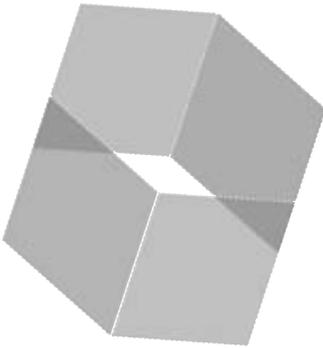


Facilitare la comunicazione nell'autismo attraverso la musica

Il Metodo Floortime nelle scuole



Maria Teresa Sindelar,* Giorgio Guiot**
e Cristina Meini***

* *Centro de Investigaciones en Psicología, Argentina*

** *Associazione CantAbile, Torino*

*** *Università del Piemonte orientale, Vercelli*

Sommario

In questo articolo¹ presentiamo una proposta di intervento musicale di carattere primariamente educativo, in gruppi composti da un bambino con Disturbi dello Spettro Autistico (DSA) e alcuni compagni di classe. In accordo con i caposaldi del Metodo DIR-Floortime per lo sviluppo delle potenzialità comunicative, abbiamo prestato attenzione al profilo individuale del bambino con DSA e costruito alcune proposte volte a intervenire in alcune aree di disagio caratteristiche, quali autoregolazione, attenzione condivisa, intenzionalità, comunicazione, comprensione delle emozioni.

¹ I tre autori hanno collaborato al progetto e alla stesura dell'articolo intervenendo ciascuno secondo le proprie competenze. M.T. Sindelar, psicoterapeuta, è membro dell'Advisory Board della DIR Faculty, ICDL, Washington; G. Guiot è musicista e direttore di coro, con pluriennale esperienza nelle scuole anche in situazioni di disagio; C. Meini è scienziata cognitiva, studiosa di metacognizione e di disturbi dell'intenzionalità e della comunicazione.

Introduzione

Avete mai ascoltato un quartetto d'archi dal vivo, magari a lume di candela? Siete mai stati a un megaconcerto *heavy metal*? Avete mai cantato con gli amici canzoni che vi sono particolarmente care? È molto probabile che, in qualche forma o situazione, la musica vi abbia emozionato e vi abbia comunicato qualcosa.

Perché accade tutto ciò? Senza togliere poesia alla poesia, vogliamo raccontarvi alcune ricerche recenti, sviluppate in diversi ambiti, che cercano di dare una spiegazione a questa domanda. Parleremo di psicologia sperimentale e clinica, ma anche di evoluzione della specie. E, naturalmente, anche di musica.

Lo sviluppo cognitivo del bambino: psicologia ingenua, linguaggio e competenza musicale

Conoscere gli altri

La mente umana non è una *tabula rasa*, una sorta di contenitore vuoto di conoscenze che dovrà essere riempito attraverso le esperienze nel corso dei mesi e degli anni. È vero che nasciamo prematuri, incapaci di muoverci, procurarci il cibo e difenderci da soli, ma ciò nonostante conosciamo molte cose riguardo a quegli ambiti che sono fondamentali per la sopravvivenza. In particolare, abbiamo conoscenze e aspettative sul mondo interpersonale. Già a poche ore di vita imitiamo le espressioni facciali degli altri (Meltzoff e Moore, 1977), mostrando con ciò di riconoscere alcuni stimoli (i volti) come particolarmente interessanti e — cosa ancora più complessa — di saper istituire una relazione tra ciò che vediamo e la sensazione propriocettiva derivante dal movimento dei nostri muscoli facciali.

Appena nati riconosciamo le principali caratteristiche che contraddistinguono gli esseri animati dagli altri oggetti, formando così le fondamenta per una corretta e armonica interazione. A due mesi sappiamo riconoscere quando una faccia stilizzata è stata composta in modo non verosimile (Maurer, 1985), mentre a sei mesi ci soffermiamo il doppio o il triplo del tempo a osservare volti che ci guardano rispetto a sguardi diretti altrove (Papousek e Papousek, 1979).

La ricerca dello sguardo e del contatto oculare non è un'operazione fine a se stessa, ma diventa la condizione per condividere l'attenzione verso il mondo. A nove mesi il bambino ricerca attivamente, attraverso lo sguardo e i gesti, il contatto attento con l'adulto, mostrandogli un oggetto non necessariamente allo scopo di ottenerlo, ma «solo» per condividere la visione di qualcosa (Bates et al., 1979). Grazie a questo genere di comportamenti sappiamo che il bambino incomincia a capire non solo che lo sguardo è specchio della mente, ma anche che, per essere veramente in contatto con

qualcuno, occorre catturarne l'attenzione, perché gli altri individui sono persone dotate di una mente autonoma, di una *prospettiva psicologica sul mondo* (per una rassegna in italiano vedi Meini, 2007).

Queste e altre competenze, che sembrano stabilizzarsi in uno stato di piena maturazione intorno ai quattro anni (per una rassegna in italiano vedi Meini, 2007; Marraffa e Meini, 2005), costituiscono il cuore della *psicologia ingenua*, vale a dire la capacità di capire che le altre persone hanno una mente analoga alla nostra ma autonoma, e che le azioni che tutti noi compiamo dipendono dagli stati mentali in nostro possesso: ciò che vediamo, ciò che sappiamo, desideriamo, temiamo, ecc.

La psicologia ingenua, fondamentale per agire armonicamente con le altre persone e purtroppo — come vedremo in seguito — deficitaria in modo più o meno grave nei casi di autismo, è insieme al linguaggio una delle caratteristiche peculiari della specie umana.

Conoscere il linguaggio

Il linguaggio è una capacità complessa che coinvolge la comprensione di elementi fonologici, sintattici, semantici e pragmatici. L'enunciato «Sto leggendo un bell'articolo», quando viene proferito ad alta voce, è costituito da un insieme di suoni caratterizzato da una certa cadenza, ma nel contempo è una frase sintatticamente corretta, con un significato letterale (una semantica) e un significato inteso (una pragmatica). Con l'espressione «significato inteso» intendiamo ciò che, al di là del significato letterale, il parlante ci intende comunicare. Per qualcuno — non per molti, ci auguriamo — l'esclamazione «Che bell'articolo ho iniziato a leggere!» potrà ironicamente comunicare di essere alle prese con una lettura molto noiosa su musica e autismo, sebbene letteralmente la frase significhi il contrario.

Verso la fine del primo anno i bambini cominciano a produrre essi stessi il linguaggio, inizialmente attraverso frasi olistiche formate da una sola parola, successivamente con due o più parole legate in modo sempre più complesso da elementi sintattici. Lo sviluppo del lessico sembra essere legato alla capacità psicologica ingenua di cui abbiamo trattato sopra e, in particolare, alla comprensione del ruolo dello sguardo come centro di attenzione: quando sentono un nome nuovo, i bambini di un anno e mezzo osservano la direzione dello sguardo dell'adulto che ha parlato, evitando di «attaccare» automaticamente e affrettatamente la parola all'oggetto sconosciuto che loro stessi in quel momento stanno esplorando (Baldwin, 1993). Dato il disturbo di psicologia ingenua che affligge le persone con autismo, non ci sorprenderà il fatto di trovare anche in coloro che si esprimono linguisticamente una notevole povertà lessicale. Cercheremo di capire in che misura si può intervenire su quest'area di debolezza.

L'altra dimensione problematica in caso di autismo riguarda la pragmatica, la comprensione del significato inteso. Per chi ha difficoltà a intendere

gli altri come menti autonome, con propri desideri e intenzioni, è difficile capire che qualcuno intende scherzare o deridere, oppure offendere attraverso l'utilizzo del senso figurato di una frase. «Che bell'amico che sei!» ha un significato letterale e la persona autistica non trova ragioni di andare oltre, chiedendosi se chi l'ha proferita volesse dire qualcos'altro, mentre per le persone a sviluppo tipico la comprensione dell'ironia e del linguaggio figurato progredisce di pari passo con la maturazione della psicologia ingenua (vedi Marraffa e Meini, 2005).

