

# Intervento di C.A.A. iniziale 1

Antonella Costantino<sup>°</sup> - Nora Bergamaschi\*  
Laura Bernasconi<sup>°</sup> - Daniela Biffi -Caterina Dall'Olmo\* Valeria De Filippis<sup>°</sup>-  
Lucia Lanzini\* - Mara Marini\*  
Luca Pugliese<sup>°</sup>

Centro Sovrazonale  
di Comunicazione Aumentativa

\*Servizio di Neuropsichiatria Infantile  
Azienda Ospedaliera di Treviglio

<sup>°</sup>UONPIA Fondazione IRCCS Ospedale Maggiore Policlinico, Mangiagalli e  
Regina Elena - Milano

## TAPPE DI UN INTERVENTO DI CAA

- lavorare soprattutto con/nel contesto di vita
- partire dalle abilità esistenti
- strutturare un ambiente facilitante specifico
  - routines
  - osservare e dare significato
  - cogliere minimi spazi di aggancio
  - partire da situazioni altamente motivanti
  - costruire interazioni
- consentire maggiore controllo e prevedibilità
  - utilizzare la CAA sia in entrata che in uscita
  - offrire opportunità di effettuare delle scelte
- non effettuare “verifiche prestazionali” continue
- sviluppare il “sì” ed il “no”
- affinare un sistema di indicazione/puntamento
- costruire, condividere e aggiornare un vocabolario di immagini
- sviluppare un sistema di comunicazione multimodale “su misura”

## Intervento di CAA iniziale:

- Bambini piccoli
- Bambini con disabilità grave e complessa
- Ragazzi grandi con cui si mette in atto un intervento per la prima volta

## Bambini piccoli

- Il bambino piccolo utilizza naturalmente diversi comportamenti comunicativi molto prima di accedere al canale verbale
- Se i segnali comunicativi non vengono riconosciuti e sostenuti dall'ambiente si determina un progressivo abbandono da parte del bambino della motivazione a comunicare
- Riconoscere e sviluppare i comportamenti spontanei e le modalità comunicative esistenti è un fondamentale investimento per il futuro

## Disabilità complessa

- La patologia può rendere più difficile l'individuazione di segnali comunicativi
- I segnali possono essere sottili e atipici
- Il disturbo di comunicazione può essere primitivo
- L'abbandono della relazione comunicativa è precoce
- Si tende a focalizzarsi solo sulla soddisfazione dei bisogni primari

## Ragazzi grandi

- Non hanno mai sperimentato l'efficacia della comunicazione
- Hanno sperimentato infinite volte che comunicare non serve
- Non si riconoscono e non sono riconosciuti come individui pensanti e capaci di incidere sull'ambiente che li circonda
- E' particolarmente difficile strutturare attività adeguate ad età e livello



“Learned helplessness”  
(mancanza di iniziativa appresa)

## Partire dalle abilità esistenti

- Abbiamo bisogno di lavorare sulle risorse per arrivare alla competenza comunicativa
- ci serve molto di più sapere cosa una persona SA fare che cosa NON sa fare.



*(Light 1997)*

### Jason

Nuova valutazione di CAA a 7 anni, autistico, era già stato in molti altri servizi e c'erano un sacco di relazioni che documentavano tutto ciò che NON sapeva fare (*assenza di linguaggio verbale, difficoltà di comprensione linguistica, inattento, aggressivo, distruttivo...*).

In nessuna delle relazioni venivano documentate le qualità positive di Jason (*amava la lettura, stava molto sui libri, seguiva istruzioni scritte di due consegne, metteva insieme le parole scritte per comunicare messaggi comprensibili...*), le uniche da cui avremmo potuto partire per costruire un intervento.

Nell'incontro di restituzione ai genitori, la mamma aveva le lacrime agli occhi "Questa è la prima volta che qualcuno ci dice cosa Jason PUO' fare..."

*(Light 1997)*

- L'intervento deve essere impostato **sulle abilità non simboliche esistenti** (Warren & Yoder, 1998)
- Purtroppo invece le équipes tendono a concentrarsi sugli obiettivi della comunicazione simbolica anziché sullo studiare, utilizzare e migliorare le **modalità personali di comunicazione di ogni utente** (Siegel & Wetherby, 2000)
- Per favorire lo sviluppo di capacità comunicative più complesse, è fondamentale comprendere in maniera approfondita il sistema di comunicazione di **quella** persona.

Per "sistema" non si intende solo il repertorio individuale delle modalità comunicative non simboliche ma **anche le caratteristiche dei partner comunicativi e degli ambienti**.

La chiave per far progredire la comunicazione e l'interazione sociale è **utilizzare il sistema di comunicazione esistente all'interno di interazioni significative con gli altri**.

(Martha E. Snell)

## Strutturare un ambiente facilitante specifico

La comunicazione è un processo dinamico e transazionale, in cui i partner comunicativi si influenzano continuamente a vicenda nel corso dell'interazione

(Blackstone 1991, 1999; Cumley & Beukelman 1992; Light, Roberts, Di Marco & Greiner 1998; McNaughton & Light 1989)

## Strutturare un ambiente facilitante specifico

- Le interazioni comunicative dipendono dalle competenze comunicative di ogni individuo che partecipa all'interazione.
- Quando si tratta di bambini con bisogni comunicativi complessi che usano la CAA, il successo dell'interazione dipende fortemente dalle competenze interattive e comunicative del partner

*(J Kent-Walsh, D McNaughton 2005)*

I partner comunicativi hanno bisogno di apprendere come interagire in modo efficace con le persone che usano la CAA

*(Light 1997, Sigafos 1999)*

## Strutturare un ambiente facilitante specifico: come

- Routines
- Osservare e dare significato
- Cogliere minimi spazi di aggancio
- Partire da situazioni altamente motivanti
- Costruire interazioni

## Routines

- I primi passi nella comunicazione avvengo all'interno di situazioni e relazioni che il neonato sperimenta quotidianamente (routines di accudimento quotidiane).
- Inizialmente i segnali comunicativi assumono significato soltanto all'interno delle routines quotidiane; solo in seguito divengono generalizzabili ed esportabili in altri contesti.



