



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

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

La Comunicazione Aumentativa Alternativa a scuola

Marzo 2021

n.32



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
(Febbraio 2021)

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

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

Chiara Brescianini - Dirigente Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

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

Paolo Davoli - Coordinatore funzioni tecnico-ispettive

Comitato di redazione:

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

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Giuliana Zanarini - Editing - Ufficio III - USR ER

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

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Immagine di copertina di Lucia Bottazzi

Periodico iscritto presso il registro del Tribunale di Bologna N° 7500/27 gennaio 2005
ISSN 2282-2151

Indice

Abstract	4
La Comunicazione Aumentativa Alternativa: il potere della narrazione <i>Stefano Versari</i>	6
L'integrazione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico nelle scuole dell'Emilia-Romagna <i>Chiara Brescianini, Maria Teresa Proia, Roberta Musolesi, Giuliana Zanmarini</i>	11
Raccontare con la CAA e valorizzare le differenze <i>Luca Prono</i>	19
La Comunicazione Aumentativa Alternativa: riflessioni per un utilizzo nella scuola <i>Grazia Mazzocchi, Emanuela Tedeschi, Lorenza Bonzi, Francesco Valentini, Vincenzo Gramegna</i>	21
Inserito di riferimento: Racconto in CAA " <i>Una giornata avventurosa a scuola</i> "	
Inserito di riferimento: Racconto in CAA " <i>La pianta del nonno</i> "	

La Comunicazione Aumentativa Alternativa a scuola

Abstract

Il presente numero monografico di *"Studi e Documenti"* segue la pubblicazione dei primi due libri della collana *"Racconti in CAA"*, *"Una giornata avventurosa a scuola"* e *"L'albero del nonno"*, per sostenere il lavoro di riflessione e studio dei docenti sui temi della comunicazione. Le competenze comunicative dei nostri alunni, fuori e dentro la scuola, sono varie e diversificate, pertanto occorre mettere in atto ogni tentativo per consentire a ciascuno di esprimerle efficacemente, puntando a costruire un sistema flessibile e personale, da promuovere in ogni momento della vita.

Parole chiave

Comunicazione Aumentativa Alternativa, valorizzazione delle differenze, comunicazione, libri in CAA.

Si tratta di una sfida pedagogica che prevede la responsabilità professionale, il rispetto dell'identità dell'altro e il darsi pedagogico.

In questo numero di Studi e Documenti vengono presentate le azioni che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna realizza in tema di inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico nelle scuole di ogni ordine e grado dell'Emilia-Romagna.

Vengono illustrati i riferimenti teorici che accompagnano l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) e le relative ricerche fin qui svolte, i principali sistemi simbolici e le scelte metodologiche per la traduzione delle storie in CAA pubblicate nella collana *"Racconti in CAA"*.

Abstract

English Version

Keywords

Augmentative Alternative Communication, evaluation of differences, communication, books in AAC.

Augmentative Alternative Communication at school

This monographic issue of "Studi e documenti" follows the publication of the first two books in the series "Racconti in CAA", "An adventurous day at school" and "Grandfather's tree", to support the teachers' work of reflection and study on communication issues. The communication skills of our students in different contexts are diversified, therefore every attempt must be made to allow each one to express them effectively, in a flexible and personal way, to be implemented in every moment of life.

It is a pedagogical challenge that implies professional responsibility, respect for everyone's identity and pedagogical competence.

This issue of "Studi e Documenti" presents the actions of Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in terms of inclusion of students with autism spectrum disorder in Emilia-Romagna. This issue of "Studi e documenti" also illustrates the theoretical references of Augmentative Alternative Communication (AAC) and the related research, the main symbolic systems and the methodological choices made for the translation of the stories in AAC published in the "Racconti in CAA".

La Comunicazione Aumentativa Alternativa: il potere della narrazione

di

Stefano Versari

Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
(Febbraio 2021)

Il problema è capirsi. Oppure nessuno può capire nessuno: ogni merlo crede d'aver messo nel fischio un significato fondamentale per lui, ma che solo lui intende; l'altro gli ribatte qualcosa che non ha relazione con quello che lui ha detto; è un dialogo tra sordi, una conversazione senza né capo né coda. Ma i dialoghi umani sono forse qualcosa di diverso?

Italo Calvino, *Palomar*, 1983

Parole chiave:

Comunicazione, linguaggio, emoticon,
Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

Keywords:

Communication, language, emoticons,
Augmentative Alternative
Communication.

Chiunque oggi interroghi *Google*, fornendo come chiave di ricerca il termine "comunicazione", si troverà di fronte a circa 192 milioni di risultati! I *link* relativi spaziano nei più diversi campi del sapere e della pratica umana, dalle tecnologie della comunicazione all'intelligenza artificiale, dalla gestione delle risorse umane alle tecniche giornalistiche e agli effetti sul pubblico dei programmi televisivi, fino ad arrivare alla gestione dei processi correlati all'insegnamento e alla didattica. Da ciò risulta chiaro come il tema della comunicazione abbia conquistato un ruolo chiave nell'organizzazione

degli stili di vita del mondo attuale, come pure nella costruzione stessa di ciò che chiamiamo cultura.

Nella pratica comune si fa largo uso degli strumenti digitali - messaggistica, posta elettronica, *chat*, *social network* -, così come della comunicazione orale diretta, "vis à vis", e della comunicazione scritta tradizionale. A queste si è andata affiancando una particolare e diversa forma di comunicazione, dotata di una struttura differente e sostenuta da una diversa intenzionalità. Quest'ultima comunicazione, denominata "parlato-scritto" oppure "oralità-scritta", si presenta dal punto di vista grafico e morfologico nella forma scritta, ma rivela un uso sociale molto più vicino al parlato, come vedremo.

Una questione di linguaggi

Oriana Fallaci, a proposito di linguaggio parlato e di linguaggio scritto, affermava che *"Il linguaggio parlato è per sua natura sciatto e impreciso. Non dà tempo di riflettere, di usar le parole con eleganza e raziocinio, induce a giudizi avventati e non fa compagnia perché richiede la presenza degli altri"*. Il linguaggio scritto, al contrario, *"dà tempo di riflettere e di scegliere le parole. Facilita l'esercizio della logica, costringe a giudizi ponderati, e fa compagnia perché lo si esercita in solitudine. Specialmente quando si scrive, la solitudine è una gran compagnia"*¹.

Seguendo il ragionamento della Fallaci, se il linguaggio scritto e parlato sono due territori radicalmente distinti, dove si colloca il linguaggio dei nostri tempi, quello dei *social* e della messaggistica istantanea?

A prima vista la risposta può apparire scontata: poiché le comunicazioni digitali implicano l'atto dello scrivere digitando su una tastiera alfanumerica e imprimono dei segni su un supporto, i più affermeranno con sicurezza che il linguaggio dei *social* rientra certamente nel novero dei linguaggi scritti. Questa risposta, tuttavia, merita qualche riflessione.

Il linguaggio dei *social* e delle *chat*, pur essendo fatto di parole scritte, non può essere considerato propriamente una forma di linguaggio scritto. Il linguaggio scritto, quello a cui si riferisce Oriana Fallaci, è il linguaggio della narrativa, dei saggi, degli articoli di giornale, della poesia, ma anche dei testi delle leggi, degli atti notarili, delle denunce alla Polizia, dei verbali dei Vigili Urbani, dei foglietti illustrativi dei farmaci.

Il discrimine tra linguaggio scritto e linguaggio parlato non attiene, quindi, all'aspetto artistico o estetico della scrittura, quanto piuttosto al procedimento su cui questa si fonda, riconducibile ad operazioni come la scelta ponderata dei termini, la formulazione corretta della frase, l'esercizio della logica, la ricerca lessicale e la riflessione. Azioni, queste, messe in atto in tutte le forme di linguaggio scritto sopra elencate, seppure in modi e con scopi molto diversi.

Nelle *chat* e sui *social* il linguaggio, tuttavia, non funziona esattamente secondo le operazioni sinteticamente richiamate. Trattandosi di strumenti di comunicazione in cui prevalgono la brevità, la sintesi e l'immediatezza, il linguaggio utilizzato in *chat* e *social* è molto più vicino alla parola orale che non a quella scritta. Può quindi essere denominato come linguaggio "parlato-scritto", cioè una sorta di trasposizione grafica della lingua parlata, talmente fedele da riprodurre le imprecisioni grammaticali e ortografiche, le frasi dettate dall'impulso del momento, i giudizi avventati, le affermazioni prive di gentilezza, tutti aspetti che facilmente si ritrovano nel linguaggio parlato. Questo "parlato-scritto", presenta tuttavia, rispetto al parlato "vero", alcune importanti limitazioni, prima fra tutte l'impossibilità di veicolare emozioni e stati d'animo. Carenza determinata sia dalla

¹ Oriana Fallaci, *Insciallah*, Rizzoli, Milano, 1990.

brevità e dall'estrema sintesi delle comunicazioni, sia dall'assenza dell'aspetto della comunicazione non verbale che costituisce circa il 70% del processo comunicativo orale².

La necessità di compensare questi "limiti emotivi" (in *primis* l'assenza di comunicazione "vis à vis") ha fatto sì che emergesse il bisogno di arricchire il linguaggio "parlato-scritto" delle *chat* associando "immagini" - come *emoticon*, *emoji*, *sticker*, *avatar* e pittogrammi - alle parole scritte, per integrare e arricchire la comunicazione con elementi espressivi. Si consente in tal modo agli interlocutori di veicolare emozioni che aiutino a chiarire il proprio stato d'animo, le intenzioni e a ridurre l'ambiguità e il rischio di incomprensioni o fraintendimenti.

Per consentire agli utilizzatori un livello sempre più affinato di chiarezza comunicativa, questi simboli sono evoluti in brevissimo tempo e sono divenuti essi stessi strumento di comunicazione. La rapida evoluzione e diversificazione delle "faccine" e dei simboli stilizzati impiegati nelle *chat* testimonia la diffusa esigenza di chiarezza espressiva che ne giustifica l'utilizzo e che li ha resi parte integrante della comunicazione digitale.