Non meno importante del linguaggio è la comunicazione non linguistica, alla quale dedicheremo particolare attenzione. Tralasciando temi interessanti come la comunicazione gestuale o la prossemica (il ruolo dello spazio interpersonale nella comunicazione), ci occuperemo invece di comunicazione attraverso il suono e attraverso quelle parole particolari che sono i vocalizzi (talvolta semplici vocali o frammenti di parole, talvolta *nonsense* o parole incomprensibili perché straniere, talvolta vere parole nei testi dei canti). Costateremo presto che, ben prima di capire o produrre il linguaggio, il bambino è sensibile a queste forme di comunicazione. Ciò nondimeno, crediamo che attraverso la musica e il canto si possa intervenire efficacemente per migliorare le prestazioni linguistiche in alcune situazioni di sofferenza e in particolare, per quanto concerne il nostro ambito, nei DSA. L'intervento verterà tanto su persone non parlanti, che attraverso i canti potranno imparare il suono e il significato di alcune parole, quanto su soggetti autistici parlanti ma con difficoltà residue dovute — come abbiamo visto — alla non completa maturazione della psicologia ingenua.

La competenza musicale

A partire dal terzo trimestre di gestazione il feto ha il sistema uditivo ben formato e inizia a reagire ai rumori, in particolare alla voce materna. Appena nato, non solo riconosce la voce della mamma (De Casper e Fifer, 1980), ma preferisce anche — e lo mostra succhiando più a lungo — una storia che la madre leggeva ripetutamente ad alta voce durante la gravidanza, mentre chi non ha vissuto tale esperienza di ascolto intrauterino non manifesta tale preferenza (De Casper e Spence, 1986).²

Evidentemente il neonato non comprende il significato della storia, si affida alla prosodia, al contorno melodico del flusso parlato, analogamente a quanto avviene quando gli stessi bambini mostrano di calmarsi massimamente ascoltando la ninnananna conosciuta nel ventre materno (Hepper, 1991).

Gli stessi neonati sono anche dotati di sorprendenti capacità di astrazione: riconoscono melodie cantate a velocità diverse (Trehub e Thorpe, 1989)

² Per una rassegna in italiano su questi temi si vedano Schön, Akiva-Kabiri e Vecchi (2007) e Mithen (2005).

e canti trasposti, nei quali, cioè, si cambia la nota di inizio mantenendo inalterata la melodia, cioè il rapporto tra le note (Trehub, Thorpe e Morrongiello, 1987).

Con le settimane e i mesi la competenza musicale progredisce, ma nel contempo si specializza. A sei mesi i bambini cominciano a notare variazioni degli intervalli tra le note, ma solo in melodie che rispettano le convenzioni melodiche della propria cultura (Trainor e Trehub, 1993). La conoscenza «grammaticale» è attestata anche da altri esperimenti su bambini a partire dai quattro mesi, che preferiscono ascoltare brani mozartiani nei quali una pausa è stata inserita alla fine delle varie frasi piuttosto che gli stessi pezzi nei quali, però, le pause interrompono le frasi (Krumhansl e Jusczyk, 1990).

Le protoconversazioni

Se per notare le prime produzioni linguistiche occorre attendere parecchi mesi, ognuno di noi si rende perfettamente conto che il neonato non è affatto un essere inerte. Non solo è in grado di percepire eventi complessi come quelli sopra descritti, ma si impegna anche attivamente in atti comunicativi peculiari. A partire dai due mesi si intrattiene comunemente in protoconversazioni rituali (Bateson, 1979) con gli adulti di riferimento, con i quali sia, cioè, stato stabilito un contatto affettivamente solido. Queste relazioni diadiche sono verosimilmente fondamentali per strutturare precocemente un attaccamento sicuro (Bowlby, 1969; 1973; 1980; Siegel, 1999), vale a dire una relazione solida e serena nella quale il bambino si sente al contempo protetto e lasciato libero di esplorare entro limiti per lui confortevoli e privi di pericoli. E numerose ricerche sviluppate nel corso degli ultimi decenni hanno mostrato fino a che punto questo tipo di esperienze siano cruciali non solo per sviluppare al meglio le capacità di empatizzare e comprendere la mente degli altri, ma anche per strutturare un senso di identità personale.

La struttura di una protoconversazione

Nel complesso, osservando le interazioni precoci non si può non avere la forte sensazione che entrambe le parti siano in reciproco contatto e consapevoli di ciò che sta avvenendo, ed è stata in gran parte la forza emotiva trasmessa da tali dialoghi ad avere attratto la curiosità degli psicologi. Attraverso ripetute osservazioni e accurate misurazioni si è così potuto testimoniare l'esistenza di una struttura universalmente ricorrente.

Colwyn Trevarthen (1993) è tra le persone che più intensamente hanno analizzato le protoconversazioni, mettendo in luce il ricorrere con grande frequenza di comportamenti espressivi, reciproci e anticipatori in ogni

interazione nella quale un bambino piccolo e un adulto condividono l'attenzione ed esperiscono insieme intenzioni ed emozioni. Durante l'intero svolgimento delle sequenze, l'adulto si comporta *come se* il bambino potesse comprendere il significato dei gesti, dei vocalizzi e addirittura degli enunciati; da parte sua, quest'ultimo risponde alle sollecitazioni dell'adulto con gesti e vocalizzazioni coerenti, dotati di una struttura temporale e di una prosodia accurate.

Molti ricercatori (Trevvarthen, 1984; Bateson, 1979; Bullock, 1979) ritengono che la condivisione di queste emozioni reciproche e della contemporanea sensazione di intenzionalità avvenga prevalentemente attraverso la voce, attraverso «narrazioni» composte da vocalizzi ritmati e gesti di accompagnamento che, sebbene privi di una struttura linguistica, costituiranno un elemento importante per favorire la strutturazione del linguaggio. Tale struttura ricorrente e coerente è composta da un'introduzione, una sezione centrale caratterizzata da imitazioni e, soprattutto, da episodi di improvvisazione (Gratier e Apter-Danon, 2009), seguiti da una chiusura.

I vocalizzi caratteristici delle protoconversazioni sono stati oggetto di studi spettrografici che hanno messo in evidenza tanto l'esistenza di turni regolari, in ciascuno dei quali una parte prende l'iniziativa, quanto di momenti di sincronizzazione (vedi, ad esempio, Trevvarthen, 1984). Il dialogo è coordinato temporalmente e influenzato dall'umore reciproco. Un adulto ben sintonizzato rispetto al suo piccolo «interlocutore» comincia una sessione comunicativa guardando il bambino e parlandogli (o, più genericamente, vocalizzando) con una dinamica esagerata, tanto nell'espressione verbale quanto nei gesti; usa il contorno melodico del fraseggio per indicare che sta ponendo una domanda e quindi aspetta una «risposta» che tipicamente arriva, in forma di vocalizzo o gesto.

Il contorno melodico è utilizzato anche come strumento per veicolare e regolare le emozioni. Quando vogliamo calmare un bambino utilizziamo spontaneamente un contorno melodico discendente (ovvero tendente a suoni progressivamente più bassi), che diventa invece ascendente (tendente verso i suoni acuti) quando desideriamo eccitarlo. Il «linguaggio» con cui parliamo al bambino contiene quindi già, annidato nelle sue strutture ritmiche e melodiche, un messaggio emotivo complesso che il piccolo è in grado di afferrare. Il bambino comprende, apprezza e reagisce armonicamente a tale messaggio, a condizione che si trovi all'interno di una struttura coerente. Le interazioni vengono infatti disturbate quando l'adulto evidenzia un disagio emotivo, al quale il piccolo è fortemente sensibile (Marwick e Murray, 2009). In tali condizioni accade frequentemente che l'adulto non rispetti i turni dialogici altrimenti caratteristici o si limiti a fare eco al «messaggio» del bambino, ripetendone il vocalizzo senza introdurre una di quelle variazioni che sono altamente comunicative o, al contrario, introduca un eccesso di variazioni, confondendo il bambino che non trova così un suo ruolo nell'interazione (Stern, 1985).

Se nelle protoconversazioni con i bambini molto piccoli i puri vocalizzi assumono un ruolo particolarmente rilevante, nel corso delle settimane a diventare prominente è un vero linguaggio dotato di senso, il «bambinese». Con questo termine, che utilizziamo per tradurre gli inglesi *motherese* o *baby talk*, gli psicologi fanno riferimento al particolare linguaggio che gli adulti universalmente usano per parlare ai bambini. La parlata si fa più lenta e caratterizzata da toni acuti, i contorni melodici sono enfatizzati, le pause allungate e il lessico semplificato. Il bambinese, generalmente utilizzato dagli adulti inconsapevolmente, è uno strumento estremamente efficace anche ai fini dell'apprendimento linguistico (Fernald, 1992). Il suo ritmo particolare, la semplificazione prosodica e il contorno melodico esagerato attraggono l'attenzione agevolando la segmentazione del discorso e, di conseguenza, l'apprendimento di nuove parole, mentre la semplificazione sintattica aiuta i bambini a fissare la conoscenza della propria lingua. Il contesto in cui viene introdotto il baby talk — la protoconversazione — ha inoltre verosimilmente un ruolo nell'educare ai turni del discorso.

