

Comunicare per vivere meglio

Un percorso finalizzato al rafforzamento delle competenze comunicative di Daniele

Ylenia Cognini
Insegnante e Pedagogista

Riccardo Venturini
Psicologo e Responsabile UOSD Disabilità

buone
prassi

Sommario

Questo articolo persegue l'obiettivo di esplorare la relazione instaurata dagli autori con Daniele nel contesto scolastico. Essa, consolidandosi nel tempo sulla base di ricerche teoriche e pratiche quotidiane specifiche, ha permesso al bambino di riportare significativi miglioramenti nelle autonomie e nella capacità di comunicare. Per Daniele, un bambino affetto da ritardo mentale grave, che vorrebbe essere rispettato nella sua individualità e vedere riconosciuti i propri bisogni specifici, comunicare rappresenta il modo più efficace per dimostrare di esistere e di avere le potenzialità per effettuare in modo autonomo delle scelte che riguardano la gestione del proprio tempo e delle proprie necessità. Il caso descritto in questo articolo può assumere un valore paradigmatico e fornire validi insegnamenti sulle modalità che anche le persone normodotate possono adottare nella quotidianità per reagire in modo più adeguato alle situazioni problematiche, per farsi ascoltare e imparare ad ascoltare meglio gli altri, per instaurare dinamiche comunicative fondate sul rispetto reciproco.

Aiutare Daniele a comunicare¹

Le relazioni che un soggetto disabile instaura con le persone che interagiscono quotidianamente con lui dipendono dalle

modalità e dalle abilità comunicative manifestate da queste ultime nei suoi confronti. Nel nostro modello sociale la qualità delle relazioni è un indicatore non solo di buone competenze, ma anche di maggiori gradi di benessere, di autostima e di fiducia. La descrizione di questa esperienza di crescita nella comunicazione con Daniele, un bambino di 8 anni affetto da ritardo mentale grave, parte dal bisogno di ritrovare il senso delle azioni che compiamo nel quotidiano per assegnargli quell'importanza che corrisponde proprio alla reale soddisfazione dei nostri bisogni.

¹ Gli autori desiderano rivolgere un sentito ringraziamento ai genitori di Daniele per avergli dato la possibilità di descrivere il lavoro che è stato compiuto con il figlio e di pubblicare materiale fotografico avente per oggetto quest'ultimo e altri membri della famiglia. Il primo autore dell'articolo è intervenuto prevalentemente nella fase di lavoro sul campo, mentre il secondo ha curato la fase progettuale.

Per raggiungere questo obiettivo dobbiamo apprendere ad ascoltare, a condividere dei codici e a reagire con maggiore adeguatezza, riconoscendo tutti i feedback come elementi prioritari e indispensabili del dialogo.

Sin dal primo momento in cui abbiamo visto Daniele, abbiamo pensato che fosse indispensabile attuare un piano di lavoro finalizzato a migliorare la qualità della sua vita attraverso l'acquisizione di autonomie personali e didattiche, funzionali ed efficaci, allo scopo di realizzare efficacemente il processo di integrazione scolastica. L'entrata di Daniele nella scuola primaria rappresentava un'autentica incognita per la famiglia anche perché, all'inizio dell'anno scolastico, erano emerse molteplici perplessità in riferimento alle capacità di questo bambino che presentava difficoltà così accentuate.

Inizialmente Daniele aveva manifestato comportamenti problema così gravi che era risultato impossibile svolgere attività specificamente finalizzate all'apprendimento: infatti il bambino non voleva stare seduto, si buttava a terra quando gli veniva proposta un'attività, cercava di mordere, urlava se non poteva fare quello che voleva. Poiché il bambino non era in grado di rispettare nessun tipo di regola presente nel nuovo contesto di vita, è stato necessario realizzare un programma di lavoro molto impegnativo, anche perché spesso i suddetti comportamenti problema non rendevano possibile neanche la sua permanenza all'interno del gruppo classe, andando a inficiare non solo gli apprendimenti scolastici, ma anche le relazioni sociali e quindi l'auspicata integrazione scolastica nel gruppo dei pari.

È stato quindi necessario svolgere una delicata fase di osservazione al fine di rilevare ed evidenziare i limiti ma soprattutto le potenzialità su cui poi sarebbe stato possibile lavorare allo scopo di sviluppare un adeguato intervento riabilitativo e,

implicitamente, di integrazione: Daniele mostrava all'inizio una limitata capacità di mantenere in modo stabile l'attenzione su una consegna specifica, scarsa esplorazione visiva e comportamenti evitanti nei confronti dei compiti proposti.