Dagli *emoticon* alla CAA

Con l'espressione Comunicazione Aumentativa e Alternativa, da cui l'acronimo CAA, si indica un insieme di strategie, tecniche e tecnologie utilizzate per semplificare e favorire la comunicazione nelle persone che evidenziano difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi, in particolare la scrittura e il linguaggio orale. Questo tipo di comunicazione viene denominata "Aumentativa", in quanto non si sostituisce in toto alle potenzialità e possibilità comunicative del soggetto, ma le integra, fornendo, nel contempo, indicazioni e suggerimenti per come potenziarle ed incrementarle attraverso il ricorso alle vocalizzazioni, ai gesti e ai segni. Viene poi denominata "Alternativa", in quanto impiega strategie e tecniche differenti, appunto alternative, rispetto al linguaggio parlato e scritto.

La CAA, come detto, non si propone di sostituire il linguaggio verbale, ma, al contrario, proprio perché "aumentativa", prevede l'intervento simultaneo di un *medium* o di uno strumento alternativo insieme al linguaggio orale *standard*, che accompagna il simbolo mediante il rinforzo da parte del *partner* comunicativo che pronuncia ad alta voce.

Il simbolo grafico diventa quindi, nella CAA, un fondamentale strumento di potenziamento dello stimolo verbale orale in entrata, e, qualora sussistano le possibilità, accompagna e non inibisce la produzione verbale in uscita.

I simboli della CAA, i "pittogrammi" che essa utilizza, costituiscono stimoli visivi con l'importante ruolo di facilitatori nell'attivazione e indirizzamento dell'attenzione

² Il tema, in questa sede appena accennato, trova ampio riverbero nella bibliografia scientifica, cui si rimanda. Fra gli altri si veda: Luigi Anolli, *Fondamenti di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2012.

e sono potenti strumenti per creare uno spazio comune per la comunicazione. Riconoscendo alla comunicazione la funzione di trasmettere informazioni e la condivisione di emozioni, si possono evidenziare alcuni punti di contatto con l'uso degli *emoticon*.

Come questi ultimi, i "pittogrammi" della CAA sono impiegati per potenziare, rafforzare e completare la parola scritta o parlata, aumentandone la "chiarezza" e l'intenzionalità comunicativa ed offrendo sostegno alla comprensione ove presenti limiti nell'uso del linguaggio.

Una collana di fascicoli nel linguaggio della CAA

I sistemi simbolici che appartengono alla CAA rappresentano, si è visto, un codice comunicativo che affonda le sue radici nel bisogno primario di relazionalità che caratterizza l'essere umano. Questi, per svilupparsi compiutamente nel limite delle proprie possibilità, ha bisogno di essere parte negli scambi comunicativi. La funzione principale della CAA è quella di mettere in condizione la persona di entrare in relazione con il contesto che la circonda, permettendole di scegliere, esprimere i propri bisogni, desideri ed essere protagonista della propria vita, sempre nella misura del possibile.

I "pittogrammi" CAA, oltre a comunicare pensieri ed emozioni in maniera immediata, sono generalmente caratterizzati da una approfondita ricerca grafica che li rende più facilmente accessibili e fruibili per i ragazzi con bisogni comunicativi particolari e complessi.

In tempo di emergenza epidemiologica da COVID-19, nell'incertezza e imprevedibilità delle giornate che gli studenti, soprattutto quelli più fragili dal punto di vista delle capacità comunicative, hanno trascorso forzatamente fuori dal contesto scuola, lontani da compagni e da figure adulte di riferimento, si è pensato di predisporre strumenti di aiuto destinati a loro e alle loro famiglie. Per questo motivo il Centro Territoriale di Supporto di Bologna, facente capo all'Istituto Comprensivo di Ozzano dell'Emilia, scuola capofila della rete dei CTS dell'Emilia-Romagna, ha realizzato con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, una collana di volumi nel linguaggio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

Le pubblicazioni, supporti didattici caratterizzati dalla massima accessibilità, costituiscono uno strumento per la comunicazione e la diffusione di contenuti, di informazioni, di storie e di racconti, pensato, in particolare, per raggiungere gli studenti con bisogni comunicativi complessi. Si propongono, inoltre, a supporto di famiglie, docenti e personale della scuola per favorire la costruzione di "ponti" di comunicazione e affrontare temi diversificati utilizzando supporti visivi, che illustrano comportamenti, situazioni, intrecci narrativi, stati d'animo.

I materiali grafico-narrativi resi nel linguaggio della CAA, con queste parole introdotti, si propongono come risposta ad un bisogno immediato ed urgente di strumenti per ragazzi con bisogni comunicativi "speciali". Costituiscono inoltre risorse "su misura" affinché il ragazzo possa percepire, nella condivisione della lettura, l'attenzione dell'adulto, la sua capacità di ascoltare mentre si fa ascoltare, la disponibilità a leggere e rileggere più e più volte.

Ringrazio ancora una volta i docenti del Centro Territoriale di Supporto di Bologna per la competenza e paziente dedizione con cui, anche in questa occasione, hanno offerto un ulteriore intelligente contributo educativo.

L'integrazione scolastica degli studenti con disturbo dello spettro autistico nelle scuole dell'Emilia-Romagna

di

Chiara Brescianini

Dirigente Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
brescianini@istruzioneer.gov.it

Maria Teresa Proia

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
proia@istruzioneer.gov.it

Roberta Musolesi

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
musolesi@istruzioneer.gov.it

Giuliana Zanarini

Docente presso l'Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
zanarini@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

Autismo, inclusione, metodologie, formazione, insegnanti di sostegno, disturbo dello spettro autistico, risorse *on line*.

Keywords:

Autism, inclusion, training, support teachers, autism spectrum disorder, on line resource.

Le azioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in tema di disturbi dello spettro autistico

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna - Direzione Generale e gli Uffici di Ambito Territoriale da tempo realizzano azioni di formazione, informazione e supporto in tema di inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico nelle scuole di ogni ordine e grado dell'Emilia-Romagna.

Tali azioni, in particolare nel quinquennio compreso tra gli anni scolastici 2015/2016 e 2020/2021, si sono articolate lungo i seguenti snodi tematici:

- a) assegnazione di posti di sostegno ivi comprese le deroghe ai sensi della sentenza della Corte Costituzionale 80/2010;
- b) partecipazione a Comitati e a tavoli di lavoro sul tema dell'inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico e lavoro in raccordo con la Direzione Generale Cura della Persona, Salute e Welfare della Regione Emilia-Romagna;
- c) azioni di supporto per le scuole e diffusione di materiali;
- d) realizzazione di azioni di formazione anche in collaborazione con le scuole polo inclusione/ Centri Territoriali di Supporto, con le scuole polo formazione, con le Università e i centri di ricerca e con *stakeholder* vari.

a) Assegnazione di posti di sostegno in deroga

I posti di sostegno in deroga, in applicazione della Sentenza della Corte Costituzionale del 22 febbraio 2010 n. 80³, sono autorizzati da parte del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale ai sensi dell'articolo 35, comma 7 della Legge 27 dicembre 2002 n. 289, secondo le effettive esigenze rilevate ai sensi dell'art. 1, comma 605, lett. b) della legge 27 dicembre 2006, n. 296, che deve tenere in debita considerazione la specifica tipologia di *handicap* dell'alunno con disabilità.

Ad avvio del corrente anno scolastico 2020/2021 i posti concessi in deroga dall'apposita Commissione istituita presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna sono stati complessivamente 5.442; questi posti, nello specifico, hanno interessato complessivamente 13.819 alunni, 3.203 dei quali affetti da disturbo dello spettro autistico, quota che rappresenta una percentuale pari al 23% degli alunni interessati.

Il numero di posti di sostegno in deroga, inoltre, ha visto, dall'a.s. 2015/2016 all'a.s. 2020/2021, un incremento considerevole, pari a oltre 3 volte; incremento ancora più significativo è quello che si rileva analizzando la serie storica dall'a.s. 2010/2011, da cui emerge una crescita complessiva dei posti di sostegno in deroga pari a oltre 25 volte⁴.

b) Partecipazione a Comitati e a tavoli di lavoro sul tema dell'inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico

A seguito del rinnovo del "Protocollo di intenti fra Assessorato Politiche per la Salute della Regione Emilia-Romagna e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna per favorire il successo scolastico degli alunni con segnalazioni specialistiche di disturbo specifico di apprendimento, con bisogni educativi speciali e l'integrazione scolastica degli alunni certificati ex Legge 104/92", è proseguita la collaborazione interistituzionale sui diversi temi dell'inclusione degli alunni con disabilità, con l'obiettivo di condividere, nel rispetto dei ruoli istituzionali, le modalità di individuazione, programmazione, definizione e monitoraggio degli interventi rivolti agli alunni con certificazione ex Legge 104/92,

³ "[...] nell'ottica di apprestare una adeguata tutela dei disabili e in particolare di quelli che si trovano in condizione di gravità, viene ripristinata la disposizione di cui all'art. 40, comma 1, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, che prevede la possibilità di assumere con contratti a tempo determinato, insegnanti di sostegno in deroga, secondo le effettive esigenze rilevate ai sensi dell'art. 1, comma 605, lettera b della legge 27 dicembre 2006, n. 296".

⁴ Per maggiori approfondimenti si rimanda alla sezione "Fact sheet" dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, al seguente link <https://www.istruzioneer.gov.it/dati/fact-sheet/> e, nello specifico, al seguente documento: https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/12/20_21_disabili-posti-sostegno-deroghe.pdf.

con disturbi specifici di apprendimento ex Legge 170/2010, con difficoltà intellettive, con sindromi di varia origine, con gravi problemi comportamentali e/o in particolari condizioni psicologiche o di salute fisica non certificabili ex Legge 104/92, ma incidenti sugli apprendimenti scolastici e sulla qualità della vita.

In tale prospettiva assumono una particolare rilevanza il potenziamento del supporto e dell'approccio psico-educativo per specifiche categorie di diagnosi che richiedono una particolare strutturazione della didattica - quali, ad esempio, i Disturbi dello Spettro Autistico, ADHD - e la condivisione di percorsi di formazione del personale sia sanitario e assistenziale sia scolastico per meglio affrontare le complessità dei bambini, dei ragazzi e dei giovani.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna prende parte, inoltre, al Comitato scientifico PRIA "Programma regionale integrato autismo" della Regione Emilia-Romagna.

c) Azioni di supporto per le scuole e diffusione di materiali

Numerose sono le iniziative e i percorsi progettuali sul tema dell'inclusione degli alunni con disturbo dello spettro autistico promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e realizzati di concerto con gli Uffici di Ambito Territoriale e le scuole polo per l'inclusione/sedi di Centro Territoriale di Supporto (CTS)⁵ [in Emilia-Romagna coincidenti].

