

# **AUTISMO E SCUOLA DELL'INFANZIA: COME INTERVENIRE**

**Aspetti teorici e attività in classe**

**Presentazione di Stefano Vicari**

**Schede pratiche di Fabiana Volini**

**GIULIANA DE SIERVO,  
ALESSANDRO DELLE FRATTE**



***Strumenti per il lavoro  
psico-sociale ed educativo***

**FrancoAngeli**



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

# **AUTISMO E SCUOLA DELL'INFANZIA: COME INTERVENIRE**

**Aspetti teorici e attività in classe**

**Presentazione di Stefano Vicari**

**Schede pratiche di Fabiana Volini**

**GIULIANA DE SIERVO,  
ALESSANDRO DELLE FRATTE**

***Strumenti per il lavoro  
psico-sociale ed educativo***

**FrancoAngeli**

*Grafica della copertina: Alessandro Petrini*

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

Un ringraziamento speciale  
a Stefano Vicari, Leonardo Fava e Kristin Strauss  
per l'ispirazione, gli insegnamenti ricevuti  
e il prezioso lavoro svolto insieme.



# Indice

<b>Presentazione,</b> di Stefano Vicari	pag.	9
<b>1. Reciprocità sociale, apprendimento e gioco,</b> di Giuliana de Siervo	»	13
1.1. Il gioco e lo sviluppo del bambino	»	13
1.2. Il gioco e l'autismo	»	18
1.3. L'autismo	»	20
1.4. L'apprendimento nell'autismo	»	23
<b>2. Sensorialità, motivazione e apprendimento,</b> di Alessandro Delle Fratte	»	31
2.1. L'elaborazione sensoriale	»	31
2.2. La scelta dei giochi e dei materiali	»	39
2.3. Pairing	»	42
2.4. Supporti visivi	»	45
2.5. Task analysis	»	47
2.6. Agende visive	»	50
2.7. Altri strumenti visivi	»	51

<b>3. Schede pratiche,</b>	
di Fabiana Volini	» 53
3.1. Attività in piccolo gruppo	» 53
3.1.1. Colorare disegni: tecnica del collage	» 54
3.1.2. Gara dei bruchi	» 57
3.1.3. Facciamo la spesa! Preparare una torta di compleanno con la pasta di sale	» 59
3.1.4. Scivolo macchinine + autolavaggio	» 63
3.1.5. Leggiamo una storia!	» 66
3.1.6. Il serpente di pongo e la pallina da ping-pong	» 68
3.1.7. Puzzle ad incastro: nella vecchia fattoria!	» 71
3.1.8. Memory	» 73
3.1.9. Cantiamo e balliamo insieme!	» 75
3.1.10. Facciamo gol!	» 77
3.2. Attività individuali	» 79
3.2.1. Bolle di sapone	» 79
3.2.2. Palloncino (alternativa alle bolle di sapone)	» 81
3.2.3. Pongo	» 83
3.2.4. Gioco pop up	» 85
3.2.5. Gioco rappresentativo: giochiamo con la bambola!	» 88
3.2.6. La tombola	» 91
3.2.7. Il mimo	» 93
3.2.8. Gioco rappresentativo: una gita allo zoo!	» 95
3.2.9. Pista del treno	» 97
3.2.10. Canzoncine + strumenti musicali	» 100
3.2.11. Torre di cubi con palla	» 102
<b>Bibliografia</b>	» 105

# Presentazione

di Stefano Vicari

Marco è un bambino di quattro anni che frequenta la scuola dell'infanzia. Mentre tutti i suoi compagni giocano insieme in giardino passando la palla e seguendo le istruzioni dell'insegnante, lui gioca da solo con la terra. Non cerca con lo sguardo gli altri, tiene la terra tra le mani a lungo e, se i compagni provano a coinvolgerlo, non risponde alle loro sollecitazioni. Perché si comporta così? Marco presenta un disturbo dello spettro autistico (ASD, dall'inglese *Autism Spectrum Disorder*), ovvero un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da difficoltà nell'interazione sociale e reciproca, difficoltà nella comunicazione verbale e non verbale e dalla presenza di comportamenti ripetitivi e interessi ristretti.