## Strutturare routines prevedibili

Consentono al bambino e al partner di:

- Sviluppare controllo e confidenza sull'ambiente
- Anticipare ciò che succederà
- Focalizzare l'attenzione sullo stesso oggetto o situazione
- Diminuire il numero di variabili
- Favorire l'identificazione di invarianze o modificazioni
- Associare segnali comunicativi ad attività, persone od oggetti
- Facilitare l'interazione comunicativa
- Sostenere la narrazione

con molta meno fatica  
rispetto a un ambiente in continua modificazione.....

## Strutturare routine e sequenze

1. "Inventario" delle attività che si ripetono tutti i giorni o comunque periodicamente  
*(colazione, vestirsi, uscire, fare il bagno, guardare una cassetta, prendere le medicine ecc)*
2. Riorganizzare la giornata e le attività al suo interno in modo che la successione di passaggi sia il più possibile prevedibile *(il bagno si fa prima di cena....)*
3. Scandire e curare tutte le fasi dell'attività mantenendo stabile l'organizzazione di spazi, materiali, musiche ecc.  
*(ci si spoglia in camera, c'è la musica del carillon, si mettono i vestiti nella cesta delle cose da lavare, si mettono le papere nell'acqua, la si sente con la manina, si gioca per un po' con le papere, poi si lavano i capelli, si sciacquano e si insapona il corpo, ...)*
4. Riproporre le stesse successioni in modo stabile *(tutti i giorni, oppure tutti i sabati....)*

### *“Amplificazione del messaggio nella routine”*

- L'esperienza di parole che si ripetono all'interno di una routine fornisce sostegno allo sviluppo lessicale, legando insieme concetto, attività ed etichetta linguistica



*(Snow, 1989)*

- L'esperienza precoce dei concetti del linguaggio si forma dentro un contesto, dove il partner sostiene il significato e la rilevanza della parola, simbolo o gesto

*(Wood, Lasker, Siegel-Causey, Beukelman, Ball, 1998)*



## Osservare e dare significato

- Osservare il bambino e i suoi comportamenti negli ambienti e con oggetti o persone
- Focalizzare l'attenzione su cosa succede prima, durante e dopo un evento
- Attribuire significato ai comportamenti e agire di conseguenza



## Osservare

- Segnali
- Preferenze e Rifiuti
- Variazioni di stato
- Effetti del tempo e dello spazio
- Interferenze/facilitazioni ambientali
- Modalità di comprensione del messaggio e della situazione



- **Comunicazione percepita dal partner**
  - **Comportamenti spontanei**
  - **Comportamenti intenzionali**
- Comunicazione intenzionale
- Comunicazione simbolica

## “reverie”

- Inizialmente la madre non è in grado di decodificare i pianti del neonato (sembrano sempre uguali) ma, attraverso l'esperienza quotidiana, impara naturalmente a riconoscere e discriminare le sfumature del pianto (pianto da fame, da pannolino bagnato, da desiderio di coccole...).
- Grazie alla attribuzione di significato fatta dalla madre (partner comunicativo) e alle risposte ottenute, il bambino gradualmente discrimina a sua volta quanto gli accade e passa da segnali comunicativi non intenzionali (pianto generico) allo sviluppo di segnali comunicativi intenzionali sulla base dell'esperienza

- **I partners** influenzano la comunicazione e giocano un ruolo cruciale nel dare significato alla comunicazione precoce.
- I partner devono essere sensibili sia ad osservare che a rispondere ai segnali “unici” degli “early communicators” (EC). Attraverso un'osservazione attenta, è possibile rilevare che gli EC possiedono molti comportamenti comunicativi che possono essere ulteriormente espansi e sviluppati.

early01

## Raccogliere segnali

- Nei bambini con disabilità multipla, i segnali comunicativi sono spesso **difficili da riconoscere** e comprendere
- I partner comunicativi devono diventare **altamente ricettivi** e capaci di ascoltare
- La **risposta** ai segnali esistenti è la **base** su cui costruire l'intervento

L'obiettivo è consentire al non parlante di **sperimentare l'efficacia** della comunicazione

Harwood 2002

Spesso i tentativi comunicativi da parte degli early communicators vengono fatti in modi e momenti inappropriati.



early10

- **Necessità di sperimentare le conseguenze della comunicazione**  
(Il bambino ha bisogno di verificare gli effetti delle proprie comunicazioni sull'ambiente, a volte anche in maniera "provocatoria")
- **Importanza di ricevere il feedback**

I partner comunicativi devono diventare **altamente ricettivi** e capaci di ascoltare

- Risposte contingenti e non-linguistiche ai comportamenti spontanei del bambino promuovono lo sviluppo comunicativo anche quando non sono ancora presenti comportamenti comunicativi intenzionali.

*(Mirenda – Santogrossi)*

La **risposta** ai segnali esistenti è la **base** su cui costruire l'intervento

- Sostenere sistematicamente i comportamenti spontanei dei bambini e aiutarli a trasformarli in comportamenti intenzionali



*Mirenda Santogrossi*

Consentire di sperimentare l'efficacia  
della comunicazione

- Strutturare il contesto in modo che il comportamento spontaneo del bambino possa far partire con successo una interazione comunicativa e favorire l'ottenimento di una risposta, senza la necessità di stimoli diretti da parte dell'adulto.