Tali attività si sono concretizzate nella produzione e nella diffusione di materiali rivolti alle scuole, in particolare:

- materiali relativi al percorso di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola con riferimento alla nota USR E-R del 5 luglio 2017, prot. 12563: *"Prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola"*;
- pubblicazione della collana dei Quaderni Autismo, articolata nei seguenti numeri monografici della rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna *"Studi e Documenti"*:
 - Quaderni Autismo n. 1 - Suggestimenti didattici per l'osservazione delle modalità percettive in un alunno con autismo - Numero 23, dicembre 2018;
 - Quaderni Autismo n. 2 - Osservazione di un alunno con autismo e definizione della baseline (situazione di partenza) - Numero 25, giugno 2019;
 - Quaderni Autismo n. 3 - Piano Educativo Individualizzato per un alunno con autismo: definizione degli obiettivi operativi - Numero 26, settembre 2019;
 - Quaderni Autismo n. 4 - Sviluppo delle funzioni esecutive e di controllo in allievi con disturbi dello spettro autistico - Numero 27, dicembre 2019;

⁵ <http://cts.istruzioneer.it/>.

- Quaderni Autismo n. 5 - Programmare la transizione alla vita adulta per un adolescente con autismo - Numero 30, settembre 2020;
 - Quaderni Autismo n. 6 - Aspetti della comunicazione e del linguaggio negli allievi con autismo: la comunicazione funzionale - Numero 31, dicembre 2020⁶;
- pubblicazione del libro *"Il Progetto dei 300 giorni. Autismo in adolescenza tra ricerca e sperimentazione"* a cura di Monteverdi A. - Ed. Erickson (2015), ad esito del percorso progettuale sperimentale realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna con la collaborazione della Fondazione Giovanni Agnelli. Tale percorso ha inteso verificare l'efficacia e l'applicabilità di strumenti e di modalità di intervento in ambito scolastico specificamente pensati per potenziare l'autonomia di adolescenti con disturbi dello spettro autistico frequentanti le scuole secondarie di secondo grado dell'Emilia-Romagna. La direzione scientifica del progetto ha elaborato un protocollo valutativo e un percorso formativo rivolti agli insegnanti di sostegno partecipanti. Il metodo, gli strumenti e i processi della sperimentazione hanno incontrato il favore di docenti e famiglie e gli obiettivi individuati - grazie all'utilizzo del TTAP, su cui il percorso è stato incentrato - sono stati valutati come molto significativi. Tale progetto rappresenta un modello replicabile in molteplici situazioni e contesti ambientali e consente, inoltre, di conseguire progressi nel miglioramento dell'autonomia degli studenti con disturbi dello spettro autistico al termine del loro percorso formativo dell'obbligo e nella transizione all'età adulta, grazie una più proficua interazione fra insegnanti, educatori, servizi socio-sanitari locali e famiglie;
 - diffusione, a seguito dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, della guida *"Nuovo Coronavirus. Dieci comportamenti da seguire"* in Comunicazione Aumentativa Alternativa, che costituisce la traduzione del vademecum del Ministero della Salute *"Nuovo Coronavirus. Dieci comportamenti da seguire"* nel linguaggio della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA);
 - diffusione della nota USR E-R del 18 settembre 2020, prot. 16101, avente per oggetto *"ANNO SCOLASTICO 2020/21 E COVID-19. MATERIALI PER LA RIPARTENZA. - 20 - Rientro a scuola degli alunni con disabilità: risorse professionali per docenti"* contenente indicazioni relative alle azioni di osservazione e di inclusione a cura delle istituzioni scolastiche per realizzare la piena accoglienza degli studenti con disabilità.

⁶ I Quaderni Autismo sono scaricabili in modalità *freeware* sia in formato PDF che in formato EPUB dal sito istituzionale www.istruzioneer.gov.it.

I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, oltre a realizzare azioni in tema di dotazione tecnologica e strumentale per gli studenti con disabilità e iniziative di formazione sul tema dell'inclusione scolastica, dall'anno scolastico 2015/2016, come previsto dal Decreto Ministeriale 16 giugno 2015, n. 435⁷, hanno attivato sportelli di consulenza alle scuole sul tema dell'autismo.

Gli Sportelli Autismo⁸, afferenti alle scuole polo per l'inclusione/Centri Territoriali di Supporto - in tutto nove, uno per ciascuna provincia dell'Emilia-Romagna - oltre ad offrire un servizio di consulenza alle istituzioni scolastiche, sono dotati di un sito *web* regionale ed uno per ciascuno dei nove Sportelli provinciali, che rappresentano collettori di buone pratiche ed approfondimenti tematici, e un gruppo di docenti specializzati.

Gli Sportelli Autismo perseguono inoltre le seguenti finalità:

- offrono supporto alle scuole per definizione progetti didattico-educativi e progetti di vita;
- rappresentano un punto di studio e di confronto sulla didattica per gli alunni con disturbo dello spettro autistico;
- costituiscono un punto di informazione e formazione per i docenti.

A seguito della definizione di uno specifico "*Regolamento Sportello Autismo CTS Emilia-Romagna*", i Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna hanno definito le modalità di accesso al servizio da parte delle istituzioni scolastiche e hanno attivato numerose azioni di formazione su tematiche di interesse comune per l'inclusione, in particolare:

- progetti di ricerca-azione sull'utilizzo di *tablet* e di applicazioni per la comunicazione e le autonomie;
- elaborazione di progetti di passaggio tra gli gradi scolastici per alunni con disturbo dello spettro autistico;
- attività sulle metodologie e strategie didattiche ed educative;
- analisi e valutazione degli strumenti compensativi più idonei ai singoli casi;
- analisi funzionale del comportamento;
- individuazione di ausili per la Comunicazione Aumentativa Alternativa, Video *Modeling*, somministrazione PEP3 e TTAP.

⁷ <https://www.istruzione.it/allegati/2016/DM435.pdf>.

⁸ Per eventuali approfondimenti consultare il seguente link: <http://sportelloautismo.cts.istruzioneer.it/>.

d) Azioni di formazione e risorse on line

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha promosso numerose iniziative di formazione in collaborazione con Enti ed Associazioni, quali, nello specifico, l'Associazione Nazionale Genitori Soggetti Autistici (A.N.G.S.A) di Bologna e i Lions di Bologna.

Si riportano di seguito alcuni riferimenti a materiali e risorse disponibili in rete in tema di inclusione degli alunni con disturbo dello spettro autistico:

- Materiali sulla comunicazione visiva a cura dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna: <http://cts.istruzioneer.it/i-materiali/comunicazione-visiva/>;
- Formazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: ciclo di lezioni sull'insegnamento strutturato per alunni con disabilità intellettiva (con particolare riferimento all'autismo) - Sviluppo capacità fino motorie: https://youtube.com/playlist?list=PLVw4DbVPnEjAXYEB7d1tL_yi-NYmyvJfN
- Formazione Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: la comunicazione aumentativa e alternativa come supporto alle condizioni di difficoltà comunicative: https://youtu.be/fvudmgl_Qgl
- Formazione Ufficio V Ambito Territoriale di Bologna: strumenti operativi per affrontare le tematiche dell'autismo: <https://youtu.be/L-twvmUMw2M>
- Pubblicazione traduzione dispensa "Strategie sensoriali per la cura personale": <http://bo.cts.istruzioneer.it/2018/03/15/sportello-autismo-pubblicazione-traduzione-dispensa-strategie-sensoriali-per-la-cura-personale/>.

Altri strumenti e risorse sono disponibili:

- sul sito istituzionale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, <http://istruzioneer.gov.it>, nelle "Pagine integrazione" (<https://www.istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>)
- sul sito degli "Sportelli Autismo" attivi presso le scuole sedi di Centro Territoriale di Supporto dell'Emilia-Romagna (<http://sportelloautismo.cts.istruzioneer.it/>);
- sui siti dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna (<http://cts.istruzioneer.it/>).

e) Realizzazione di azioni di formazione

Nel corrente anno scolastico 2020/2021, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha inoltre realizzato e diffuso, in collaborazione con il Centro Territoriale di Supporto (CTS) di Bologna e l'Istituto Comprensivo di Ozzano Emilia (BO), due

pubblicazioni in Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), dal titolo *"Una giornata avventurosa a scuola"*⁹ e *"La pianta del nonno"*¹⁰.

Le ragioni che hanno portato alla realizzazione di questi fascicoli, che rappresentano supporti didattici caratterizzati da massima accessibilità, sono da ricercare nella volontà di proporre strumenti per la comunicazione e la diffusione di contenuti, informazioni, storie e racconti, pensati, in particolare, per raggiungere gli studenti con bisogni comunicativi complessi.

In tempo di emergenza epidemiologica da COVID-19, nell'incertezza e nell'imprevedibilità delle giornate che gli alunni, soprattutto quelli più fragili dal punto di vista delle capacità comunicative, hanno trascorso forzatamente fuori dal contesto scuola, lontani da compagni e da figure adulte di riferimento, si è ritenuto indispensabile predisporre tali strumenti di aiuto pensando proprio a loro e alle loro famiglie.

Per dare conto delle azioni realizzate e presentare i *"Racconti in CAA"*, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha organizzato pertanto un incontro di formazione e informazione in modalità a distanza, svoltosi il 18 marzo 2021¹¹, che ha rappresentato occasione di diffusione dei volumi, realizzati anche grazie al prezioso contributo grafico delle illustratrici Lucia Bottazzi e Lara Calzolari, e che ha visto la partecipazione, in qualità di relatori, di clinici, di dirigenti scolastici, di docenti universitari e di insegnanti operanti presso i Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna.

I primi due *"Racconti in CAA: "Una giornata avventurosa a scuola" e "La pianta del nonno"* sono stati distribuiti in formato cartaceo presso gli Uffici di Ambito Territoriale e le scuole sedi dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna, mentre in formato digitale sono stati diffusi nella sezione *"Pubblicazioni"* del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Una notazione professionale importante per tutti coloro che si dedicano all'integrazione/inclusione degli studenti con disabilità, in particolare per coloro che hanno problematiche connesse all'area del disturbo dello spettro autistico e della comunicazione: si rileva la necessità di contemperare certamente l'aspetto quantitativo (quanti insegnanti, quanto personale educativo, quanti sussidi, etc.) ma la scuola "agita", la scuola "viva" non può dirsi tale senza la scommessa importante di migliorare l'aspetto "qualitativo", che è fatto di metodologie

⁹ <https://drive.google.com/file/d/1weaLRmyORQUtTo7XIXF1Yc0Ef-DRiKkt/view>.