Tutte le fasi del progetto hanno previsto il ricorso al metodo dell'apprendimento senza errori associato alla tecnica del fading, con registrazione dei dati su apposite schede di rilevazione al fine di monitorare l'andamento del processo di apprendimento. Come viene evidenziato da Celi (1996), il metodo dell'apprendimento della discriminazione globale senza errori può risultare utilissimo con soggetti con disabilità gravi. Ci sono persone alle quali, nonostante tutti i nostri sforzi, non riusciremo mai a far apprendere la tecnica della lettura. Per questi soggetti con grave ritardo mentale è sempre possibile programmare attività di lettura funzionale.²

L'apprendimento senza errori prevede la presentazione di materiale didattico strutturato tramite *task analysis*, derivate da metodologie specifiche elaborate nel campo della psicologia dell'educazione. Occorre tenere presente la necessità di far sbagliare il soggetto il meno possibile e di enfatizzare la parte buona della risposta emessa dall'alunno. Infatti, se gli aiuti sono scelti bene e risultano adeguati, impediscono al soggetto di sbagliare; questi dovranno essere gradualmente attenuati in modo tale che l'alunno acquisisca la padronanza del compito. Per favorire l'emissione di una risposta corretta è stato previsto il ricorso a prompt di tipo *fisico*, che consistono nel guidare fisicamente l'alunno, *verbale*, che implicano l'impiego di indicazioni espresse verbalmente, e *gestuali*, che prevedono specifiche indicazioni.

² F. Celi, *Imparo a... leggere senza errori*, Trento, Erickson, 1996.

Il progetto si è articolato nelle seguenti fasi:

- osservazione per evidenziare le peculiarità, ovvero i limiti e le potenzialità;
- costruzione del cartellone dei percorsi e relativo apprendimento;
- apprendimento sia del rispetto delle pause e dello scorrere del tempo sia dello schema di lavoro, con attività iniziale di riconoscimento delle foto dei familiari;
- apprendimento dei colori e generalizzazione dell'abilità;
- apprendimento dei cartellini relativi agli indumenti e generalizzazione dell'abilità;
- comunicazione aumentativa alternativa;
- lettura globale;
- costruzione del calendario delle attività.

Costruzione del cartellone dei percorsi e relativo apprendimento

Al fine di permettere al bambino di imparare a muoversi negli ambienti scolastici in modo autonomo, si è pensato di costruire un cartellone usando dei cartellini in cui erano riportate delle riproduzioni fotografiche dei vari ambienti presenti nella scuola: il bagno, la stanza delle attività, la sala computer e il luogo in cui era parcheggiato il pulmino (vedi figura 1).

Il cartellone di riferimento è stato posizionato in classe; il bambino staccava dal cartellone la fotografia che raffigurava il luogo da raggiungere e si recava in esso. Inizialmente tutti i percorsi sono stati fatti eseguire ricorrendo a un prompt di tipo fisico, in quanto il bambino durante il tragitto spesso si fermava o si distraeva. Poiché alla fine dell'anno scolastico Daniele aveva raggiunto un grado sufficiente di autonomia, si è ritenuto opportuno attenuare progressivamente l'aiuto, che era stato fornito in modo massiccio all'inizio dell'anno, adottando una procedura di fading.

Una volta giunto nel luogo indicato, Daniele attaccava il cartellino con la foto in un posto preciso (ad esempio, per quanto riguarda il bagno la foto veniva attaccata vicino lo stipite della porta del bagno stesso). Dopo avere eseguito l'attività target, Daniele staccava il cartellino, ritornava in classe e riponeva la foto in un apposito contenitore collocato sotto il cartellone; successivamente andava a prendere il cartellino relativo al percorso successivo da effettuare.

Il cartellone dei percorsi ha rappresentato uno strumento che ha favorito l'integrazione scolastica di Daniele, in quanto il suo lavoro e i suoi spostamenti potevano essere monitorati da tutta la classe. Occorre evidenziare come la costruzione di un percorso con atti alla portata di Daniele gli abbia permesso di riconoscere e fare propri obiettivi e comportamenti che, di volta in volta, sarebbero diventati funzionali anche per perseguire scopi successivi.

Apprendimento del rispetto delle pause e dello schema di lavoro

Come evidenziato in precedenza, il bambino mostrava notevoli difficoltà a rispettare le pause e i comandi e voleva che i suoi desideri venissero assecondati in modo del tutto arbitrario: ad esempio, decideva spesso di starsene disteso per terra con le mani in bocca o di fermarsi davanti a ogni finestra che vedeva mentre andava a passeggio. Per ovviare a questa problematica è stata utilizzata la tecnica del rinforzo. Allo scopo di individuare i rinforzi più adeguati per il bambino è stata effettuata una fase di osservazione, al termine della quale si è optato per la scelta di rinforzi commestibili (nello specifico patatine e cioccolata).