La musicalità comunicativa

La struttura musicale delle protoconversazioni tra adulto e bambino è stata evidenziata per la prima volta in modo rigoroso da M. e H. Papousek (1981) dopo aver osservato le prime interazioni comunicative con i loro figli. Alcuni anni dopo anche S. Malloch (1999) ha notato la natura musicale dei contesti conversazionali, introducendo il concetto di *musicalità comunicativa* (*communicative musicality*).

Evidentemente le protoconversazioni sono musicali in un senso assai peculiare, che poco ha a che fare con la musica come viene tradizionalmente concepita, in particolare nel suo stretto legame con la tradizione occidentale. È invece interessante suggerire che le sessioni musicali infantili possano essere più vicine a una musica primitiva come quella verosimilmente praticata dai nostri antenati ancestrali. In effetti una simile ipotesi è stata recentemente avanzata e sviluppata dall'archeologo cognitivista S. Mithen (2005; per un'analoga prospettiva evuzionistica si vedano anche Dissanayake, 2009, e Cross e Morley, 2009).

Secondo Mithen la pratica musicale — e, in misura particolare, il canto inizialmente costituito da soli vocalizzi — si sarebbe progressivamente trasformata fino a divenire un protolinguaggio originario, importante elemento precursore dei linguaggi odierni. Questo sistema di comunicazione primario si sarebbe configurato come una sorta di linguaggio manipolativo, privo di ogni struttura sintattica e costituito da vocalizzazioni olistiche la cui funzione primaria sarebbe stata la comunicazione di emozioni e la coesione del gruppo. Inoltre, sebbene sviluppatasi grazie alla sua utilità nell'assicurare la coesione del gruppo, la musica avrebbe presto assunto le caratteristiche di un bambinese originario, decisivo per rinforzare le relazioni tra adulti e bambini in una specie in cui i piccoli, nati prematuri, necessitavano di cure materne per lungo tempo.

La musica e le debolezze cognitive

Nel complesso, i benefici prodotti dalle interazioni musicali o proto-musicali sono tali da indicare la musica come un potente strumento per il miglioramento del livello e della qualità della comunicazione in bambini con deficit della comunicazione e della relazione.³ La musica è un tipo di stimolo che permette di ricostruire efficacemente la relazione diadica caratteristica delle protoconversazioni e, nel contempo, fornisce una struttura emotivo-cognitiva particolarmente efficace per aprirsi alla relazione triadica, di attenzione congiunta verso il mondo. Questo è utile per chi, come il bambino affetto da Disturbi dello Spettro Autistico (DSA), sia eventualmente in grado di stabilire una discreta relazione diadica almeno con l'adulto di riferimento, ma faticosi ad «aprirsi al mondo» attraverso l'attenzione condivisa. Può tuttavia essere fruttuoso anche per il bambino che presenti alcuni aspetti del ritiro autistico, pur senza soffrire di DSA. Non ci sorprenderà, pertanto, che molti approcci alla musicoterapia abbiano proposto interventi abilitativi alle persone con gravi problemi comunicativo-affettivi. Così carica di emozioni e di messaggi subsimbolici, la musica rappresenta uno strumento privilegiato per promuovere non solo le competenze empatiche e la regolazione dei propri stati fisici e mentali, ma anche capacità cognitive quali l'intelligenza sociale, l'immaginazione e la memoria.

Siamo d'accordo con questo modo di pensare: la musica è un sistema di comunicazione complesso carico di emozioni e capace di indurre sensazioni empatiche, che noi pratichiamo e inconsciamente comprendiamo fin dalla nascita. È inoltre legata al linguaggio, ma allo stesso tempo priva di gran parte delle difficoltà legate alla natura simbolica di quest'ultimo. A fronte della poderosa struttura simbolica caratteristica dei linguaggi — motherese compreso — la musica possiede al più un significato generico (cfr. Meyer, 1956, che la considera un *metaphorizing medium*). Ad esempio, un brano suonato in modo minore tende a essere percepito come più triste, anche dai bambini piccoli, ma non sarebbe verosimile sostenere che si riferisca a qualcosa di preciso, che abbia un vero significato concreto o astratto.

Un'altra caratteristica non meno importante è la capacità che a nostro avviso possiede nei confronti dello sviluppo di alcune carenze di psicologia ingenua. Di per sé, per capire la musica non serve avere una psicologia ingenua altamente sviluppata: si può capire e amare il *suono* senza chiedersi che cosa il compositore *intendesse* comunicare. Tuttavia, attraverso l'attività musicale è possibile stimolare la capacità di prestare attenzione alla prospettiva psicologica degli altri — a ciò che essi apprezzano, ai suoni che interessano loro maggiormente, agli strumenti che intendono suonare con noi, e così via —, aiutando così lo sviluppo di una dimensione non pienamente matura.

³ Un recente articolo (Simpson e Keen, 2011) corrobora, attraverso uno studio volto ad analizzare con criteri scientifici più di cento pubblicazioni di musicoterapia applicata all'autismo, l'ipotesi che, quando adeguatamente applicata, l'attività musicale può produrre consistenti benefici.

A sua volta, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, il miglioramento delle competenze psicologiche ingenuie sarà estremamente utile per acquisire un'adeguata competenza linguistica, a partire dalla competenza lessicale fino alla pragmatica. È questo un ulteriore percorso che dal suono, dalla musica e dal canto ci porta al linguaggio.

Siamo tuttavia concordi con Pavlievich e Ansdell (2009), secondo i quali l'approccio alla musicalità comunicativa visto sopra — ma, più in generale, tutta la musicoterapia — ha ingiustificatamente ristretto i suoi orizzonti, lasciando generalmente da parte alcuni elementi importanti e forieri di notevoli benefici. Per quanto la musica — o, meglio, la musicalità in senso lato — faccia la sua comparsa nelle prime protoconversazioni ristrette alla coppia adulto-bambino, occorre sottolineare quanto essa sia cruciale anche in altre forme di comunicazione più aperte e, quindi, complesse. In tali contesti emerge quanto la musica d'insieme possa portare consistenti benefici non solo alla comunicazione, ma anche alla collaborazione.

L'obiettivo delle pagine seguenti è quello di proporre un intervento musicale specifico con bambini affetti da DSA e bambini con alcune manifestazioni di tipo autistico. Prima di presentarlo nel dettaglio è opportuno descrivere le principali caratteristiche dei DSA e la linea di intervento abilitativo da noi perseguita: il metodo *DIR/Floortime*.

II Modello DIR/Floortime

Creato da Stanley Greenspan e Serena Wieder (2006; vedi anche Greenspan, Wieder e Simons, 2007; Sindelar, 2007a; 2007b), il Modello DIR descrive un metodo di intervento per lo sviluppo delle potenzialità comunicative con un'applicazione privilegiata ai Disturbi dello Spettro Autistico. In concomitanza con uno studio epidemiologico triennale finanziato dal National Institute of Mental Health, il valore del metodo DIR ha recentemente ricevuto i più alti riconoscimenti a livello internazionale (Greenspan et al., 2008; Levy, Mandell e Schultz, 2009).

Si tratta di un modello basato sullo sviluppo (D, dall'inglese *Development*), che tiene conto delle differenze individuali (I) nel modo in cui ogni bambino riceve le informazioni provenienti dal mondo, le elabora e fornisce una risposta. È inoltre un modello centrato sulla creazione di relazioni (R) emotive significative come promotrici di sviluppo e d'apprendimento autentici. Si tratta, in tutti questi casi, di elementi chiave per la costruzione di *pattern* per il rapporto con l'esterno e con le persone.

Il Modello DIR parte da un'attenta osservazione dell'interesse naturale del bambino, delle sue motivazioni e del suo peculiare modo di interagire con l'esterno per consentire all'operatore di entrare nel suo mondo e, pian piano, portarlo verso un universo di condivisione. Ciò risulta impossibile se non si conosce il profilo individuale di ciascun bambino. Per questo si lascia la generalità per entrare nel mondo di ogni singolo paziente, elaborando un

intervento «su misura», in accordo col profilo individuale di quel bambino.

A essere proposto è quindi un modello di sviluppo sano per ogni bambino, relativo alle diverse capacità che dovrebbe maturare nell'arco della vita, fondamentali per la piena espressione dell'intelligenza, dell'affettività e della socialità. Tali capacità risultano deficitarie o assenti nei bambini con gravi disordini nella relazione e nella comunicazione.

