunicare non rappresenta un "compito" ma una gioia o perlomeno un interesse.

Alcune strategie:

- Non anticipare le richieste. Se i bisogni del bambino vengono soddisfatti prima che lui li manifesti, non ci sarà la spinta per comunicare;
- Il sabotaggio: creare le condizioni che generino nel bambino la necessità di comunicare (ad esempio mettere il suo gioco preferito in vista ma non accessibile, in modo che si possa avviare lo scambio comunicativo con l'adulto);

- Della strategia del sabotaggio fa parte anche la tecnica del “gesto interrotto”: ad esempio allungare il gioco ma trattenerlo prima di consegnarlo, in modo tale che il bambino sia stimolato a comunicare per ottenerlo.

Fact Sheet n. 5

CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa)

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa rappresenta un'area della pratica clinica, che cerca di ridurre, contenere, compensare la disabilità temporanea e permanente di persone che presentano un grave disturbo della comunicazione sia sul versante espressivo sia sul versante ricettivo, attraverso il potenziamento delle abilità presenti, la valorizzazione delle modalità naturali e l'uso di strategie speciali. La CAA è l'insieme di conoscenze, strategie, tecniche e tecnologie usate per integrare, aumentare o sostituire il linguaggio orale di bambini ed adulti con grave disabilità comunicativa. L'aggettivo aumentativa indica come le modalità di comunicazione utilizzate siano tese non a sostituire, ma ad accrescere la comunicazione naturale esistente.

In pratica la Comunicazione Aumentativa è tutto quello che aiuta chi non può parlare a comunicare: strumenti, tecniche, ausili ma soprattutto *partner* comunicativi che interagiscono realmente con chi non può parlare e ne facilitano la comunicazione.

L'intervento della CAA ha lo scopo di supportare la comunicazione naturale esistente e di fornire soluzioni che facilitino da subito l'interazione fra il bambino e il suo ambiente di vita.

L'apertura dell'Ambiente di Vita del bambino nei confronti della CAA è elemento chiave per la riuscita dell'intervento: è essenziale il coinvolgimento dei principali *partner* comunicativi del bambino (famiglia, insegnanti, amici), perché l'efficacia della CAA dipende dall'acquisizione delle strategie da parte di tutti i *partner*.

a) Principi della CAA

CAA significa Sistema Multimodale

Tutte le modalità che una persona con disabilità comunicativa usa a livello intenzionale e non intenzionale per mettersi in contatto con chi li circonda, fanno parte del proprio personale sistema di comunicazione; in quanto tali vanno valutate e considerate ancor prima di consigliare simboli, ausili "poveri" o tecnologici.

In un progetto di CAA bisogna quindi identificare, interpretare e valorizzare il sistema di comunicazione esistente, dove per esso si intende l'insieme delle risorse naturali della persona quali gesti, vocalizzi, movimenti del corpo. È importante, ad esempio, comprendere il modo di esprimere accettazione o rifiuto,

dare significato alla mimica del volto, allo sguardo, alla pantomima, ai gesti usati e capire se esiste un modo codificato per rispondere "Sì" e "No". Le strategie di CAA sono indispensabili per questi scopi: per esempio, codici o modalità speciali per il "Sì" e "No" o strumenti come il vocabolario dei gesti personali quando i gesti usati non sono comprensibili a tutti.

L'identificazione del Sistema di Comunicazione esistente deve essere quindi la base per consigliare strategie, strumenti e ausili di comunicazione e per costruire nuove competenze. Per raggiungere questo obiettivo è prioritario conoscere i bisogni e le occasioni di comunicazione della persona con difficoltà comunicative in tutti gli ambienti di vita.

CAA significa non richiedere prerequisiti

Il solo vero prerequisito per intraprendere un intervento di CAA è la presenza di reali opportunità di comunicazione; l'esistenza di alcune abilità non deve quindi essere considerata prerequisito per l'intervento di CAA.

CAA significa lavorare con e sull'ambiente di vita

La responsabilità della comunicazione si sposta dalla persona che non parla a quanti la circondano negli ambienti di vita, in quanto la comunicazione emerge se si creano opportunità. La CAA non si fonda sull'esercizio, ma su esperienze di reali occasioni di comunicazione offerte al bambino, che gli diano la possibilità di influenzare l'ambiente, di crearsi un'identità e di migliorare l'immagine e la stima di sé. Pertanto, l'integrazione e la condivisione di intenti tra casa, scuola e luoghi di vita è cruciale per il buon esito dell'intervento di CAA.

Un approccio di tale genere è difficile da trasmettere in quanto persiste la convinzione che l'addestramento per la CAA debba essere condotto in situazioni strutturate fino a che non venga raggiunto un qualche livello comunicativo/cognitivo, stabilito in modo arbitrario. Si pretende poi che l'utente, inserito in situazioni naturali, sia in grado di utilizzare con immediatezza gli schemi comunicativi appresi. È principio condiviso, invece, che non si può insegnare a comunicare se non comunicando, e che gli utenti non sono quasi mai in grado di generalizzare, senza supporto continuo, i comportamenti appresi in seduta.

CAA significa modalità di insegnamento pragmatica e concreta

La CAA deve essere insegnata in modo interattivo e pragmatico e richiede necessariamente che qualsiasi abilità specifica, come imparare ad usare i simboli grafici, utilizzare una tabella o un ausilio con uscita in voce in modo funzionale,

venga appresa in situazioni comunicative naturali e realistiche e venga subito tradotta in obiettivi funzionali.