Si è reso necessario innanzitutto lavorare sul rafforzamento dei tempi di attenzione, delle abilità di restare seduto e di prestare



Fig. 1 Esempi di ambienti raffigurati nel cartellone dei percorsi.

attenzione alla consegna. A tal fine è stata strutturata un'attività che ha previsto il ricorso alle foto delle figure parentali di riferimento. L'attività era finalizzata non solo a promuovere la capacità di riconoscere le foto dei parenti, in quanto questa era un'abilità che Daniele già possedeva, ma anche a eseguire un'attività di collegamento a seguito di una consegna. Si è infatti osservato che il bambino solitamente non prestava mai ascolto alla richiesta dell'insegnante. Da-

nole alternava momenti di lavoro presso un banco a momenti di pausa, in cui stava seduto su una sedia collocata dall'altra parte dell'aula. All'inizio i momenti di pausa sono stati difficili da gestire in quanto Daniele non accettava di stare seduto, si alzava continuamente e cercava di uscire dalla stanza e, tutte le volte che si cercava di bloccarlo, si buttava a terra urlando. Ogni volta, però, con grande pazienza e costanza, lo si riportava con determinazione sulla

sedia e gradualmente tale abilità è stata acquisita.

Successivamente è stato insegnato a Daniele ad alzarsi da solo in seguito a un richiamo della maestra e a raggiungere il tavolo di lavoro presso il quale veniva presentata l'attività raffigurata nella foto. L'alunno eseguiva l'attività rimanendo in piedi. All'inizio è stata presentata solo la foto della mamma, che veniva indicata e denominata più volte, dopodiché si esplicitava la richiesta: «Prendi mamma» (vedi figura 2).

Quando il bambino prendeva la foto e la dava all'insegnante riceveva rinforzi tangibili di tipo commestibile e verbale. Al termine Daniele doveva tornare a sedersi e aspettare di essere richiamato. La gestione delle pause di lavoro è stata determinante per consolidare il comportamento positivo dell'alunno, proprio

in rapporto a una sequenza di eventi che si stava consolidando gradualmente.

In seguito vicino alla foto della mamma è stata collocata un'altra foto con una funzione di *distrattore*. Attraverso questa attività si è potuto insegnare al bambino uno schema di lavoro ben preciso, che è stato poi utilizzato negli apprendimenti successivi: ad esempio il rispetto delle pause, l'attenzione alla consegna, il prendere la foto in relazione alla consegna formulata, il modo in cui doveva essere presa la fotografia (utilizzando tutte e due le mani, senza morderla o accartocciarla, girandosi leggermente dopo averla presa e riponendola nelle mani della maestra, ecc.).

Il distrattore ha permesso di consolidare l'apprendimento e ha abituato il bambino a vedere due foto allineate e a scegliere sulla base della consegna; ovviamente con il di-



Fig. 2 Attività che ha previsto il ricorso alla presentazione della foto della madre di Daniele.

strattore vicino la scelta era facilitata ma tutto questo ha preparato la strada all'apprendimento della foto del padre, con relativa scelta tra padre e madre. Infatti, la stessa procedura è stata adottata in riferimento alla foto del padre. Poi la foto del padre e quella della madre sono state presentate insieme e si chiedeva alternativamente di prendere «mamma» o «babbo». L'abilità è stata considerata appresa quando il bambino ha risposto in maniera corretta per almeno dieci volte consecutive nell'alternanza «mamma-babbo». La medesima procedura è stata adottata anche per le foto dei due fratelli di Daniele (vedi figura 3).

In seguito l'attività ha previsto l'alternanza di tutte e quattro le foto dei membri della famiglia. In modo coerente si è continuato a confermare il comportamento del bambino

con rinforzi alimentari e verbali alla fine di ogni consegna. Poi gradualmente il rinforzo è stato fornito in maniera intermittente alla fine di attenuare tale pratica.

Apprendimento dei colori e generalizzazione dell'abilità

La stessa procedura di apprendimento è stata messa in atto anche per l'apprendimento dei colori. Inizialmente è stato presentato il colore rosso: si è costruito un disco di cartone sul quale era stato attaccato un cartoncino colorato di rosso. Anche in questo caso è stato presentato solo questo cartoncino, si è ripetuta più volte la consegna: «prendi rosso» e si è invitato il bambino a prendere il colore rosso, prima avvalendosi della guida dell'insegnante e poi in modo autonomo. Successivamente è



Fig. 3 Svolgimento di un'attività che ha previsto la presentazione delle foto dei fratelli di Daniele.

stata prevista l'introduzione di un distrattore e quindi si è inserito l'apprendimento del colore nero, dopodiché si sono presentati entrambi i colori e Daniele doveva prendere il dischetto del colore corrispondente alla richiesta (vedi figura 4). Per favorire la generalizzazione i dischetti sono stati alternati ai pennarelli colorati che il bambino trovava nel suo astuccio.