*(Mirenda Santogrossi)*

- I bambini apprendono il potere ed il significato della comunicazione osservandone l'impatto sul loro ambiente

*(Ginseberg & Opper, 1979)*



## Cogliere minimi spazi d'aggancio

- Osservare nel qui ed ora
- Introdurre attività potenzialmente interessanti
- Focalizzare l'interazione sugli oggetti o le situazioni verso i quali il bambino mostra segnali d'interesse
- Riprendere l'interazione e ripeterla in modo stabile e prevedibile
- Una volta condivisa e stabilizzata, sperimentare progressivamente minime variazioni

Juan Carlos

## Partire da situazioni altamente motivanti



Un'attività è tanto più motivante quanto più:

- Dà al bambino la possibilità di partecipare attivamente
- È divertente e piacevole
- È sostenuta dall'adulto
- Non è prestazionale o addestrativa
- E' nota ma ampliata e arricchita, o è una proposta nuova

- **E' motivante ciò che si capisce.** Se non si riesce a capire, se la cosa è confusa, non si è motivati a provare
- **E' motivante ciò che si è in grado di fare.** Se si conosce quella cosa almeno un po' ci si prova più volentieri; se invece è totalmente nuova o eccedente le proprie possibilità, ci si rinuncia.
- **E' motivante ciò che risponde al proprio stile emotivo e percettivo.**

*(Cesi Xaiz e Enrico Micheli 2001)*

## Esempi di attività motivanti

- Musica e Canzoni
- Bolle di sapone, palloncini, palla, ecc 
- Giochi sensomotori (solletico, bubu sette, cucù, ecc)
- Gioco dei dispetti
- Giochi di controllo ambientale o sugli adulti
- Lettura ad alta voce da parte dell'adulto
- ecc ecc

## Da non dimenticare:

- Porre **attenzione anche alla vostra motivazione**, dal momento che le attività andranno proposte centinaia di volte.  
Tra le cose che piacciono al bambino **scegliete quelle che amate anche voi** o che, per lo meno, non vi danno fastidio; oppure dividete il lavoro con altri, in modo che **ciascuno possa fare la parte che gli piace di più**.
- Verificate se riuscite a trovare una motivazione proprio nella **scoperta** delle preferenze sensoriali, motorie o percettive del bambino, valutando se tale scoperta vi appaga o vi diverte.
- Se al bambino piace molto un'attività che a voi pesa o vi disturba organizzate dei **compromessi**, o meglio, ingegnatevi a trovare attività alternative....
- **La vostra motivazione è un elemento fondamentale del gioco**, è insomma un elemento cruciale. Dato che uno degli scopi fondamentali del percorso è **costruire esperienze di emozione congiunta**, se la vostra emozione non è di gioia o di piacere, ma di sofferenza, state sicuri che non riuscirete a nascondere al bambino.

*(Cesi Xaiz e Enrico Micheli 2001)*

## Costruire interazioni

- Attività motivanti
- Ritmo personalizzato che permetta di agganciare l'attenzione e l'interesse del bambino e di mantenerlo
- Tempo necessario perché il bambino possa rispondere
- Risposta immediata ai comportamenti del bambino
- Informazioni sensoriali accessibili, che consentano al bambino di capire la situazione o le attività in corso
- Supporto adeguato per facilitare l'incrocio tra le competenze del bambino e le attività
- Gioco di turni

*(Klein, Chen, Haney 2000)*

## Gioco di turni

- È una delle prime routine comunicative per il neonato
- L'adulto risponde a segnali comunicativi non verbali e costruisce un gioco di scambi
- Permette ad entrambi di sentirsi reciprocamente coinvolti
- Progressivamente porta a costruire giochi veri e propri, come *batti batti le manine*, o *cucù*
- Mette le basi della presa di turno comunicativa

(Klein, Chen, Haney 2000)

## Sostenere lo sviluppo di turni

- L'alternanza di turno è la base della conversazione
  - Consente a genitore e bambino di sentirsi ingaggiati l'uno sull'altro in una situazione di scambio comunicativo ed emozionale
  - Può evolvere in giochi non previsti
  - La pausa consente all'altro di entrare nel "discorso"
- 
- Nel bambino disabile i turni sono sfocati o lenti
  - L'adulto tende a comprimere le pause anziché incrementarle

early08

## Tollerare il silenzio

Gli adulti sono portati a riempire il vuoto:

- Sostituendosi al bambino
- Anticipandolo nelle scelte o nelle risposte
- Diventando direttivi
- “Parlando sopra”



- Limita la possibilità di comprensione, comunicazione e partecipazione del bambino
- Lasciare al bambino la possibilità di capire ed esprimersi **RISPETTANDO I SUOI TEMPI**

## Rispettare i tempi del bambino

- di comprensione e processazione
- di organizzazione della risposta
- di partecipazione
- di attenzione e tenuta

## Sostenere lo sviluppo di turni

- Prevedibilità
- Pause
- Attesa di segnali di richiesta (ancora, basta, ripresa attività... )
- Risposta tempestiva a segnali minimi
- Dilazionare lievemente la risposta
- Introdurre giochi di turni.....

AD2

SP1

SP2

Saper aspettare!!  
"Barare" se necessario!!

## Consentire controllo e prevedibilità

- Utilizzare la CAA in entrata
  - Modeling
  - Early booksharing
  
  - Organizzazione dell'ambiente
  - Etichettatura
  - Striscia delle attività
- Offrire **opportunità** di effettuare delle **scelte**

## Importanza di un ambiente prevedibile

- Fornisce sicurezza
- Contiene le ansie
- Permette di:
  - comprendere le situazioni
  - anticipare quello che accadrà
  - fare scelte
  - attivare competenze acquisite
  - sviluppare un pensiero

## Utilizzare la CAA in entrata

- Esplicitare ciò che succede e che il bambino comunica "il mio bambino è bagnato..."
- Anticipare ciò che si sta per fare
- Far sperimentare ciò che si andrà a fare (piedino nel bagnetto)
- Espandere e arricchire i segnali ("ti muovi tutto, ti piace proprio il bagnetto...")
- Usare più modalità comunicative contemporaneamente (verbale, visiva, tattile..)
- Osservare e accogliere le risposte del bambino

early06

early05

- In **alcuni** bambini, l'uso di sequenze prevedibili e di segnali non verbali è importante, ma perché assuma significato deve essere ripetuto in modo stabile e costante.
- Possiamo far sentire al bambino l'odore dello shampoo, così sa che stiamo per lavargli i capelli, ma perché possa assumere significato di segnale in un bambino molto piccolo o con gravi difficoltà sensoriali e cognitive....
  - deve essere sempre l'odore di quello shampoo (non una volta uno shampoo, una un altro, una il balsamo, una l'acqua sulla testa...)
  - e deve sempre succedere prima di lavare i capelli...
  - e i capelli si devono lavare sempre dopo il corpo...
  - e il bagno si fa tutte le sere prima di mangiare...

