



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

Quaderni Autismo n.1

Suggerimenti didattici per l'osservazione delle modalità percettive in un alunno con autismo

Dicembre 2018

n.23



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

Francesco Orlando - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

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

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Direttore di redazione - Ufficio III - USR-ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

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

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR-ER

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Immagine di copertina: "L'aragosta e la tartaruga del paese delle meraviglie" realizzata da Leonardo Ottoni.

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

ISSN 2282-2151

Indice

I "Quaderni Autismo" <i>Stefano Versari</i>	4
Abstract	13
<i>Fact Sheet</i> n. 1 Osservazioni degli aspetti sensoriali: quadro generale	15
<i>Fact Sheet</i> n. 2 Percezione visiva: suggerimenti per l'analisi della situazione	23
<i>Fact Sheet</i> n. 3 Percezione uditiva: suggerimenti per l'analisi della situazione	32
<i>Fact Sheet</i> n. 4 Percezione tattile: suggerimenti per l'analisi della situazione	36
<i>Fact Sheet</i> n. 5 Percezione gusto e olfatto: suggerimenti per l'analisi della situazione	42
<i>Fact Sheet</i> n. 6 Sinestesia e reciproche influenze tra percezioni sensoriali diverse	51

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 sonnecchianti 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/archivistoriapsicologia/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/lassistenza_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.istruzioneer.it/>
- CTS Ferrara: <http://fe.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Forlì-Cesena: <http://fc.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Modena: <http://mo.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Parma: <http://pr.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Piacenza: <http://pc.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Ravenna: <http://ra.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Reggio Emilia: <http://re.cts.istruzioneer.it/>
- CTS Rimini: <http://rn.cts.istruzioneer.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.1

“Suggerimenti didattici per l’osservazione delle modalità percettive in un alunno con autismo”

Abstract

Il presente numero di “Studi e Documenti” rappresenta il primo contributo della collana “Quaderni Autismo”, una serie di elaborati 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.

Parole chiave

Autismo, metodologie, formazione, disturbo dello spettro autistico, percezione, funzionamento cognitivo, comunicazione

Il primo “Quaderno” affronta gli aspetti percettivi, secondo l’antica e mai dimenticata lezione di Maria Montessori; la percezione nell’autismo presenta spesso funzionamenti problematici e difficili da intuire e da valutare. Comprendere come una persona con autismo percepisce il mondo, come vede, sente i suoni, avverte le sensazioni tattili superficiali e profonde, come gusta i sapori e gli odori, è fondamentale per potersi rapportare in modo adeguato.

“Adeguato” significa in primo luogo tale da non creare rigetto, reazioni aversive, comportamenti problema; in secondo luogo significa creare un contesto accogliente e rassicurante, che faccia sentire la persona a proprio agio e disponibile a relazionarsi e ad apprendere.

Abstract

English Version

"Quaderni autismo n. 1"

Didactic suggestions for observing perceptive modalities in a student with autism

Keywords

Autism, methodologies, training, autism spectrum disorder, perception, cognitive functioning, communication.

This issue of Studies and Documents represents the first issue of the series "Quaderni Autismo", a series of contributions that aim to organize and to document the training work that the Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna has carried out in autism theme.

The first "Quaderno" deals with perceptive aspects, according to the ancient and never forgotten lesson of Maria Montessori; the perception in autism often presents problematic and difficult to guess and evaluate. Understanding how a person with autism perceives the world, how he sees, hears sounds, senses superficial and deep tactile sensations, how he tastes tastes and smells, is fundamental to be able to relate adequately. "Adequate" means in the first place that it does not create rejection, adverse reactions, problem behaviour; secondly, it means creating a welcoming and reassuring context, which makes the person feel at ease and willing to relate and learn.

Fact Sheet n. 1

Osservazione degli aspetti sensoriali: quadro generale

Sogno che un giorno un'astronave scenderà dal cielo sull'asfalto davanti a me e ne usciranno delle persone che mi diranno: *È stato tutto un terribile errore. Non saresti mai dovuta essere qui. Noi siamo il tuo popolo e siamo venuti per riportarti a casa.*

Claire Sainsbury¹³

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha dedicato una dispensa ai temi della percezione sensoriale negli alunni con autismo¹⁴.

I *Fact sheet* che seguono forniscono suggerimenti per l'osservazione delle modalità percettive degli alunni con autismo, si tratta di indicazioni generali e non esaustive, che propongono agli insegnanti delle modalità da seguire per costruire e adattare strumenti di osservazione a ciascun alunno.

L'osservazione degli insegnanti deve trovare il necessario supporto clinico nel lavoro della Neuropsichiatria infantile, che può valersi di test standardizzati non utilizzabili dalla scuola.

Il risultato delle osservazioni degli insegnanti ha uno scopo pratico: quello di consentire la strutturazione di un ambiente e l'individuazione di modalità di insegnamento adeguati alle peculiari caratteristiche di ciascun alunno con autismo.

Ricordiamo che, sotto l'aspetto percettivo, le condizioni delle persone con autismo sono infinitamente variabili e quindi vanno verificate alunno per alunno.

Quel che si sa per certo è che molte persone con autismo presentano problemi nella percezione sensoriale, presentando forme di ipo-sensibilità, iper-sensibilità, sensazioni "fantasma", sinestesie (che tratteremo meglio nei *fact sheet* dedicati ai singoli organi di senso).

Ciascuna di queste modalità si può presentare a carico di uno o dell'altro organo di senso o anche di più organi di senso.

¹³ Claire Sainsbury, *Un'aliena nel cortile*, Uovonero edizioni, Assago, 2009.

¹⁴ Si rimanda a tale nota per ulteriori approfondimenti sul tema (Nota prot. 9672 del 18 agosto 2009: Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo, in: <http://archivio.istruzioneer.it/www.istruzioneer.it/page568b.html?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=337695>).

Questa **premessa generale** deve costituire lo stimolo affinché ciascun bambino o ragazzo con autismo venga osservato, interpellato (se in grado), studiato per comprenderne esattamente il quadro percettivo.

L'aiuto delle famiglie è indispensabile, soprattutto per quei ragazzi che hanno problemi nella comunicazione e/o difficoltà cognitive.

“Capire come funziona la percezione sensoriale di ciascuna persona autistica è il punto cruciale per poterla comprendere”¹⁵.

Il sovraccarico sensoriale

La condizione di “sovraccarico sensoriale” è sperimentata da molte persone con autismo. Poiché per noi è difficile da comprendere, la cosa migliore è dare la parola a coloro che ne soffrono¹⁶.

Frammentazione del campo percettivo

La percezione di molte persone con autismo è di tipo “frammentato” cioè le successive sensazioni non si ricompongono in un quadro unitario. Pare che per queste persone sia molto difficile ricomporre l'insieme del volto umano “riunendo” le diverse immagini di occhi, naso, bocca, sopracciglia, mento, guance, ecc. Un esempio delle conseguenze di questa difficoltà è quella collegata all'immagine che noi abbiamo del sorriso. Il sorriso non si esprime soltanto attraverso la bocca ma in tutto il viso. Una persona con autismo che non riesce a collegare l'espressione della bocca con quella degli occhi e con i “segni di espressione” delle guance non può ricomporre l'immagine del sorriso.

Così può essere anche per la percezione di sé. Olga Bogdashina¹⁷ cita un ragazzo autistico che ritiene di avere due fronti e quindi chiede alla madre di baciarle entrambe.

Elaborazione di un canale sensoriale e di uno stimolo alla volta

Molte persone autistiche non riescono a utilizzare contemporaneamente e in modo collegato stimoli provenienti da diversi canali sensoriali: ad esempio se si parla loro indicando qualcosa o eseguendo un movimento o ascoltano o

¹⁵ J. L. O'Neill, *Through the Eyes of Aliens: a book about autistic people*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia, 1999.

¹⁶ In: <https://vimeo.com/52193530>. Il video cerca di rappresentare la situazione di sovraccarico sensoriale in cui può trovarsi una persona con autismo. Può essere utile anche per far comprendere ai compagni di classe cosa significa trovarsi in questa condizione.

¹⁷ Olga Bogdashina, *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*, Uovonero edizioni, Assago, 2011.

guardano, ma non entrambe le cose. Per cui bisogna presentare uno stimolo alla volta: o si parla o ci si muove, ecc.