Purtroppo è abitudine diffusa ritenere che sia sufficiente l'esposizione ai simboli e l'abilità di associare i simboli al loro referente affinché questi vengano poi usati in funzione comunicativa. Lo scopo principale nella proposta di simboli grafici è l'uso per una comunicazione funzionale: far capire che il simbolo può stare al posto di persone, cose o attività non presenti è sicuramente un apprendimento che deve avvenire solo all'interno di situazioni naturali e motivanti per la persona.

b) Sistemi simbolici

Si parla di **sistema simbolico** quando gli elementi che lo costituiscono non sono una semplice collezione di immagini, ma rispondono a un sistema di regole di rappresentazione di carattere linguistico, se non ci sono regole si parla di insieme simbolico.

I sistemi più diffusi nel contesto italiano sono:

- *Picture Communication Symbols* (PCS)
- Arasaac
- *Widgit Literacy Symbols* (WLS)
- *Blissymbolics* (Bliss)²¹

I sistemi Picto e Sclero sono invece meno conosciuti.

PCS

PCS è forse il più diffuso insieme di simboli in uso nel mondo. Non ha regole esplicite di rappresentazione dei significati. Dispone di un'ampissima raccolta di più di 10.000 simboli.

I PCS sono nati negli USA, che restano il contesto nel quale sono maggiormente utilizzati.

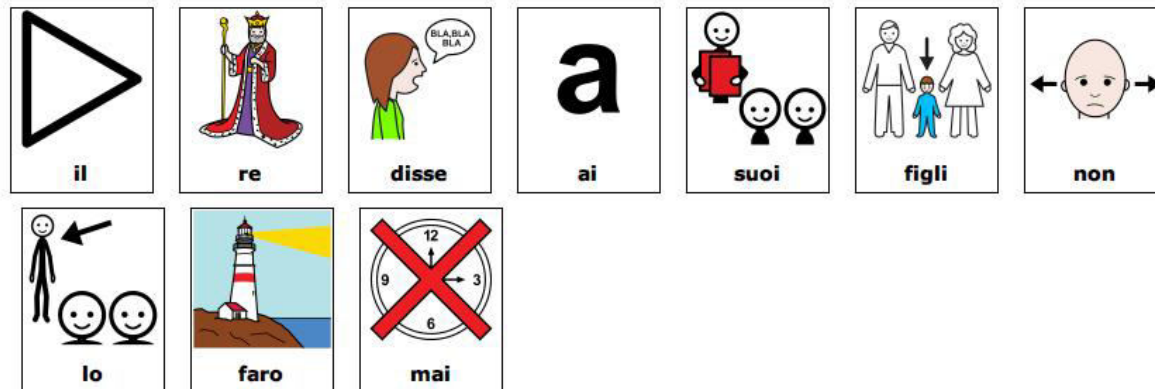
Principale punto di forza del PCS è la trasparenza della grafica che, pur con qualche stilizzazione, mantiene una buona riconoscibilità immediata. Ciò vale in particolar modo per gli oggetti e alcuni verbi, mentre i simboli relativi a concetti astratti risultano comunque poco trasparenti e in quantità ridotta. Manca di elementi morfosintattici quali il plurale, molti pronomi e altri elementi della morfologia libera, comparativi e superlativi, alcuni avverbi e congiunzioni significativi e di modalità per rappresentare i tempi dei verbi.

²¹ I sistemi simbolici sono stati ordinati in base al criterio di riconoscibilità degli elementi che li compongono.

ESEMPIO DI FRASE

ARASAAC

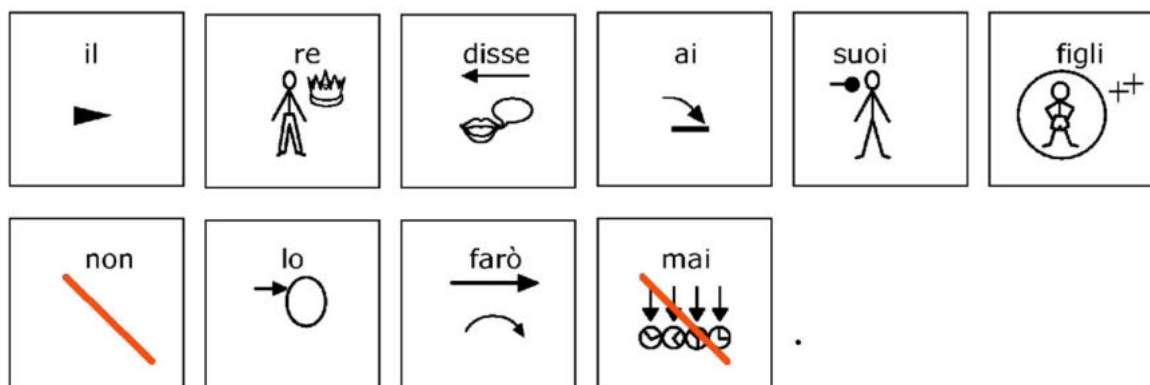
I simboli hanno uno stile non marcatamente anglosassone e hanno le caratteristiche dei simboli PCS.

ESEMPIO DELLA STESSA FRASE

WLS

WLS è un sistema di simboli nato nel Regno Unito. Lo stile grafico ha una maggiore completezza rispetto a PCS e la rappresentazione simbolica ha una buona coerenza interna; i simboli di oggetti concreti mantengono lo stesso livello di trasparenza dei PCS, mentre la presenza di elementi per la rappresentazione delle componenti morfosintattiche della lingua avvicina WLS a Bliss come per esempio il tempo dei verbi, il plurale, i superlativi, i diminutivi o accrescitivi.