(Klein, Chen, Haney 2000)

## Segnali in entrata....

- **Tattili** (*toccare l'acqua prima del bagno, toccare il mento prima del cibo, toccare la mano con l'asciugamano prima di strofinare i capelli...*)
- **Uditivi** (*battere il cucchiaio sul bordo della tazza prima della minestra, il bicchiere con l'acqua sul tavolo, o le parole per descrivere cosa sta per succedere...*)
- **Cenestesici** (*dondolare il bambino prima di metterlo nell'altalena, alzargli le braccia prima di cominciare a svestirlo...*)
- **Olfattivi** (*far annusare lo shampoo prima di lavare i capelli, il cibo prima di mangiare...*)
- **Visivi** (*piatto colorato per mangiare, mostrare gli oggetti prima di darli, simboli....*)



(Klein, Chen, Haney 2000)

# Modeling

modalità di utilizzo del sistema comunicativo in entrata da parte dell'adulto che affianca costantemente alle parole l'utilizzo di segnali o l'indicazione di oggetti o simboli

Ha diversi obiettivi:

- mostrare continuamente quale può essere l'uso del sistema, senza forzarne l'uso
- consentire al bambino di meglio comprendere cosa sta succedendo
- supportare la comprensione
- espandere e arricchire le competenze comunicative esistenti (lessico, struttura della frase, narrazione)



# Early booksharing

Nei primi anni di vita,  
la lettura ad alta voce  
da parte di un adulto ha  
una fondamentale valenza affettiva  
e nello stesso tempo favorisce e stimola  
la comunicazione ed il linguaggio

0956-2401(200805)85:05:1-0  
© 2008 American Medical Association. All rights reserved.  
Copyright © 2008 by Lippincott Williams & Wilkins, Inc.

Vol. 85, No. 5, October 2008  
Printed in the USA

Review Article

## Pediatric Interventions to Support Reading Aloud: How Good is the Evidence?

ROBERT NEEDLMAN, M.D.  
Department of Pediatrics, Case Western Reserve University School of Medicine, Cleveland, Ohio

MICHAEL SILVERSTEIN, M.D., M.P.H.  
Department of Pediatrics, University of Washington School of Medicine, Seattle, Washington

**ABSTRACT.** Pediatricians and family practitioners increasingly provide free picture books and anticipatory guidance about reading aloud as part of routine health supervision for infants and young children, and arrange for volunteers to read aloud to children in the waiting rooms. These interventions comprise the Reach Out and Read (ROAR) model, which has been adopted by more than 2000 clinical sites nationally. To date, 12 published studies have evaluated ROAR and its variations, including three prospective, controlled trials. All but one have shown associations between ROAR and increased reading aloud; additionally, four studies have linked program exposure to clinically meaningful increases in child language. Nonetheless, conclusive evidence of efficacy is lacking. This article provides a systematic critical review of the literature, focusing on theoretical assumptions, issues of study design and measurement, and directions for future research. *J Dev Behav Pediatr* 2008;83:554-557. Index terms: reading, literacy, Reach Out and Read, reading aloud.

Leading article Downloaded from adc.bmj.com

## Reading aloud to children: the evidence

E Duursma,<sup>1</sup> M Augustyn,<sup>2</sup> B Zuckerman<sup>2</sup>  
*Arch Dis Child* 2008;83:554-557; originally published online 13 May 2008;

Bookstart: Welcome to Bookstart: getting free books to babies. Microsoft Internet Explorer

Home | About | Press | Contact Us | Search Bookstart

Parents and carers | Scheme coordinators | Library professionals  
Early years professionals | Health professionals | Publishers  
Booksellers | International | Press and Research

Reach Out and Read: Home Microsoft Internet Explorer

Home | About Us | Press | Contact Us | Make a Donation

### Reach Out and Read<sup>®</sup> making books part of a healthy childhood

Reach Out and Read (ROAR) is a national non-profit organization that provides extra resources for giving new books to children and advice to parents about the importance of reading aloud to infants and young children.

Parents and nurses know that growing up healthy means growing up with books. The ROAR program provides the tools to help promote children's developmental skills and later school success.

What's new at ROAR?

ROAR is now at ROAR. The new website is now live. It's a new look, new content, and new features. It's a new look, new content, and new features. It's a new look, new content, and new features.

NATIONAL BOOKSTART DAY 2008

## Early booksharing...

- È una tipica attività “genitoriale”
- Può venire messa in atto molto presto (<12 mesi)
- E' e deve essere attività piacevole e non prestazionale
- E' uno strumento molto potente verso:
  - Lo sviluppo emotivo
  - L'attenzione condivisa
  - La comunicazione
  - Lo sviluppo del linguaggio (prima di tutto in entrata)
  - La literacy
  - .....

## La lettura come ponte...

Attraverso le storie, il bambino ritrova e riconosce le proprie esperienze quotidiane e le proprie paure ed emozioni.

La lettura ad alta voce da parte dell'adulto consente di sfruttare anche il ruolo positivo dell'informazione **visiva**, che è **statica** e **prevedibile** e permette al bambino di fare affidamento sul **riconoscimento** anziché sulla memoria per ricevere l'input linguistico e seguire il racconto.

ma.....