In seguito sono stati presentati anche altri colori; attualmente Daniele riconosce, oltre al rosso e al nero, anche il giallo, il verde, il blu e il rosa. I colori vengono presentati alternativamente, non solo a coppie ma anche tre per volta. A questo lavoro di riconoscimento è seguito poi un lavoro di associazione, che ha previsto la costruzione di alcuni contenitori colorati dove il bambino doveva mettere i

dischetti separandoli in base al colore (vedi figura 5).

Dapprima questa attività è risultata piuttosto complessa, in quanto il bambino tendeva a prendere un dischetto riponendolo sempre e solo nel contenitore centrale. Questo comportamento ha evidenziato ciò che si era già manifestato in precedenza e cioè le difficoltà legate all'esplorazione visiva dello spazio. Per abituare il bambino ad allargare il proprio campo di riferimento si sono sostituiti i tre contenitori utilizzati inizialmente con due contenitori collocati a una notevole distanza l'uno dall'altro: il primo è stato posto all'estrema destra del tavolo e il secondo all'estrema sinistra. Il lavoro è stato così facilitato, in quanto il bambino si doveva destreggiare solo nel riconoscimento

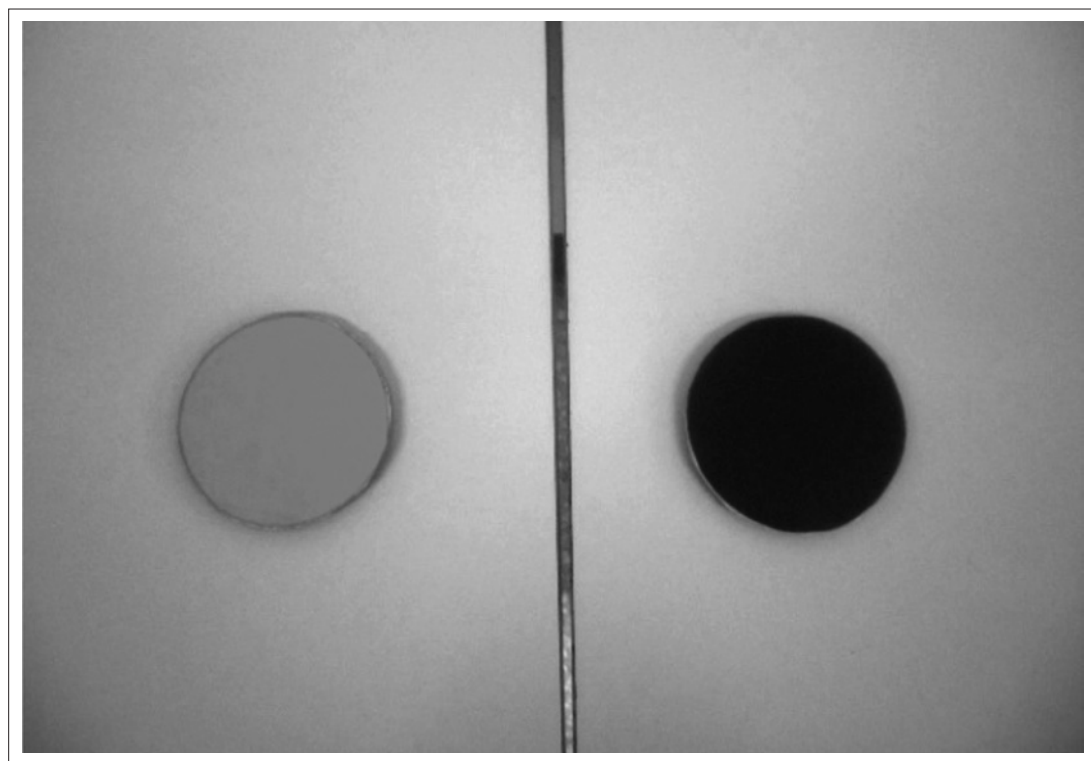


Fig. 4 Attività finalizzata a promuovere l'apprendimento dei colori rosso e nero.



Fig. 5 Attività di associazione relativa ai colori nero, verde e giallo.

di due colori e quindi la massima attenzione poteva essere riservata all'esplorazione. Successivamente i contenitori sono stati progressivamente avvicinati in modo tale da poterne poi inserire un terzo.

Tutte le attività finora presentate venivano svolte in piedi e il soggetto si sedeva soltanto per la pausa. Si è pensato allora di iniziare a lavorare rimanendo seduti, per abituare sempre di più il bambino a rispettare la routine scolastica. È stata quindi creata una postazione di lavoro stabile e Daniele stava sempre seduto sia durante l'attività che durante la pausa tra un'attività e l'altra. Questa è stata una grande conquista ed è un atteggiamento che Daniele continua a

manifestare, pur non riuscendo ancora a generalizzarlo; infatti in situazioni di lavoro è capace di stare seduto anche per ore intere, a differenza dei momenti non strutturati in cui non riesce a esibire un comportamento adeguato e a rispettare le pause.