¹⁰ https://drive.google.com/file/d/1VM4dcPICLWCziHnXUQ2CXU-qr_RhaGzl/view?usp=sharing.

¹¹ Riferimenti al link: <https://www.istruzioneer.gov.it/2021/03/01/seminario-il-bisogno-di-comunicare-dalle-emoticon-alla-caa-18-marzo-2021/>; i materiali sono disponibili al seguente link: <https://www.istruzioneer.gov.it/2021/03/24/materiali-seminario-il-bisogno-di-comunicare-dalle-emoticon-alla-caa/>.

didattiche, di strumenti, di ricerca costante di indagini ed approfondimenti, di produzioni e valorizzazioni del tanto realizzato nella quotidianità scolastica.

È con questo intento che l'Ufficio Scolastico Regionale ha voluto valorizzare produzioni nate spontaneamente dalla voglia di condivisione e di mettersi in gioco dei docenti delle nostre scuole, con particolare riferimento ai docenti operanti presso il Centro Territoriale di Supporto/Scuola polo inclusione di Bologna cui va il più sentito ringraziamento, con l'auspicio di riuscire a valorizzare e socializzare le tanto decantate "buone prassi".

Ancora di più in questo momento complicato dove l'autoreferenzialità, il senso di solitudine, se non di solipsismo, la chiusura umana e relazionale sembrano soverchiarci: è necessario da parte della comunità professionale scolastica non abbattersi ma mantenersi "risolutori di problemi" anche attraverso i piccoli (o grandi a seconda della prospettiva) contributi di ciascun docente e di ciascuno studente.

Con il pensiero di Zygmunt Bauman ricordiamo e ricordiamoci che *"Il fallimento di una relazione è quasi sempre un fallimento di comunicazione"* e la scuola è sostanziata di relazioni, ancora di più e inesorabilmente nei nostri duri tempi.

Raccontare con la CAA e valorizzare le differenze

di

Luca Prono

Dirigente Scolastico dell'Istituto
Comprensivo di Ozzano dell'Emilia (Bo)
preside@icozzano.istruzioneer.it

Parole chiave:

Comunicazione Aumentativa
Alternativa, emergenza, lavoro in rete,
valorizzazione delle differenze.

Keywords:

Augmentative Alternative Communication,
emergency, networking, evaluation of
differences.

Il Centro Territoriale di Supporto di Bologna, incardinato nell'Istituto Comprensivo di Ozzano Emilia (BO), Scuola Polo per l'Inclusione della provincia di Bologna, tra le tante attività realizzate in questi anni, ha promosso, negli ultimi tre anni scolastici, dal 2018/2019 al 2020/2021, il progetto "Affrontiamo l'emergenza".

Il progetto ha visto dal primo anno la partecipazione di numerosi soggetti istituzionali, l'Istituto Comprensivo di Molinella, in rete con associazioni di genitori, le ASL territoriali, gli Enti Locali, i Vigili del Fuoco, la Protezione civile e altre nove istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna.

Il *focus* delle attività è quello della comunicazione e delle sue possibili forme, per questo è stato proposto e introdotto l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa ai colleghi e agli alunni coinvolti.

La partecipazione attiva e propositiva delle varie figure ha creato un clima di lavoro molto fertile, generativo di idee ed esperienze, fra cui la produzione di materiali vari per familiarizzare con i simboli usati per l'emergenza: giochi, tavole di lavoro, stringhe e tabelle di comunicazione, nonché la scrittura di brevi storie che riprendevano le diverse situazioni affrontate. Tutti gli alunni hanno partecipato alla creazione di questo materiale, sperimentando forme diverse di comunicazione e assumendo punti di vista nuovi.

Da questo clima laborioso è nato il primo libro in CAA "Una giornata avventurosa a scuola", incentrato sul racconto di un'esperienza di emergenza vissuta a scuola.

Il libro ha costituito il punto di partenza per una riflessione sull'opportunità di produrre nuovi materiali da mettere a disposizione delle scuole. Sono state quindi elaborate altre storie come "L'albero del nonno", "Pino e il suo palloncino" e "Storia di un astronauta che voleva passeggiare nello spazio", tutte arricchite dal contributo delle docenti Lucia Bottazzi e Lara Calzolari che le hanno illustrate.

I primi due libri "Una giornata avventurosa a scuola" e "L'albero del nonno", sono stati pubblicati e resi disponibili al *download* sul sito dell'Ufficio Scolastico

Regionale per l'Emilia-Romagna, andando a costituire il primo nucleo della nostra raccolta di libri in CAA.

Siamo fiduciosi che tali storie possano costituire una valida risorsa per tutti gli alunni che utilizzano la Comunicazione Aumentativa e Alternativa e accompagnare i bambini nella scoperta del piacere dell'ascolto e della lettura.

Siamo anche sicuri che queste storie possano giocare un ruolo importante nei numerosi progetti di sensibilizzazione alla lettura che caratterizzano le offerte formative delle scuole del nostro territorio. In questo modo, tutti gli alunni potranno sperimentare una lettura con un codice diverso da quello abituale e sviluppare nuove competenze comunicative più inclusive. Tali competenze acquistano sempre maggiore rilevanza in una società che intenda davvero valorizzare la differenza, dandole la parola, permettendole di comunicare e, quindi, ascoltandola.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa: riflessioni per un utilizzo nella scuola

di

Grazia Mazzocchi

Docente presso il Centro Territoriale di
Supporto di Bologna
mazzocchi@istruzioneeeer.gov.it

La lingua non è semplicemente un mezzo di comunicazione, ma è anche una combinatoria pensante e creatrice di concetti, di percezioni e di affetti che le sono propri.

Miguel Benasayag, Gérard Schimt

Emanuela Tedeschi

Docente presso il Centro Territoriale di
Supporto di Bologna
tedeschi@istruzioneeeer.gov.it

Comunicazione

Comunicare agli altri un bisogno, un pensiero, un'opinione, una scelta piuttosto che un'altra, un sentimento, un'emozione. Chiedere e rifiutare un aiuto, un parere, un abbraccio, chiedere di poter fare o non fare qualcosa, di avere o non avere qualcosa o qualcuno vicino. Sono azioni e necessità che si ripetono più volte nel corso di ogni giornata, cose per molti di noi normalissime, scontate. È sufficiente aprire la bocca e la nostra voce è pronta, magari accompagnata da un gesto direzionale, da uno sguardo, dalla nostra mimica facciale.

Proviamo a pensare di non poter fare tutto questo, o di poterlo fare in maniera limitata.

Immaginiamo di trovarci nella necessità di essere costantemente interpretati da chi ci sta vicino, dai nostri *partner* comunicativi, nei vari contesti di vita in cui ci troviamo.

Forse, dopo qualche tentativo andato a vuoto e innumerevoli incomprensioni, mediteremmo di abbandonare ogni sforzo per farci capire. Forse saremmo sopraffatti dalla rabbia e dalla frustrazione ed esploderemmo in comportamenti socialmente poco accettabili.

Lorenza Bonzi

Docente presso il Centro Territoriale di
Supporto di Bologna
bonzi@istruzioneeeer.gov.it

Francesco Valentini

Docente presso il Centro Territoriale di
Supporto di Bologna
valentini@istruzioneeeer.gov.it

Vincenzo Gramegna

Docente presso IC 5 Bologna
v.gramegna@ic5bo.istruzioneeeer.it

Parole chiave:

comunicazione, bisogni, percorso educativo, strategie, linguaggi, relazioni/interazioni.

Keywords:

communication, needs, educational project, strategies, languages, relationships/interactions.

Non si può non comunicare, Watzlawick¹² ci insegna.

Comunicare è un bisogno primario, per svilupparsi e crescere una persona ha bisogno di essere parte attiva in scambi comunicativi.

Comunicare e crescere sono due dimensioni che si alimentano reciprocamente: per crescere ho bisogno di comunicare, se comunico cresco, se sono messo in grado di accrescere le mie competenze, riesco a comunicare meglio e di più.

A livello internazionale è stato riconosciuto da lungo tempo il diritto alla comunicazione e la sua articolazione in molteplici aspetti.

Nel 1992 negli Stati Uniti, il *National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities* ha messo a punto delle linee guida per lo sviluppo del livello di comunicazione di e con le persone con disabilità gravi e la *Carta dei diritti della Comunicazione*, di cui riportiamo la traduzione a cura del Servizio di Comunicazione Aumentativa e Alternativa del Centro Benedetta D'Intino di Milano, Chapter ISAAC Italy.

Carta dei diritti della Comunicazione

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

1. Il diritto di chiedere oggetti, azioni, persone e di esprimere preferenze e sentimenti.
2. Il diritto di scegliere tra alternative diverse.
3. Il diritto di rifiutare oggetti, situazioni, azioni non desiderate e di non accettare tutte le situazioni proposte.
4. Il diritto di chiedere e ottenere attenzione e di avere scambi con altre persone.
5. Il diritto di richiedere informazioni riguardo oggetti, persone, situazioni o fatti che interessano.

¹² P., Watzlawick, *An Anthology of Human Communication*, Science and Behaviour Books, Palo Alto, 1964; P., Watzlawick, J.H., Beavin, D.D., Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1967.

6. Il diritto di attivare tutti gli interventi che rendano possibile comunicare messaggi in qualsiasi modo e nella maniera più efficace indipendentemente dal grado di disabilità.
7. Il diritto di avere riconosciuto comunque il proprio atto comunicativo e di ottenere una risposta anche nel caso in cui non sia possibile soddisfare la richiesta.
8. Il diritto di avere accesso in qualsiasi momento a ogni necessario ausilio di comunicazione aumentativa-alternativa, che faciliti e migliori la comunicazione e il diritto di averlo sempre aggiornato e in buone condizioni di funzionamento.
9. Il diritto a partecipare come *partner* comunicativo, con gli stessi diritti di ogni altra persona ai contesti, interazioni e opportunità della vita di ogni giorno.
10. Il diritto di essere informato riguardo a persone, cose e fatti relativi al proprio ambiente di vita.
11. Il diritto di ricevere informazioni per poter partecipare ai discorsi che avvengono nell'ambiente di vita, nel rispetto della dignità della persona disabile.
12. Il diritto di ricevere messaggi in modo comprensibile e appropriato dal punto di vista culturale e linguistico.