- **Il libro che viene condiviso deve poter essere proprio “su misura” per i bisogni di quello specifico bambino in quella specifica fase della sua vita**

e

- **I bambini con disabilità e bisogni comunicativi complessi sono quelli che avrebbero maggior bisogno di “early booksharing” e quelli che meno hanno la possibilità di usufruirne**

## Ma “su misura” come?

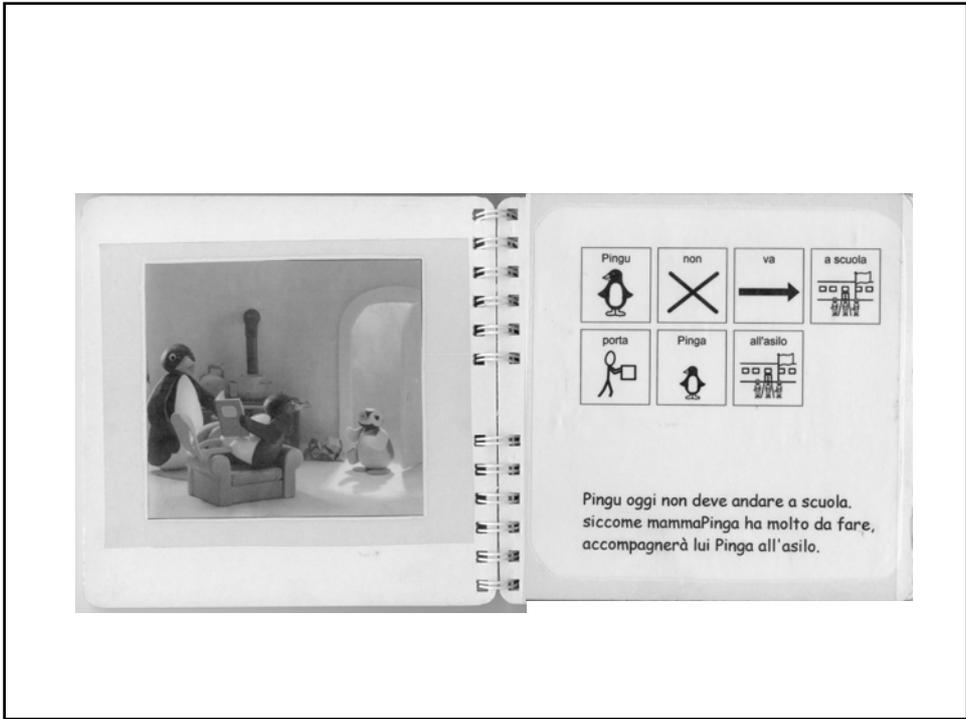
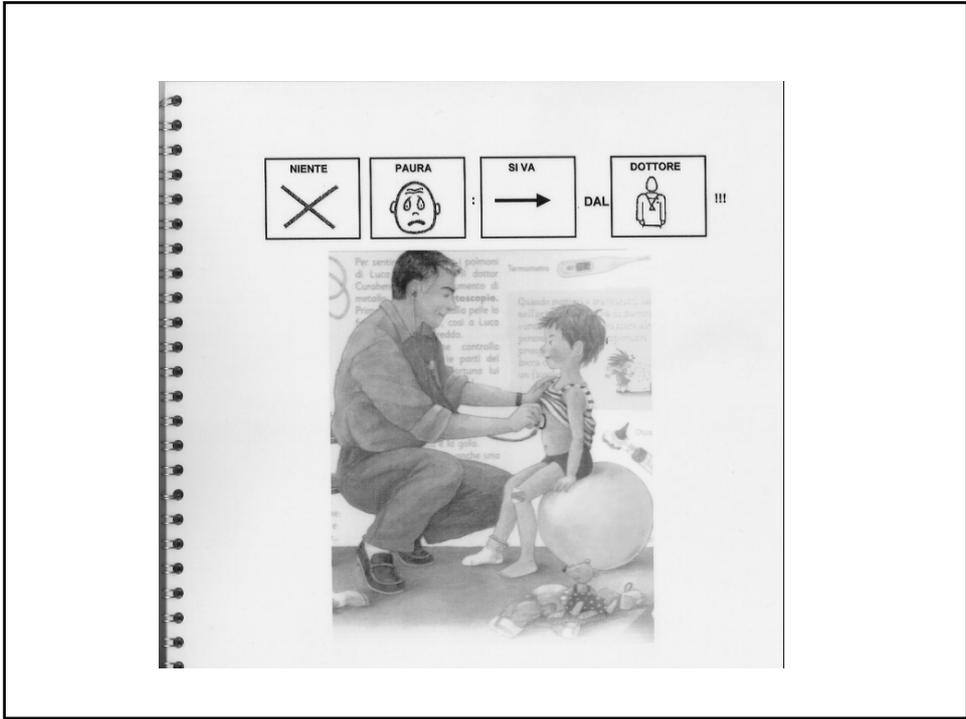
“Su misura” significa  
adeguato ai bisogni di quello specifico bambino