Le modalità con cui il disturbo si manifesta sono ampie e molto diversificate tanto da giustificare l'uso del termine "spettro". Ad esempio, circa la metà dei bambini con ASD presenta anche una disabilità intellettiva (un tempo detta "ritardo mentale") e una compromissione del linguaggio verbale. I bambini con disturbo dello spettro autistico come Marco molto raramente approcciano gli adulti di riferimento o, ancor meno, i coetanei per condividere l'interesse per un gioco o per un'attività e tendono piuttosto a rimanere assorbiti dall'interesse per un oggetto particolare, o parte di esso, non accorgendosi nemmeno di essere chiamati per nome. Ed è proprio la difficoltà nel sintonizzare il proprio comportamento con quello degli altri e nel partecipare a scambi comunicativi e interattivi a compromettere notevolmente le possibilità di apprendere in modo fluido e di poter godere di un gioco

condiviso con altri. Tornando all'esempio precedente, se il gioco libero all'aria aperta è per molti un contesto di apprendimento importante perché, ad esempio, rincorrendosi e lanciandosi la palla i bambini imparano naturalmente l'autoregolazione e l'abilità di fronteggiare il mondo fisico e sociale, Marco ha meno opportunità, rimanendo da solo con la terra che tiene tra le mani. Tuttavia, sia lui che gli altri bambini con ASD possono, se supportati da un ambiente strutturato e con modalità specifiche, imparare a eseguire sequenze di azioni anche complesse nel gioco e nelle routine quotidiane con la possibilità di acquisire competenze funzionali allo sviluppo di autonomie da utilizzare nella vita di tutti i giorni.

Lo scopo di questo nostro contributo è proprio questo: facilitare la comprensione delle modalità attraverso le quali il bambino con disturbo dello spettro autistico si relaziona al mondo circostante dal punto di vista fisico e psicologico, e fornire suggerimenti e strumenti pratici per favorirne lo sviluppo sociale rendendo per lui l'interazione con i coetanei motivante e il più possibile dotata di significato. Nel testo ci riferiamo in particolare al contesto della scuola dell'infanzia. Non dimentichiamo infatti che la scuola dell'infanzia, insieme al nido, rappresenta il primo contesto sociale in cui il bambino con ASD incontra i propri coetanei divenendo quindi la prima vera e propria opportunità di apprendimento e di sperimentazione di relazioni positive purché adeguatamente guidato. Inoltre, nell'ambito della scuola dell'infanzia, la principale forma di comunicazione e di esperienza emotiva e relazionale è il gioco e proprio il primo capitolo si apre con il racconto delle tappe fondamentali attraverso le quali il bambino sviluppa il gioco e ne acquisisce un uso sociale. Nelle pagine successive descriviamo le caratteristiche specifiche con cui il gioco si manifesta nei bambini con disturbo dello spettro autistico. L'obiettivo non è tracciare una differenza rispetto ai bambini con sviluppo tipico ma rendere abile il lettore a osservare accuratamente il gioco del bambino con ASD e contribuire a far sì che per lui non sia un'attività meramente ripetitiva ma uno strumento di relazione con il mondo esterno. A partire

da ciò, nel secondo capitolo forniamo indicazioni pratiche su come, proprio attraverso il gioco, sia possibile supportare l'elaborazione sensoriale, la motivazione e l'apprendimento di questi bambini. Nel terzo capitolo, infine, forniamo veri e propri materiali nella forma di schede con attività pratiche da svolgersi in piccoli gruppi fornendo indicazioni su procedure, materiali, consegne e strategie di gestione comportamentale. Le attività proposte sono costruite facendo riferimento a quanto esposto nei capitoli precedenti e possono dunque essere utilizzati da insegnanti e terapisti allo scopo di aumentare i comportamenti sociali, comunicativi e imitativi del bambino con disturbo dello spettro autistico, oltre che a potenziarne lo sviluppo cognitivo.