Secondo il Modello DIR il bambino deve essere attento e regolato, al fine di imparare a mantenere un rapporto d'intimità con il suo adulto di riferimento e poter comunicare attraverso due vie: all'inizio mediante i gesti e poi mediante una comunicazione verbale più complessa, per raggiungere il mondo simbolico ed essere in grado di collegare diverse idee e diversi stati emotivi in una rete complessa, cognitiva e affettiva. Il ruolo dell'operatore e della scuola è quello di aiutare i bambini a raggiungere il massimo livello possibile di tali capacità.

Le capacità funzionali emozionali sono una base fondamentale per un sano sviluppo e forniscono al bambino, secondo un punto di vista clinico, elementi per contrastare i sintomi centrali dell'autismo. Un bambino coinvolto sarà meno isolato, potrà cominciare a comunicare e con ciò divenire meno rigido, più flessibile e deliberato, incorporando una maggiore informazione del mondo e migliorando la sua prestazione cognitiva.

Lo sviluppo della gestualità gli permetterà di evitare situazioni comportamentali gravi, che spesso sono il risultato di un sovraccarico sensoriale. Ad esempio, un bambino sovraccarico a causa di un ambiente pieno di voci e suoni che lo turbano soffre e non è in grado di fare alcun gesto per segnalare quello che lo disturba. Si isolerà e probabilmente diventerà aggressivo per evitare il sovraccarico di stimoli. La gestualità si connota quindi come uno strumento per comunicare ciò che provoca questa sofferenza ed evitare comportamenti aggressivi, causati dalla situazione disturbante.

Nel Modello DIR i sintomi dei comportamenti che si esprimono nei DSA sono considerati come problemi derivanti dalla mancanza di modulazione sensoriale e della pianificazione motoria. Anche per questo motivo è importante conoscere l'individualità di ogni bambino nel suo modo di gestire l'informazione che riceve dal mondo esterno in tutti i canali sensoriali: come usa la sua visione, come sente il suo corpo, come gestisce il suo equilibrio. Un bambino o un ragazzo che esperisca gravi disagi in tal senso avrà grandi difficoltà nel creare pattern di funzionamento adeguati per muoversi con gli altri.

Facendo riferimento ai risultati delle più recenti ricerche, il Modello DIR propone un intervento intensivo, sistematico e allargato, che coinvolge tutti i setting della vita di un bambino. Tiene conto che, per raggiungere la riabilitazione, non è sufficiente «un'ora di psicomotricità» o «due ore di logopedia», perché la complessità del disturbo implica un programma allargato di riabilitazione. Le famiglie e la scuola sono coinvolte nell'intervento, puntando insieme a sviluppare determinate capacità funzionali, ristrette o assenti nel bambino con autismo.

La tecnica del Floortime

Nel Modello DIR è stata senza dubbio la tecnica del *Floortime* ad avere reso questo approccio così famoso: una tecnica d'intervento, ma anche la filosofia del Modello DIR. Il Floortime parte da un'osservazione attenta dell'interesse naturale del bambino. Non esistono bambini che non fanno nulla e, se siamo persuasi che ciò che fanno corrisponda alla loro motivazione e anche a un modo di regolare il proprio sistema nervoso, sarà un'attenta osservazione di questo aspetto a dare all'operatore la chiave per entrare nel mondo dei bambini.

Entrare nel loro mondo senza pretendere che essi vengano nel nostro è il primo obiettivo del Floortime. Significa entrare nella realtà del bambino per introdurre progressivamente sfide e portare il bambino alla condivisione, raggiungendo i migliori livelli delle sue capacità funzionali emozionali. Il Floortime vede nei sintomi non solo l'aspetto deficitario, ma anche un'opportunità per l'interazione.

Approfittare di ciò che il bambino fa e trasformarlo in un elemento di comunicazione sarà uno strumento essenziale per educatori e genitori. I genitori sono spinti a scoprire il potenziale dei loro figli, a essere più creativi e a trarre vantaggio dalle situazioni quotidiane per trasformarle in uno strumento di apprendimento.

Da quando nel 2003 il modello è stato introdotto in Italia, molte famiglie lo hanno utilizzato ottenendo notevoli successi. Anche diverse scuole stanno lavorando con un intervento d'inclusione per i bambini secondo il Modello DIR. Si tratta di un nuovo percorso appena iniziato ma del quale si possono già constatare i numerosi vantaggi.

La nostra proposta musicale

Vogliamo ora descrivere i caposaldi di una linea di intervento abilitativo per bambini con DSA basata sull'attività musicale, strumentale e vocale. Tale intervento, da noi sperimentato efficacemente in numerose esperienze svolte presso scuole dell'infanzia e primarie torinesi, presenta a nostro avviso un doppio carattere terapeutico e educativo, mirando a un migliore e più intenzionale inserimento nella collettività, in particolare nel gruppo-classe. Pur senza sminuire l'importanza, per almeno una parte dei bambini autistici, di una terapia musicale individuale condotta da specialisti, per le ragioni viste prima riteniamo che la musica possa espletare del tutto naturalmente una fondamentale funzione di coalizzazione del gruppo (vedi anche Guiot e Meini, 2009), nonché di rafforzamento delle capacità di condividere l'attenzione e di comunicare tra pari in termini simbolici, subsimbolici ed empatico-emotivi.

Considerando il lungo tempo di permanenza scolastica quotidiana, proprio il gruppo-classe ci sembra particolarmente importante per sviluppare

queste competenze. D'altra parte, la situazione della scuola italiana attuale rende purtroppo inverosimile immaginare di poter avere uno specialista per tutto il periodo di scolarizzazione del bambino. Per questa ragione abbiamo posto particolare cura nello sviluppare uno strumento educativo quanto più possibile esplicito, che possa essere messo in opera anche dagli insegnanti dopo un breve periodo di addestramento. È però indispensabile che queste figure professionali abbiano acquisito, insieme alle competenze musicali di base, le linee fondamentali del Metodo DIR/Floortime e, con esse, la capacità di osservare le individualità e i progressi non meramente comportamentali, ma anche e soprattutto di sviluppo sensoriale, cognitivo ed emotivo del bambino. Uno stesso comportamento disfunzionale può essere messo in atto per ragioni diverse e sono queste ultime a interessarci.

Un musicista esperto del suo ambito e a conoscenza delle linee guida del Metodo DIR/Floortime condurrà la prima fase, durante la quale emergerà il profilo di attività più adatto al singolo bambino autistico nel *suo* contesto scolastico. Il saper fare trasmesso in questi primi incontri sarà quindi fatto proprio dai maestri, che si potranno anche giovare di una documentazione aggiuntiva in grado di ampliare e perfezionare le proposte.⁴

Concretamente, l'attività viene proposta a gruppi composti da un bambino con DSA e 8-10 compagni, a partire dalla scuola dell'infanzia. L'attività è gestita dal musicista per almeno dieci incontri di una cinquantina di minuti ciascuno, svolti in presenza dell'insegnante di classe o di sostegno del bambino. È importante scegliere la collocazione migliore per svolgere l'attività: una stanza luminosa, con strumenti musicali adeguati all'esecuzione di musica rigorosamente dal vivo e il più possibile priva di elementi distraenti, con tappeti o altre soluzioni che rendano possibile sedersi a cerchio in terra. In breve, ogni elemento dello spazio di intervento deve concorrere a creare una situazione carica di emozioni e potenzialità comunicative. Sempre a questo fine, data l'importanza per le persone con DSA della presenza di routine di interazione, una parte rilevante di ogni incontro riproporrà lo stesso schema di attività.

Nel contempo, è proprio il Metodo DIR a insegnarci l'importanza di considerare la diversità nei profili sensoriali e per questa ragione il grado di ritualità e ripetizione varierà a seconda del bambino su cui si interviene e in funzione di qualsiasi sua manifestazione spontanea, per sottolineare l'importanza fondamentale di partire dall'interesse naturale del bambino per poterne davvero sviluppare l'intenzionalità. In questo modo non si lavora su abilità ripetute e isolate, ma sulle capacità emotive e sociali del bambino che gli sono davvero proprie.