Il 13 dicembre 2006 è stata approvata la *Convenzione O.N.U. sui diritti delle Persone con disabilità*, che è stata ratificata il 24 febbraio 2009 dal Parlamento italiano ed è diventata Legge dello Stato¹³.

Il 23 dicembre 2010 anche l'Unione Europea ha ratificato la Convenzione.

All'Articolo 2 troviamo la definizione di Comunicazione:

"Comunicazione comprende lingue, visualizzazioni di testi, Braille, comunicazione tattile, stampa a grandi caratteri, le fonti multimediali accessibili così come scritti, audio, linguaggio semplice, il lettore umano, le modalità, i mezzi ed i formati comunicativi alternativi e accrescitivi, comprese le tecnologie accessibili della comunicazione e dell'informazione".

L'Articolo 9 è relativo all'accessibilità: cita il diritto a ricevere e disporre dei propri ausili necessari alla comunicazione in ogni momento e ambiente di vita, proprio per garantire la piena partecipazione della persona con disabilità.

"Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati Parti devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su

¹³ <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/09018l.htm>.

base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali [...]".

L'Articolo 21 si concentra su *Libertà di espressione e opinione e accesso all'informazione*: gli Stati dovranno prendere provvedimenti "per assicurare che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, compresa la libertà di cercare, ricevere ed impartire informazioni e idee su base di eguaglianza con altri e attraverso ogni forma di comunicazione di loro scelta, come definito all'Articolo 2 della presente convenzione".

Viene quindi riconosciuto il diritto della persona ad accedere alla comunicazione nella maniera più ampia possibile per poter partecipare a pieno titolo alla società civile.

Se comunico, posso intervenire ed incidere sulla mia realtà personale e sociale e su ogni aspetto della vita su cui io intenda farlo.

Mettere in grado una persona di accedere alla comunicazione significa renderla parte attiva nella propria vita, realmente partecipe e protagonista, cercando di sviluppare a pieno il potenziale comunicativo.

Questa cornice viene proposta/ripresa anche da ISAAC Italy nel suo documento *Principi e pratiche in CAA*¹⁴, a cura del comitato scientifico, pubblicato nella sezione Documenti ufficiali sul suo sito e di cui riportiamo sotto alcuni stralci. ISAAC Italy è il Chapter (Sezione) Italiano dell'*International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)*, associazione che intende promuovere la CAA e divulgare le conoscenze ad essa relative.

*"Una comunicazione efficace è essenziale per lo sviluppo della persona, per la partecipazione sociale, per la cura personale, per l'educazione e per il lavoro. È una componente essenziale anche per la qualità delle cure e la sicurezza del paziente in ambito sanitario e per la tutela dei propri diritti in contesto legale (ASHA, 2004)*¹⁵.

¹⁴ ISAAC ITALY, *Principi e pratiche in CAA, ISAAC Italy PRINCIPI E PRATICHE in CAA*, 2017.

¹⁵ ASHA (2004) - American Speech-Language- Hearing Association - Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative Communication - Roles and Responsibility of speech-language pathologist with respect to Augmentative and Alternative Communication. Technical Report - *ASHA Supplement*, vol. 24 - Ruoli e responsabilità del Logopedista rispetto alla Comunicazione Aumentativa ed Alternativa: Relazione tecnica - Traduzione italiana a cura di ISAAC Italy in: *Argomenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*, 12, 2015.

Lo scopo principale della Comunicazione Aumentativa e Alternativa è quello di sostenere e supportare la comunicazione e la partecipazione delle persone con bisogni comunicativi complessi (BCC).

Il termine bisogni comunicativi complessi (BCC) deriva dalla traduzione del termine in lingua inglese "complex communication needs" e sta ad indicare necessità comunicative complesse determinate dall'incontro fra il bisogno di stabilire la comunicazione con gli altri e la particolarità dei modi, delle forme, degli strumenti mediante i quali questo bisogno può essere soddisfatto".

Quando ci si trova di fronte a situazioni molto complesse, si potrebbe correre il rischio di pensare che chi ha problemi di comunicazione non abbia un pensiero, non abbia qualcosa da dire.

Inoltre, si è presi dalla preoccupazione di risolvere altre difficoltà gravi.

In virtù di quanto espresso sopra e in base alle tante esperienze sperimentate nelle scuole, siamo persuasi che ogni tentativo vada fatto per mettere in grado ogni persona di mettere a frutto in modo efficace il proprio potenziale comunicativo, puntando a costruire un sistema flessibile, su misura per ogni persona, da promuovere in ogni momento ed in ogni situazione della vita. In questi percorsi, spesso si aprono orizzonti del tutto inaspettati.

Risulta poi fondamentale far sperimentare alla persona l'efficacia dei tentativi di comunicazione compiuti, far sentire che ne vale la pena, valorizzando tutte le espressioni comunicative messe in atto affinché non demorda.

In uno scambio comunicativo, sappiamo bene che non sono solo le parole utilizzate a veicolare un messaggio a determinarne l'efficacia: come le diciamo e come ci poniamo mentre le diciamo sono elementi altrettanto importanti che fanno la differenza.

Nella comunicazione si individuano infatti tre livelli:

- la comunicazione verbale: le parole che scegliamo di utilizzare, il registro linguistico (formale, informale) che adottiamo a seconda della situazione e dei *partner* comunicativi e in base alla funzione del messaggio;
- la comunicazione para-verbale: ad esempio, nella comunicazione orale si fa riferimento a tono, timbro, velocità dell'eloquio, volume della voce, espressioni sonore;
- la comunicazione non verbale: prossemica, postura, movimento, sguardo, mimica facciale, gesti, vicinanza affettiva.

La competenza comunicativa consiste nel saper analizzare i dati del contesto e adottare lo stile più opportuno per il conseguimento degli obiettivi, integrando in maniera coerente i tre livelli sopra riportati.

Sfida pedagogica

Date le premesse rispetto alla comunicazione, le sue forme e le sue modalità, ed essendo la comunicazione al centro del nostro agire educativo/professionale, la sfida da accogliere come docenti è quella della ricerca continua di modalità più efficaci che permettano la comunicazione a tutti, anche lì dove i codici convenzionali non sono accessibili.

Seppure concetto consolidato e condiviso, crediamo occorra ribadire che ciascuno ha diritto di esprimere i propri bisogni, le proprie potenzialità e i propri talenti, nella ricerca del massimo sviluppo personale.

Questa prospettiva presuppone la responsabilità professionale, il rispetto dell'identità dell'altro e il darsi pedagogico.

Con il concetto di responsabilità professionale si intende la consapevolezza che l'educazione passa attraverso il "prendersi cura" dell'altro, la consapevolezza delle necessità che le situazioni particolari determinano e della necessità di competenze personali e professionali per organizzare, preparare, accogliere e proporre modalità di esperienze che permettano la crescita. Responsabilità che non può in alcun modo prescindere dal rispetto profondo, pieno e sincero dell'altro, rispetto che permette di accogliere e realizzare quel contratto educativo col singolo, con la sua famiglia e con gli altri *caregiver*, che porta alla realizzazione di percorsi di senso. Altro fondamentale elemento, per la costruzione di una figura professionale completa, è saper assumere la capacità del darsi pedagogico, di porsi in attitudine di ascolto, di essere attenti alle possibilità e liberi dal giudizio.

Anche nella *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*, ONU 2006, all'Art. 3 vengono individuati i principi di rispetto, non discriminazione, partecipazione attiva, accessibilità, valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e pari opportunità.

Crescere e comunicare

Comunicare, dal latino *cummunicare*, da *cum* insieme e *munis* ufficio, incarico, dovere, funzione, vuol dire proprio "mettere insieme". Mettere insieme per crescere in una logica educativa che preveda lo scambio, l'interazione, il confronto, il sostegno e la cura, in sintesi le relazioni e i legami.

L'approccio ecologico di Brofenbrenner definisce la persona come prodotto di continue interazioni tra ambienti, da quello più prossimo familiare a quello più ampio la società, e questa immersione e sovrapposizione di relazioni e scambi determina lo sviluppo di ciascuno di noi. In una logica quindi di elementi che influenzano la crescita, quali ambiente, aspettative, persone, occasioni, regole, opportunità, barriere, ... e che la comunicazione rappresenta una potentissima e indispensabile arma per essere se stessi, qualsiasi sia la condizione di disabilità o

meno. E proprio perché non è semplice per nessuno, ma ben più complesso per chi ha delle difficoltà, è necessario che si cerchi sempre di fare tutto il possibile affinché ciascuno trovi il suo modo di manifestarsi al mondo.

Daniel Webster¹⁶ ha detto *"Se tutte le cose che possiedo venissero tolte ad una ad una, sceglierei di mantenere la forza della comunicazione, perché per mezzo suo potrei recuperare tutto il resto"*.

L'intenzionalità comunicativa, cioè il desiderio dei bambini a comunicare, è uno dei prerequisiti per lo sviluppo del linguaggio. Il bambino, cominciando a sperimentare che, attraverso agiti quali il pianto, un vocalizzo, una espressione facciale, ottiene una reazione degli altri (la mamma si avvicina, la nonna ride), inizia a costruire la consapevolezza di un collegamento tra causa ed effetto fra il suo comportamento e le reazioni dell'adulto. E fra i 9-10 mesi parte così l'intenzionalità comunicativa che porta successivamente alla fase dichiarativa.

Il processo di costruzione del linguaggio è un processo complesso e le posizioni teoriche sull'acquisizione del linguaggio si differenziano le une dalle altre in base al grado di analogia con altri tipi di apprendimento e in base al ruolo del bambino durante il processo di apprendimento della lingua materna¹⁷. Certamente un processo complesso che, negli ultimi anni, ha visto crescere l'interesse verso le problematiche relative alla valutazione dello sviluppo comunicativo linguistico in fasi sempre più precoci. Questo soprattutto per la necessità di individuare il più precocemente possibile eventuali condizioni di rischio e mettere in atto azioni di prevenzione primaria.