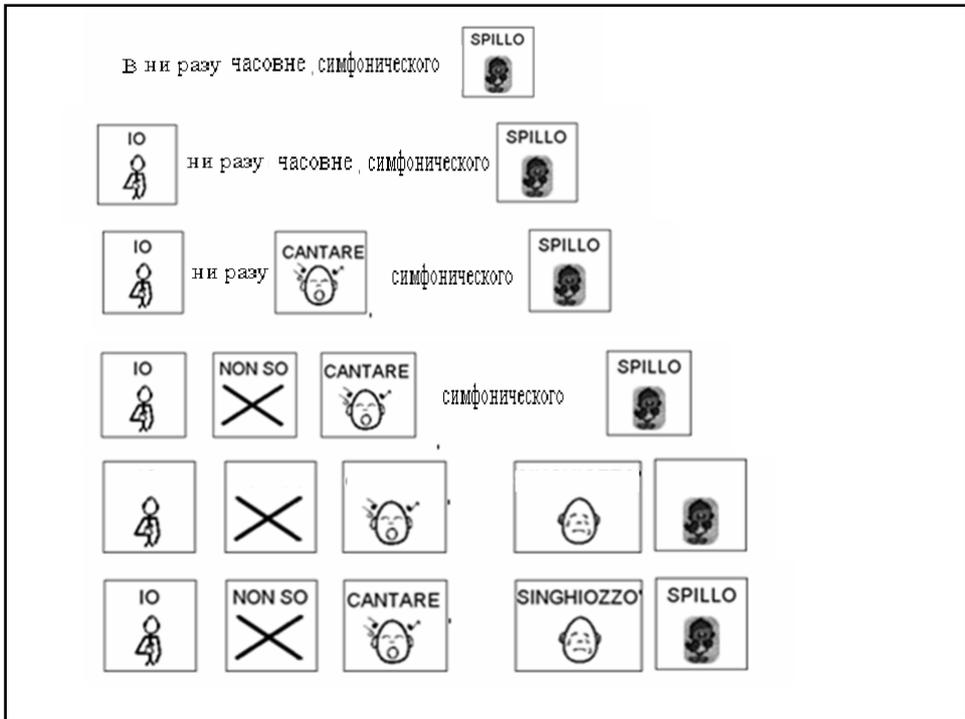
- Nel modo di leggere
- Nell’argomento
- Nel testo
- Negli aspetti emotivi
- Nella grafica e nelle immagini
- Nell’accessibilità fisica
- Nell’accessibilità comunicativa
- Nel modeling

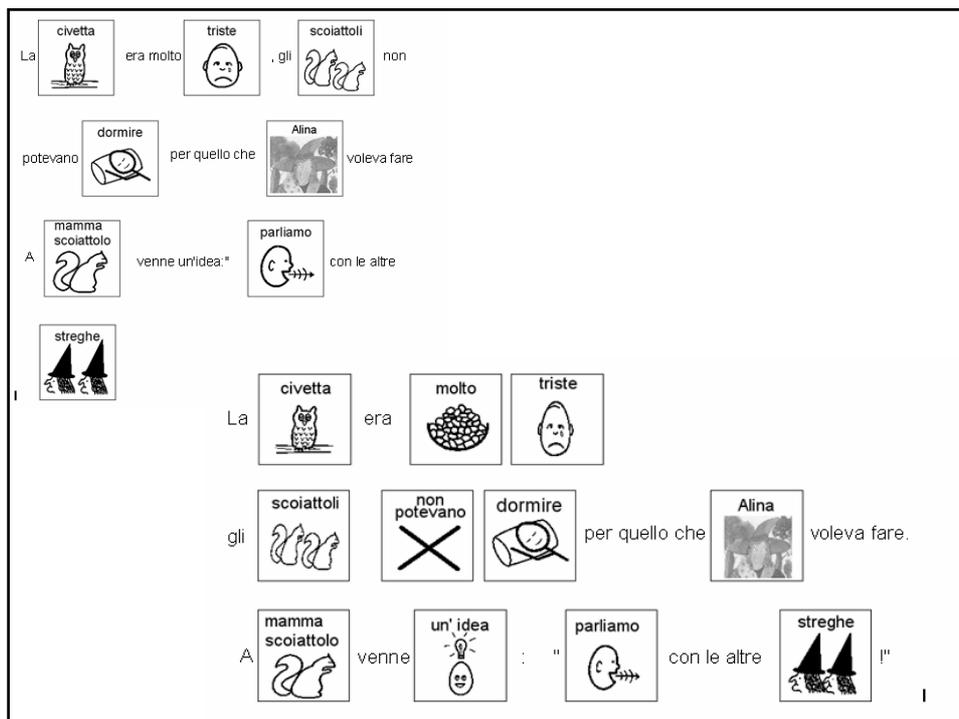
- La narrazione e la condivisione di esperienze precedono il linguaggio verbale
- Nei bimbi molto piccoli e preverbali, dipendono dalle capacità dei partner più maturi (genitori, caregiver, bambini più grandi) di facilitarne l'espressione.
- L'interlocutore adulto ha un ruolo essenziale nel co-costruire la narrazione.
- Il partner cioè conosce e condivide almeno in parte il contesto e lo scenario spaziotemporale, attraverso la conoscenza che ha del piccolo e delle sue "routines" e attraverso questo può riconoscere, raccogliere ed allargare quanto il bimbo dice, dando parole.

*(Ellis, 2007)*









- Operatore:  
 “Ma perché preferisci i libri in simboli?”
- D (quasi 7 anni, va in seconda):  
 “Perché sono più facili da leggere, e da guardare, quelli che ho appena letto senza simboli mi confondono e mi perdo dove ero, ma se leggo quelli con i simboli mi viene più facile da guardare e da leggere”

- La competenza comunicativa non è innata, la competenza comunicativa deve essere appresa.
- Si diventa un comunicatore competente procedendo poco alla volta.
- Va investito molto tempo in questo, non si può ottenere in una notte, in una settimana o in un anno.

*(Light 1997)*

## Intervento di C.A.A. iniziale 2

Antonella Costantino<sup>°</sup> - Nora Bergamaschi\*  
Laura Bernasconi<sup>°</sup> - Daniela Biffi - Caterina Dall'Olmo\* Valeria De Filippis<sup>°</sup>-  
Lucia Lanzini\* - Mara Marini\*  
Luca Pugliese<sup>°</sup>

Centro Sovrazonale  
di Comunicazione Aumentativa

\*Servizio di Neuropsichiatria Infantile  
Azienda Ospedaliera di Treviglio

<sup>°</sup>UONPIA Fondazione IRCCS Ospedale Maggiore Policlinico, Mangiagalli e  
Regina Elena - Milano

## Organizzazione dell'ambiente

- Anche lo spazio come il tempo ha bisogno di essere il più possibile prevedibile
- Riporre giochi e materiali in posti non direttamente accessibili al bambino, ma identificabili attraverso il simbolo (favorisce la richiesta)
- Categorizzazione dei giochi (scatole di giochi es. costruzioni, bambole, ect.)
- Etichettatura negli ambienti di vita (simbolo di biscotti, fette biscottate, ect sull'antina)
- Appendere tabelle minime (es. sopra la vasca da bagno)

## Etichettatura

Cos'è:

Posizionamento di simboli nell'ambiente o sugli oggetti per "denominarli" o all'esterno di contenitori per indicare i contenuti ecc.