È opportuno che l'inizio dell'attività sia preceduto da un incontro con il conduttore che, illustrando ai bambini l'attività musicale che si andrà a fare, spiegherà in modo quanto più possibile esplicito che il laboratorio è in larga

⁴ Un libro da noi dedicato operativamente a questi temi è in preparazione presso la casa editrice Erickson.

misura pensato per venire incontro alle esigenze del loro compagno, e quindi prevederà inevitabilmente momenti di ripetizione e forse di semplificazione, rispetto ai quali i compagni dovranno «avere pazienza», per aiutare il loro amico a crescere e divertirsi con loro. Ciò nonostante, il conduttore sottolineerà quello che consideriamo davvero un obiettivo primario: il laboratorio è destinato a tutti e pensato per essere gradito e utile a tutti. Non sono poche le occasioni in cui i bambini a sviluppo tipico traggono beneficio da alcune abilità che manifestano i bambini autistici. Nella sorpresa che segue il vedere per la prima volta il loro compagno eseguire attività nuove, anche i compagni possono trovare lo spunto e la forza per compiere a loro volta un passo di crescita, poiché assistere alla realizzazione di un progresso che credevano irraggiungibile per il loro compagno è un evento educativo che indubbiamente arricchisce la loro personalità.

Nella parte che segue descriviamo la struttura dell'intervento con il musicista esperto. In particolare, ci concentreremo sui primi incontri, durante i quali il conduttore dovrà riuscire a individuare rapidamente il maggior numero di caratteristiche possibile, al fine di selezionare le attività con la più alta probabilità di risultare utili e gradite. A seguire, descriveremo a mero titolo di esempio alcune ulteriori proposte, illustrando alcuni casi concreti nei quali ci siamo imbattuti.

I primi incontri

Come si è detto, i primi incontri hanno l'obiettivo di orientare l'attività futura sotto diversi aspetti. È necessario capire le peculiarità del bambino, al di là della documentazione clinica alla quale si avrà avuto auspicabilmente accesso, e in particolare le sue reazioni alle proposte musicali, i suoi gusti, le sue relazioni con i compagni nel fare musica. Nel seguito descriviamo in maniera operativa un possibile «copione» da utilizzare nei primi incontri. Indicativamente, questa fase iniziale si articolerà in tre incontri, durante i quali lo stesso copione sarà applicato utilizzando gli stessi stimoli o, qualora il contesto lo permetta, variandoli in parte.

Come si avrà occasione di ribadire, tuttavia, nel lavoro con persone con DSA ogni novità va introdotta con cautela e in modo non totalmente sorprendente, rendendo sempre prevedibile l'intervento. Il nostro obiettivo è quello di procedere nella stessa maniera anche per gli incontri successivi, proponendo un percorso strutturato che, a seconda del profilo personale che si è venuto a delineare, sappia predisporre alcuni esercizi di base e contemporaneamente chiarire una logica sottostante che permetta di ampliare l'offerta, in parte scegliendo tra nostre ulteriori proposte, in parte in autonomia.

Come scelta terminologica, chiameremo «bambino» il bambino con DSA, mentre agli altri allievi si farà riferimento con termini di volta in volta adeguati al contesto («compagni», «altri bambini», ecc.).

Prima dell'inizio dell'incontro il conduttore prende posizione nella stanza e si appresta ad accogliere gli alunni, che entrano in un secondo momento.

Le diverse modalità di entrata e di collocazione nello spazio forniranno alcune importanti informazioni. Il bambino entra con i compagni o da solo? Osserva i compagni, il conduttore, gli oggetti della stanza o qualche altro elemento? Ricerca qualche persona? Quali caratteristiche posturali manifesta? Come prende posizione nella stanza? Quale posizione assume? Appare intenzionale? Vaga senza scopo oppure in modo rigido? Capisce le parole? Parla o vocalizza? In caso positivo, manifesta intenzionalità comunicativa? Nel pieno rispetto della normativa vigente, può essere opportuno videoregistrare gli incontri, al fine di avere del materiale documentario su cui poter tornare a riflettere, o da lasciare visionare in caso di consultazioni specialistiche.

Nella tabella 1 abbiamo voluto raccogliere una breve descrizione degli stimoli musicali utilizzati, indicando per ciascuno di essi i principali e più distintivi obiettivi clinico-educativi che si sono voluti perseguire. Nella fase preliminare di conoscenza reciproca sulla quale ci stiamo concentrando le proposte permetteranno di osservare le reazioni del bambino nel gruppo, aiutare la conoscenza del suo profilo sensoriale e preparare il terreno per poter costruire un percorso adeguato alla sua personalità. Trattandosi di proposte fatte a bambini con i quali non si ha familiarità, è opportuno essere molto cauti e saper modificare o sospendere la proposta in caso di reazioni disfunzionali del bambino, anche in caso di gradimento da parte del resto del gruppo.

TABELLA 1
Attività musicali e obiettivi clinico-educativi

1. Attività proposta	2. Caratteristiche musicali essenziali	3. Obiettivi musicali	4. Obiettivi clinico-educativi
Canto di benvenuto	Canto con una melodia breve, con movimenti melodici semplici e che ricordano lo stile dei canti infantili, accompagnata da ampi gesti. La musica è prima suonata al flauto (se il bambino è in grado di accettare questo suono), quindi cantata e animata dal musicista, infine cantata e animata da tutti.	Abituare all'ascolto, scaldare la voce, sincronizzare voce e gesto.	Rilassare, sciogliere il corpo in movimenti ampi, sollecitare l'attenzione, l'autoregolazione anche emotiva (non essere troppo eccitato né troppo isolato).
Canto con movimenti organizzati	Canto a cappella (solo voce), con gesti-suono, più ritmato del precedente ma sempre con	Ascolto e produzione di musica ritmata, movimento ritmato, attivazione del bambino	Coordinazione percettivo-motoria, imitazione; sviluppo del linguaggio e dei gesti

(continua)

(continua)

1. Attività proposta	2. Caratteristiche musicali essenziali	3. Obiettivi musicali	4. Obiettivi clinico-educativi
	una melodia semplice. Dopo aver terminato il canto insieme, il conduttore potrà chiedere a ciascun bambino di ripetere individualmente il finale del canto (a seconda della situazione il conduttore indicherà con lo sguardo, con l'indice o recandosi presso il bambino).	attraverso uno stimolo «energetico».	comunicativi; capacità di rispettare i turni come partner di un'attività.
Movimento sincronizzato con una melodia	Muoversi a tempo al suono di una canzone suonata dal conduttore. Il tempo viene variato durante l'esecuzione, per favorire la regolazione del movimento.	Imparare a sincronizzare il canto alla deambulazione, ascolto della propria voce in movimento.	Coordinazione dell'attività grosso-motoria in relazione a un ritmo, e consapevolezza dello spostamento del corpo nello spazio. Relazione con i compagni.
Duetto di djembè	Il conduttore e un bambino seduti sui rispettivi djembè (o posizionati diversamente a seconda delle possibilità posturali del bambino). Il conduttore propone un ritmo che deve essere imitato, oppure dà lo spunto per un'improvvisazione.	Sviluppo del senso ritmico e produzione di sequenze ritmiche.	Sviluppare la capacità di sentire il proprio corpo attraverso le vibrazioni e i cambiamenti di equilibrio; sviluppare la capacità imitativa, dialogica e di attenzione verso l'altro.
Trenino	Canto semplice e ritmato, cantato da tutti, in cui vi è un «ponte» (inizialmente formato dal conduttore e da un altro bambino) e un «trenino» che passa sotto il ponte mentre si canta la canzone. Chi alla fine del canto viene catturato dal ponte che si abbassa deve fare una «penitenza».	Ascolto e produzione di musica ritmata, movimento ritmato; linguaggio, comprensione della durata e della forma di un canto.	Sviluppare la coordinazione con il movimento compiuto con altri e del movimento finalizzato a uno scopo. Sviluppo del concetto di conseguenza delle azioni. Gioco di finzione.
Concerto polistrumentale	Il conduttore introduce progressivamente alcuni strumenti che vengono passati a turno ai vari bambini. È importante che tutti i bambini <i>non</i> abbiano uno strumento,	Ascolto dello stimolo sonoro; saper collegare produzione/attesa a uno stimolo sonoro; reagire coerentemente a stimoli ritmici e melodici; modificare	Sviluppare la capacità di coordinazione, imitazione, attenzione condivisa e inibizione; capacità di modulazione sensoriale: capire le caratteristiche degli

(continua)

(continua)