Sul piano dell'intervento educativo, quando siamo di fronte a situazioni con compromissione della comunicazione, occorre innanzitutto procedere con una attenta osservazione per identificare il sistema di comunicazione del bambino, le priorità dipendenti dal contesto di vita e i bisogni comunicativi.

Partendo dal presupposto, illustrato nei paragrafi precedenti, che il non possedere il linguaggio non vuol dire non pensare e certi che ciascuno abbia qualcosa da raccontare, occorre sostenere diversi canali comunicativi, gestuali, mimici, prassici. Occorre lavorare per sviluppare la funzione simbolica, valorizzare l'intenzionalità comunicativa e sostenere il desiderio di comunicare e quindi la motivazione alla comunicazione. In una logica di attenzione e di ascolto occorre creare opportunità di comunicazione, rispondere a tutti i tentativi comunicativi, in ogni loro forma possibile e incoraggiare, sostenere questi sforzi. Così come è importante l'utilizzo di un linguaggio semplice e chiaro, sostenuto lì dove possibile da supporti visivi e condivisione fra *partner* educativi. L'azione di raccolta di segnali

¹⁶ Daniel Webster - Senatore statunitense (1782-1852).

¹⁷ Skinner (teoria comportamentista), Chomsky (teoria innatista), Piaget (teoria interazionista), Bruner (teoria del contesto sociale), Vygotskij (teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza).

comunicativi nei bambini con disabilità multipla e/o complessa è più difficile, occorre alzare il livello della capacità di ascolto ed osservazione in quanto la risposta ai segnali esistenti è la base su cui costruire l'intervento educativo. Occorre creare occasioni per chi ha difficoltà di comunicazione di sperimentarne l'efficacia per sostenere la motivazione. Elementi utili per comprendere il significato della comunicazione possono essere: l'uso di *routines* che orientano e sostengono, partire da situazioni altamente motivanti cogliendo ogni piccolo spazio di aggancio, costruire interazioni. Questi elementi consentono al bambino di sviluppare controllo e confidenza con l'ambiente, apprendere processi di anticipazione su quello che accadrà e quindi ridurre l'ansia, favorire l'identificazione di variazioni o costanti, associare ad attività, persone, oggetti o segnali comunicativi. Nell'osservazione e nell'azione educativa è importante rispettare i tempi della comunicazione del bambino; l'adulto spesso anticipa le richieste, le scelte, sostituendosi ad esso e limitando di fatto la possibilità di comprensione, comunicazione e partecipazione. A volte, certi di interpretare i desideri comunicativi del bambino si soffocano le espressioni personali e si riducono gli spazi di possibilità di espressione. E, quando queste modalità sono prolungate nel tempo, chi è in difficoltà può arrivare a rinunciare alla comunicazione pensando di non essere compreso, interiorizzando la convinzione di non poter interagire con il mondo che lo circonda, riducendo a pochi interlocutori privilegiati i suoi messaggi comunicativi.

Disabilità/comunicazione

L'evoluzione linguistica rispetto alla disabilità è lunga e complessa, dalla vecchia dicitura di "*handicap*" alla odierna curvatura su *bisogni educativi speciali*, che si è modulata nel tempo e nelle culture in modi differenti. Le parole sono potenti e, quando si trasformano in etichette, si corre il rischio, se sbagliate, di prolungarne gli effetti negativi nel tempo, nella cultura, nelle coscienze e nel sentire di chi le usa. E noi, in qualità di docenti dobbiamo avere una grande consapevolezza di questo, sempre.

Una delle ultime "trasformazioni linguistiche" importanti nel nostro campo di lavoro è ad esempio la sostituzione della dicitura *ritardo mentale* con *disabilità intellettiva* spostando l'ottica dalla identificazione basata sulla misurazione delle abilità intellettive alla centralità della dimensione adattiva, posizione che offre maggiori punti di riferimento rispetto al livello di assistenza richiesto. Il DSM-5 definisce la disabilità intellettiva, o disturbo dello sviluppo intellettivo "*un disturbo*

*con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia intellettuale che adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici*¹⁸.

Spesso si riscontrano difficoltà di linguaggio e di comunicazione in persone con disabilità intellettiva, così come nelle disabilità gravi e complesse. In queste situazioni, individuare i segnali comunicativi, così come precedentemente indicato, per la costruzione di un percorso educativo/didattico, è più arduo. I segnali possono essere atipici e sottili, quasi nascosti; il disturbo di comunicazione può essere primitivo e le reazioni di abbandono dei tentativi di comunicazione più facili e frequenti. Spesso l'attenzione viene rivolta ai bisogni primari, con uno sguardo diretto alla *piramide di Maslow*¹⁹ sui bisogni, che li colloca nel primo livello, togliendo così spazio all'individuazione di altri bisogni che potrebbero avere rilevanza mettendo a rischio ulteriori possibilità di sviluppo e di crescita. Ulteriori elementi di attenzione da parte nostra negli interventi e nella relazione educativa sono il non anticipare le risposte e non generare frustrazione per eventuali risposte mancate o errori. Sempre, ma in particolar modo nelle situazioni di disabilità complesse, in cui i partner comunicativi devono diventare altamente ricettivi e capaci di ascolto, bisogna saper utilizzare i segnali esistenti per costruire l'intervento.

Una delle armi per affrontare questa sfida è rappresentata dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (di seguito CAA).

La CAA è un intervento complesso che può servirsi di diverse tecniche e strumenti per la ricezione e l'espressione del messaggio comunicativo. È l'insieme di conoscenze, attività, strategie e tecnologie che facilitano e aumentano la comunicazione delle persone con difficoltà comunicative e BCC. Definita come *"ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale"* ed è *"un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi"*²⁰.

Non quindi una tecnica, ma un intervento complesso costituito da più tecniche con lo scopo comune di supportare e ampliare le competenze comunicative delle persone con bisogni comunicativi complessi.

"Aumentativa" in quanto prevede l'introduzione di modalità di lavoro che hanno lo scopo di accrescere le naturali e presenti possibilità comunicative della persona; "Alternativa" perché prevede l'utilizzo di strategie e tecniche complementari e alternative ai codici linguistici.

¹⁸ American Psychiatric Association, *Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali (DSM-5)*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, p.6.

¹⁹ A.Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Row Publishers, 1954.

²⁰ ASHA - American Speech Language Hearing Association, 2005.

In sintesi: per un corretto approccio alla CAA occorre identificare il sistema di comunicazione della persona per la quale stiamo preparando un intervento, partire dalle abilità presenti per individuare strategie, strumenti, tenendo conto di tutti gli elementi di contesto, così come proposto in campo internazionale dal Modello basato sulla partecipazione, che dichiara accessibile a chiunque un intervento efficace con la CAA "a patto che ci siano reali opportunità comunicative e di partecipazione nei diversi contesti di vita"²¹.

Nella logica della *International Classification of Functionality* (ICF)²² la prospettiva considera la disabilità non come una caratteristica della persona, ma come risultato di una complessa interazione tra fattori personali e ambientali. Si parla di *funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione* ponendo l'accento sulle abilità del soggetto nei diversi ambienti. La comunicazione fa parte di uno dei nove domini della componente "attività e partecipazione". Permette di valutare come difficoltà, variabili di contesto e adattamenti permettano il superamento delle difficoltà e il benessere della persona.

Comunicazione Aumentativa Alternativa: brevi cenni storici

La Comunicazione Aumentativa Alternativa nasce nel Nord America tra la fine degli anni '50 e '70 grazie ad un movimento culturale che poneva attenzione alla disabilità e ai bisogni comunicativi delle persone disabili. In quegli anni, il progresso scientifico attraverso le cure mediche e riabilitative, aveva portato ad un aumento di neonati sopravvissuti a parti prematuri e di adulti sopravvissuti a ictus, traumi e malattie. Molti di loro presentavano situazioni di grave disabilità motoria e difficoltà a comunicare attraverso il linguaggio orale. In quel contesto alcuni riabilitatori iniziarono a suggerire modi aumentativi per favorire la comunicazione e iniziarono a diffondere i risultati di queste esperienze.

A Jowa City, dal 1964 al 1974, venne condotto un primo programma di CAA rivolto a bambini con Paralisi Cerebrale Infantile. Contemporaneamente accresceva l'idea che la tecnologia potesse aiutare, aggirare la disabilità comunicativa e si iniziava ad utilizzare macchine da scrivere adattate.

Nel 1971, utilizzando i simboli grafici che Charles Bliss aveva inventato, Shirley Mac Naughton, con un gruppo di colleghi, avviò a Toronto - Canada - presso l'*Ontario Crippled Children Center* un progetto di ricerca. I simboli BLISS basati sul

²¹ D.R. Buckelman, P. Mirenda, *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*, Baltimore, P.H. Brookes, 3° ed.

²² OMS, ICF: Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, fa parte della Famiglia delle Classificazioni Internazionali dell'OMS insieme all'*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th revision* (ICD-10), all'*International Classification of Health Interventions* (ICHI), e alle Classificazioni derivate. 2001.

significato e non sulla fonetica, vennero diffusi rapidamente in tutto il mondo e i risultati furono entusiasmanti.

Nel 1980 e nel 1982 si svolgono a Toronto la prima e la seconda conferenza internazionale sulla comunicazione non verbale. Nel 1983 a Toronto nasce l'ISAAC (*International Society for Augmentative and Alternative Communication*). Inizia così lo sviluppo nel mondo della CAA.

L'ISAAC-ITALY²³ nasce come onlus nel 2002; il *Chapter* (sezione) italiano di ISAAC, raduna in Italia le persone interessate e coinvolte negli interventi di CAA. Ogni due anni organizza una conferenza nazionale, luogo di scambio e confronto sulle conoscenze ed esperienze di CAA in Italia.

Intervento CAA

Segni e Convenzioni

Nell'introdurre la CAA uno degli aspetti da considerare con grande attenzione è la riflessione sui codici comunicativi, le loro caratteristiche di convenzionalità. I codici comunicativi espressivi costruiti dagli uomini hanno una loro complessità e delle strutture proprie che li determinano²⁴. Queste complessità possono rappresentare a volte barriere insormontabili e occorre quindi cercare le modalità più efficaci che permettano una accessibilità ai contenuti della lingua. È utile riflettere sulla valenza dei segni convenzionali e degli aspetti di significato che detti segni assumono; in una logica di scelte condivise e di costruzione di percorsi condivisi attraverso l'uso di immagini/segni/simboli che definiscono spazi comuni di interazione, lavoro e crescita.

