

L'allievo con **autismo** nella scuola **secondaria**

La versione integrale
dell'articolo si trova su
www.psicologiaescuola.it

Le prospettive inclusive

Lucio Cottini (Università di Udine)
Francesca Costa (Liceo G. Leopardi –
E. Majorana, Pordenone)

In un precedente lavoro è stato presentato un percorso finalizzato all'integrazione degli allievi con autismo nella scuola dell'infanzia e primaria (Cottini, 2009). Il lavoro ha preso lo spunto da un interrogativo di fondo relativo alla possibilità, per un allievo con bisogni tanto speciali e particolari come quello affetto da autismo, di trovare nella scuola un ambiente idoneo per il proprio sviluppo e per la propria integrazione sociale. Sono state individuate piste operative percorribili, che hanno trovato una concretizzazione intorno a quattro linee principali d'azione (una sorta di parole chiave):

- *programmare congiuntamente* (fra insegnanti curricolari, di sostegno e le altre figure di supporto) le attività didattiche, con una

chiara definizione delle procedure di valutazione, degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie di lavoro. Gli educatori devono avere ben chiaro in ogni momento cosa stanno insegnando, anche quando l'attività

riguarda la gestione dei periodi di ricreazione, del pranzo, del gioco, della relazione sociale, ecc.;

- *organizzare* adeguatamente i tempi, gli ambienti di lavoro, i materiali e, soprattutto, il personale, per rispondere ai bisogni molto speciali degli allievi autistici. Non è ammissibile che la risposta delle scuole sia ancora così frequentemente nel segno dell'impossibilità a gestire il rapporto in assenza di condizioni di "copertura" o, meglio ancora, di separazione;
- fare riferimento a una *didattica speciale* di qualità, che si fondi sulle conoscenze disponibili circa l'efficacia di vari modelli di intervento, ma che non si fermi ad essi. Infatti, se da un lato è necessario considerare l'esistenza di

L'articolo presenta un'esperienza di integrazione scolastica di un'alunna con Disturbo dello Spettro Autistico nella scuola secondaria di primo grado, descrivendola a partire dalla programmazione dell'attività didattica

una serie di approcci strutturati che hanno abbondantemente dimostrato la loro efficacia, dall'altro si deve avere la consapevolezza che l'educatore non può trasformarsi in uno pseudoterapista, con il rischio di proporre solo modelli di lavoro emarginanti. Questa perentoria affermazione non deve comunque portare alla giustificazione di approcci centrati su una vuota ricerca di socializzazione. La frequenza del contesto integrato da parte dell'allievo autistico, è bene dirlo in maniera chiara, necessita molto più di quanto avvenga per altre tipologie di deficit di essere preparata anche attraverso lavori individualizzati condotti fuori dalla classe;

- coinvolgere attivamente i *compagni* nella gestione dell'integrazione scolastica dell'allievo autistico. La risorsa "compagni" rappresenta, infatti, una condizione essenziale per far sì che si verifichi una reale inclusione in grado di travalicare anche i confini scolastici, ma non si attiva compiutamente in assenza di particolari procedure che gli educatori devono conoscere e mettere in atto.

BUONE PRASSI DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA

In questo contributo prendiamo in esame il contesto della scuola secondaria di primo e secondo grado. In tali contesti è più complesso favorire esperienze di integrazione di allievi con autismo, rispetto alla scuola dell'infanzia e primaria, sia per la difficoltà di coordinare le azioni fra un numero elevato di docenti, che per un aggancio più stretto ai contenuti, il quale fa spesso apparire come meno percorribili gli itinerari inclusivi. La metodologia descrittiva che viene adottata ricalca quella privilegiata nel precedente lavoro (Cottini, 2009). In concreto, dopo una presentazione di una allieva con autismo, frequentante la scuola media, vengono

illustrate alcune esperienze concrete riferite alla programmazione, all'organizzazione e alla conduzione di attività didattiche, rimandando per gli approfondimenti teorici e metodologici al lavoro più volte citato.

Roberta: un'allieva molto speciale

Di seguito si espone il caso di Roberta, una ragazza di 14 anni iscritta alla classe seconda della scuola media della sua città. La sua famiglia è composta da padre, madre e fratello sedicenne e vive in una palazzina di due piani, il primo dei quali è abitato dalla nonna paterna che collabora attivamente alla cura e alla gestione della ragazza. I genitori di Roberta sono entrambi laureati; mentre il padre è un affermato professionista, la madre ha deciso di dedicarsi alla figlia rinunciando all'attività professionale.