1. Attività proposta	2. Caratteristiche musicali essenziali	3. Obiettivi musicali	4. Obiettivi clinico-educativi
	<p>per introdurre anche la dimensione dell'ascolto e dell'attesa (ad esempio, alternare bambino con strumento e bambino senza). Gli strumenti vengono suonati dai bambini quando il conduttore suona il suo flauto (altrimenti si deve fare silenzio). Il conduttore fa proposte musicali diverse per tempo, ritmo e intensità, sulle quali i bambini improvvisano. Nei momenti di silenzio proposti dal conduttore anche gli altri strumenti devono tacere.</p>	<p>il proprio modo di suonare a seconda dello strumento musicale in proprio possesso (percuotere, grattare, soffiare, ecc.).</p>	<p>stimoli e reagire senza perdere l'autoregolazione. Rispetto dei turni; osservare se il bambino viene catturato da modalità percettive diverse dall'udito.</p>

Possibili profili personali dei bambini

Per quanto riguarda l'intero gruppo, è importante valutare il raggiungimento degli obiettivi musicali prefissi, nonché il grado di soddisfazione conseguito da tutti. Non meno fondamentale è osservare la natura della relazione che lega i compagni di scuola al bambino autistico, la loro disponibilità all'aiuto, il loro tentativo di coinvolgimento. In base alla nostra esperienza, la musica serve molto per aumentare l'empatia dei compagni nei confronti dell'amico. Per quanto riguarda invece in modo specifico quest'ultimo, l'osservazione attenta del comportamento, anche in relazione agli obiettivi indicati nella colonna 3 della tabella 1, aiuterà a cogliere il profilo sensoriale del bambino, sulla base dell'analisi del suo livello di tolleranza e processamento dell'informazione.

È ormai attestato (Greenspan e Wieder, 2006; Greenspan, Wieder e Simons, 2007) che ci sono almeno tre tipi di bambini, ciascuno con diverse modalità di acquisizione, analisi e reazione all'informazione proveniente dal mondo e dalle altre persone. Sebbene si tratti di profili ideali, teorici, poiché nella realtà osserviamo spesso pattern misti, essi possono aiutarci a cogliere la personalità che il bambino esprime nel suo comportamento, favorendo così l'individuazione di un atteggiamento adeguato per stabilire relazioni positive con lui. Questi stessi profili ci aiuteranno anche a individuare gli strumenti musicali adeguati per ogni bambino, così come a organizzare il tempo, la frequenza e il numero di partecipanti agli incontri, rispettando le caratteristiche del bambino e adattando l'intervento all'intero gruppo. Concretamente, possiamo descrivere tre tipologie di bambini: *iper-reattivi*, *iporeattivi* e *che ricercano stimoli sensoriali* (vedi tabella 2).

TABELLA 2
Tipologia dei bambini secondo il profilo sensoriale

<p>A. Bambini iper-reattivi (<i>hanno un basso livello di tolleranza</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendono a essere sopraffatti dagli impulsi sensoriali generati dalla loro vita quotidiana; in generale hanno un <i>arousal</i> molto alto e sono stressati. La loro soglia sensoriale è molto bassa. Possono essere infastiditi da stimoli lievi come la pressione dell'etichetta sui pantaloni, il suono del traffico nella strada, il tocco accidentale di una persona che passa, il luccichio di una luce fluorescente. • La loro attenzione non è focalizzata e sono spesso descritti come distraibili. Questo stato deriva dalla loro scarsa capacità di eliminare gli stimoli poco rilevanti. Il loro stato è di solito negativo e sono spesso paurosi. • Le loro azioni si pongono spesso sulla difensiva e possono apparire impulsivi. • Sembra che siano consapevoli dei loro bisogni sensoriali. • Evitano attivamente gli input sensoriali per poter gestire il loro basso livello di tolleranza agli stimoli e proteggersi dalla sovrastimolazione. • Spesso sono capaci di modulare il loro livello di arousal. • Devono stare sempre attenti agli stimoli dell'ambiente in modo da evitare sensazioni inattese. Di conseguenza, mentre sono attenti agli stimoli dell'ambiente, non sono necessariamente attenti a quegli stimoli che sono, invece, considerati importanti dagli adulti. • L'affettività del bambino che cerca di evitare gli stimoli sensoriali è spesso piena di paura e ansiosa. Questi bambini sono descritti come ipercontrollanti, proprio perché una modalità di evitare le sensazioni è il tentativo di prevenire l'inaspettato. • Da ultimo questi bambini tendono a essere passivi, a non innescare l'azione. Hanno imparato che l'esplorazione ambientale può procurare degli input sensoriali indesiderati.
<p>B. Bambini iporeattivi (<i>hanno un'alta soglia di tolleranza agli stimoli e, prima di rispondere, hanno bisogno di un elevato input sensoriale</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendono ad avere un arousal basso proprio perché non registrano l'opportunità di interagire con il loro ambiente. La loro soglia sensoriale è alta. • Hanno un tempo di latenza elevato nell'interazione con l'ambiente, poiché hanno bisogno di molto tempo per arrivare al livello minimo di tolleranza. Quando sono in gruppo iniziano a partecipare quando gli altri bambini hanno abbandonato il gioco. • Hanno difficoltà tali a livello affettivo che spesso non riescono a essere coinvolti né a livello motorio né a livello sociale. • Sono passivi e iporeattivi a livello di azione. Sono bambini estremamente tranquilli. • Necessitano di molto coinvolgimento emotivo.
<p>C. Bambini che ricercano stimoli sensoriali (<i>hanno un'alta soglia di tolleranza ma, come i bambini iporeattivi, cercano di soddisfare i loro bisogni</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provano con molto impegno a mantenere uno stato di allerta buono; il loro arousal tende a essere mantenuto alto, ma con scarsi risultati. • Si fanno coinvolgere in attività utili ad aumentare la loro soglia di tolleranza agli stimoli, ma poi non si sanno fermare. Continuano a essere coinvolti in

(continua)

(continua)

esperienze sensoriali e, quando oltrepassano la loro zona «ottimale» di arousal, il loro comportamento sfocia nella disorganizzazione.

- La loro attenzione è mal modulata. Inoltre quello che questi bambini raggiungono, spesso, non è considerato importante dall'adulto. Essi, infatti, si fanno distrarre facilmente da produzioni sensoriali secondarie.
- L'affettività è variabile. Se hanno un contesto affettivo soddisfacente sono responsivi, mentre se non trovano le condizioni giuste disinvestono e sono simili ai bambini iporeattivi.
- L'azione può essere problematica per questi bambini. Durante i loro sforzi nell'ottenere gli input sensoriali possono cadere in comportamenti rischiosi.

La tabella 3 descrive le caratteristiche di ciascun profilo sensoriale in termini di arousal, attenzione, affetti e azione.

Gli incontri successivi

Non è possibile in questa sede descrivere l'intero ventaglio di proposte che compongono il ciclo di attività condotte, anche perché, in accordo con il Metodo DIR/Floortime, l'intervento deve essere attentamente calibrato sulla base di ogni diverso profilo personale. Proseguiamo invece la nostra analisi con qualche commento e qualche descrizione di esperienza vissuta (anche in riferimento all'esperienza preliminare descritta in Arduino, Guiot e Meini, 2009), rimandando al manuale in preparazione per approfondimenti.

Riguardo al primo punto, ci pare utile riflettere ulteriormente su alcuni elementi che hanno costituito la base del nostro progetto e sui quali non ci siamo finora soffermati.

Innanzitutto, vogliamo ribadire quanto il nostro intervento sia lontano da un approccio di tipo comportamentista. Una stessa reazione comportamentale può essere dovuta a cause psicologiche diverse. La disattenzione e l'isolamento, ad esempio, possono essere indice di un'ipoattivazione sensoriale o, al contrario, di una strategia compensativa attuata per allontanarsi da una sovrastimolazione. Addirittura una reazione in prima istanza assolutamente negativa come la rabbia può talvolta costituire un segno positivo per certe personalità che, normalmente, tendono all'apatia e all'assenza di tono attentivo. Anche il momento in cui chiamare in causa il bambino autistico dipende strettamente dalla sua personalità. Se un bambino ipoattivo può essere sollecitato fin da subito, viceversa con un profilo iper-reattivo la personalizzazione dell'attività deve essere ritardata.