ESEMPIO DELLA STESSA FRASE



BLISS

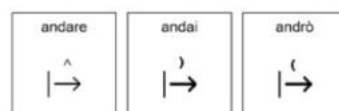
È il capostipite dei linguaggi simbolici, nato con l'intenzione di essere una lingua ausiliaria internazionale semplice da imparare, non particolarmente dedicata alla disabilità, binomio che si è sviluppato più tardi. È un sistema «semantografico», ispirato alla scrittura cinese basata su ideogrammi. La rappresentazione delle parole ha una sua forte coerenza interna e utilizza come elementi primitivi un numero limitato di 26 segni grafici elementari, che possono essere combinati potenzialmente all'infinito per creare nuove parole ed esprimere elementi grammaticali e morfosintattici, in modo simile a quanto avviene con i suoni del linguaggio.

Gli indicatori permettono a Bliss di rappresentare gli aspetti morfosintattici della lingua e non solo come si vede bene dall'immagine:

Concretizzazione



Il tempo dei verbi



Il plurale



L'estensione



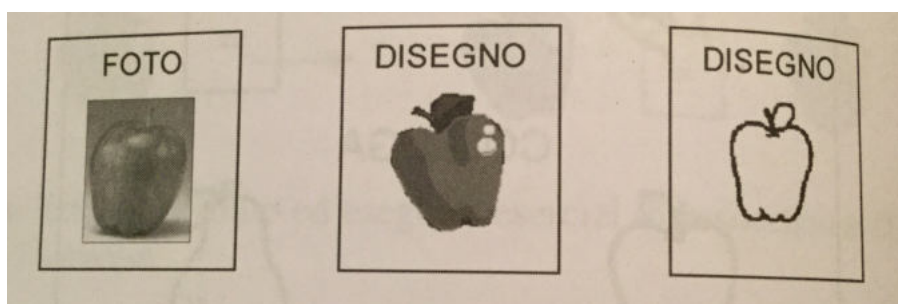
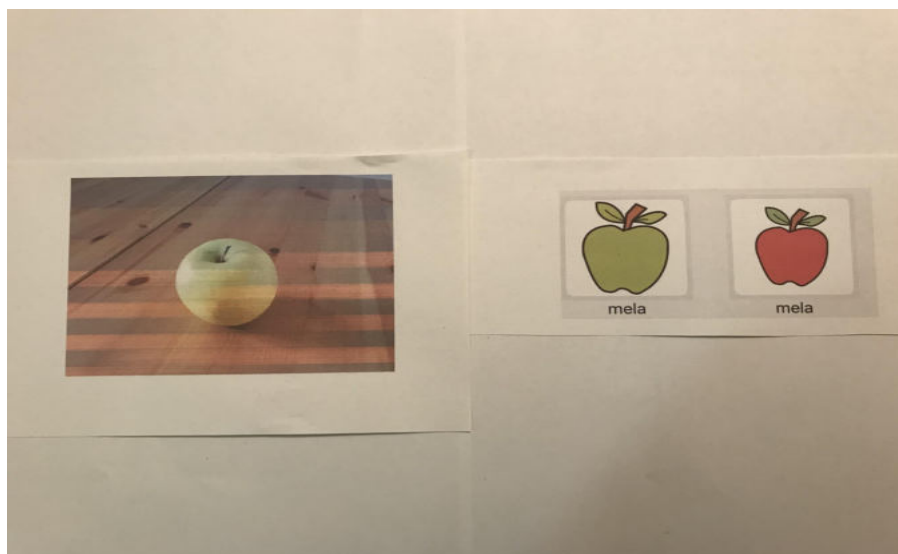
Descrizione (per gli aggettivi)

sole 	soleggiato 	fuoco 	bruciante 
fragile 	infiammabile 	bruciato 	bagnato 

c) Possibile percorso per l'introduzione della CAA

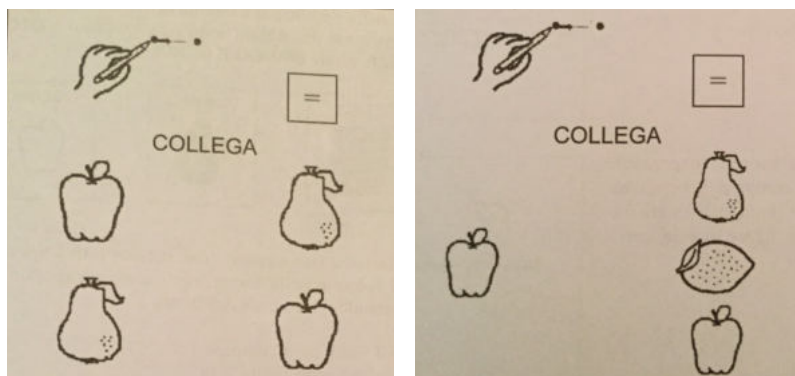
Riconoscimento dall'oggetto alla foto/disegno, dalla foto al disegno a colori, e poi al disegno in bianco e nero