Uso della percezione periferica

La percezione focalizzata può essere dolorosa o affaticante per una persona autistica, per cui molti sembrano cogliere meglio aspetti che sono a margine del campo percettivo piuttosto che al centro (non il fiore al centro del foglio ma la farfalla piccolissima e seminascosta che si trova da una parte; non la voce della madre che sgrida ma il frinire del grillo fuori dalla finestra). Possiamo quindi avere una percezione generale sfocata ed imprecisa che causa la perdita dell'informazione più rilevante in termini comunicativi.

“Chiusura del sistema”

Stimoli sensoriali troppo forti o troppi stimoli possono “sovraccaricare” il sistema percettivo della persona autistica che sembra “andare in corto” e quindi “chiude” uno o più canali sensoriali. In questo caso, ad esempio, un bambino autistico potrebbe sembrare sordo perché non reagisce agli stimoli sonori, ma se c'è troppo rumore e il bambino non ha altre difese, potrebbe avere “spento” il canale uditivo. In caso di “sovraccarico” potrebbe “chiudere” tutti i canali, dando quell'impressione particolare che un tempo veniva definita “ritiro autistico”, cioè di una persona che fisicamente è presente ma sembra non esserci.

Percezione di “quadri interi”

È assai difficile per un autistico suddividere una percezione nelle sue componenti. Quindi ogni volta che un dettaglio cambia, per l'autistico non è un aspetto diverso in un insieme che rimane uguale, ma è un nuovo quadro, un altro apprendimento da costruire *ex-novo*.

La rigidità cognitiva degli autistici è anche rigidità percettiva e rigidità delle rappresentazioni mentali delle percezioni. Se la maestra cambia colore e taglio di capelli e indossa un abito nuovo, potrebbe non essere riconosciuta se il bambino non è stato preparato al cambiamento; questi fatti sono anche fortemente stressanti ed angoscianti per le persone autistiche, che possono avere una immagine “liquida” del mondo, come qualcosa che continuamente scorre, che non è mai fermo, mai uguale, in cui nemmeno le persone sono mai le stesse. La predilezione degli autistici per le cose che si ripetono uguali potrebbe essere una forma estrema di difesa, un tentativo immane di opporsi al caos pretendendo “regolarità” e permanenza dell'identico.

Elaborazione ritardata

Nelle persone autistiche può passare più tempo di quanto non ne occorra a chiunque di noi per processare le informazioni percettive. Per cui occorre avere pazienza ed attendere, senza interrompere il processo, ad esempio, e quindi evitando di ripetere la domanda o di riproporre lo stimolo. Ciò infatti interrompe il processo di elaborazione e costringe la persona a ricominciare da capo.

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE VISIVA

Aspetti da rilevare

Descrizione del comportamento del bambino

Mostra fastidio in caso di luci molto forti e/o intermittenti?

Mostra fastidio o rifiuta di entrare in ambienti illuminati con luci al neon o fluorescenti?

Mostra fastidio in caso di luce troppo bianca?

È "assorbito" dalle luci (ad esempio da quelle dell'albero di Natale o dalle luci delle vetrine)?

È attratto dagli oggetti che luccicano?

Si strofina spesso gli occhi oppure si colpisce agli occhi o se li copre con le mani?

Nasconde il viso tra le braccia?

Lavora meglio con la luce diffusa o con fonti di luce specifiche che illuminano la postazione di lavoro?

I movimenti o i mutamenti ai margini del campo visivo lo infastidiscono?

Dimostra fastidio o preferenza per alcuni colori e se sì, quali?

Altro che si ritenga rilevante

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE UDITIVA

Aspetti da rilevare

Descrizione del comportamento del bambino

Si copre spesso le orecchie con le mani? In quali occasioni?

Nasconde la testa tra le braccia? Se sì, in quali situazioni?

Suoni intermittenti lo affasciano, lo infastidiscono o lo lasciano indifferente? (ad esempio il *bip* di certe macchine, il ronzio del motore del frigorifero, il rumore del traffico, ecc.)

Come reagisce nelle situazioni rumorose?

Grida o morde in caso di rumori improvvisi?

Ci sono suoni che lo spaventano, lo irritano, lo infastidiscono?

Può sopportare le cuffie o gli auricolari?

Può sopportare i tappi per le orecchie?

Si fa attrarre da suoni cui gli altri non prestano attenzione?

Reagisce ai rumori all'improvviso, dopo un po' che sono iniziati?

Altro che si ritenga rilevante

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE TATTILE

Aspetti da rilevare

Descrizione del comportamento del bambino

Ci sono dei materiali che rifiuta di toccare o che gli danno fastidio? Se sì, quali?

Accetta di farsi toccare, abbracciare, prendere per mano?

È possibile tenergli una mano o un braccio per modellargli un movimento?

Se determinati materiali gli riescono fastidiosi al tatto, come lo dimostra?

Ci sono delle sensazioni tattili che gli danno fastidio (ad esempio la sensazione del bagnato, del caldo, del freddo, ecc.)?

Come dimostra quali sensazioni tattili lo infastidiscono?

Deve portare abiti di particolari tessuti?

Ha delle allergie a livello cutaneo? Se sì, a cosa?

Può sopportare di indossare i guanti di gomma o di cotone o di lattice?

Cerca di liberarsi degli abiti e delle scarpe?

Rifiuta di farsi pettinare, tagliare le unghie?

Quando a casa fa il bagno, gradisce farsi massaggiare con la spugna o non lo sopporta?

Se fa la doccia, il getto dell'acqua sul corpo gli riesce gradito o sgradito?

Accetta di spazzolarsi i denti oppure non lo sopporta?

Altro che si ritenga rilevante

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE DEL GUSTO E DELL'OLFATTO

Aspetti da rilevare

Descrizione del comportamento del bambino

Ci sono cibi che non accetta di mettere in bocca o che sputa?
Se sì, quali?

Cosa fa quando non vuole metterli in bocca?

Ci sono cibi cui è allergico? Se sì, quali?

Ci sono odori che non tollera? Se sì, quali?

Come dimostra questo fastidio?

Ci sono delle sostanze cui è allergico a livello di apparato respiratorio? Se sì, quali?

Presenta allergie o intolleranze alimentari? Se sì, a quali cibi?

Mette in bocca, mastica e ingoia anche cose che non dovrebbe?

C'è rischio che ingoi cose piccole?

Ci sono sapori di cui è particolarmente ghiotto? Se sì, quali?

Ci sono odori che gli piacciono? Se sì, quali?

Altro che si ritenga rilevante

“Per voi normali un martello è un martello, appena lo vedete sorge spontaneamente e automaticamente in voi l’idea del martello, il suo nome, l’uso a cui è diretto e così via.

Per noi no! Dapprima vediamo la parte lunga e dobbiamo capire che è un manico, poi quella trasversale più piccola e metterla insieme al manico (...). Trovare il nome appropriato e capire il suo uso (...).

Tutto questo non avviene automaticamente, ma richiede un’integrazione e una apposizione successiva di fasi che rallenta i tempi della nostra percezione. Inoltre, se mentre stiamo compiendo questo, che è un vero sforzo, interviene qualcosa, come ad esempio uno stimolo percettivo nuovo, il processo si arresta e, partendo ancora da un particolare, dobbiamo ripercorrere il cammino “ricostruttivo”¹⁸.

¹⁸ Van Dalen, J. G. T., *Autism from within: Looking through the eyes of a mildly afflicted autistic person*. Link, 17, 11-16, 1995.

Documentazioni utili

I link su Internet hanno vita breve. Si precisa che quelli che seguono sono attivi alla data di pubblicazione del presente numero di "Studi e Documenti".

Slide dei relatori al convegno Autismo, disturbi sensoriali e trattamento, Novara 8-9 maggio 2009:

http://www.genitoricontraautismo.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1104&Itemid=99&lang=it_IT.

La Provincia di Bergamo per l'autismo, Atti del convegno "Sensorialità e percezione nell'autismo" 15-16 dicembre 2006:

<http://www.provincia.bergamo.it/provpordocs/laprovdivbgperlautismo.pdf>.

Bert Pichal, *Comprensione e gestione di comportamenti problema, slide formazione a Modena 1-2 febbraio 2013* (con settore riguardante il rapporto tra sensorialità e comportamenti problema):

http://memoesperienze.comune.modena.it/progettoautismo/index_htm_files/Comportamento%20problema,%20Modena%201%20e%202%20febbraio%202013,atti.pdf

Olga Bogadshina, *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*, Uovonero edizioni, Assago, 2011.