Apprendimento dei cartellini degli indumenti e generalizzazione dell'abilità

Oltre alle attività scolastiche sono state pensate anche delle attività da svolgere a casa finalizzate a promuovere l'apprendimento delle autonomie personali relativamente all'atto di vestirsi e svestirsi. A tal fine è stato iniziato a scuola un percorso

concernente l'apprendimento delle denominazioni degli indumenti — maglietta, mutande, calzini, pantaloni e scarpe —, che ha previsto la creazione di appositi cartellini su cui erano raffigurati i vari indumenti (vedi figura 6).

Poi si è proceduto al riconoscimento con un apprendimento dei vari indumenti, mantenendo inalterato il procedimento adottato per foto e colori. Avendo ormai interiorizzato lo schema di lavoro, gli apprendimenti successivi a quelli delle foto sono risultati molto più celeri.

In seguito si è perseguito il fine di generalizzare tali acquisizioni nell'ambiente domestico. Si è posizionata nella sua cameretta una piccola cassetiera, attaccando un cartellino raffigurante ogni indumento su ciascun cassetto. All'interno il bambino

trovava l'indumento preparato in modo tale che potesse essere indossato facilmente.

Lo schema di lavoro è stato il seguente: il bambino veniva invitato ad avvicinarsi alla cassetiera e ad aprire il primo cassetto in cui erano state riposte le mutande; doveva quindi prendere l'indumento, indietreggiare leggermente al fine di sedersi su una piccola sedia posizionata alle sue spalle, indossare le mutandine e poi rialzarsi per andare a chiudere il cassetto. Era così pronto per aprire il cassetto successivo in cui erano stati collocati i calzini, e così via di seguito. All'inizio l'apprendimento ha richiesto l'adozione di precisi prompt fisici e verbali, al fine di permettere l'acquisizione di tutti i passaggi necessari all'esecuzione del compito. Successivamente, sempre tramite fading, si è pian piano attenuato l'aiuto fino a eliminarlo del



Fig. 6 Attività di apprendimento delle denominazioni degli indumenti.

tutto. Tale attività è stata poi portata avanti in modo eccellente dall'assistente durante le ore di servizio domiciliare.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa

Molta attenzione è stata dedicata all'area della comunicazione. Chi vive una condizione di disabilità e non può sviluppare un uso appropriato del linguaggio verbale, se non ha la possibilità di adottare una modalità comunicativa alternativa, è destinato a essere escluso dalla vita sociale, ovvero a vivere una condizione spesso marginale in riferimento ai diversi contesti in cui si potrà venire a trovarsi nel corso della propria esistenza.

Per affrontare le problematiche relative alla comunicazione di Daniele, si è deciso di introdurre la Comunicazione Aumentativa Alternativa. Si è quindi costruito un cartellone con le foto significative per il bambino, riguardanti gli ambienti conosciuti, le figure di riferimento, i rinforzi, i colori appresi nel corso dell'anno scolastico (vedi figura 7).

Attualmente il bambino ha iniziato il percorso di apprendimento di tale modalità comunicativa, anche se non riesce ancora a padroneggiarlo in maniera adeguata; tuttavia siamo convinti che iniziare a familiarizzare precocemente con metodi di comunicazione alternativi faciliti l'interiorizzazione di un modello che, nel corso del tempo, potrà essere consolidato e ampliato, e soprattutto gene-



Fig. 7 Cartellone adottato per introdurre la Comunicazione Aumentativa Alternativa.

ralizzato a nuovi luoghi o contesti. Inoltre cominciare a padroneggiare una modalità comunicativa specifica permette di abbandonare metodi di comunicazione inadeguati (capricci, urla, ecc.), che non aiutano nella crescita dal punto di vista emotivo e non favoriscono la conquista dell'indipendenza e di una maggiore autonomia.

Letture globale

Viste le buone capacità di memoria evidenziate da Daniele, si è pensato di procedere, in maniera molto graduale, all'apprendimento delle parole «mamma» e «babbo» al fine di facilitare una lettura globale. Inizialmente si sono costruiti dei cartellini sui quali era stata riportata la parola «mamma» in rosso e sopra la foto corrispondente usata per gli apprendimen-

ti precedenti. Si è quindi pronunciata molte volte la parola «mamma», scandendola bene verbalmente e, nello stesso tempo, sottolineandola con il dito. Successivamente il bambino è stato invitato a prendere la parola con la foto seguendo la consegna: «Prendi mamma»; è stato poi inserito un distrattore. Si è proceduto quindi all'apprendimento della parola «babbo» (colorata di blu), con relativa foto.

Il passo successivo è stato quello di presentare a Daniele entrambe le parole con foto, invitandolo a prendere alternativamente «babbo» o «mamma» a seconda della richiesta dell'insegnante (vedi figura 8). Usando la procedura di fading, si sono dapprima rimpicciolite le foto (vedi figura 9), poi si è lasciato il colore solo alla prima lettera e, successivamente, si è tolta la foto e si è continuato a lavorare soltanto con le parole.