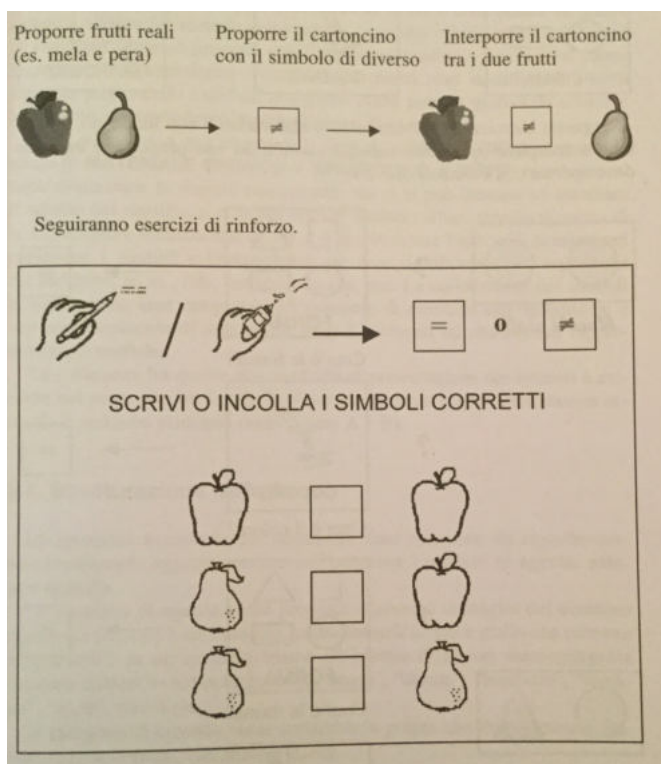


Associazione di due oggetti UGUALI con il simbolo " = "



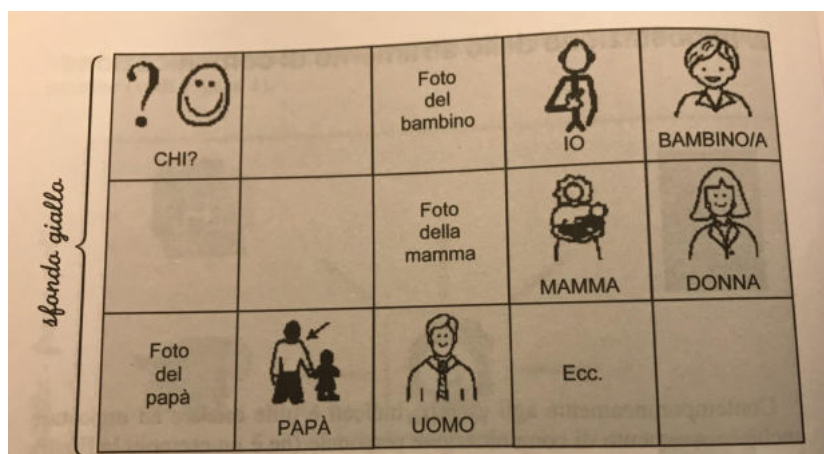


Associazione di due oggetti DIVERSI con il simbolo " $\neq$ "



Inserimento delle tre categorie principali:

- a) persone GIALLO
- b) azioni VERDE
- c) oggetti ARANCIONE
- d) aggettivi AZZURRO



Associazione categoria/simbolo/colore partendo dalla categoria persone per poi passare agli oggetti

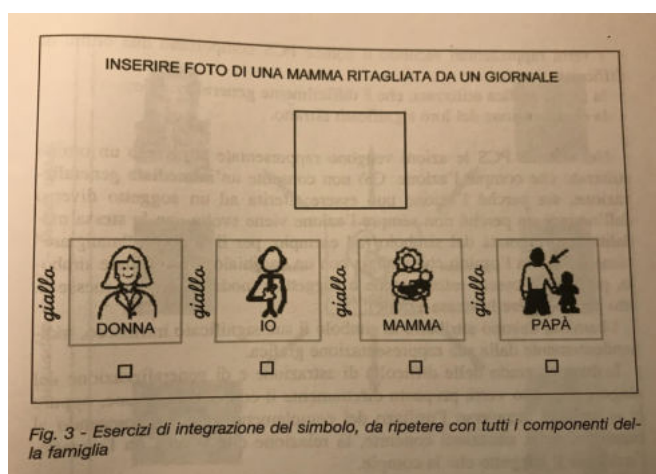


Fig. 3 - Esercizi di integrazione del simbolo, da ripetere con tutti i componenti della famiglia

Simbolizzazione e generalizzazione

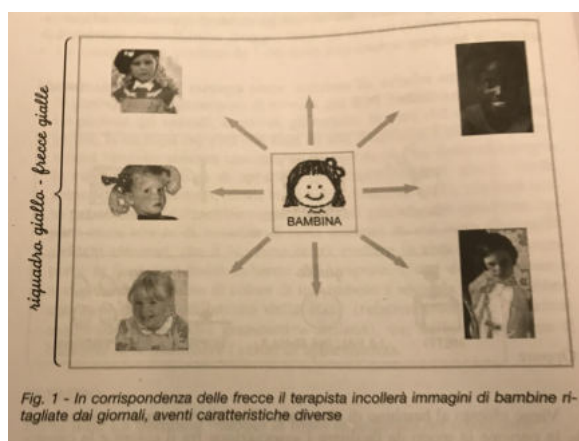


Fig. 1 - In corrispondenza delle frecce il terapeuta incollerà immagini di bambine ritagliate dai giornali, aventi caratteristiche diverse