La famiglia riferisce di uno sviluppo tipico della bambina, con tappe evolutive nella norma

Intorno ai 20 mesi Roberta, dopo una fase iniziale di sviluppo tipico, ha manifestato una regressione nel linguaggio e ritiro sociale

(lallazione, deambulazione, uso finalizzato delle parole e gioco sociale) fino ai 18 mesi, e di un "blocco" intorno ai 20 mesi, momento nel quale la bambina ha cominciato a regredire, a non parlare più, a isolarsi. Alcuni filmati mostrati dai genitori sem-

brano confermare questa versione. La situazione ha insospettito i genitori quando la regressione ha investito il linguaggio, che è andato scomparendo intorno ai 26 mesi di età. La famiglia ha iniziato un lungo peregrinare fra vari centri specialistici ubicati in diverse regioni d'Italia. È stata da subito formulata la diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico.

È molto evidente la difficoltà di Roberta a interagire con gli altri, sia nelle situazioni duali

che in quelle di gruppo, anche se i contesti sociali non la disturbano più come in passato. Presenta una discreta capacità di imitare gesti e azioni e mantiene il contatto oculare anche se per periodi di tempo molto limitati.

Roberta, grazie a un programma di comunicazione aumentativa, ha iniziato a comunicare i propri bisogni attraverso l'uso di immagini

Roberta è sostanzialmente non verbale, pronuncia solo cinque o sei parole in tutto, non contestualizzate e non indirizzate a produrre forme comunicative. La comunicazione con l'ambiente avviene principalmente attraverso modalità fisiche; ad esempio, richiede aiuto prendendo la mano di chi le sta vicino. Da qualche mese, a seguito di un programma di comunicazione aumentativa e alternativa nel quale è stata coinvolta, ha cominciato a comunicare i propri bisogni e le proprie scelte anche attraverso immagini (fotografie). Non è ancora in grado, però, di servirsi di tale sistema di comunicazione in maniera spontanea.

Sicuramente più adeguata risulta la comprensione del linguaggio verbale, che permette a Roberta di capire semplici indicazioni e istruzioni.

Roberta possiede buone capacità fini-motorie, che le consentono di svolgere attività coordinate con le mani, come ritagliare, infilare oggetti su un filo, comporre puzzle. Pur impugnando correttamente la penna e la matita, risultano carenti le abilità grafiche; Roberta, infatti, riesce soltanto a colorare disegni i cui bordi sono ben evidenti. Sono presenti, anche se in maniera meno eclatante del passato, alcune stereotipie della mani (tamburellare con le dita e mettere le mani in bocca).

Da circa tre anni Roberta è migliorata nella tolleranza ai rumori, tanto che ora riesce a stare

anche in ambienti affollati, anche se non troppo caotici. Manifesta di gradire la musica, richiedendo molto spesso di ascoltare i suoi CD preferiti. Ha acquisito discrete capacità di autonomia nell'igiene e cura della persona, anche se deve spesso essere sollecitata verbalmente per poter ridurre i tempi di esecuzione.

Pure a scuola la situazione può dirsi abbastanza buona. Viene seguita da un insegnante di sostegno a tempo pieno e da un'assistente educativa. Il rapporto con i suoi compagni è positivo: loro cercano di coinvolgerla nelle varie attività scolastiche ed extrascolastiche che organizzano (compleanni, carnevale, ecc.) e Roberta non sembra mai infastidita dalla loro vicinanza che, anzi, spesso ricerca con i suoi modi particolari (saltellando, toccando i capelli alle ragazze e annusandoli).

Roberta frequenta anche un gruppo scout, un centro di aggregazione giovanile – nel pomeriggio, due volte alla settimana – e altre due volte va in piscina. La famiglia di Roberta è sostanzialmente soddisfatta della rete che si è stretta intorno a loro e che li supporta in una quotidianità non semplice, anche se ritengono che la figlia abbia molte competenze ancora inesprese. La mamma passa molto tempo in rete alla ricerca di metodologie innovative che richiede vengano poi adottate con la figlia. Questa incostanza nel piano di intervento e la mancanza di un riferimento locale autorevole e stabile non sempre hanno dato buoni risultati per l'adattamento di Roberta.

LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Quando allievi con autismo entrano a scuola nulla può restare com'era: l'organizzazione, la didattica, le relazioni devono modificarsi, perché ogni forma di adattamento degli allievi al contesto dipende primariamente da quanto coordinamento e flessibilità vengono messi in campo. In questo contributo affrontiamo i tem-

più della programmazione didattica presentando un esempio di unità di apprendimento.