# Etichettatura

Permette di:

- Fornire input in entrata in modo stabile e generalizzato
- Esporre il bambino e il suo ambiente ad un codice rappresentazionale condiviso e facilitarne l'uso
- Fornire stabilità e controllo
- Denominare (come si chiamano le cose)
- Organizzare (dove sono)
- Categorizzare (di che gruppo fanno parte)
- Facilitare il passaggio verso le tabelle a tema

# Etichettatura

A chi serve:

- Bambini piccoli
- Soggetti autistici (DGS)
- Soggetti con disturbi di comprensione linguistica
- Soggetti con difficoltà di organizzazione/orientamento
- Partner comunicativi per facilitare il costante uso in entrata
- Utenti che hanno bisogno di aumentare rapidamente l'esposizione ai simboli
- Utenti che hanno bisogno di poter utilizzare i simboli per indicare nel contesto

## Etichettatura “denominativa”

- Il simbolo è attaccato direttamente all'oggetto che rappresenta
- Fornisce quindi l'“etichetta” del singolo oggetto (dà nome alle cose)



## Etichettatura denominativa: a chi può servire

- Bimbi molto piccoli
- Soggetti con grave disturbo di comprensione linguistica
- Soggetti che oltre a un disturbo di comprensione linguistica hanno anche gravi problemi cognitivi
- Alcuni soggetti autistici
- Adulti che fanno fatica a usare i simboli con chi ne ha bisogno

## Etichettatura “organizzativa”

- I simboli non sono direttamente sulle cose, ma all'esterno di diversi tipi di contenitori (scatole, armadi, cassetti ecc)
- aiuta a:
  - Orientare/organizzare
  - Categorizzare
  - Scegliere tra molti
  - Passare alle tabelle



## Etichettatura organizzativa: a chi può servire

- Bambini piccoli
- Soggetti autistici (DGS)
- Soggetti con disturbi in entrata
- Soggetti con difficoltà di orientamento/organizzazione
- Soggetti che non hanno problemi in entrata ma hanno bisogno di espandere in fretta il vocabolario dei simboli
- Soggetti che hanno bisogno di uno strumento per l'indicazione nel contesto
- Adulti e compagni che devono imparare a usare i simboli con chi ne ha bisogno

## Striscia delle attività

Insieme di modalità che attraverso supporti visivi (simboli, foto, ecc.) consentono di aumentare la prevedibilità degli eventi

Devono essere posizionate nell'ambiente in cui si trova il bambino, in luoghi a lui accessibili e ben visibili

Aiutano a rendere evidenti le sequenze di quello che succede

## Striscia delle attività

Può riguardare:

- La scansione di una data attività
- La scansione di parti della giornata
- La scansione della giornata
- La scansione della settimana (*agenda*)
- La scansione di lungo periodo (*calendario*)

Ognuna di esse può essere usate da sola o "a cascata" con le altre

## Striscia delle attività

- Qual è la sequenza degli eventi   
("Cosa succede oggi")
  - attività usuali 
  - attività nuove, diverse, particolari
- Con chi e dove 
- Cosa è cambiato rispetto alle aspettative   
(Cosa **non** succede oggi...)
- Quando è ora di interrompere un'attività e passare alla successiva

- Possono avere diverse modalità di costruzione e di utilizzo, in relazione alle caratteristiche e ai bisogni di prevedibilità e di controllo di ogni bambino



# Scelte

La scelta avviene quando un individuo indica la propria preferenza tra due o più possibilità, spontaneamente o se qualcuno ne offre l'opportunità

M1

M3

DS07

**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**

*National Committee for the Communication Needs  
of Persons with Severe Disabilities - 1992*

# SCELTA

- Consente un ruolo attivo (accettare, rifiutare, cambiare)
- Limita la continua interpretazione degli adulti
- Pone le basi per lo sviluppo di autonomie
- Sviluppa l'immagine di sé permettendo all'individuo di esprimere la propria identità e volontà
- Rimanda agli interlocutori un'immagine di bambino "pensante"
- Facilita il passaggio alle tabelle

GO

AD2

# Proporre una scelta

- Identificare la modalità di scelta più facile e adeguata alle esigenze del bambino (*indicazione, scansione, sguardo...*) 
- Individuare due/quattro opzioni da proporre
- Determinare un "campo di scelta" e un "supporto visivo" (*cosa, dove e come posizionano gli elementi per scegliere*)  
- Proporre la scelta sempre con il modeling 
- Accettare la risposta del bambino

## Fornire opportunità di scelta

- In tutte le occasioni possibili
- anche quando si pensa già di conoscere la risposta del bambino



- Si offre sempre la possibilità di cambiare
- si restituisce al bambino la responsabilità della scelta



Tu stai facendo qualcosa, e noi ti chiediamo di fare una scelta, una qualsiasi: vuoi mangiare la pasta rossa o la pasta verde? Vuoi giocare o andare in bagno? Vuoi stare qui o andare là? Peggio: vuoi continuare a fare quello che stai facendo oppure fare questa cosa che ti propongo? In ogni caso raccogli un'imposizione: quella di dover raccogliere una scelta, mentre eri lì che stavi facendo i fatti tuoi. Il problema è che chiederti di scegliere, con il piglio democratico e partecipativo che ogni buon manuale del perfetto genitore consiglia a piene mani, significa impedirti di non scegliere. E' questo il vero paradosso.