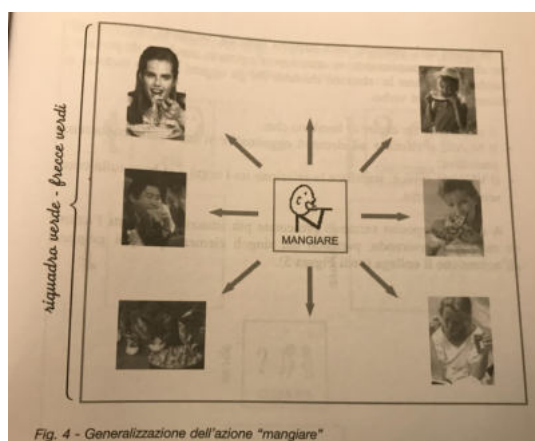


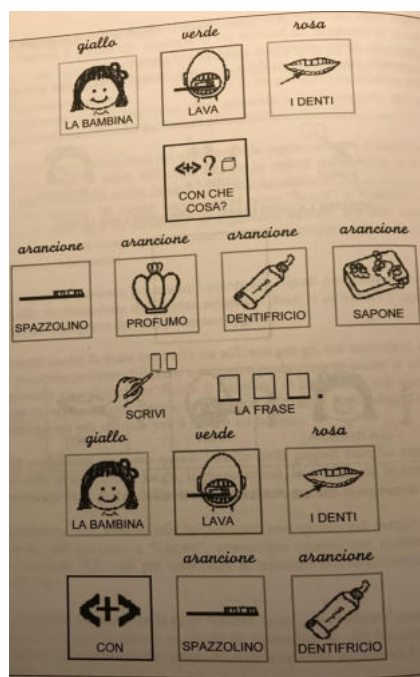
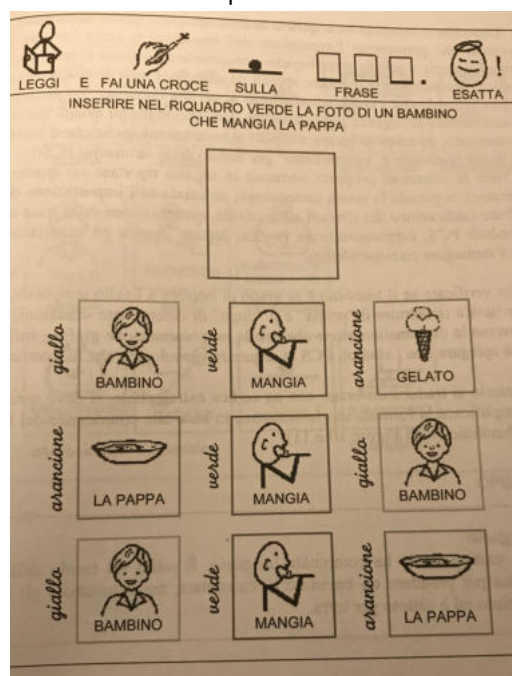
Fig. 4 - Generalizzazione dell'azione "mangiare"

Categoria azioni

Esempio di gioco del mimo: ad ogni bambino della classe viene dato un foglio in cui figurano i simboli di alcune azioni. In un sacchetto si inseriscono le tessere di colore verde in cui ci sono le varie azioni. Un bambino estrae dal sacchetto una tessera e quindi mima l'azione stessa. Gli altri bambini devono individuare l'azione mimata dal compagno tra quelle rappresentate nel foglio consegnato. Ogni bimbo che indovina, vince un punto.

Frase semplice e frase arricchita

Esercizi di comprensione



d) IN-BOOK

Gli IN-Book, o libri in simboli, sono libri "su misura", costruiti attraverso un adattamento e una traduzione in simboli del testo scritto affinché, attraverso il continuo rimando all'immagine, il bambino possa essere facilitato nella comprensione di quanto l'adulto racconta. Sono libri accattivanti, motivanti e da condividere.

È possibile partire da un libro già esistente e modificarlo per renderlo accessibile (libro modificato) oppure si possono anche creare libri che siano nuovi e su misura per "quel bambino" (libro personalizzato).

Sono sempre composti da un'immagine grafica, dalla parola alfabetica scritta in alto, da un sottile bordo che tiene insieme le due. La persona che usa la CAA

riconosce l'immagine. Nella lettura ad alta voce, l'adulto indica uno per uno i simboli (*modelling*) che compongono la frase, senza rallentare la lettura e mantenendo la vivacità, così sostiene l'ascolto del bambino, facilitandogli la comprensione e l'attenzione.

Fact Sheet n. 6

Dall'analogico al digitale... comunicare con un "tap"

Usare strumenti digitali per comunicare (i comunicatori, ad esempio) è importante anche per le persone con autismo verbali. È infatti noto che, in situazioni di crisi o di difficoltà improvvise, una persona con autismo può non essere più in grado di parlare efficacemente. Quindi poter ricorrere ad un *computer/tablet*/cellulare con sistemi comunicativi già impostati può diventare anche una forma di sicurezza e di protezione, così come un elemento di autonomia personale e di indipendenza.

La scelta del tipo di *App* o *software* da usare dipende dallo strumento a nostra disposizione e dal sistema simbolico che utilizzo.

a) Programma per trasformare testi in immagini

SYMWRITER

È un *software* a pagamento concepito per tradurre direttamente il linguaggio verbale (scritto-parlato) nel linguaggio in simboli. Il *software* utilizza un particolare linguaggio in simboli denominato WLS (*Widgit Literacy Symbols*). Tradurre in simboli WLS un qualsiasi libro del patrimonio letterario equivale quindi ad una traduzione da una lingua ad un'altra, come tradurre dall'inglese all'italiano, per esempio. Il risultato di questa traduzione è un "Libro in Simboli" o "IN-Book". Il linguaggio WLS è strutturato in modo molto analitico, per consentire di tradurre in simboli tutti i singoli elementi grammaticali di una frase, non solo i sostantivi, i verbi e gli aggettivi ma anche elementi come gli articoli determinativi e le preposizioni.

BOARDMAKER

È un *software* concepito per creare materiali per attività di comunicazione, di riabilitazione e di insegnamento. Il *software* utilizza il linguaggio in simboli denominato PCS (*Picture Communication Symbols*), che è simile al linguaggio WLS ma è meno analitico nella traslitterazione in simboli di tutti gli elementi grammaticali di una frase. Il linguaggio PCS traduce in immagini le frasi del linguaggio prese come una singola unità di "soggetto+verbo+complemento" ovvero come una "azione/situazione" intera.