Fig. 8 Attività di apprendimento delle parole «babbo» e «mamma».



Fig. 9 Ricorso alla procedura di fading.

Costruzione del calendario delle attività

Al fine di permettere un'organizzazione del lavoro finalizzata all'acquisizione dell'autonomia, sono state strutturate altre attività in sequenza; nell'aula si sono predisposte delle postazioni di lavoro dislocate nello spazio e si è costruito un calendario delle attività da svolgere in sequenza (vedi figura 10).

Daniele, quindi, una volta entrato in classe con il cartellino, lo andava ad attaccare sul cartellone e, in seguito, staccava il cartellino relativo alla prima attività e la cercava nell'aula. Questa procedura ha permesso di sviluppare sia l'esplorazione visiva che l'organizzazione spaziale e di acquisire una routine. Dopo le prime tre attività, una linea rossa con il disegno di un panino evidenziava l'ora della ricreazione. Le attività riguardavano gli apprendimenti già acquisiti come i colori, le parole e le foto,



Fig. 10 Il calendario delle attività di Daniele.

ma sono state presentate in forma diversa e più articolata al fine di sviluppare la sequenzialità.

Quando Daniele individuava l'attività corrispondente al cartellino preso, andava verso la postazione, attaccava il cartellino sul tavolo, si sedeva e iniziava l'attività che veniva svolta con la supervisione dell'insegnante. Ogni attività aveva una durata di circa mezz'ora, al termine della quale suonava un timer per indicare appunto che era giunto il momento di cambiare attività; a questo punto il bambino prendeva il segnalino, andava verso il cartellone e metteva il segnalino in una sacca gialla; prendeva quindi il cartellino con l'attività successiva e ripeteva la stessa procedura descritta sopra.

Nello specifico, relativamente all'attività di associazione delle parole «babbo» e «mamma» alle rispettive fotografie, il bambino era invitato a indicare con il dito la prima foto e, dopo che l'insegnante aveva chiesto: «Chi è questo?», doveva andare a prendere la parola corrispondente e attaccarla sotto la foto (vedi figura 11).

Oltre che a sviluppare capacità di associazione, tale attività era finalizzata a mantenere l'attenzione rivolta non più verso il basso ma di fronte a sé e quindi ad alternare lo sguardo dal basso verso l'alto, mantenendo una sequenzialità da sinistra verso destra. Chiaramente l'alternanza delle foto veniva cambiata ogni volta e, quindi, più o meno 10 volte nel corso della mezz'ora di lavoro.



Fig. 11 Associazione delle parole «babbo» e «mamma» alle relative foto.

Per quanto concerne l'attività riguardante la collocazione di una sequenza di colori su di un perno (vedi figura 12), l'insegnante invitava il bambino a indicare il colore del primo dischetto a sinistra (in questo caso il dischetto verde) e chiedeva: «che colore è questo?»; successivamente l'alunno doveva andare a prendere il cerchio colorato corrispondente e infilarlo nel perno, staccare il dischetto colorato (attaccato con il velcro) e riporlo nel bicchierino alla sua destra.

Ripeteva poi la procedura per tutti i colori rimasti, quindi fino a che non aveva staccato, in sequenza, tutti i dischetti colorati disponibili. Tale attività permetteva un'organizzazione dello schema di lavoro più strutturata, in quanto il bambino doveva eseguire più movimenti nell'arco della stessa attività; inoltre tale pratica consente l'apprendimento e l'interiorizzazione dello schema della letto-scrittura da sinistra verso destra.

L'attività relativa alla sequenza dei colori collocata su quattro perni è simile alla precedente (vedi figura 13), ma risulta leggermente più articolata in quanto ogni perno aveva un colore prestabilito e il bambino doveva associare a ogni perno il colore che trovava attaccato sotto (al momento si sono inseriti solo due dischetti per facilitare lo svolgimento dell'attività). All'inizio sono emerse notevoli problematiche, in quanto Daniele era portato a infilare il cerchio colorato solo nel perno di fronte a lui, sottolineando le notevoli difficoltà da lui manifestate nell'area dell'esplorazione visiva. Attualmente sono emersi notevoli progressi, anche se l'attività non risulta completamente appresa.

Un'altra attività molto interessante prevedeva la presentazione di due colori (a fine anno si è arrivati a presentarne tre): si chiedeva al bambino di prendere solo uno dei due colori presentati; eseguita la consegna, Daniele andava a staccare uno dei cinque tappi di plastica attaccati con il velcro in



Fig. 12 Attivita' relativa alla collocazione di una sequenza di colori su di un perno.