I contenuti di questo libro, oltre che dall'evidenza scientifica, derivano dall'esperienza clinica maturata presso l'Istituto Rete. L'Istituto Rete è nato nel 2015 dalla nostra esigenza di condividere quelle che da ormai più di trent'anni sono le nostre attività principali, ovvero la ricerca, la diagnosi e l'intervento sui disturbi più frequenti del neurosviluppo e sui disturbi psichiatrici in età evolutiva, come ritardi e disturbi del linguaggio, disabilità cognitive, disturbi dell'apprendimento, ADHD, autismo, disturbi d'ansia, psicosi, disturbi del comportamento, disturbi delle emozioni e dell'umore. I nostri logopedisti, psicologi, psicoterapeuti operano basandosi sul principio per cui per trattare efficacemente questi disturbi sia essenziale considerare la stretta relazione tra il bambino e il suo contesto familiare ed extrafamiliare. In altre parole, compito principale del clinico che prende in carico un bambino con disturbo del neurosviluppo o disturbo psichiatrico è la costruzione di una "rete" che preveda il coinvolgimento nel lavoro terapeutico non solo del bambino ma anche della famiglia e degli insegnanti. Ciò è essenziale affinché gli interventi proposti ne potenzino il benessere psicologico in tutti i contesti di vita. I percorsi di valutazione psicodiagnostica e di intervento proposti dal nostro Istituto si muovono su questo principio e su quello della comunicazione stretta tra figure professionali che ruotano intorno al bambino (es. logopedisti, neuropsicomotricisti, psicologi, neuropsichiatri). Infatti, la condivisione della diagnosi e del progetto terapeutico tra gli operatori e le

famiglie, la modulazione degli interventi in base alla fase di sviluppo del bambino e all'evoluzione dei sintomi e la rivalutazione a distanza di tempo dell'efficacia del progetto costituiscono i punti target del nostro lavoro.

Un ringraziamento particolare a Giuliana de Siervo, Alessandro Delle Fratte e Fabiana Volini per l'entusiasmo contagioso con cui svolgono il loro lavoro di clinici e che, quotidianamente, condividono con bambini, genitori, insegnanti, operatori.

# 1. Reciprocità sociale, apprendimento e gioco

di Giuliana de Siervo

## 1.1. Il gioco e lo sviluppo del bambino

I bambini, fin dalla nascita, stabiliscono un'immediata relazione sociale con chi si prende cura di loro e svolgono attività di tipo esplorativo/ludico con gli oggetti. Questo comportamento istintivo può essere definito come una prima forma di "gioco".

Il gioco si fa con le persone e con gli oggetti ed è l'occasione in cui il bambino sviluppa e potenzia abilità cognitive, motorie e verbali.

I primi scambi ludici che il bambino si trova a vivere sono di natura prettamente sociale, il volto umano è l'oggetto che maggiormente attrae il suo interesse e stimola delle risposte. Dal ripetitivo "dialogo" faccia a faccia con il genitore si sviluppa nel bambino la capacità di giocare.

Il fine del gioco è l'istaurarsi di un divertimento reciproco. Come ci ricorda Stern,

apprendere non è lo scopo del gioco libero: ne è solamente un meraviglioso effetto collaterale. La mancanza di uno scopo concreto rende il gioco *la cosa più facile del mondo ma, allo stesso tempo, una delle più difficili* (2000).

Quando il bambino è molto piccolo non sa parlare, non sa camminare, non riesce a manipolare gli oggetti né a comprendere le cose che

gli vengono dette. Tutto questo limita il gioco ad uno scambio di suoni, di espressioni facciali, di sguardi, di gesti, di condivisione dell'eccitamento fisico. Il gioco è dunque limitato agli elementi essenziali dell'interazione umana.

Le interazioni che gratificano maggiormente i bambini sono routinarie ma non ripetitive, serve sempre un elemento di novità che mantenga attiva la labile attenzione del bambino piccolo. Durante questi giochi sociali routinari si creano degli scambi di fondamentale importanza che invitano in maniera naturale il bambino e la madre a guardarsi negli occhi, a rispettare dei turni comunicativi e a condividere uno stato emotivo. Con la ripetizione degli scambi, il bambino impara anche ad anticiparne le conseguenze e a chiederne il proseguimento.