ARAWORD

AraWord è un *software* distribuito gratuitamente, inserito all'interno della suite di strumenti di CAA - Comunicazione Aumentativa e Alternativa²², è un *word processor* che consente la scrittura simultanea di testo e pittogrammi, facilitando lo sviluppo di materiali e l'adattamento di testi per persone che hanno difficoltà nel campo della comunicazione funzionale.

AraWord è un ottimo strumento per essere utilizzato da utenti che stanno acquisendo il processo di lettura e scrittura, in quanto durante la scrittura, lo strumento della comparsa dell'icona rappresenta un rinforzo molto positivo per riconoscere e valutare la parola scritta o se la frase è corretta.

b) App per comunicare con dispositivi mobili iOS

GRID PLAYER

Grid Player è un'applicazione gratuita per dispositivi mobili iOS che permette di costruire frasi con i simboli Widgit. Di *default* sono presenti più di 1.000 fotografie (suddivise in 42 categorie), più di 100 frasi immediate e 10 gruppi tematici per la conversazione.

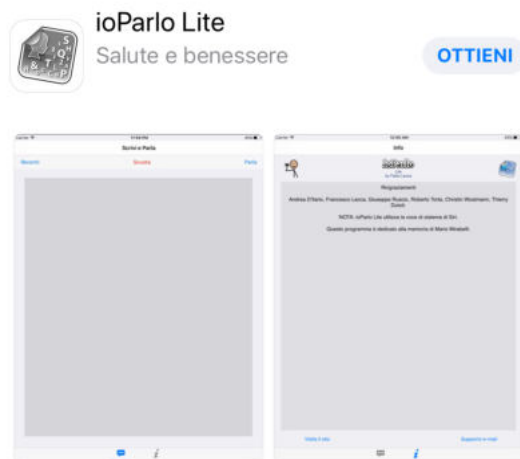
È necessario un *account* di griglie *on line* per utilizzare Grid Player. È possibile creare un *account* gratuitamente all'interno dell'App di Grid Player o accedere con un *account* esistente.



²² <http://sourceforge.net/projects/arasuite/>.

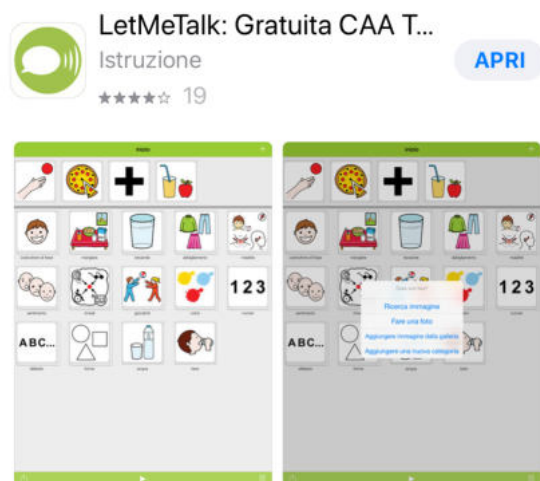
IO PARLO

Io Parlo è un'applicazione gratuita (disponibile per iOS e *Android*) per la comunicazione assistita. È composta da una sintesi vocale in lingua italiana e una libreria di simboli PCS. Con questo programma è possibile scrivere e ascoltare frasi visualizzandole con i simboli corrispondenti. Non permette la personalizzazione ovvero di aggiungere le proprie immagini e registrare suoni.



LET ME TALK

Let Me Talk è un'applicazione gratuita (disponibile per iOS e *Android*) che supporta la comunicazione consentendo di scegliere le immagini e offre la possibilità di allineare in sequenza logica le immagini. Il *data base* comprende più di 9.000 immagini ARASAAC di facile comprensione. È possibile personalizzare le immagini e le categorie di *default* aggiungendo ulteriori immagini tramite l'App foto o dalla propria galleria.



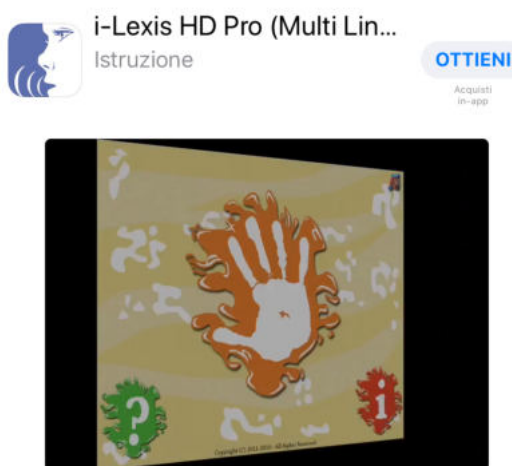
SOUNDING BOARD

Sounding Board è un'applicazione per la comunicazione, che permette di creare schede personalizzate utilizzando simboli *ABLENET* o le proprie foto. Di *default* si trovano schede di comunicazione organizzate in 13 categorie.



I-LEXIS

i-Lexis è un'applicazione (gratuita è la versione i-Lexis Hd Pro) appositamente creata per fornire un semplice ed immediato strumento per aiutare nella comunicazione. In i-Lexis attraverso il gioco e l'interazione è possibile apprendere termini legati alla propria quotidianità in modo del tutto naturale. È uno strumento che consente di migliorare la comunicazione, l'interazione dell'individuo con l'ambiente circostante. La versione integrale comprende più di 265 parole pre-registrate in due modalità "Leggi" e "Sillaba/Leggi lentamente".