Valutazione delle caratteristiche personali e delle relative esigenze comunicative, alleanza partner comunicativi

La Comunicazione Aumentativa Alternativa, è un intervento complesso che può servirsi di diverse tecniche e strumenti per la ricezione e l'espressione del messaggio comunicativo. È l'insieme di conoscenze, attività, strategie e tecnologie che facilitano e aumentano la comunicazione delle persone con difficoltà comunicative e BCC. La funzione principale della CAA è quella di mettere in condizione l'alunno di entrare in relazione attiva con il contesto che lo circonda, permettendo all'individuo di poter scegliere, esprimere i propri bisogni, desideri ed essere protagonista della propria vita. Nella realizzazione del percorso educativo la CAA avrà l'obiettivo di migliorare la comunicazione funzionale, di

²³ <http://www.isaacitaly.it>.

²⁴ U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975.

implementare il linguaggio e di sostituire il linguaggio parlato per chi non è in grado di produrlo dando voce a chi non è in grado di esprimersi. Un intervento educativo di sviluppo della comunicazione, prevede oltre ad una condivisione in una logica di rete: famiglia, territorio, referenti della logopedia e referenti clinici, un'osservazione del comportamento comunicativo dell'alunno. Risulta fondamentale osservare non solo la presenza e assenza del linguaggio, ma anche la comunicazione non verbale attraverso i correlati dell'intersoggettività primaria e secondaria. Si potranno osservare ad esempio, il tono peculiare del pianto, la presenza di modalità gestuali per mostrare, chiedere e ottenere qualcosa, la capacità di attenzione ed emozione congiunta, di iniziativa sociale e di intenzionalità comunicativa. Rispetto al linguaggio verbale, spesso il deficit comunicativo è connesso allo sviluppo cognitivo, ma non lo è sempre; nell'autismo, ad esempio, anche quando il linguaggio è presente e il livello cognitivo è buono, può essere presente comunque un disturbo del linguaggio. I segnali cui prestare attenzione possono essere difficoltà fonologiche, morfosintattiche o semantico lessicali, ecolalia, linguaggio idiosincratico, inversione pronominale, difficoltà pragmatiche e difficoltà narrative. Per sviluppare la capacità comunicativa dell'alunno è utile osservare il suo comportamento comunicativo sia in ricezione che in espressione. Per valutare quelle che sono le capacità di comunicazione ricettiva occorre osservare quali segnali il soggetto comprende meglio per svolgere l'attività es. foto, immagini, disegni gesti e se comprende le regole convenzionali, in altro modo occorrerà farle acquisire. Per valutare la comunicazione espressiva occorre osservare i comportamenti comunicativi intenzionali e spontanei, eventuali comportamenti stereotipati, le modalità comunicative nei contesti quotidiani (non strutturati) e quelli più strutturati, l'aderenza alle regole convenzionali di comunicazione (pragmatica - es. saluta, si presenta, richiede attenzione, ecc.) ed eventuali comportamenti problematici legati alla difficoltà di comunicazione intenzionale.

Come già evidenziato precedentemente, nell'attuazione dell'intervento CAA si ritiene necessaria una valutazione funzionale.

In una logica ICF dovrebbero essere indagate le 6 componenti del sistema dominio della persona: funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione nella comunicazione, partecipazione, fattori ambientali, fattori personali.

Per costruire e realizzare la proposta educativa occorre identificare le modalità di comunicazione dell'alunno e i bisogni comunicativi, iniziando da ciò che per lui è motivante, per invogliarlo maggiormente ad utilizzare un sistema comunicativo attraverso il quale poter esprimere i propri bisogni. Sarà importante lavorare con il contesto e sull'ambiente; gli strumenti per la comunicazione che si andranno a costruire saranno utilizzati in modo coerente nei diversi contesti di vita dell'alunno.

Strumenti: tabelle a tema e tabelle principali

Durante la realizzazione dell'intervento CAA, risulta importante ai fini comunicativi predisporre l'ambiente attraverso l'utilizzo e l'esposizione di pittogrammi in diverse situazioni: *l'etichettatura, l'organizzazione dello spazio e l'organizzazione del tempo.*

La CAA utilizza la tecnica dell'etichettatura sia in entrata che in uscita. Essa consiste nel posizionamento di simboli nell'ambiente, garantisce al bambino uno spazio organizzato da cui trarre stabilità e controllo che gli permette di orientarsi e ritrovare gli oggetti al loro posto. L'etichettatura colloca il bambino in un contesto condiviso rivelandosi un facilitatore specialmente in entrata. La presenza di simboli agevola l'utilizzo funzionale in quanto l'adulto indica il simbolo del gioco mentre lo prende e viceversa il bambino lo può indicare se lo vuole. L'etichettatura viene definita denominativa, se applicata direttamente sugli oggetti e organizzativa se posizionata all'esterno dei contenitori per indicarne il contenuto. L'organizzazione dello spazio e del tempo ha come obiettivo rendere concreto e visivo all'alunno, il "dove", il "quando", con chi interagirà e per quanto tempo. L'alunno supportato da indicazioni verbali e gestuali, può utilizzare i pittogrammi in agende visive, calendari giornalieri e nelle routine delle attività quotidiane, acquisendo nuove modalità comunicative. Un ambiente prevedibile fornisce sicurezza e contiene le ansie, consente di comprendere le situazioni, anticipare quello che accadrà, fare scelte, attivare competenze acquisite e sviluppare un pensiero. L'uso dei simboli dell'etichettatura per richiedere e fare scelte, può facilitare il passaggio verso le tabelle di comunicazione.

La tabella di comunicazione è un insieme strutturato di simboli che ha lo scopo di permettere una comunicazione comprensibile e condivisa con i partner comunicativi. Consente alla persona di esprimere direttamente le proprie emozioni, pensieri e bisogni, aiutando ad accrescere la competenza comunicativa, l'interazione sociale e la comprensione linguistica. Vi sono tabelle a tema e tabelle principali: le tabelle a tema sono specifiche per una determinata attività (es. tabella dei giochi, dei cibi, dei vestiti, ecc.) mentre le tabelle principali contengono simboli che si utilizzano in diverse attività (es. basta, sono stanco, grazie, ecc.)

Comunicazione unaided e aided

"La CAA rientra nel campo della tecnologia assistiva o AT (Assistive Technology) che comprende qualsiasi oggetto, equipaggiamento, prodotto o sistema, anche modificato o personalizzato, che viene usato per aumentare, mantenere o migliorare le abilità funzionali delle persone disabili" (Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act del 1988).

La CAA è una tipologia di tecnologia assistiva e si suddivide in comunicazione non assistita "*unaided*" e comunicazione assistita "*aided*".

La comunicazione non assistita "*unaided*" non presuppone l'uso di dispositivi esterni per comunicare e utilizza le competenze dell'individuo stesso: espressioni del volto, vocalizzi, gesti, segni e linguaggio verbale residuo.

La comunicazione assistita "*aided*", si riferisce a tutti quegli ausili e dispositivi che rendono possibile la comunicazione con supporti esterni. I supporti esterni possono essere non elettronici ed elettronici; i dispositivi non elettronici sono strumenti che non hanno bisogno di batteria o di circuiti elettrici, includono sistemi di simboli o di immagini, tabelle di comunicazione, schemi visivi delle attività. I dispositivi elettronici si suddividono in dispositivi a bassa e alta tecnologia. I dispositivi elettronici a bassa tecnologia includono ausili di comunicazione a uscita in voce (come i comunicatori semplici e il *Vocal Output Communication Aids* - VOCA) che riproducono singoli messaggi o messaggi in sequenza da pochi secondi a otto minuti.

I dispositivi elettronici ad alta tecnologia includono ausili complessi: comunicatori simbolici multi caselle con frontalini intercambiabili a uscita in voce; comunicatori alfabetici e comunicatori dinamici.

Sistemi simbolici

PECS

PECS è l'acronimo di "*Picture Exchange Communication System*" sistema di comunicazione mediante scambio di immagini, è stato ideato negli USA per i Disturbi pervasivi dello sviluppo e si pone come obiettivo di aiutare l'alunno a iniziare un'interazione comunicativa in modo spontaneo.

Viene insegnato attraverso sei fasi quali:

1. immagine/oggetto - richiesta
2. andare verso il quaderno, staccare-attaccare, consegnare la carta
3. discriminazione e scelta dei simboli
4. costruzione della frase
5. rispondere alla domanda "Cosa vuoi?"
6. commentare una risposta.

Di seguito una sintetica descrizione delle sei fasi:

1- Immagine/oggetto - richiesta

Il bambino impara a prendere la carta, metterla nella mano dell'interlocutore e ottenere in cambio l'oggetto richiesto, rappresentato nella carta (rinforzo).

Occorre svolgere la fase in un ambiente privo di distrattori con la presenza di due figure adulte, un interlocutore e una figura "ombra"; l'interlocutore e la figura ombra avranno il compito di "assistere" il bambino attraverso diverse tipologie di *prompt*.

2 - Andare verso il quaderno, staccare-attaccare, consegnare la carta

Il bambino impara ad andare verso il quaderno/libro della comunicazione, staccare la carta, dirigersi verso l'interlocutore, mettere la carta nella mano dell'interlocutore e ottenere in cambio l'oggetto richiesto, rappresentato nella carta (rinforzo).

Nella realizzazione della fase viene aumentata gradualmente la distanza tra interlocutore, bambino e libro della comunicazione; l'interlocutore e la figura ombra avranno il compito di "assistere" il bambino attraverso diverse tipologie di *prompt*.

3 - Discriminazione dei simboli ed espressione di una scelta

Il bambino impara a chiedere l'oggetto dirigendosi verso il quaderno/libro della comunicazione, scegliere l'immagine con l'oggetto desiderato, dirigersi verso l'adulto dandogli la carta ed ottenere l'oggetto scelto, (rinforzo).

4 - Costruzione della frase

Il bambino impara a dirigersi verso il proprio quaderno/libro della comunicazione per costruire una frase sulla striscia di velcro, utilizzando la carta "lo voglio", seguita dalla carta-simbolo dell'oggetto, togliere la striscia e andare dall'adulto, dare la frase e ottenere l'oggetto gradito (rinforzo).