Hilde De Clercq, *Il Labirinto dei dettagli*, Erickson, Trento, 2006.

Maurizio Piloni, *Percezioni sensoriali nell'autismo e modelli cognitivi:*

<http://www.centropaolovi.it/portale/attachments/article/138/PERCEZIONI-SENSORIALI-NELL-AUTISMO-E-MODELLI-COGNITIVI.pdf>.

Paola Orlando, *I disturbi sensoriali nello spettro autistico:*

http://www.istitutoidos.it/sites/all/themes/iidos_mar/img/I%20disturbi%20sensoriali%20nello%20spettro%20autistico%20slides.pdf

Filmato Autismo: Prove sensoriali: <https://www.youtube.com/watch?v=hanWe2ItNas>.

Fact Sheet n. 2

Percezione visiva: suggerimenti per l'analisi della situazione

Molte persone con autismo presentano disfunzioni nella percezione visiva, in assenza di problemi anatomici agli occhi o al sistema nervoso.

Spesso si registrano ipersensibilità agli stimoli luminosi, difficoltà nella percezione della profondità, della figura/sfondo, e così via, ma anche problemi nel controllo dei diversi tipi di movimento degli occhi (che hanno il compito di inquadrare l'oggetto da focalizzare al centro della retina *fovea*) e nei movimenti saccadici (che portano rapidamente la *fovea* sul bersaglio).

La scuola non può ovviamente scandagliare questo tipo di disfunzioni, può semplicemente osservare con attenzione il comportamento dell'alunno e sottoporgli compiti visivi per comprendere quali elementi gli creano difficoltà e quali possono essergli di aiuto.

Di seguito si propongono alcune schede di osservazione, ovviamente da rielaborare ed adattare alle situazioni.

"L'apparato visivo degli esseri umani è assai complesso: essenzialmente esso funziona prima scomponendo il campo percettivo in elementi separati e poi ricomponendo l'immagine. Ovviamente noi non ne siamo consapevoli (...).

Un comportamento tipico dei bambini autistici è quello di girare la testa per vedere una cosa posta alla periferia del campo visivo anziché usare la visione periferica (la coda dell'occhio). Un altro comportamento caratteristico è quello di ruotare tra le mani degli oggetti in modo continuo, di vedere sempre le stesse scene di un cartone animato (...). Ci sono esempi di altri tipi di difficoltà come quella a distinguere tra loro immagini simili o di vedere soltanto le piccole cose o la superficie di un oggetto (...). È quindi corretto dire che i bambini autistici processano gli input visivi in modo differente dal nostro (...). Alcuni hanno problemi con la profondità, ad esempio non comprendono di quanto devono alzare il piede per appoggiarlo su un tappeto o per salire su un gradino o per scendere. Ciò determina anche difficoltà nel comprendere quanto le cose sono lontane (...) anche in una stanza un autistico può non comprendere quanto distino le pareti o può parergli che il soffitto cada. Il lancio di oggetti contro la parete a volte può servire a comprendere meglio quanto esse distino".

Robin Burns, *The Autism Centre*, Maggio 2006

“Le luci brillanti, il sole di mezzogiorno, le luci riflesse, quelle stroboscopiche, le luci scintillanti e quelle dei tubi al neon: ciascuna sembra bruciare i miei occhi. I suoni acuti e le luci brillanti, insieme, sono più che sufficienti per mandare in sovraccarico i miei sensi”.

Liane Holliday Willey¹⁹

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONI VISIVA

METTERE A FUOCO E SEGUIRE CON LO SGUARDO

Se gli viene posto davanti agli occhi, al centro del campo visivo, un oggetto che gli piace ed a cui è interessato

- Non mette a fuoco lo sguardo
- Mette a fuoco lo sguardo per un attimo (uno o due secondi)
- Mette a fuoco lo sguardo per alcuni secondi

Se gli viene posto alla periferia del campo visivo un oggetto che gli piace e lo interessa

- Non reagisce in alcun modo
- Gira la testa ma non mette a fuoco lo sguardo
- Gira la testa e mette a fuoco per un attimo
- Gira la testa e mette a fuoco per alcuni secondi

Se un oggetto che gli piace ed lo interessa viene allontanato all'indietro dopo essere stato posto davanti ai suoi occhi

- Non reagisce e perde il fuoco dello sguardo
- Distoglie lo sguardo
- Ritorna a guardare l'oggetto dopo aver distolto lo sguardo ma non riprende il fuoco dello sguardo
- Ritorna a guardare e riprende il fuoco dello sguardo
- Mantiene lo sguardo a fuoco per tutta la durata dello spostamento

Se un oggetto che gli piace ed lo interessa viene spostato verso destra e poi verso sinistra

¹⁹ Liane Holliday Willey, *Pretending to be normal*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia, 1999.

- Non segue l'oggetto
- Segue l'oggetto soltanto per una parte del movimento
- Segue l'oggetto lungo tutto il movimento
- Segue l'oggetto con accomodamenti a scatti
- Segue l'oggetto con accomodamenti gradualmente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove lentamente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove velocemente

Se un oggetto che gli piace si muove sul tavolo davanti a lui

- Non segue l'oggetto
- Segue l'oggetto soltanto per una parte del movimento
- Segue l'oggetto lungo tutto il movimento
- Segue l'oggetto con accomodamenti a scatti
- Segue l'oggetto con accomodamenti gradualmente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove lentamente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove velocemente

Se un oggetto che gli piace si muove sul pavimento lontano da lui

- Non segue l'oggetto
- Segue l'oggetto soltanto per una parte del movimento
- Segue l'oggetto lungo tutto il movimento
- Segue l'oggetto con accomodamenti a scatti
- Segue l'oggetto con accomodamenti gradualmente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove lentamente
- Riesce a farlo se l'oggetto si muove velocemente

Osservazioni dell'insegnante:

Rapporto figura/sfondo

La percezione "figura/sfondo" è la capacità di identificare quale parte di una immagine o di una percezione sonora trasmette l'informazione rilevante (*figura*) e quale invece costituisce "sfondo" indifferenziato. Ogni "figura" (cioè ogni elemento utilizzato per trasmettere l'informazione) non può essere percepita se non in contrasto rispetto al proprio sfondo.

Molte persone con autismo non riescono a focalizzare alcuni aspetti della percezione (ad esempio il semaforo, rispetto allo sfondo indifferenziato e confuso della strada, oppure la voce della persona che parla rispetto al rumore di fondo) mettendo in sottofondo gli altri.

Sono quindi costantemente "bombardati" da una miriade di segnali sensoriali, provenienti da ogni parte e da ogni organo di senso, compresi i cosiddetti "sensi interni", cosicché a livello cerebrale si forma un caos di percezioni che rende il mondo inconoscibile. Per questo spesso le persone con autismo sperimentano il fenomeno del sovraccarico sensoriale, cui abbiamo accennato in precedenza.

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONI VISIVA

FIGURA/SFONDO

Se un oggetto che gli interessa è appoggiato, alla sua portata, su una superficie di colore contrastante, riesce ad afferrarlo?

- Non riesce
- Deve provare più volte
- Riesce senza problemi

Se un oggetto che gli interessa è appoggiato, alla sua portata, su una superficie di colore simile a quello dell'oggetto stesso, riesce ad afferrarlo?

- Non riesce
- Deve provare più volte
- Riesce senza problemi

Tocca a richiesta un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore uniforme e contrastante con l'oggetto

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non tocca l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

Tocca a richiesta un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore uniforme ma simile

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non tocca l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

Prende a richiesta un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore variegato e contrastante con l'oggetto

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non tocca l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

Prende a richiesta un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di un colore variegato ma simile

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non tocca l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

Prende a richiesta un oggetto parzialmente coperto da un altro e posato su uno sfondo di colore uniforme e contrastante con entrambi gli oggetti

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non tocca l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

Osservazioni dell'insegnante:

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONI VISIVA
PERMANENZA DELLA PERCEZIONE

Dopo 3 secondi riesce a individuare tra due oggetti familiari quello che gli è stato mostrato qualche secondo prima e che poi è stato nascosto.