*"Con occhi di padre" I. Salomone 2006*

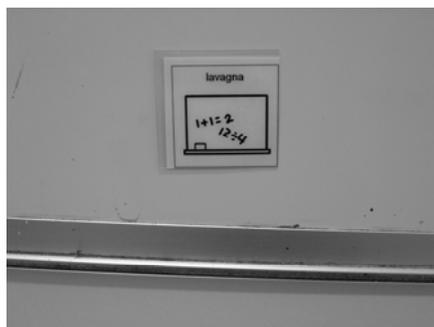
## Scelte:

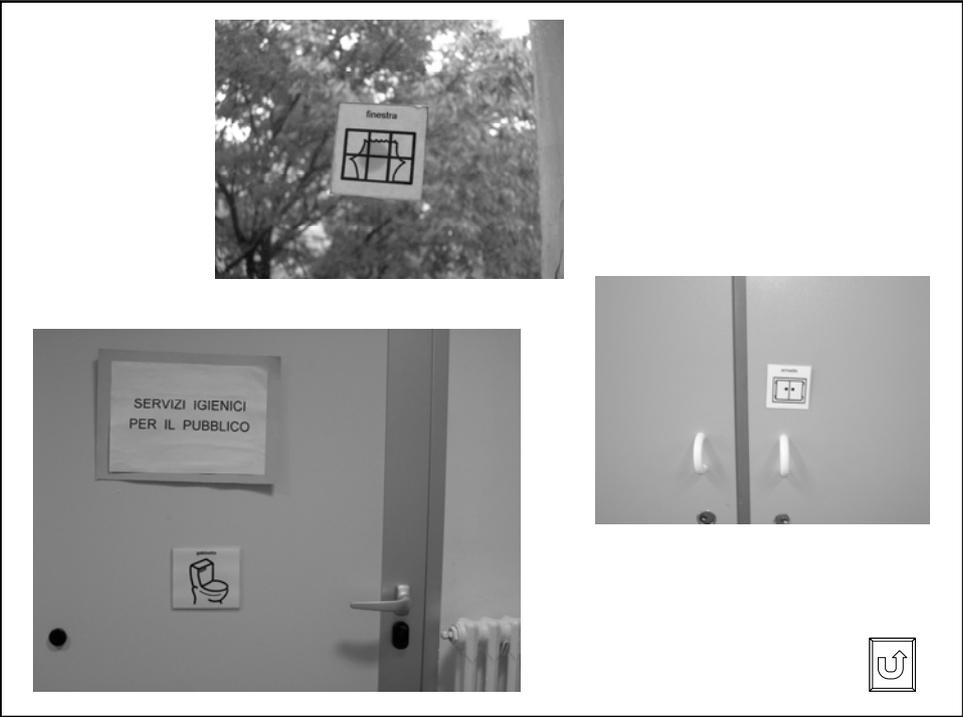
Reali  
Praticabili  
Motivanti  
Non obbligate  
Non retoriche  
Non banali/scontate  
Sufficientemente differenziate

io ascolto e dimentico  
io vedo e ricordo  
io faccio e capisco

*Antico proverbio cinese*

## Etichettatura “denominativa”





## Etichettatura “organizzativa”





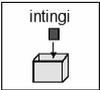
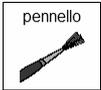
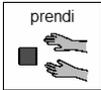
## Scatole dei giochi







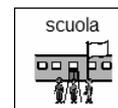
# Scansione di una attività



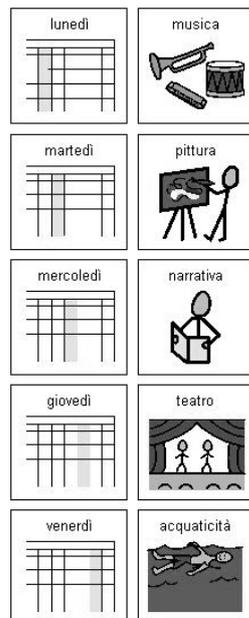
## Striscia sequenza attività



## Striscia attività a scuola



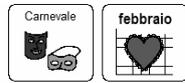
# Striscia giornata



# Striscia settimana



# Febbraio 2008



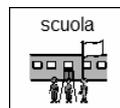
Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato	Domenica
				scuola 1	cavallo 2	Lunapark 3
festa 4	festa 5	scuola 6	piscina 7	scuola 8	cavallo 9	nonna 10
dentista 11	scuola 12	scuola 13	piscina 14	scuola 15	cavallo 16	nonna 17
scuola 18	scuola 19	dentista 20	piscina 21	compleanno 22	montagna 23	montagna 24
montagna 25	montagna 26	27	28			



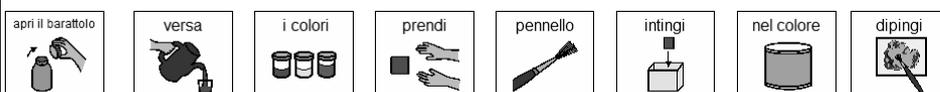
# Striscia giornata



# Striscia attività a scuola



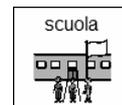
# Striscia di pittura



# Striscia giornata



# Striscia attività a scuola



La striscia viene preparata all'inizio delle attività

Può essere utile prepararla insieme ogni mattina, o lasciarla di base e modificare con il bambino le attività che cambiano di giorno in giorno

Utile per bambini che hanno bisogno di sapere cosa sta succedendo, cosa è successo prima, cosa succederà dopo

## Striscia attività (*go!*)



Le attività vengono aggiunte man mano, quando è ora di iniziarle...

Utile per bambini che hanno difficoltà a iniziare un'attività nuova

## Striscia attività (*stop*)



Le attività si tolgono man mano che sono completate...

Utile per bambini che hanno difficoltà a interrompere un'attività in corso

# Striscia giornata verticale



Un  
proverbio  
cinese dice:  
"quando qualcuno  
ti indica una stella.....  
.....il cretino guarda  
il dito"