5 - Rispondere alla domanda "Cosa vuoi?"

Il bambino impara a rispondere alla domanda cosa vuoi, dirigendosi verso il quaderno/libro della comunicazione, staccare la striscia con carta-simbolo "lo voglio" e il simbolo dell'oggetto desiderato; andare dall'interlocutore, dare il supporto frase e ottenere l'oggetto scelto (rinforzo).

6 - Commentare una risposta.

Il bambino impara a rispondere a una domanda "Che cosa vuoi?", "Che cosa hai?", "Che cosa vedi?", impara a chiedere aiuto, commentare e aspettare.

Il bambino impara a rispondere alle domande utilizzando le carte "lo voglio", "lo vedo", "lo ho", "Aspetta", "Aiuto", staccando la striscia con la carta simbolo e il simbolo dell'oggetto desiderato, dirigendosi verso l'interlocutore, consegnandola ottenendo l'oggetto desiderato (rinforzo).

ARAASAC

È una libreria di simboli creati da Sergio Palao rilasciati con licenza Creative Commons (BY-NC-SA) come riportato sul sito²⁵: ARASAAC offre risorse grafiche e materiali, condivise con la licenza Creative Commons (BY-NC-SA), per facilitare la comunicazione e l'accessibilità cognitiva a tutte le persone che, a causa di diversi fattori (autismo, disabilità intellettiva, mancanza di linguaggio, anziani, ecc.), presentano gravi difficoltà in queste aree, che ne ostacolano l'inclusione in qualsiasi area della vita quotidiana. Il progetto è stato finanziato dal Dipartimento per l'Istruzione, la Cultura e lo Sport del Governo Aragonese e coordinato dalla Direzione Generale per l'Innovazione e la Formazione Professionale di questo dipartimento.

Le risorse offerte nel sito (pittogrammi, immagini o video), così come i materiali basati su di esse, come si diceva prima sono rilasciate sotto una Licenza Creative Commons, essendo autorizzate per un uso senza scopo di lucro se si menzionano autore e fonte. L'utilizzo dei materiali è condiviso allo stesso modo. Ciò implica che qualsiasi lavoro basato sulle risorse ospitate sui cataloghi di ARASAAC (pittogrammi, immagini e video) deve essere distribuito con la stessa licenza Creative Commons indicando quanto segue:

"I pittogrammi utilizzati sono di proprietà del governo dell'Aragona e sono stati creati da Sergio Palao ARASAAC (<http://arasaac.org>) li distribuisce sotto licenza Creative Commons (BY-NC-SA)"

WIDGET

Nati in Gran Bretagna, i simboli Widgit²⁶, precedentemente conosciuti come WLS (*Widgit Literacy Symbols*) e prima ancora come *Rebus Symbols*, si sviluppano nel corso degli ultimi venticinque anni e vengono utilizzati in molti paesi nel mondo, sono oltre 12.000, riprodotti sia a colori che in bianco e nero.

PICTO

Nel sistema PICTO²⁷ i simboli fortemente stilizzati di colore bianco su sfondo nero utilizzati spesso in situazioni di deficit visivo.

²⁵ <http://arasaac.org>, Licenze: CC (BY-NC-SA), Proprietà: Governo dell'Aragona.

²⁶ www.widgit.com.

²⁷ www.pictogram.se.

BLISS²⁸

È il capostipite dei linguaggi simbolici, i simboli Bliss sono segni grafici basati sul significato e non sulla fonetica, basato su ideogrammi

Scelte metodologiche per la traduzione delle storie in CAA

Il nostro linguaggio, sia orale che scritto, è articolato e complesso. Quando si scrive una storia, le frasi si susseguono spesso con ricchezza di particolari e il lessico tende a volte ad essere arcaico, ricco di elementi astratti, anche legati al mondo del magico e dell'imprevisto.

Creare e tradurre storie con i simboli della CAA ha lo scopo di rendere accessibile il piacere dell'ascolto e della lettura non solo a persone con autismo o disabilità intellettiva, ma anche a chi ha problemi di linguaggio o è, nel nostro caso, non italofono. Ampliando ancora l'orizzonte, la bellezza delle storie in CAA è che rendono la lettura più accessibile per alcuni, ma restano fruibili da parte di tutti.

Tanto si sta ragionando e scrivendo in questi anni sulle modalità di traduzione e scrittura in CAA. È quindi nostra intenzione esplicitare brevemente le scelte compiute e le motivazioni.

Il 13 maggio 2015 si è tenuta una Conferenza di Consenso su *"Traduzione in simboli dei libri illustrati per bambini"*. Di seguito i suoi presupposti, così come indicati all'inizio del documento introduttivo. I materiali e i contributi relativi alla Conferenza sono reperibili sul sito del Centro Sovrazonale CAA di Milano e Verdello²⁹.

"I libri illustrati per bambini con il testo in simboli sono oggi sempre più diffusi.

Rappresentano un importante strumento per l'intervento precoce nei bambini con gravi disturbi di comunicazione e linguaggio, fanno parte delle biblioteche di classe di molte scuole dell'infanzia e hanno scaffali dedicati in un'ampia rete di biblioteche pubbliche in continua espansione, dove sono richiesti e apprezzati da tutti i bambini, divenendo quindi un importante strumento di inclusione per le persone con disabilità della comunicazione, e strumento di sviluppo per tutti i bambini.

Il passaggio da un uso limitato ai singoli bambini per i quali erano stati prodotti ad un uso più generalizzato richiede però una maggiore attenzione a che la struttura dei simboli e le modalità di traduzione in simboli seguano principi comuni e condivisi e garantiscano una adeguata stabilità".

²⁸ www.blissymbolics.org.

²⁹ <http://sovrazonalecaa.org/conferenza-di-consenso-sulla-traduzione-in-simboli-di-libri-illustrati-per-bambini/>.

Nel suo Contributo³⁰ alla Conferenza di Consenso, di cui riportiamo alcuni estratti, l'ISAAC sottolinea i rischi e la complessità di una contrapposizione tra standardizzazione e personalizzazione.

“Il condivisibile richiamo, ripetutamente ribadito, riguardo al pericolo che a tutti i bambini con BCC siano offerti racconti e storie impoveriti, sia sul piano dei contenuti che sul piano della qualità linguistica va senza dubbio accolto, soprattutto considerando quella fascia di ragazzi che possono confrontarsi con livelli linguistici e concettuali articolati. Contemporaneamente, occorre però tenere presente la necessità che la narrazione non ecceda in formalismi linguistici che possono, essi stessi, divenire una barriera alla comprensione e allo sviluppo di interesse da parte di bambini con minori competenze. Sottolinea questo delicato aspetto la pubblicazione Informazione per tutti, Linee guida per rendere l'informazione facile da leggere e da capire da tutti pubblicato con il Patrocinio della Commissione Europea da Inclusion Europe (l'Associazione Europea delle persone con disabilità intellettiva e delle loro famiglie); in questo documento è raccomandata la scelta di un linguaggio “semplificato”, costituito da parole molto semplici, dalla ripetizione di contenuti e parole complesse, dall'uso del solo modo indicativo, del solo tempo presente e del passato prossimo, la riduzione del numero dei pronomi e la loro possibile sostituzione coi sostantivi di riferimento, la grande brevità e semplicità sintattica delle frasi, la riduzione delle negazioni e delle frasi passive. Ci sembra che il quadro dei contributi dovrebbe tenere conto anche di queste Linee Guida già esistenti e validate.

Il rischio più evidente è quello che possa determinarsi un allontanamento dai bisogni del singolo bambino per abbracciare una “norma” metodologica universalmente valida. Ciò appare contrario a tutta l'evoluzione storica della CAA la quale è andata sempre più verso la differenziazione degli interventi sulla base della tipologia dei quadri, dei bisogni, delle risorse, degli ambienti al fine di avvicinarsi quanto più possibile alla diversità degli individui nella loro specifica condizione di vita”.

Di fatto, di una storia potrebbero essere fatte molteplici traduzioni rispondenti alle necessità cognitive, percettive, visive, ai bisogni comunicativi dei destinatari.

Le storie della nostra *Collana in CAA* sono destinate prevalentemente a bambini di fascia d'età relativa a scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Si è quindi cercato di mantenere uno stile essenziale e un linguaggio il più possibile concreto, per favorire la comprensione anche da parte di lettori e fruitori

³⁰<http://www.isaacitaly.it/index.php/2016/05/20/contributo-isaac-alla-conferenza-di-consenso-su-traduzione-in-simboli-dei-libri-illustrati-per-bambini/>.

così piccoli: frasi lineari e semplici, alla forma attiva, indicazioni spaziali e temporali precise, discorsi diretti. Le frasi subordinate sono state ridotte al minimo, secondo la logica che vuole un'idea per frase. Per lo stesso motivo, elementi morfologici come gli articoli sono stati inclusi nei simboli dei nomi a cui si riferiscono: questo perché, nonostante la consapevolezza della loro rilevanza in quanto elementi della frase, lo scopo che ci si prefiggeva era evidenziare gli elementi utili alla comprensione della storia (nomi, verbi, ecc.).

Nel momento della lettura, i simboli verranno presentati attraverso l'esposizione e non l'insegnamento, usando il *modellamento* o *modeling*: l'adulto presenta i simboli e appoggia il dito nella parte inferiore in modo da non coprire il simbolo e la parola. Il modellamento permette al bambino di condividere la modalità di comunicazione, supporta la comprensione linguistica, aiuta l'attenzione condivisa e, attraverso l'eventuale supporto delle tabelle, favorisce il consolidamento della memorizzazione e della collocazione del simbolo.

In conclusione

Come si è visto, la Comunicazione Aumentativa Alternativa costituisce una risorsa fondamentale per lo sviluppo delle abilità comunicative negli alunni con deficit del linguaggio. La sua funzione, tuttavia, non si esaurisce qui. La CAA, infatti, può costituire una porta d'accesso alle conoscenze e allo sviluppo dei processi mentali, oltre che al potenziamento delle autonomie personali e sociali dei nostri alunni, strumento di autoaffermazione, di consapevolezza di sé e di trasformazione dell'ambiente di vita, configurandosi come una preziosa risorsa nel loro processo di *empowerment*.