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto ma tocca l'oggetto sbagliato
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non arriva a toccare l'oggetto
- Completa il gesto toccando correttamente l'oggetto

VARIANTE PER UN BAMBINO NON VERBALE

Dopo 3 secondi riesce a ricordare un colore che gli è stato mostrato qualche secondo prima e che poi è stato nascosto indicandolo tra i campioni che ha davanti

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto ma tocca il campione sbagliato
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non arriva a toccare il campione giusto
- Completa il gesto toccando correttamente il campione

VARIANTE PER UN BAMBINO VERBALE

Dopo 3 secondi riesce a dire il nome di un colore che gli è stato mostrato qualche secondo prima e che poi è stato nascosto

- Non dice nulla
- Inizia a dire qualcosa ma non pronuncia correttamente il nome del colore
- Dice correttamente il nome del colore

VARIANTE PER UN BAMBINO NON VERBALE

Dopo 3 secondi riesce a riconoscere una forma che gli è stata mostrata qualche secondo prima e che poi è stata nascosta, indicandola tra i campioni che ha davanti

- Non avvia spontaneamente alcuna azione
- Avvia l'azione proseguendo per un breve tratto la leggera spinta data dall'insegnante
- Completa il gesto ma tocca un punto a caso
- Completa il gesto ma tocca il campione sbagliato
- Completa il gesto nella direzione giusta ma non arriva a toccare il campione giusto
- Completa il gesto toccando correttamente il campione

VARIANTE PER UN BAMBINO VERBALE

Dopo 3 secondi riesce a dire il nome di un colore che gli è stato mostrato qualche secondo prima e che poi è stato nascosto

- Non dice nulla
- Inizia a dire qualcosa ma non pronuncia correttamente il nome della forma
- Dice correttamente il nome della forma

SE GLI ESERCIZI SOPRA INDICATI RIESCONO FACILMENTE RIPETERLI ALLUNGANDO I TEMPI: 5 secondi, 10 secondi, 30 secondi, dopo 1 minuto, eccetera.

Osservazioni dell'insegnante:

Descrizione delle condizioni ambientali necessarie alla serena partecipazione dell'alunno alla vita scolastica

Modalità di illuminazione della stanza

Modalità di illuminazione della postazione di lavoro

Eventuali problemi con luci forti e/o intermittenti

Necessità di uso di occhiali da sole in caso di illuminazione violenta o in cortile anche in caso di tempo nuvoloso

Cose a cui fare attenzione o da evitare

Segnali di sovraccarico sensoriale (urla, morde, picchia, sbatte la testa, piange, mugola, si copre la testa, si copre gli occhi, si chiude le orecchie con le mani, ecc.)

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONI VISIVA

COORDINAMENTO OCULO-MANUALE

Rilevare se l'allievo è capace di fornire le seguenti prestazioni:

SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DI AFFERRARE OGGETTI SOTTO LA DIREZIONE DELLA VISTA

Se desidera un oggetto che sia alla portata della sua mano:

- Grida ma non segnala in alcun modo qual è l'oggetto che desidera
- Guarda verso l'oggetto che desidera
- Si protende verso l'oggetto ma non tende le mani
- Cerca di usare la mano dell'adulto per farsi prendere l'oggetto
- Tende la mano verso l'oggetto ma non lo afferra
- Tende la mano e prende l'oggetto se è a portata di mano

SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DI INDICARE

- Non indica in alcun modo
- Protende la mano intera
- Riesce a chiudere la mano con l'indice proteso (capacità motoria di realizzare il gesto di indicare)
- È capace di indicare ciò che gli viene richiesto
- È capace di indicare quando vuole qualcosa

Rilevare alcune abilità collegate al coordinamento oculo-manuale:**Infilzare con il dito una patatina a forma di anello per mangiarla**

- Non fa alcun tentativo
- Tenta di infilzare ma non ci riesce
- Riesce a infilzare la patatina e a mangiarsela

Prendere un cubetto di mortadella (o di altro in porzione cubica che gli piaccia) da un piatto

- Non prova a prendere il cibo dal piatto
- Allunga la mano verso il cibo ma non riesce ad afferrarlo
- Riesce a prendere il cibo usando la mano intera
- Riesce a prendere il cubetto tra pollice e indice

Prendere una fetta di salame (o altro cibo in fetta sottile che gli piaccia)

- Non prova a prendere il cibo dal piatto
- Allunga la mano verso il cibo ma non riesce ad afferrarlo
- Riesce a prendere il cibo usando la mano intera
- Riesce a prendere il cubetto tra pollice e indice

Strizzare un tubetto di maionese (o altro cibo in tubetto che gli piaccia)

- Non fa alcun tentativo
- Prende il tubetto già aperto ma non riesce a stringerlo
- Prende il tubetto già aperto e lo stringe facendo uscire una dose casuale di maionese e lasciandola cadere come capita
- Prende il tubetto già aperto e lo stringe strizzando la giusta dose di maionese sul *sandwich* (o dove andava posta)

Spalmare della marmellata su una fetta di pane con una spatola

- Non fa alcun tentativo
- Prende la spatola con già la marmellata ma non la spalma (dire cosa ne fa)
- Prende la spatola con già la marmellata e la appoggia sul pane
- Riesce a spalmare la marmellata sul pane

Fare un nodo semplice con una striscia di tessuto

- Non fa alcun tentativo
- Prende un capo della striscia ma poi si interrompe
- Prende in ciascuna mano un capo della striscia ma poi si interrompe
- Prende in ciascuna mano un capo della striscia e tenta di fare il nodo ma non ci riesce
- Riesce a fare correttamente un nodo semplice

Osservazioni dell'insegnante:

Fact Sheet n. 3

Percezione uditiva: suggerimenti per l'analisi della situazione

Molte persone con autismo presentano problemi nella percezione uditiva. È possibile che abbiano iper-uditività, cioè che avvertano suoni che altre persone non percepiscono²⁰, ma anche che abbiano problemi di soglia uditiva, cioè che il loro cervello non selezioni gli stimoli uditivi mettendo in primo piano quelli rilevanti per le situazioni nelle quali si trovano.

Le persone con autismo sono spesso estremamente vulnerabili al rumore, anche a livelli normalmente tollerati dalle altre persone. O forse molto sensibili verso determinati tipi di rumore (ipersensibilità a specifiche frequenze).

È possibile che abbia una percezione "rallentata", quindi che il rumore arrivi al cervello all'improvviso, come se vi fosse un passaggio repentino dalla ipo alla iper-uditività, e questo può provocare grande spavento e sconcerto. Si possono registrare fobie verso determinati suoni oppure reazioni forti a determinati tipi di suono (ad esempio mordere se stessi o altri in caso di un suono improvviso), anche reazioni emotive (paura, rabbia).

Già Kanner, nel 1943, descrisse le reazioni di alcune persone al rumore dell'aspirapolvere: alcuni ne erano come pietrificati e altri totalmente indifferenti al punto da sembrare sordi²¹. L'osservazione fu confermata anche da Asperger.

Per uno studio pubblicato nel 2016, sono state intervistate le famiglie di 814 bambini con autismo dal punto di vista delle conseguenze sulla sicurezza legate a problemi nella percezione uditiva di figli. Circa la metà delle famiglie ha indicato i problemi uditivi come causa di situazioni che hanno generato gravi rischi per i loro figli; infatti molti bambini cercano di scappare via dal rumore, senza essere in grado di controllare dove vanno, magari si nascondono e diventa complicato ritrovarli. Nel caso di ipersensibilità al rumore, molte persone con autismo trovano un valido aiuto nelle cuffie per ascoltare musica o nei tappi per orecchie, ma ciò non vale per tutti.

Nel caso di indifferenza ai suoni dell'ambiente il principale problema è ovviamente legato all'acquisizione e allo sviluppo del linguaggio, ma vi sono anche problemi di sicurezza legati all'associazione tra suono e pericolo (l'avvicinarsi di un'auto, il suono di un *clacson*, di una sirena, un grido di allarme).

Inoltre il problema dell'alterata percezione sonora costituisce una drammatica limitazione delle possibilità sociali per le persone con autismo, anche con un buon

²⁰ <http://www.friendshipcircle.org/blog/2014/05/06/noise-control-11-tips-for-helping-your-child-with-autism-deal-with-noise/>.

²¹ <https://iancommunity.org/ssc/noise-sensitivity-autism>.

funzionamento intellettuale, limitazione che si aggiunge alle difficoltà insite nell'autismo.

Tuttavia questi fenomeni di inusuale funzionamento della percezione uditiva possono dare origine anche a potenzialità importanti, come un ottimo *orecchio musicale*, fino al cosiddetto *orecchio assoluto* (che tuttavia di per sé non implica poi la capacità di usare l'*orecchio relativo* che è quello che occorre per produrre e fruire della musica).