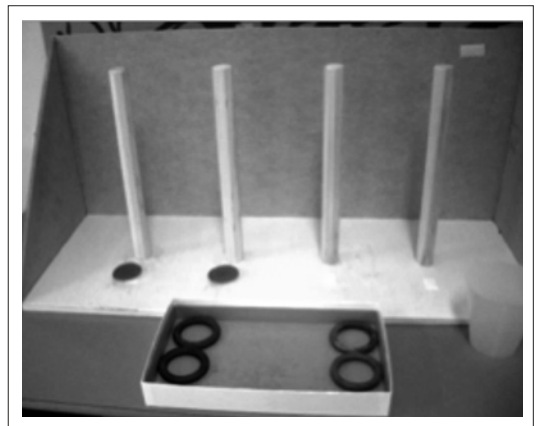


Fig. 13 Attivita' relativa alla collocazione di una sequenza di colori su quattro perni.

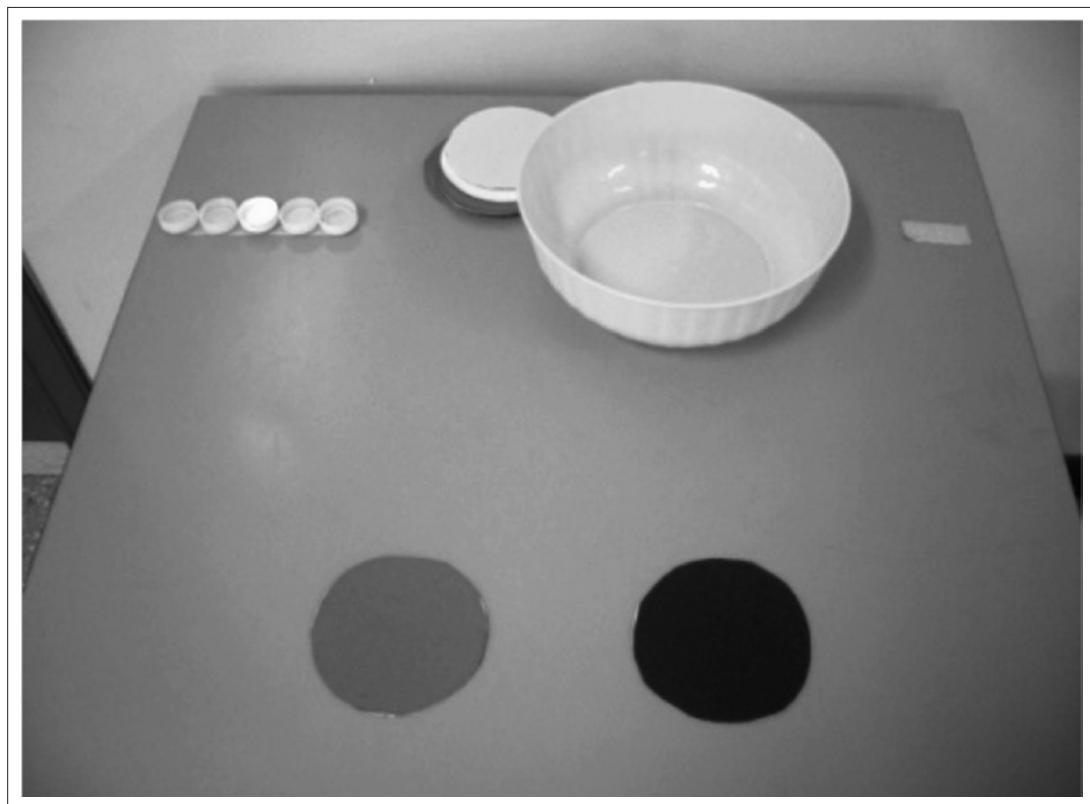


Fig. 14 Presentazione di due colori con il ricorso a tappi di plastica.

alto a sinistra e lo metteva nel contenitore a destra, ed era pronto per eseguire la richiesta successiva. I sei colori erano presentati alternativamente in maniera casuale. I tappi avevano lo scopo di abituare il bambino ad avere il controllo temporale del lavoro che stava eseguendo. Tale attività era riproposta anche con i cerchi colorati al posto dei dischetti per aiutare la generalizzazione e nella variante «indumenti» al posto dei colori.

Infine l'attività relativa all'albero degli amici (vedi figura 15) era stata inserita per favorire la socializzazione con i compagni di classe. Il bambino sceglieva una delle foto collocate sull'albero e, accompagnato dall'insegnante, si recava in classe e «chiamava» il compagno scelto. A questo punto Daniele, l'in-

segnante e il compagno ritornavano nell'aula di lavoro e giocavano tutti e tre insieme.