In queste interazioni, mosse da un istinto geneticamente determinato, si cementificano i prerequisiti per lo sviluppo sociale e linguistico. Raramente il neonato interferisce sbagliando i tempi e sovrappo-  
nendosi con la sua risposta a quella della madre.

Il contatto oculare e le risposte reciproche si coordinano con l'attivazione e integrazione dei vari sistemi sensoriali facendo progredire lo sviluppo sociocomunicativo in ogni suo aspetto. Contemporaneamente a queste capacità, emergono competenze motorie più sofisticate, i bambini iniziano a spostarsi più attivamente nell'ambiente e ad acquisire capacità manipolative più avanzate che gli permettono di sperimentare i materiali in modi nuovi. Quindi, il campo di gioco, limitato dapprima alle persone vicine e alle parti del corpo del bambino, inizia ad includere sempre di più gli oggetti vicini e l'interazione tra oggetti e persone.

L'evoluzione sensoriale, il progresso cognitivo e lo sviluppo comunicativo e linguistico sono strettamente intercorrelati e si incontrano nel gioco. Fino ai 6/7 mesi, l'adulto ha il ruolo fondamentale di interpretare e comprendere i comportamenti gestuali e vocali del bambino come stati del suo malessere e benessere e rispondere adeguatamente. Dal canto suo, il bambino non è consapevole di produrre segnali comunicativi e, quindi, non li utilizza ancora in modo intenzionale.

Intorno ai 9 mesi, si approda ad una tappa chiave per lo sviluppo

sociocomunicativo: compare l'*attenzione condivisa*. Questa viene definita come un'esperienza in cui il bambino condivide con il partner comunicativo l'attenzione su un oggetto o un evento che prende il ruolo di argomento della *conversazione*, ed è uno spazio importantissimo che consente l'apprendimento (Tomasello, Farrar, 1986; Bruner, 1975).

Intorno alla stessa età, il bambino inizia a comunicare *intenzionalmente*. Questo avviene nel momento in cui il piccolo comprende il valore di segnale dei propri comportamenti e li utilizza per i propri obiettivi. A questa età i giochi sociali iniziali si strutturano in maniera sempre più sofisticata e comunicativa, gli scambi diventano segnali convenzionali, il bambino comprende il linguaggio utilizzato dalle persone familiari, si volta quando chiamato per nome e risponde a semplici comandi.

Oltre a sguardo, espressioni del volto, vocalizzi e posture, il bambino per comunicare utilizza dei gesti, detti appunto "comunicativi". Sono chiamati "deittici" quei gesti che si riferiscono ad un oggetto o evento, e il loro significato si ricava osservando la situazione in cui sono prodotti. Tra questa tipologia di gesti assume importanza particolare quello di *indicare con il dito*. È un gesto presente in tutte le culture, viene usato a tutte le età e la sua comparsa nello sviluppo aumenta notevolmente l'efficacia comunicativa del bambino.

Il gesto di indicare compare in media nel bambino a 11 mesi di età ed è risultato essere un buon predittore del successivo sviluppo linguistico (Camaioni *et al.*, 1991).

Crescendo, il bambino svilupperà una gestualità diversa, detta "referenziale", meno legata all'ambiente circostante e alla situazione specifica. Questo tipo di gesti, infatti, rappresentano un referente specifico e il loro significato non varia al variare delle situazioni (come quando il bambino si punta la guancia per dire "buono" o scuote la mano per dire "ciao").

Negli stadi successivi dello sviluppo inizierà la produzione delle prime parole. Con il tempo, le parole sostituiranno quasi del tutto i gesti e verranno combinate tra loro formando le prime frasi.

Con l'avanzare dello sviluppo il bambino inizierà ad utilizzare correttamente la grammatica e la sintassi.

Il campo di azione all'interno del quale il bambino ha la possibilità di avanzare nelle varie fasi dello sviluppo rimane il gioco.