È tuttavia provato dall'esperienza che molti bambini e ragazzi con autismo sono facilitati nell'apprendimento se esso avviene attraverso canzoncine o filastrocche ritmate; è possibile che imparino a cantare in coro o a suonare uno strumento musicale anche se le loro competenze linguistiche in realtà sono piuttosto carenti.

Va sottolineato che il ritardo nella risposta ad una domanda o a uno stimolo sonoro dipende dalla complessità del quadro dell'autismo e dai tempi più lunghi di processazione cognitiva per comprendere la domanda e preparare la risposta. Non è quindi di per sé segno di difficoltà nella percezione uditiva.

In ogni caso è necessaria un'attenta osservazione degli alunni e specifici colloqui e interviste alle famiglie per assicurarsi di poter creare l'ambiente adeguato alle condizioni percettive dell'allievo.

In ordine a cosa osservare si possono seguire questi parametri generali:

- Livello iniziale: percezione del suono (c'è o non c'è);
- Secondo livello: discriminazione del suono (uguale o diverso);
- Terzo livello: identificazione del suono (il suono viene individuato in un set finito);
- Quarto livello: riconoscimento (il suono viene individuato in un set non predefinito di suoni).

È però altrettanto importante verificare la capacità di comprendere da dove arriva un suono.

La scheda che di seguito si propone è molto semplice ed essenziale e va arricchita con le specifiche condizioni rilevate in ciascun alunno.

La percezione uditiva

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE UDITIVA

L'allievo reagisce ad un rumore improvviso ma non troppo forte nella stessa stanza

Non reagisce

Reagisce soltanto qualche volta

Reagisce soltanto a determinati tipi di rumore (dire quali)

Reagisce spesso

Reagisce sempre

Se reagisce quali sono le sue reazioni più frequenti?

Si copre le orecchie

Si volta verso il rumore

Grida

Sobbalza

Scappa

Altro (dire cosa)

Se chiamato per nome l'alunno

Non reagisce mai

Qualche volta si volta dalla parte di chi l'ha chiamato

Si volta spesso verso chi l'ha chiamato

Si volta sempre

Con uno schermo davanti al viso (o con gli occhi bendati se lo sopporta) afferra un sonaglio che l'insegnante agita dietro lo schermo

Non reagisce in alcun modo

Mette le mani dietro lo schermo ma non le muove

Mette le mani dietro lo schermo e le muove ma non riesce ad afferrare l'oggetto sonoro

Riesce ad afferrare l'oggetto sonoro (entro 5 tentativi)

Tra due oggetti diversi dei quali uno sta suonando e l'altro no

Non si occupa degli oggetti

Si volta verso gli oggetti ma non ne discrimina uno in particolare

Se richiesto tende la mano verso quello che suona ma non lo prende

Se richiesto riesce a prendere l'oggetto che sta suonando

Dati 3 oggetti sonori, di forma uguale, riesce a individuare quali sono i due che producono lo stesso suono

Non si occupa degli oggetti

Se richiesto ascolta il suono degli oggetti ma non reagisce

Se richiesto tende la mano a caso verso uno degli oggetti

Se richiesto riesce a prendere i due oggetti che hanno il suono uguale

Descrizione dei comportamenti a fronte di suoni particolari

Come reagisce ai suoni acuti?

Ai suoni profondi?

Ai suoni striduli?

Predilige un qualche tipo di suono o musica (se sì, dire quale o quali)

Osservazioni dell'insegnante:

Descrizione delle condizioni ambientali necessarie alla serena partecipazione dell'alunno alla vita scolastica

Uso delle cuffie

Forme di preavviso prima del suono della campanella

Entrata e uscita da scuola anticipata o posticipata per evitare affollamento e rumore

Possibilità di momenti di silenzio in ambienti accoglienti

Se a scuola ci sono laboratori rumorosi identificare le modalità per renderli accessibili in condizioni di sicurezza per l'allievo

Altro che si ritenga rilevante

Nota Bene: si dà per scontato che tutti gli alunni vengano abituati a non gridare in classe o nei corridoi, che ci sia o no un allievo con autismo.

Fact Sheet n. 4

Percezione tattile: suggerimenti per l'analisi della situazione

I problemi della percezione tattile nelle persone con autismo sono stati a lungo sottostimati.

Per meglio comprendere le possibili difficoltà di un allievo con autismo, in ordine alla percezione tattile, è bene innanzi tutto chiarire la distinzione tra:

- Tatto superficiale (stimoli sensoriali che provengono dalla pelle): caldo/freddo, liscio/ruvido, soffice/duro, dolore superficiale, ecc.
- Tatto profondo (senso di pressione, posizione degli arti): vibrazione, dolore profondo e dolore viscerale).

Come già abbiamo segnalato nelle precedenti schede dedicate al tema della percezione sensoriale, le persone con autismo possono presentare iper o ipo sensibilità, con conseguenze diverse sulla qualità della vita, sull'apprendimento, e, in alcuni casi, possono mettere seriamente a rischio la vita stessa.

Iposensibilità

Una persona con iposensibilità al tatto superficiale può tagliarsi, scottarsi, lacerarsi, senza dare segni di dolore e quindi senza togliersi dalla situazione pericolosa e senza chiedere soccorso.

È evidente che quando in una scuola è presente un alunno con questo tipo di condizione, la necessità di vigilanza e di tutela diventa ancora maggiore. Allo stesso tempo, se le condizioni cognitive lo consentono, occorre che all'alunno venga insegnato come auto-controllare le proprie condizioni (se sanguina, se la pelle ha delle lesioni) e ad avvisare gli adulti (anche utilizzando modalità di Comunicazione Aumentativa ed Alternativa appositamente predisposte, ad esempio per chiamare il 118 o spiegarsi al Pronto Soccorso).

A volte, le persone che hanno questo problema, si descrivono come "disincarnate", come se non sentissero il proprio corpo, per cui possono arrivare a picchiare la testa contro il muro, a darsi colpi sul corpo, per potersi percepire tramite il tatto profondo.

In caso di iposensibilità al tatto profondo, le persone possono non avvertire dolori viscerali gravi, rischiando la vita. Possono anche avere problemi nell'uso corretto delle mani in quanto non percepiscono la pressione nell'afferrare gli oggetti; siedono in modo scomposto "come sacchi" perché non avvertono la propria posizione, e così via.

Ipersensibilità

L'ipersensibilità al tatto superficiale implica che le persone non sopportano di essere toccate, anzi neppure sfiorate; implica che hanno problemi con la stoffa degli abiti, con le scarpe (per questo molti ragazzi con autismo si spogliano e si tolgono le scarpe anche in pubblico), che non sopportano i guanti né i cappelli, ecc.

A scuola i problemi principali sono legati al rapporto con gli altri (reazioni violente anche soltanto a essere sfiorati), ma anche al fatto di stare seduti (insopportabilità del contatto del sedile con le natiche) per cui possono essere necessarie sedute imbottite o cuscini; difficoltà a impugnare le matite (o gli altri strumenti per scrivere e disegnare) tenendole adeguatamente strette tra le dita, a digitare sui tasti della tastiera (per cui è necessario utilizzare *touch screen* o tastiere predisposte per persone che non hanno forza nelle mani), ecc.

Sensazioni "fantasma"

Ancora più complessa è la situazione generata da stimoli "fantasma" cioè da percezioni simili a quelle dell'arto fantasma, che prude o duole anche se non c'è più. Ci sono situazioni di persone con autismo che si grattano furiosamente fino a procurarsi lesioni a causa di sensazioni non generate da stimoli diretti (e quindi impossibili da curare).

È evidente la necessità di avere un quadro esaustivo delle condizioni percettive tattili di un allievo al momento in cui arriva a scuola, continuando a monitorare la situazione nel corso del tempo, perché le condizioni possono anche evolversi (in senso positivo oppure peggiorare).

Per avere un quadro delle capacità di discriminazione attraverso il tatto, possiamo fare riferimento ai seguenti parametri:

- 1) **Riconoscimento della temperatura di un oggetto** (caldo/freddo, caldo con caldo, freddo con freddo);
- 2) **Riconoscimento del peso di un oggetto** (pesante/leggero);
- 3) **Riconoscimento delle caratteristiche di una superficie** (liscio/ruvido; più liscio, più ruvido, superficie collegata a superficie uguale, ad esempio velluto con velluto, carta vetrata con carta vetrata, ecc.);
- 4) **Riconoscimento delle forme** (al tatto, senza vedere): abbinamento di forme identiche, associazione di una forma con il nome o con un simbolo, associazione di forme uguali ma una più grande e una più piccola (quadrato piccolo con quadrato grande).