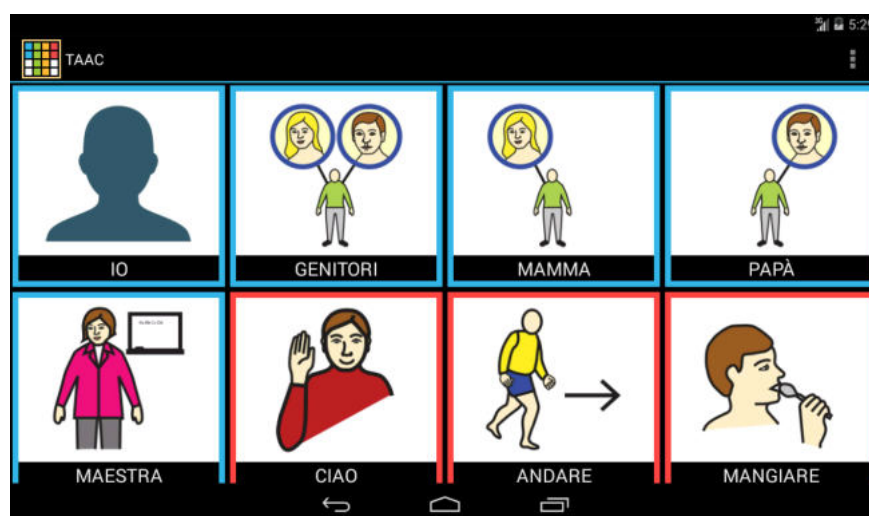


c) App per comunicare con dispositivi mobili *Android*

TAAC

Taac è un'applicazione (a pagamento) che trasforma un comune *tablet Android* in un dispositivo per comunicare. L'idea alla base dell'applicazione è quella di replicare in formato digitale i quaderni cartacei spesso adottati come strumenti per la CAA. Invece di raccogliere tessere fisiche in posizione fisse e doverle ricercare all'occorrenza, il supporto digitale permette un'organizzazione più flessibile dei contenuti, facilitandone l'utilizzo e supportando gli utilizzatori con funzionalità avanzate, come la sintesi vocale e l'aiuto attivo alla composizione di concetti articolati.

Del primo strumento valorizza la semplicità ma migliora la praticità offrendo uno strumento maneggevole, compatto e facile da ricercare. Dai dispositivi analogici coglie l'idea dell'impiego della sintesi vocale, pur mantenendo minimo l'ingombro e aumentando la praticità, eliminando la gestione di pacchi di schede cartacee.



PICTOGRAM AGENDA

PictogramAgenda è un'applicazione informatica che facilita la generazione ed uso di agende visive su *devices* mobili. PictogramAgenda permette di creare ed ordinare una sequenza di immagini (massimo 12) che formeranno l'agenda visiva.

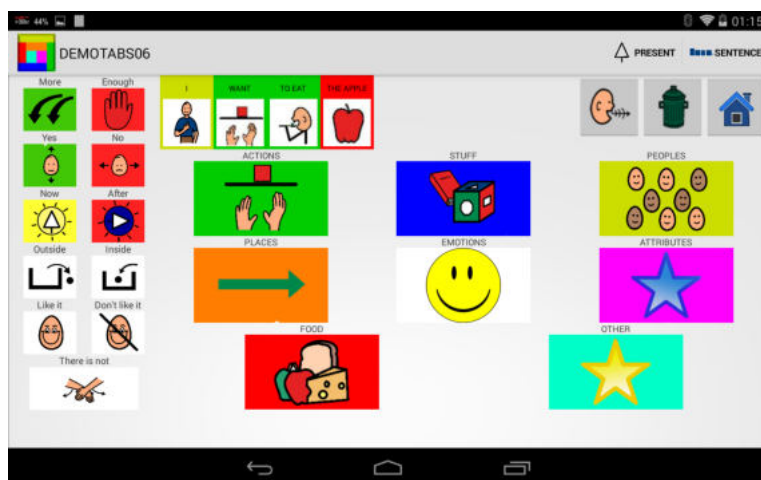
La schermata dell'applicazione è divisa in tre parti: nella parte superiore compaiono le immagini caricate in maniera ordinata e numerate per rappresentare chiaramente l'ordine dei compiti elencati. Nella parte centrale dello schermo si premerà ogni volta che si desidera passare al prossimo compito. Le

immagini del lavoro già fatto verranno rappresentate nel fondo dello schermo, di piccole dimensioni, come un promemoria dei compiti svolti.



AAC TALKING TABS

Si tratta di un'applicazione con più di 9.000 immagini ARASAAC, che permette di creare tabelle o di memorizzare storie da raccontare. Le tabelle sono suddivise in 9 categorie. Si può decidere di costruire una semplice frase oppure ascoltare l'immagine con un *tap*. Si può inviare la frase anche tramite applicazioni di messaggistica.