In secondo luogo, l'attenzione viene rivolta tanto alla musica strumentale quanto — anzi, talvolta in misura maggiore — alla vocalità, consapevoli che ciascuna delle due modalità veicola significati peculiari. In particolare, l'uso della voce è particolarmente importante non solo perché assiste lo sviluppo fonologico-linguistico, ma anche perché costituisce lo «strumento» meglio in grado di veicolare, accanto all'emozione e al significato della musica, l'emozione e il significato del corpo che canta. Per questa stessa ragione

TABELLA 3
Descrizione dei profili sensoriali in termini di arousal, attenzione, affetti e azione

	Arousal
Iper-reattivo	Ha un arousal elevato. Cerca di modificare l'arousal con il risultato di essere spesso tranquillo.
Iporeattivo	Ha un arousal basso.
Ricercatore di stimoli	Arousal labile.
	Attenzione
Iper-reattivo	Inabilità a focalizzare l'attenzione, distraibile. Ipervigilante, ha bisogno di «indagare» per paura di stimoli inaspettati o troppo forti.
Iporeattivo	È poco attento; ha un tempo di latenza lungo e per questo perde le opportunità relazionali.
Ricercatore di stimoli	Attenzione poco modulata, focalizzata su input forti.
	Affetti
Iper-reattivo	Predomina l'affettività negativa. Paura e ansia.
Iporeattivo	Affettività piatta o ridotta: potrebbe apparire depresso.
Ricercatore di stimoli	L'affettività è variabile ma un eccesso di stimolazione lo potrebbe sovraeccitare.
	Azione
Iper-reattivo	Reazioni impulsive, sembra aggressivo. Impacciato, evita l'esplorazione.
Iporeattivo	Passivo, potrebbe guardare l'azione ma non agire.
Ricercatore di stimoli	L'azione è iniziata per provare delle sensazioni; tende a essere impulsivo e a mettersi in situazioni rischiose.

la musica registrata è esclusa, in quanto inevitabilmente priva del valore emotivo specifico della musica dal vivo. Come evidenziato dal Metodo DIR/Floortime, ogni tipo di attività educativa deve esprimersi in modo privilegiato attraverso una relazione umana significativa. Potremmo dire, in uno slogan, che il corpo è il primo giocattolo per lo sviluppo.

Sempre per quanto concerne lo specifico musicale, e sempre nel rispetto delle peculiarità individuali, occorre inoltre sottolineare come sia utile intervenire su tutte le dimensioni: ritmo, melodia, tempo, carattere, timbro, vocalizzo, ecc. Ad esempio, il ritmo può essere utilizzato per migliorare la mobilità e la coordinazione, o per migliorare l'articolazione linguistica; la melodia può aiutare la prosodia e l'articolazione fonetica, e così via. Questo punto, direttamente connesso alla scelta del repertorio, può talvolta sollevare un problema nel gruppo, anche se la nostra esperienza ci insegna a non drammatizzare, poiché la musica per sua natura tende a unire più che a dividere.

Per ragioni tanto naturali quanto culturali, con gli anni il divario tra i bambini autistici e i compagni tende ad aumentare. La natura favorisce nei compagni un più rapido sviluppo delle capacità che nei bambini autistici sono deficitarie. D'altro canto, l'intensa vita sociale dei compagni ne modula e scolpisce le scelte, rendendoli sensibili e interessati a contesti apertamente sociali che sfuggono al loro compagno. Anche i loro gusti musicali vanno definendosi. Superata l'età delle canzoncine loro destinate, caratterizzate da una melodia molto semplice, ritmi semplici ma decisi, testo elementare e adeguato agli interessi, i bambini finiscono per ascoltare alla radio le stesse canzoni dei genitori o dei fratelli più grandi. D'altra parte, per aiutare lo sviluppo del bambino con DSA, è necessario lavorare con precise strutture musicali e linguistiche adatte al suo profilo, nonché con testi semplici da pronunciare e come tali accessibili alla sua comprensione e produzione imitativa.

Si presenta quindi la necessità di individuare il maggior numero possibile di proposte capaci di suscitare l'interesse e che risultino gradite a tutti, anche considerando che la scelta sopra discussa di proporre esclusivamente musica dal vivo impedisce di costruire proposte troppo elaborate dal punto di vista vocale e strumentale. In base all'esperienza pregressa ci sembra che le proposte che più si avvicinano a questo obiettivo siano melodie molto dolci e lente, poco ritmate, con una linea vocale anch'essa dolce e un testo non necessariamente in italiano. In breve, canzoni e musiche che abbiano la struttura della ninnananna. Anche bambini esposti a strutture ormai molto diverse si ritrovano dunque a loro agio nelle vecchie nenie che venivano loro cantate durante l'infanzia. Si tratta di un dato estremamente interessante dal nostro punto di vista, a testimonianza di come uno stimolo che riporta alle situazioni protoconversazionali continui a suscitare interesse generalizzato.

Per concludere questo lavoro vogliamo descrivere, in maniera molto aneddotica e a mero titolo di esempio, alcuni dei numerosi esercizi che, quando permesso dalle caratteristiche dei bambini, sono stati proposti ai vari gruppi. Ogni attività è stata offerta nel rispetto di alcuni indispensabili principi, trascurando i quali si va molto facilmente incontro al fallimento. Soprattutto, è indispensabile saper cogliere le proposte che vengono dagli stessi bambini, in particolare, per noi, dai bambini con DSA. Se ci accorgiamo che il bambino ha colto, pur inconsapevolmente, il significato metaforico di

un evento (la maraca o il flauto usati come microfono) o il significato emotivo di un suono, dobbiamo accogliere la proposta e lavorarci su, evitando tuttavia di complicarla e renderla incomprensibile. È in questo spirito che il conduttore, vedendo un bambino che lo imitava nei suoi gesti direttivi, lo ha in un'occasione chiamato a dirigere il coro, cosa che il bambino ha saputo fare efficacemente, nel rispettoso e stupito divertimento di tutti.

Risultati molto interessanti sono stati ottenuti tanto con esercizi di musica vocale quanto con brani strumentali. Riguardo alla prima dimensione, i bambini autistici hanno appreso i canti e hanno capito fin dai primi tentativi le consegne, compreso l'invito a cantare messo in atto con il semplice contatto oculare. Anche dal punto di vista dello sviluppo linguistico il canto si è rivelato un ottimo ausilio. Come documentato in un precedente lavoro (Arduino, Guiot e Meini, 2009), il contorno melodico è stato utilizzato per aiutare la comprensione di elementi prosodici quali la struttura domanda-risposta. È stata, ad esempio, proposta una melodia che, per ragioni strutturali, aveva l'aspetto di una sequenza domanda-risposta.

Alla domanda del conduttore, formulata talvolta solo attraverso il contorno ascendente, talvolta con la melodia accompagnata da un vero testo (ad esempio, «Come ti chiami?»), il bambino doveva rispondere cantando una melodia con contorno discendente o cantando il proprio nome, secondo il seguente schema domanda-risposta (l'utilizzo, in aggiunta alla notazione tradizionale, delle note con le crocette, indica che «domanda» e «risposta» saranno cantate da persone diverse):



Sempre relativamente alla dimensione linguistica, questa volta nel suo aspetto fonologico, si è proposta una canzone tradizionale araba che veniva progressivamente modificata cambiando alcune vocali significative (*Aram Tzam Tzam* diventava *Erem Tzem Tzem*, *Irim Tzim Tzim* e così via). Se gran parte dei bambini autistici è stata in grado di ripetere le sequenze con le vocali modificate quando suggerite dal conduttore, qualcuno è stato anche capace di completare autonomamente la versione modificata, sulla base di un suggerimento molto parziale (al suggerimento *Irim* continuano correttamente con *Tzim Tzim...*).

Venendo alla dimensione strumentale, i concerti già proposti nei primi incontri hanno sempre ottenuto grande successo, suscitando piacere generale e accrescendo la capacità del bambino con DSA di aspettare i turni e mantenere alto il livello attentivo. Molto intensi sono stati anche i momenti di musica di coppia, nei quali il bambino riconosceva la coloritura emotiva del brano e ballava di conseguenza. In tale contesto veniva recuperata con estrema naturalezza un'intenzionalità altrimenti carente.

Conclusioni

Sulla base di una vasta letteratura relativa al tema della comunicazione precoce e all'impatto della musica su di essa, abbiamo proposto un intervento abilitativo nei confronti di bambini autistici basato sui caposaldi del Metodo DIR/Floortime. Accanto ai caratteri generali e alle ragioni concettuali che motivano la nostra proposta abbiamo voluto cominciare ad abbozzare un percorso capace di fornire indicazioni sul profilo individuale del bambino e suggerire un insieme di attività adatte per lui. Tali attività vengono svolte dal bambino autistico all'interno della sua classe scolastica, dando all'intervento una valenza educativa ancor prima che clinica e permettendo all'intero gruppo di bambini di crescere e imparare divertendosi.