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELLA PERCEZIONE TATTILE

Tra due superfici, una liscia e una ruvida, a richiesta indica quella ruvida

Non si interessa all'esercizio

Tocca le superfici ma non indica niente

Tocca le superfici ma indica quella sbagliata

Tocca le superfici e indica quella giusta

Tra due barattoli uguali, uno pieno e quindi pesante e uno vuoto, e quindi leggero, a richiesta consegna quello pesante

Non si interessa all'esercizio

Solleva un barattolo a caso

Solleva entrambi i barattoli ma poi sceglie quello sbagliato

Solleva entrambi i barattoli e sceglie quello giusto

Tra due borse per l'acqua, una riempita d'acqua fredda e una di acqua calda, a richiesta indica quella calda

Non si interessa all'esercizio

Tocca le borse ma non indica niente

Tocca le borse ma indica quella sbagliata

Tocca le borse e indica quella giusta

Riesce ad aprire il guscio di una arachide

Non si interessa al compito

Prova ma non riesce ad aprire bene il guscio

Riesce senza difficoltà

Riesce a impugnare un martello colpendo un pezzo di legno

Non si interessa al compito

Prova ma il martello gli sfugge di mano

Riesce nella prova

Con le mani nascoste da uno schermo, dietro al quale ci sono due palle uguali e una automobilina, a richiesta estrae gli oggetti uguali

Non si interessa all'esercizio

Non vuole tenere le mani dietro al paravento

Mette le mani dietro al paravento e tocca gli oggetti ma non estrae niente

Mette le mani dietro al paravento, tocca gli oggetti ed estrae quelli giusti

Riesce a seguire con il dito un nastro di velluto incollato su un cartoncino

Non si interessa all'esercizio

Tocca il cartoncino a caso

Cerca di seguire il velluto ma esce dal percorso del nastro

Riesce ad eseguire correttamente l'esercizio

Sensazioni fantasma

L'alunno si gratta sempre negli stessi punti

Si colpisce sempre in determinati punti

Avverte se sulla pelle gli viene appoggiato un cotton fioc

Avverte e reagisce con fastidio

Non dimostra di avvertire il tocco se lieve

Avverte il tocco soltanto se si spinge sul *cotton fioc*

A occhi chiusi o dietro uno schermo, le mani appoggiate sul cellulare, avverte la vibrazione di un giocattolo?

No

Sì e non gli dà fastidio

Sì e gli dà fastidio per cui ritira la mano

Percepisce soltanto la vibrazione forte

Impugna la matita con troppa forza (e quindi preme troppo sul foglio)?

No

Sì

Altro che si ritenga rilevante:

Osservazioni dell'insegnante:

Esempi di giocattoli o materiali per la valutazione della percezione tattile:

- **Palline da strizzare per ottenere l'effetto "bolle"**: servono per valutare la forza e il controllo sulla stretta del pugno dell'allievo e registrare se l'alunno riesce e in che modo a strizzare l'oggetto, ottenendo l'effetto desiderato.
- **Palla con tentacoli di gomma**: serve per verificare se l'allievo riesce a toccare la palla senza fastidio oppure se non ci riesce e se riesce a strizzarla con una o due mani. Se prova molto fastidio e non vuole toccarla è probabile che ci sia ipersensibilità, quindi è importante fare attenzione.
- **Gioco tattile che consiste nell'abbinare due superfici tattili uguali**. È facilitato dal fatto che i colori sono abbinati. Il bambino fa ruotare i dischi con le superfici e, quando si fermano, ripete la sequenza usando i cilindri. Se l'alunno riesce, toccando gli oggetti senza usare il codice colore, vuol dire che riconosce quel tipo di superfici. Una volta eseguita la prova correttamente con gli occhi aperti, far eseguire con gli occhi chiusi. Può essere utilizzato per registrare il comportamento dell'alunno in una apposita scheda che riporta quali superfici riconosce (e quali eventualmente no) o se si rifiuta di toccare qualche superficie.
- **Sacchetto tattile**: l'alunno deve abbinare due cuscinetti uguali. Il codice colore aiuta, ma poi occorre fare l'esercizio a occhi chiusi o stando dietro ad uno schermo. Per la valutazione iniziale, proporre pochi cuscinetti e vedere quali abbina e quali no e se rifiuta di toccare qualcosa. Si consiglia di far eseguire a occhi aperti e poi a occhi chiusi e registrare il risultato.
- **Palle con stimolatori della percezione**: i ragazzi iposensibili possono ricercare oggetti di questo tipo perché forniscono percezioni amplificate, mentre i ragazzi ipersensibili le rifiutano perché possono risultare addirittura dolorose. Possono essere utilizzate per registrare il risultato della prova proposta.
- **Percorso tattile per i piedi**: è molto importante comprendere anche la sensibilità dei piedi e non soltanto quella delle mani o del corpo in generale, perché i piedi sorreggono tutta la persona e consentono il movimento. Se non si identificano le sensibilità non si trovano, ad esempio, le calzature giuste e non si spiegano comportamenti di rifiuto da parte dei bambini (togliersi le scarpe e lanciale, ad esempio).
- **Cuscino di gomma a forma di ciambella da una parte liscio e da una parte con le bolle**: finalizzato a modificare le percezioni da seduto. A volte i ragazzi con autismo non stanno seduti perché la sedia non è conforme alla propria particolare sensibilità, quindi risulta dolorosa o fastidiosa o non viene percepita (caduta dalla sedia ad esempio). Questo cuscino accoglie e rende

più morbida la seduta, ma può anche fornire una sollecitazione sensoriale più forte in caso di iposensibilità, grazie alle bolle. Se un ragazzo con autismo fatica a stare seduto o cade dalla sedia, provare il cuscino e registrare se vi sono miglioramenti.

- **Penne iperstimolanti:** se un alunno con autismo tiene in mano le penne stimolanti con poca o troppa forza potrebbe avere un problema di sensibilità. Se l'alunno riesce a impugnare queste penne con più facilità e trovarsi a suo agio, probabilmente è iposensibile e l'aggiunta di iperstimolazione della superficie della penna lo aiuta a percepirla. Un alunno ipersensibile rifiuterà di toccarla. Far provare e registrare cosa accade, rappresenta un'occasione di osservazione utile.

Fact Sheet n. 5

Percezione gusto e olfatto: suggerimenti per l'analisi della situazione

Le persone con autismo possono presentare fenomeni di iper o ipo sensibilità anche a livello del gusto e dell'olfatto, e questo può spiegare, ad esempio, perché molti siano dei mangiatori selettivi, cioè accettino di mettere in bocca soltanto determinati tipi di cibo, e non altri. Oppure al contrario che inghiottano qualsiasi cosa, anche pericolosa.

Le persone con autismo possono sentire in modo particolarmente forte, o debole, il gusto e l'odore dei cibi, possono presentare anche particolare sensibilità tattile nell'interno della bocca, per questo possono privilegiare determinate *texture* di cibo rispetto ad altre, oppure rifiutare con forza alcuni cibi. Quindi, in caso di rifiuto di determinati cibi, occorre pensare non soltanto al loro sapore ma a al tipo di sensazione che possono dare in bocca e alla masticazione.



Figura 1 e 2. Fonte: <http://pandamolesto.com/2323-pranzi-creativi/>.

Vi sono ragazzi che rifiutavano determinati cibi se tagliati in un modo, ma li accettano se tagliati in un altro. In questo caso si tratta di una sensibilità tattile e non gustativa.



Figure 3-5: Le carote tagliate a bastoncino, oppure a fili sottili, oppure a strisce arricciate restituiscono non soltanto impressioni visive diverse, ma anche diverse sollecitazioni tattili alla bocca (diverse *textures*) per cui una persona con autismo può accettare di mangiarle in un modo e non in un altro. Ciò vale per tutti cibi.

In alcuni casi è anche il colore ad incidere: vi sono ragazzi con autismo che non mangiano cibi di un determinato colore anche se non ne conoscono il sapore. I genitori di alcuni ragazzi particolarmente selettivi (e quindi a rischio di malnutrizione) hanno risolto parte dei loro problemi usando coloranti alimentari insapori, per "dare il colore giusto" anche a cibi che altrimenti verrebbero rifiutati.