Conclusioni

Sicuramente sono ancora molte le abilità che Daniele potrà apprendere nel suo percorso scolastico e, nonostante le sue difficoltà, ci sono tutte le premesse perché possa sviluppare altre competenze. Questa testimonianza dovrebbe aiutarci a riconoscere quanto è importante pianificare bene il proprio lavoro, definendo gli obiettivi e il percorso per confrontarsi periodicamente nell'ambito del team di lavoro sui risultati raggiunti, per raggiungere traguardi che favoriscano



Fig. 15 L'albero degli amici.

l'apprendimento di una o più modalità che siano poi generalizzabili e applicabili in altri contesti, proprio per favorire, attraverso una migliore comunicazione, il maggior grado di integrazione possibile.

Bibliografia

- Ainsworth M.D. (2006), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, Milano, Raffaello Cortina.
- American Psychiatric Association/APA (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington, DC, APA.
- Baldwin A.L. (1949), *The effect of home environment on nursery school behaviour*, «Child Development», vol. 20, pp. 49-62.
- Bowlby J. (1999), *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (1973), *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando.
- Bruner J.S. (1984), *Lo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando.
- Bruner J.S. (1999), *Il linguaggio e il pensiero del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando.
- Burkhart L.J. (2007), *Comunicazione aumentativa totale nella scuola dell'infanzia*, Torino, Omega.
- Calabrese L. (2001), *L'apprendimento motorio tra i cinque e i dieci anni*, Roma, Armando.
- Canestrari R. (1997), *Trattato di psicologia*, Bologna, CLUEB.
- Canevaro A. (1974), *L'illusione pedagogica*, Roma, Armando.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, La Nuova Italia.

- Canevaro A. (1979), *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1988a), *Handicap, ricerca e sperimentazione*, Roma, NIS.
- Canevaro A. (1988b), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS.
- Canevaro A. (1989), *Handicap e luoghi dell'educazione*, Teramo, EIT.
- Canevaro A. (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Caselli C. e Volterra V. (2002), *Gesti, parole e prime combinazioni in bambini con sviluppo tipico e atipico*. In S. Vicari e C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.
- Celi F. (1996), *Imparo a... leggere senza errori*, Trento, Erickson.
- Corallo R. (2009), *9 volte intelligenti*, Trento, Erickson.
- De Ajuriaguerra J. et al. (1974), *Manuale di Psichiatria del bambino*, Milano, Masson.
- Denes G. e Pizzamiglio L. (1991), *Manuale di neuropsicologia. Normalità e patologia dei processi cognitivi*, Bologna, Zanichelli.
- Erikson E.H. (1968), *Infanzia e società*, Firenze, Martinelli.
- Fonzi A. e Tassi F. (1991), *Gli stili educativi dell'adulto e la cooperazione tra bambini*. In A. Fonzi (a cura di), *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze, Giunti, pp. 77-92.
- Formenti L. (2006), *Psicomotricità. Educazione e prevenzione. La progettazione in ambito socio-educativo*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- Harris P. (1991), *Il bambino e le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Job R. e Rumiati R. (1984), *Linguaggio e pensiero*, Bologna, il Mulino.
- Kazdin A. (1992), *Conduct disorders in childhood and adolescence. Second Edition*, Thousand Oaks (CA), Sage Publication.
- Kellog L. (1975), *La comprensione dell'arte infantile*, «Psicologia Contemporanea», vol. 7.
- Lewis M. e Rosenblum L. (1989), *Genesis of behavior, II: The child and its family*, New York, Plenum Press.
- Oliverio Ferraris A., Bellacicco D., Costabile A. e Sasso S. (1999), *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Bari, Laterza.
- Piaget J. (1962), *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Piaget J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.
- Shantz C.U. e Hartup W.W. (a cura di) (1992), *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sutton-Smith M. (1983), *Text and contest in imaginative play*. In F. Kessel e A. Goncu (a cura di), *Analysing children's play dialogues*, San Francisco, Jossey Bass.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.
- Warrick A. (2003), *Comunicare senza parlare*, Torino, Omega.
- Whitehurst G.J. e Fischel J.E. (1994), *Practitioner review. Early developmental language delay: What, if anything, should the clinician do about it?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 35, n. 4, pp. 613-648.
- Winnicott D. (2004), *Psicoanalisi dello sviluppo*, Roma, Armando.

Abstract

This article aims to explore the relationship established by the authors in the school environment with Daniel. The relationship has strengthened over time on the basis of theoretical research and specific daily practices and has enabled the child to achieve significant improvements in autonomy and communication skills. Daniel is a mentally retarded child who would like to be respected in terms of his individuality and to see his specific needs recognized, therefore, to communicate represents the most effective way to demonstrate he exists and to indicate the extent he can be independent with choices and decisions which concern the management of his time and his own needs. The case described in this article can have a paradigmatic value and provide valid lessons about the methods which even able bodied persons can adopt in everyday activities to react more effectively to different situations, to make themselves heard and learn to listen better to others, to converse and to recognize each other.