Se l'esperienza fatta ci ha arricchito e ci ha indicato direzioni fruttuose, molto lavoro resta ancora da fare. Per concretizzare questi primi suggerimenti in un metodo strutturato, utilizzabile dai vari operatori e dalle famiglie, ma anche per continuare a osservare quante belle cose i bambini sanno fare insieme.

Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare Maurizio Arduino, con il quale abbiamo avviato questo lavoro e discusso in modo piacevole e fruttuoso, anche camminando su e giù per le montagne.

Summary

In this article we present a proposal for musical intervention of a primarily educational nature, in groups composed by a young boy with ASD and some classmates. We paid attention to the individual profile of the ASD child, in line with the cornerstones of the DIR/Floortime method to develop communicative potentialities and we produced some proposals designed to intervene in some typical areas of difficulties, such as, auto-regulation, shared attention, intentionality, communication and emotional understanding.

Bibliografia

- Arduino G.M., Guiot G. e Meini C. (2009), *Musica per l'autismo: un'esperienza di integrazione nel contesto scolastico*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 15, n. 2, pp. 193-220.
- Baldwin D.A. (1993), *Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference*, «Journal of Child Language», vol. 20, pp. 395-418.
- Barkow J., Cosmides L. e Tooby J. (1992), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*, Oxford, Oxford University Press.

- Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L. e Volterra V. (1979), *Cognition and communication from 9-13 months: Correlational findings*. In E. Bates (a cura di), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York, Academic Press.
- Bateson M.C. (1979), *The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development*. In M. Bullowa (a cura di), *Before speech: The beginning of human communication*, London, Cambridge University Press.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss*, vol. 1, London, Hogarth Press, trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 1, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and loss*, vol. 2, London, Hogarth Press, trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 2, Torino, Bollati Boringhieri, 1975.
- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss*, vol. 3, London, Hogarth Press, trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 3, Torino, Bollati Boringhieri, 1983.
- Bullowa M. (1979), *Before speech: The beginning of human communication*, London, Cambridge University Press.
- Chang H. e Trehub S.E. (1977), *Auditory processing of relational information by young infants*, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 24, pp. 324-331.
- Cross I. e Morley I. (2009), *The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence*. In S. Malloch e C. Trevarthen (a cura di), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford, Oxford University Press.
- De Casper A.J. e Fifer M.J. (1980), *Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices*, «Science», vol. 208, pp. 1174-1176.
- De Casper A.J. e Spence M.J. (1986), *Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds*, «Infant Behavior and Development», vol. 9, pp. 133-150.
- Dissanayake E. (2009), *Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music*. In S. Malloch e C. Trevarthen (a cura di), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford, Oxford University Press.
- Fernald A. (1992), *Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: An evolutionary perspective*. In J.H. Barkow, L. Cosmides e J. Tooby (a cura di), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*, New York, Oxford University Press.
- Gratier M. e Apter-Danon G. (2009), *The improvised musicality of belonging: Repetition and variation in mother-infant vocal interaction*. In S. Malloch e C. Trevarthen (a cura di), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford, Oxford University Press.
- Greenspan S.I. e Wieder S. (2006), *Engaging autism. Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think*, Boston, Merloyd Lawrence Books, trad. it. *Trattare l'autismo. Il metodo Floortime per aiutare il bambino a rompere l'isolamento e a comunicare*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Greenspan S., Wieder S. e Simons R. (2007), *Il bambino con bisogni speciali*, 2 voll., Roma, Giovanni Fioriti.
- Greenspan S., Brazelton T.B., Cordero J., Solomon R., Bauman M., Robinson R., Shanker S. e Breinbauer C. (2008), *Guidelines for early identification, screening,*

- and clinical management of children with Autism Spectrum Disorders*, «Pediatrics», vol. 121, n. 4, pp. 828-830.
- Guiot G. e Meini C. (2009), *Cantare in armonie*, «AR-TÉ», vol. 4, n. 6, pp. 31-51.
- Hepper P. (1991), *An examination of foetal learning before and after birth*, «The Irish Journal of Psychology», vol. 12, pp. 95-107.
- Jentschke S. e Koelsch S. (2009), *Musical training modulates the development of syntax processing in children*, «Neuroimage», vol. 47, n. 2, pp. 735-744.
- Jones M. e Yee W. (1993), *Attending to auditory events: The role of temporal organization*. In S. McAdams e E. Bigand (a cura di), *Thinking in sound*, Oxford, Oxford University Press.
- Krumhansl C.L. e Jusczyk P.W. (1990), *Infant's perception of phrase structure in music*, «Psychological Science», vol. 1, pp. 70-73.
- Levy S., Mandell D. e Schultz R. (2009), *Autism*, «Lancet», vol. 374, pp. 1627-1638.
- Malloch S. (1999), *Mother and infants and communicative musicality*, «Musicae Scientiae», Special issue 1999-2000, pp. 29-57.
- Marraffa M. e Meini C. (2005), *La mente sociale. I meccanismi cognitivi della comunicazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Marwick E. e Murray L. (2009), *The effects of maternal depression on the «musicality» of infant-directed speech and conversational engagement*. In S. Malloch e C. Trevarthen (a cura di), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford, Oxford University Press.
- Maurer D. (1985), *Infants' perception of facedness*. In T. Field e N. Fox (a cura di), *Social perception in infants*, Nortwood, NJ, Ablex.
- Meini C. (2007), *Psicologi per natura*, Roma, Carocci.
- Meltzoff A.N. e Moore M.H. (1977), *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*, «Science», vol. 219, pp. 1347-1349.
- Meyer L.B. (1956), *Emotion and meaning in music*, Chicago, University of Chicago Press, trad. it. *Emozione e significato nella musica*, Bologna, il Mulino, 1992.
- Miall D. e Dissanayake E. (2003), *The poetics of babytalk*, «Human Nature», vol. 14, pp. 337-364.
- Mithen S. (1995), *The singing Neanderthals. The origins of music, language, mind and body*, London, Weidenfeld and Nicolson, trad. it. *Il canto degli antenati*, Torino, Codici, 2007.
- Papousek M. e Papousek H. (1979), *Early ontogeny of human social interaction: Its biological roots and social dimensions*. In M. von Cranach et al. (a cura di), *Human ethology: Claims and limits of a new discipline*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Papousek M. e Papousek H. (1981), *Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity*. In L.P. Lipsitt e C.K. Rovee Collier (a cura di), *Advanced in infancy research*, vol. 1, Nortwood, NJ, Ablex, pp. 163-224.
- Pavlicev M. e Ansdell G. (2009), *Between communicative musicality and collaborative musicing: A perspective from community music therapy*. In S. Malloch e C. Trevarthen (a cura di), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, Oxford, Oxford University Press.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.

- Schön D., Akiva-Kabiri L. e Vecchi T. (2007), *Psicologia della musica*, Roma, Carocci.
- Siegel D.J. (1999), *The developing mind*, New York, The Guilford Press, trad. it. *La mente relazionale*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Simpson K. e Keen D. (2011), *Music interventions for children with autism: Narrative review of the literature*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», January 2011.
- Sindelar M.T. (2007a), *Trattare L'autismo. Premessa all'edizione italiana*. In S. Greenspan e S. Wieder, *Trattare l'autismo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sindelar M.T. (2007b), *Il Modello DIR Floortime*, Dispense del Master in Valutazione e trattamenti dei bambini con bisogni speciali secondo il metodo DIR/ Floortime, Lecce, 2006-2007.
- Stern D. (1985), *Interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and development psychology*, New York, Basic Books, trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Trainor L.J. e Trehub S.E. (1993), *Musical context effects in infants and adults: Key distance*, «Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance», vol. 19, n. 3, pp. 615-626.
- Trehub S.E., Thorpe L.A. e Morrongiello B.A. (1987), *Organizational processes in infants' perception of auditory patterns*, «Child Development», vol. 58, n. 3, pp. 741-749.
- Trehub S.E. e Thorpe L.A. (1989), *Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure*, «Canadian Journal of Psychology», vol. 51, n. 4, pp. 741-749.
- Trevarthen C. (1984), *Hemispheric specialization*. In S.R. Geiger et al. (a cura di), *Handbook of physiology*, vol. 2: *Sensory processes*, Washington, American Physiological Society.
- Trevarthen C. (1993), *The function of emotions in early infant communication and development*. In J. Nadel e L. Camaioni (a cura di), *New perspectives in early communicative development*, London, Routledge.
- Zentner M.R. e Kagan J. (1996), *Perception of music by infants*, «Nature», vol. 383, p. 29.