Molte persone con autismo non tollerano che i cibi vengano mescolati tra loro e pretendono che, ad esempio, secondo e contorno siano collocati in due piatti diversi o in piatti con comparti separati.

L'utilizzo di piatti suddivisi in aree diverse possono fornire un utile supporto per l'alimentazione di quelle persone che non tollerano che i cibi si mescolino nei piatti.

Grazie all'utilizzo di questi semplici accorgimenti, il momento del pasto può diventare meno traumatico e si possono anche limitare le crisi comportamentali che spesso conseguono alla presentazione di cibi mischiati tra loro.

Si possono presentare anche problemi di ragazzi con autismo che rosicchiano e ingoiano di tutto, anche materiali non commestibili e dannosi, come matite, biro, plastica, terra, ecc.

Per evitare danni, ai ragazzi "rosicchiatori" possono essere dati degli oggetti masticabili, che sono non tossici, non si spezzano, non possono essere ingoiati, alcuni con l'aspetto di graziosi ciondoli, in modo da risultare socialmente meno invasivi.

Molti comportamenti problema possono essere scatenati da queste particolari forme sensoriali, che si presentano soprattutto al momento dei pasti.

Anche la componente della sensibilità olfattiva incide, sia sui pasti sia su altri momenti. È necessario fare attenzione a particolari profumi, che possono essere percepiti in modo forte anche se sono minimi e procurare mal di testa, vomito o altre reazioni aversive.

Nel caso di iposensibilità si possono avere rischi in quanto la persona non sente gli odori che, ad esempio, indicano che un cibo è avariato, oppure non sentire l'odore del gas metano o della benzina, e così via.

È difficile valutare, in ogni ragazzo, se il rifiuto di determinati cibi sia collegato a problemi di sensibilità oppure si tratti di ostilità verso nuove esperienze (il desiderio autistico dell'identico che rassicura) o di semplici preferenze o golosità. Questa resistenza alle novità può spiegare anche perché alcune persone rifiutino cibi che hanno sempre mangiato se sono presentati in modo diverso dal solito o se sono stati cucinati, ad esempio, togliendo o aggiungendo un ingrediente, anche minimale.

È comunque necessario, in stretto contatto con i clinici, cercare di assicurare a ciascuna persona con autismo una corretta nutrizione di base, per evitare che i problemi derivanti dall'autismo non siano aggravati da iper o ipo nutrizione oppure da malnutrizione.

Il tema è così rilevante che, ad esempio, Autism Speaks (una organizzazione statunitense dedicata ai problemi dell'autismo) ha predisposto un progetto²² di ricerca chiamato "*BUFFET Program*" per tentare di capire come ampliare le scelte alimentari delle persone con autismo.

In ogni caso occorre evitare di "caricare" il problema del cibo con elementi emotivi: gli adulti dovrebbero stare calmi, essere rilassati, tenere bassa la voce, non assumere atteggiamenti intransigenti, non imporre o forzare, ecc.

Un modo per convincere i bambini o i ragazzi ad assaggiare nuovi cibi può consistere nel presentarli in modo accattivante: ci sono bambini che mangiano i *sandwich* se sono decorati con le forme che a loro piacciono, ad esempio a forma

²² www.autismspeaks.org/science/grants/buffet-program-building-food-flexibility-and-exposure-treatment.

di dinosauro. Coinvolgere i bambini e i ragazzi nella preparazione del cibo, permettere loro di esprimersi.



Figura 6. Fonte: <http://www.dinocreta.com/fun/dinosaur-lunch-box-school-lunch-that-kids-will-eat.html>.



Figura 7. Fonte: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/79/8d/58/798d581a03abfa8c3ad1dac937201e50.jpg>.



Figura 8. Fonte: <http://www.dinocreta.com/fun/dinosaur-lunch-box-school-lunch-that-kids-will-eat.html>.

Sui siti *Internet* si possono trovare innumerevoli proposte per realizzare cibi con forme accattivanti: questa strategia può risultare vincente non soltanto per bambini e ragazzi con autismo, ma anche per altri "mangiatori schizzinosi".

Per i ragazzi che richiedono continue stimolazioni orali (i cosiddetti *ruminanti*) possono essere utili specifici prodotti che possono essere masticati senza che rilascino sostanze pericolose e senza consumarsi. Questo serve anche per evitare

che mastichino tutto ciò che hanno a portata di mano e che potrebbe essere pericoloso.

In conclusione è comunque necessario raccomandare sempre controlli dentistici e stomatologici accurati (per quanto complessi possano essere per taluni ragazzi con autismo).

La scheda di osservazione di seguito riportata è soltanto indicativa. In ciascuna situazione, e in collaborazione con la famiglia e con i curanti, si dovranno individuare gli aspetti più importanti da rilevare e tenere monitorati.

a) Gusto

Analisi iniziale della situazione

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DEL GUSTO

I medici hanno segnalato vere intolleranze o allergie alimentari? Se sì, indicare quali

Ci sono cibi che rifiuta sempre? Se sì, dire quali e come fa a rifiutarli (urla, fa cadere il piatto, butta il cibo, ecc.)

Preferenze

Preferisce il cibo croccante o quello morbido?

Preferisce cibi di qualche colore? Se sì, indicare quali

Preferisce cibi semiliquidi come passati, frullati, zuppe?

Nel piatto vuole che i diversi cibi siano separati (ad esempio il purè separato dai piselli e dalla bistecca)?

Mangia sostanze e materiali che non sono alimentari?

Accetta di assaggiare sapori nuovi?

Vuole che i cibi siano presentati sempre allo stesso modo?

Se ama il purè di patate gialle, accetta di assaggiarlo di patate viola? Oppure il contrario?

Masticatori compulsivi

Ha bisogno di rosicchiare in continuazione

Rosicchia anche materiali potenzialmente pericolosi

Analisi della percezione del gusto (da affrontare se l'alunno comprende i termini ed è in grado di esprimere una risposta con qualsiasi mezzo comunicativo)

Assaggiando tè da due tazzine sa indicare in quale è stato messo lo zucchero

Rifiuta di assaggiare

Assaggia un campione ma non procede

Assaggia entrambi i campioni ma non indica qual è quello richiesto

Indica correttamente il campione richiesto

Assaggiando un poco di cioccolato fondente e un pezzetto di candito sa indicare a richiesta qual è il cibo più amaro

Rifiuta di assaggiare

Assaggia un campione ma non procede

Assaggia entrambi i campioni ma non indica qual è quello richiesto

Indica correttamente il campione richiesto

Assaggiando un pezzetto pane con olio e sale e un pezzetto con soltanto olio sa indicare a richiesta qual è il cibo salato

Rifiuta di assaggiare

Assaggia un campione ma non procede

Assaggia entrambi i campioni ma non indica qual è quello richiesto

Indica correttamente il campione richiesto

Assaggiando una goccia di succo di limone e una di acqua zuccherata, sa indicare a richiesta qual è il cibo acido

Rifiuta di assaggiare

Assaggia un campione ma non procede

Assaggia entrambi i campioni ma non indica qual è quello richiesto

Indica correttamente il campione richiesto:

Osservazioni dell'insegnante:

b) Olfatto

Analisi iniziale della situazione

Osservazione dell'allievo:

Data:

Insegnante rilevatore:

ASPETTI GENERALI DELL'OLFATTO

Ci sono odori o profumi che gli danno fastidio?

Deodorante

Acqua di colonia

Profumo/i da donna o uomo

Detersivi

Saponi o saponette

Creme viso/mani/corpo

Gli odori e i profumi alimentari

Annusa volentieri fiori o erbe aromatiche?

Ci sono profumi naturali o odori di cucina che gli danno fastidio o che gli piacciono particolarmente? Provare con:

- Basilico
- Menta
- Origano fresco
- Rosmarino
- Salvia
- Rosa
- Gelsomino
- Glicine
- Mughetto
- Cipolla
- Aglio

Sensibilità olfattiva

Avverte odori che altri non avvertono?

Non avverte odori anche forti?

Avverte alcuni odori e altri no?

Annusa i cibi prima di mangiarli?