Pensiamo al momento in cui una mamma legge un libro al suo bambino. Prendiamo per esempio un libro con raffigurati gli animali: si crea tra i due un referente comune, quindi possono sperimentare un'occasione di attenzione condivisa perché il bambino dovrà seguire l'indicazione prossimale della mamma per capire su quale animale focalizzare l'attenzione, successivamente la mamma farà il verso dell'animale accompagnato dal gesto (ad esempio "aaaaargh" del leone accompagnato dal gesto del braccio e della mano a rappresentare la zampa del leone), immediatamente dopo dirà il nome dell'animale ("leonee") dando al bambino l'opportunità di osservare immagini, apprendere parole, imitare suoni e gesti in un contesto ludico connotato da una tonalità affettiva positiva.

Il gioco ha la particolare caratteristica di essere esercitato per il puro piacere di farlo. Il bambino piccolo esplora i materiali con i sensi per il gusto che ne ricava.

Inizialmente, l'esplorazione del materiale è per lo più orale, in quanto uno dei primi movimenti che il bambino riesce a finalizzare è proprio quello di portare le manine alla bocca e, successivamente, di portare gli oggetti che riesce ad afferrare alla bocca.

In linea con lo sviluppo psicomotorio, impara poi a muoversi e a manipolare gli oggetti in modi differenti e a sperimentare l'effetto che questi hanno sui vari sensi. Ad esempio, può trovare molto interessante il rumore che un oggetto sbattuto può emettere e di conseguenza ripete quest'esperienza in quanto motivante ed interessante per lui.

Di frequente, i bambini di 8 mesi amano stare seduti sul seggiolone, manipolare un oggetto e buttarlo in terra. Questo gioco spesso attiva l'attenzione del caregiver che, generalmente, raccoglie l'oggetto che il bambino prontamente riprenderà in mano per poi ributtare immediatamente a terra, creando una routine condivisa con l'adulto, ma focalizzata su un oggetto specifico.

Successivamente, il bambino potrà rimanere affascinato dalla combinazione che si può ottenere manipolando più oggetti. Ad esempio, può imparare ad aprire un contenitore, infilarci dentro qualcosa, chiuderlo e poi scuoterlo. Rimarrà sicuramente molto contento dell'effetto ottenuto, che vorrà ad ogni costo condividere con la sua mamma.

Ancora, un bambino un pochino più grande imiterà l'azione svolta dal fratellino maggiore e riuscirà a coordinare i suoi movimenti per buttare giù i pioli con il martello di legno. E che soddisfazione!

Andando ancora avanti con la crescita, il bambino inizierà a mettere in atto delle azioni rappresentative della vita quotidiana come, ad esempio, potrebbe prendere la scopa o uno straccio per spolverare come vede fare alla mamma o al papà. Successivamente arriverà al gioco simbolico, caratterizzato dalla finzione, dall'utilizzo di un oggetto che evoca in realtà un altro significato e rappresenta quindi qualcos'altro (ad esempio utilizzare una scatola come una casa o una banana come se fosse un telefono). Questo tipo di gioco è di fondamentale importanza in quanto contribuisce in modo decisivo allo sviluppo del pensiero astratto e del linguaggio, e allena la sperimentazione di emozioni e modelli relazionali.

Potrei andare avanti con infiniti esempi di questo genere di giochi.

È estremamente importante cogliere il concetto di base: i bambini sono generalmente motivati ad esplorare i materiali di gioco e a compiere su essi azioni, tramite le quali possano sperimentare un senso di autoefficacia. Le azioni che vengono fatte sui materiali di gioco cambiano seguendo l'evoluzione dello sviluppo psicomotorio, sono varie e flessibili. Inizialmente, il bambino tenta delle ripetizioni, ma nel momento in cui è soddisfatto della modalità in cui utilizza un materiale aggiunge schemi d'azione nuovi e più complessi.

Una competenza che ha un ruolo chiave all'interno di questo tipo di apprendimento è l'imitazione. I bambini, sin da quando sono piccolissimi, rivolgono la loro attenzione verso i partner comunicativi che, con il procedere dello sviluppo, divengono dei veri e propri modelli da imitare: apprendimento osservazionale (Bandura, Ross, 1993). Il bam-

bino piccolo, man mano che cresce, imita con capacità sempre più sofisticata suoni, gesti, suoni e gesti coordinati, azioni e sequenze di azioni più lunghe dopo averle viste svolgere da un adulto.