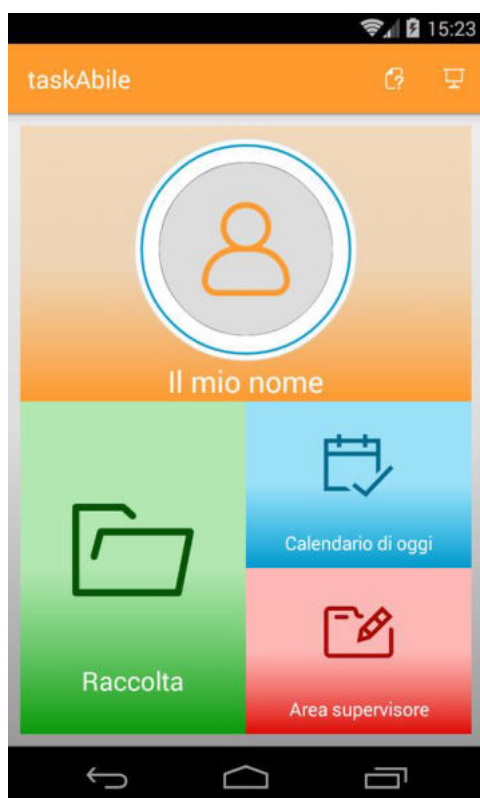


ARAWORD

Esiste anche una versione per *device* mobili del software Araword (vedi sopra).

TASKABILE

TaskAbile è un'applicazione che permette di imparare alcuni comportamenti di vita quotidiana e sociale. L'App stimola l'autonomia personale fornendo anche la possibilità di comunicare attraverso categorie e immagini personalizzate e personalizzabili. Semplice da usare, con un'interfaccia che punta all'immediatezza, permette di impostare il proprio accesso personalizzando con nome e immagine il proprio profilo.



Carta dei diritti alla Comunicazione

*Ogni persona indipendentemente dal grado di disabilità,
ha il diritto fondamentale di influenzare,
mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita.
Oltre a questo diritto di base, devono essere garantiti i seguenti diritti
specifici:*

- 1
Il diritto di chiedere oggetti, azioni, persone e di esprimere preferenze e sentimenti*
- 2
Il diritto di scegliere tra alternative diverse*
- 3
Il diritto di rifiutare oggetti, situazioni, azioni non desiderate e di non accettare tutte le scelte proposte*
- 4
Il diritto di chiedere e ottenere attenzione e di avere scambi con altre persone.*
- 5
Il diritto di richiedere informazioni riguardo oggetti, persone, situazioni o fatti che interessano.*
- 6
Il diritto di attivare tutti gli interventi che rendano loro possibile comunicare messaggi in qualsiasi modo e nella maniera più efficace indipendentemente dal grado di disabilità.*
- 7
Il diritto di avere riconosciuto comunque il proprio atto comunicativo e di ottenere una risposta anche nel caso in cui non sia possibile soddisfare la richiesta.*
- 8
Il diritto di avere accesso in qualsiasi momento ad ogni necessario ausilio di comunicazione aumentativa-alternativa, che faciliti e migliori la comunicazione e il diritto di averlo sempre aggiornato e in buone condizioni di funzionamento.*
- 9
Il diritto a partecipare come partner comunicativo, con gli stessi diritti di ogni altra persona, ai contesti, interazioni e opportunità della vita di ogni giorno.*
- 10
Il diritto di essere informato riguardo a persone, cose e fatti relativi al proprio ambiente di vita.*
- 11
Il diritto di ricevere informazioni per poter partecipare ai discorsi che avvengono nell'ambiente di vita, nel rispetto della dignità della persona disabile.*
- 12
Il diritto di ricevere messaggi in modo comprensibile e appropriato dal punto di vista culturale e linguistico*

National Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities, 1992
Tradotto a cura del Servizio di Comunicazione Aumentativa e Alternativa del Centro Benedetta d'Intino di Milano
Membro Institutional di ISAAC- ITALY

Riferimenti bibliografici e sitografici

Dispensa "Comunicazione aumentativa e alternativa per persone con Sindrome di Angelman" a cura di Aurelia Rivarola e Alessandro Chiari con la collaborazione dell'équipe di CAA del Centro Benedetta D'Intino Onlus:

<https://www.portale-autismo.it/principi-di-comunicazione-aumentativa-alternativa-di-dott-ssa-aurelia-rivarola/>.

Presentazione su "sistemi simbolici": http://www.sovrazonalecaa.org/documenti_condivisi/i%20sistemi%20simbolici.pdf.

Araword: <http://sourceforge.net/projects/arasuite/>.

P. Dyrbjerg e M. Vedel, *L'apprendimento visivo nell'autismo*, Edizioni Erickson, Trento, 2008.

Irene Sartori, *Disabilità cognitiva-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*, Editore Franco Angeli, Milano, 2010.

Grid Player

<https://itunes.apple.com/it/app/grid-player/id456278671?mt=8>.

Io Parlo

<https://itunes.apple.com/it/app/ioparlo/id406247136?mt=8>.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=it.araneum.ioparlo>.

Let Me Talk

<https://itunes.apple.com/it/app/letmetalk-gratuita-caa-talker/id919990138?mt=8>.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.appnotize.letmetalk&hl=it>.

Sounding Board

<https://itunes.apple.com/it/app/soundingboard/id390532167?mt=8>.

i-Lexis

<https://itunes.apple.com/it/app/i-lexis-hd-in-italiano-app-per-i-problemi-del-linguaggio/id435054308?mt=8>.

<https://itunes.apple.com/it/app/i-lexis-hd-pro-multi-lingua/id609460851>.

Taac

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.looptribe.taac&hl=it>.

PictogramAgenda

[https://play.google.com/store/apps/details?
id=com.lorenzomoreno.pictogramagenda&hl=en_US.](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lorenzomoreno.pictogramagenda&hl=en_US)

Araword App

[https://play.google.com/store/apps/details?id=awm.araword&hl=it.](https://play.google.com/store/apps/details?id=awm.araword&hl=it)

TaskAbile

[https://play.google.com/store/apps/details?id=it.task.abile&hl=it.](https://play.google.com/store/apps/details?id=it.task.abile&hl=it)