Altro che si ritenga rilevante

Analisi della percezione dell'odorato (da affrontare se l'alunno comprende i termini ed è in grado di esprimere una risposta con qualsiasi mezzo comunicativo)

Dati due campioncini di tessuto sa indicare a richiesta qual è quello su cui è stata posta una goccia di profumo (usare soltanto olii essenziali garantiti, ad esempio arancio o gelsomino)

Rifiuta di annusare

Annusa un campione ma non procede

Annusa entrambi i campioni ma non indica qual è quello richiesto

Indica correttamente il campione richiesto

Dati tre campioni, sa riunire a richiesta i due che hanno lo stesso profumo (usare olii essenziali molto diversi tra loro e garantiti)

Rifiuta di annusare

Annusa un campione ma non procede

Annusa i campioni ma non individua i due che sono stati richiesti

Individua correttamente i due campioni richiesti

Osservazioni dell'insegnante:

Fact Sheet n. 6

Sinestesia e reciproche influenze tra percezioni sensoriali diverse

Tra le particolarità sensoriali che si possono registrare nelle persone con autismo, una delle più complesse da individuare e da descrivere è collegata ad un fenomeno definito *sinestesia*.

Sinestesia s. f. – *Nel linguaggio medico, termine abitualmente adoperato per designare il fenomeno psichico consistente nell'insorgenza di una sensazione (auditiva, visiva, ecc.) in concomitanza con una percezione di natura sensoriale diversa e, più in particolare, nell'insorgenza di una immagine visiva in seguito a uno stimolo generalmente acustico (audizione colorata), ma anche tattile, dolorifico, termico; tale fenomeno può verificarsi sia in condizioni di normalità, spec. nei soggetti giovani, sia sotto l'influsso di particolari sostanze tossiche (per es., la mescalina). Con lo stesso termine si indica anche un disturbo neurologico, dovuto a lesioni cerebrali o delle strutture nervose periferiche, consistente nella percezione di una stimolazione in una zona lontana dal punto ove questa viene esercitata²³.*

Secondo uno studio dell'Università di Cambridge²⁴, nel gruppo di persone con autismo sottoposto a osservazione, il 19% presentava fenomeni di sinestesia, mentre nel gruppo di controllo di persone senza autismo la percentuale era del 7% circa.

La condizione di "interdipendenza" tra diversi stimoli sensoriali può determinare reazioni incomprensibili per chi non conosce questo fenomeno e non lo sperimenta e contribuisce ad aumentare la distanza tra il ragazzo con autismo e il mondo che lo circonda.

Nel *forum* di Spazio Asperger²⁵ alcuni partecipanti dichiarano di "sentire gli odori delle proprie emozioni" ed altri di "vedere" i numeri colorati: "0 bianco, 1 nero, 2 blu, 3 arancio, 4 marrone, 5 rosso, 6 verde chiaro, 7 verde scuro, 8 rosso bordeaux, 9 viola".

Oppure raccontano in modo molto vivido la propria esperienza multisensoriale:

²³ <http://www.treccani.it/vocabolario/sinestesia/>.

²⁴ <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/2040-2392-4-40>.

²⁵ www.spazioasperger.it.

"Io ho una marea di sinestesie. A causa di queste qualche buon dottore mi ha dato della schizofrenica. Ancora oggi sono pochi gli illuminati che capiscono.

Io vedo le emozioni. Si trasformano in colori talmente vividi che riesco a capire e conoscere le persone tramite questi. Li vedo soprattutto sulle altre persone. Oppure, in situazioni particolarmente intense, trasformo le emozioni collegate alla situazione in veri e propri quadri formati da due o tre colori. Dico quadri perché poi effettivamente, ogni tanto, li dipingo. Alla sera riassumo la giornata sempre con dei quadri che mi si muovono davanti agli occhi. Il tutto involontariamente naturalmente. Quando ascolto la musica vedo invece linee fluorescenti che si muovono.

La prima a dirmi che le mie non erano allucinazioni ma sinestesie è stata proprio la mia attuale psichiatra, circa 5 anni fa, prima ancora di fare la diagnosi di asperger. Mi ha fornito anche un po' di documentazione per farmi capire cos'erano. Non nascondo che ogni tanto mi creano dei problemi perché ciò che vedo è talmente vivido che rischio di scambiare per la realtà. Ma ora sto imparando sempre di più a non agitarmi e a ben interpretare quello che vedo. Se trovi lo psichiatra che non ha idea, come molti, delle sinestesie il passo a dirti che sei un allucinato è molto breve. Peccato che non capiscano, come mi ha detto la mia dottoressa, che il vero allucinato non sa di esserlo e non è consapevole che gli altri non vedono quello che vede lui. Non nascondo però lo stupore quando ho scoperto, verso i 20 anni, che gli altri non hanno questo tipo di visioni! Io pensavo che ognuno avesse le sue"²⁶.

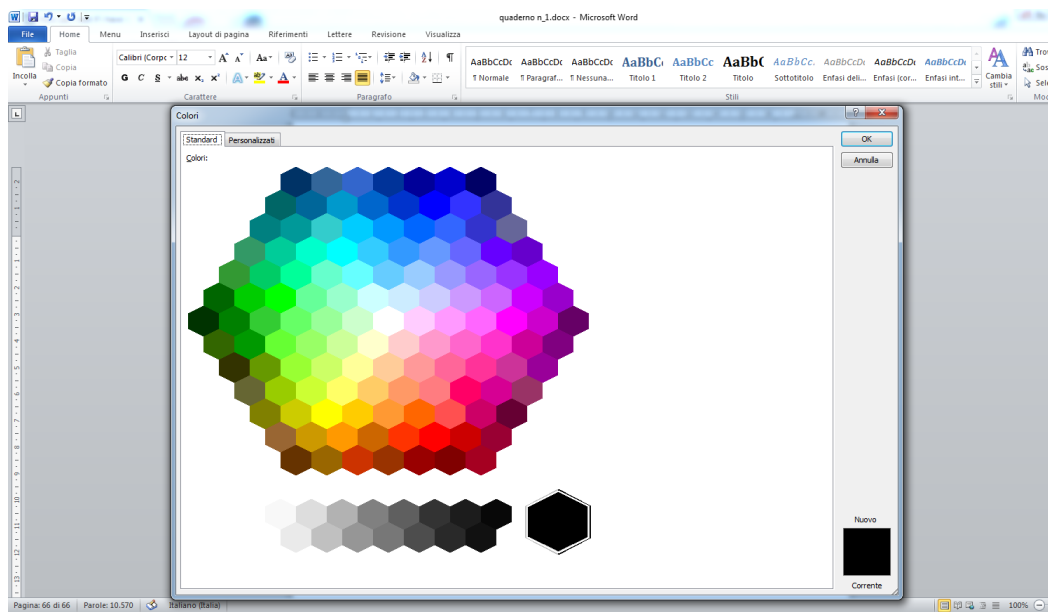
Questi brevi cenni fanno comprendere come sia importante capire se un alunno presenta o no problemi di sinestesia, e ciò può risultare particolarmente difficile in caso di assenza o di carenza di linguaggio. Si confida ovviamente sul fatto che gli eventuali fenomeni di sinestesia siano colti dai clinici e adeguatamente descritti nel profilo di funzionamento dell'alunno.

È comunque bene fare attenzione a tutte quelle manifestazioni in cui, ad esempio, un alunno si copra gli occhi o le orecchie in presenza di uno stimolo emozionale o proveniente da altro organo di senso. Questi comportamenti potrebbero indicare che la sollecitazione di un organo di senso produca in quell'alunno percezioni sensoriali plurime.

Lavorando con alunni in grado di esprimersi sia pure a livello essenziale, si possono realizzare piccole prove che possono suggerire la presenza di interferenze sensoriali.

²⁶ www.spazioasperger.it.

Ad esempio si può collocare l'alunno davanti alla scelta di colori di un sistema di scrittura digitale.



E poi chiedergli di selezionare o di indicare qual è il colore del numero 3 e poi della lettera B e del mese di Novembre. Ovviamente si possono anche scegliere altri colori.

Poi gli si può far sentire un suono, sempre chiedendogli di indicare quale è il colore di quel suono, quindi toccarlo con un *cotton fioc* e chiedergli di che colore è quel tocco.

Queste piccole prove servono per valutare la capacità dell'alunno di associare lo stimolo visivo ad altre sollecitazioni sensoriali.

Più difficile è individuare quale suono produce un colore: questo è possibile soltanto con ragazzi che sono in grado di spiegarsi o di produrre i suoni loro stessi.