L'imitazione costituisce la base per l'apprendimento di tipo culturale, come anche del linguaggio (Carpenter, Tomasello, 2000).

Attraverso l'imitazione delle espressioni del viso, il bambino riproduce anche le espressioni osservate, e questo comportamento sembra facilitare la sintonia emotiva. Grazie all'imitazione gestuale impara l'importanza dei gesti comunicativi, per esprimersi e per comprendere gli atti comunicativi altrui.

Tramite l'imitazione di azioni su oggetti, il bambino sviluppa le proprie abilità cognitive e inizia a comprendere come utilizzare gli oggetti e come procedere verso l'autonomia.

Durante i giochi imitativi con gli oggetti, il bambino impara anche a rispettare il proprio turno e a fermarsi ad osservare nel momento in cui l'adulto manipola il materiale per dare il modello.

Alternare il turno e condividere l'attenzione su un oggetto sono atti che somigliano allo scambio verbale. Alcuni studiosi (Nadel, Guerini, Peze, Rivet, 1999) ipotizzano che l'imitazione nel gioco sia importante per la formazione di una conversazione correttamente strutturata, intesa come un discorso che rispetta determinate regole pragmatiche, prima dell'acquisizione di una padronanza conversazionale del linguaggio verbale.

Ma cosa fare se ci troviamo davanti un bambino che fa fatica a condividere con noi il suo spazio sociale, che sembra avere difficoltà comunicative e che non trova soddisfacente giocare con i giochi che gli mettiamo a disposizione?

## **1.2. Il gioco e l'autismo**

Rispetto agli alti bambini, i bambini autistici hanno meno iniziativa sociale, tendono ad essere poco creativi nel modo in cui giocano ed

esplorano il mondo, ed utilizzano gli oggetti in una modalità particolare che si diversifica da quanto finora scritto.

È raro che un bambino autistico approcci i coetanei o gli adulti di riferimento per condividere l'interesse per un gioco o un'attività o che ami passare il tempo svolgendo routine sociosensoriali. Spesso, questi bambini sembrano rimanere assorbiti dall'interesse per un oggetto particolare, o parte di esso, dando meno attenzione agli scambi sociali; a volte sembrano non accorgersi nemmeno di essere richiamati per nome.

La mancanza di competenza nella capacità di sintonizzare il proprio comportamento con quello degli altri e di partecipare a scambi comunicativi ed interattivi compromette notevolmente la possibilità di apprendere in modo fluido e di potersi divertire all'interno di un gioco con più bambini.

In alcuni casi, i bambini autistici possono essere più competenti nello scambio sociale con degli adulti, o nel particolare con i loro adulti di riferimento, e trovare invece grandi difficoltà in situazioni sociali più allargate e complesse, come i rapporti che si possono venire a creare con i compagni di classe quotidianamente. In alcuni casi sembra che i bambini non si rendano proprio conto di essere circondati da altre persone con cui possono avviare uno scambio comunicativo.

Oltre a questo limite di tipo sociale, molto spesso i bambini autistici mettono in atto verso i giochi dei movimenti ripetitivi o basati su routine molto rigide, spesso si soffermano su elementi di tipo sensoriale, che non permettono lo sviluppo delle varie fasi del gioco.

Il bambino autistico frequentemente rimane ancorato alla fase dell'esplorazione sensoriale, che diventa pura autostimolazione, invece che strutturarsi con il tempo in un gioco funzionale pieno di senso e strutturato. Il bambino autistico riesce con difficoltà ad integrare spontaneamente i movimenti motori finalizzati al gioco con il linguaggio e a mettere in scena dei giochi rappresentativi o simbolici, perché richiedono un elevato grado di astrazione del pensiero.

Il bambino autistico può, però, imparare a mettere in atto delle sequenze di azioni anche complesse sui giocattoli o per compiere delle