In un recente lavoro (Cottini, 2008), si è avuto modo di mettere in evidenza come esista una pluralità di modelli di programmazione, che si differenziano sia per le teorie di riferimento sia per le procedure didattiche a cui rimandano. Ci limitiamo in questa sede a citare tre tipologie di programmazione che, a nostro avviso, risultano quelle più significative per pianificare azioni didattiche riferite ad allievi con autismo: la *programmazione per obiettivi*, che rappresenta sicuramente il modello principale di riferimento per il suo alto grado di sistematicità e controllabilità;

la *programmazione per concetti*, che può essere un ausilio interessante per allievi ad alta funzionalità e con sindrome di Asperger;

la *programmazione per sfondi integratori*, attraverso la quale progettare situazioni didattiche adatte soprattutto alla scuola dell'infanzia.

Di seguito presentiamo un esempio di programmazione per obiettivi di una unità di apprendimento per la classe seconda media nella quale è inserita Roberta.

PROGRAMMAZIONE PER OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Titolo dell'unità di apprendimento

"Io con gli altri"

Valutazione predittiva

La valutazione del profilo funzionale effettuata con la scala PEP-3 e attraverso l'osservazione ha messo in evidenza le aree di abilità raggiunte, quelle emergenti e le competenze ancora deficitarie.

Il punto di forza di Roberta sono sicuramente le abilità relative alla motricità fine e globale. Alcune significative abilità emergenti si rilevano

nell'area della reciprocità sociale. Roberta, infatti, accetta di buon grado i gesti affettuosi di alcuni dei suoi compagni, anche se non ricerca mai la condivisione di un gioco; ai tentativi dei compagni di inserirsi nella sua attività, Roberta reagisce allontanandoli o andandosene. Non sono presenti, comunque, comportamenti problematici di alcun tipo (auto o eterodiretti), né stereotipie in grado di rendere complessi i processi di apprendimento.

Roberta possiede alcune abilità emergenti anche a livello di imitazione. La sua capacità di attenzione risulta molto limitata e la capacità di orientarsi nello spazio risulta soddisfacente nell'ambiente familiare e scolastico, mentre appare del tutto carente in altri contesti.

L'abilità maggiormente compromessa è il linguaggio verbale, che è quasi completamente assente.

Classe e allievi coinvolti

L'Unità di apprendimento (UA) si indirizza in maniera particolare a Roberta, anche se la maggior parte delle attività si svolge all'interno della classe con il coinvolgimento dei compagni.

Obiettivi

Gli obiettivi di apprendimento sono relativi alle tre aree: Socializzazione, Cognitiva, Autonomia, e ognuno di essi si articola in obiettivi didattici specifici.

1. Area *Socializzazione*: effettuare attività o giochi con i compagni (duali o in piccolo gruppo) rispettando i turni.

1.1. Accettare la vicinanza dei compagni.

1.2. Consentire che i compagni utilizzino i suoi materiali.

1.3. Utilizzare i materiali dei compagni funzionali all'attività da svolgere.

1.4. Effettuare attività insieme ai compagni rispettando il turno.

2. Area *Cognitiva*: potenziare la comunicazione intenzionale rivolta ai coetanei.

- 2.1. Utilizzare il PECS per richiedere oggetti ai compagni.
- 2.2. Utilizzare il PECS per richiedere l'aiuto dei compagni nello svolgimento di attività.
- 2.3. Utilizzare il PECS per manifestare intenzioni ai compagni.

3. Area *Autonomia*: acquisire autonomia negli spostamenti brevi (casa-scuola).

- 3.1. Memorizzare il percorso pedonale da casa a scuola e viceversa.
- 3.2. Percorrere il tragitto da casa a scuola e viceversa autonomamente con un controllo a distanza.
- 3.3. Percorrere il tragitto da casa a scuola e viceversa autonomamente senza controllo.

Attività didattica

Operatività dei docenti – Operatività degli allievi. Si prevede di rendere le attività che Roberta effettua solitamente sempre più sociali, attraverso la partecipazione inizialmente di uno, poi di più compagni. Le attività più gradite dall'allieva sono ritagliare, ascoltare la musica, fare puzzle, effettuare compiti motori in palestra e in piscina.

Quando Roberta sta facendo le cose che più le piacciono da sola (sono usate come rinforzo, con una clessidra che la informa sulla loro durata), un compagno a turno si avvicina a lei proponendo inizialmente solo la sua presenza fisica. Il passo successivo alla prossimità sociale sarà di fare la sua stessa attività sul banco di Roberta. In seguito il compagno comincerà a interagire con Roberta prendendo alcuni oggetti e cedendone di propri.

Una volta consolidata tale abilità, inizieranno a lavorare insieme rispettando l'alternanza

dei turni, per poi passare a una situazione sociale più sofisticata, che coinvolga ulteriori compagni. Dal momento, però, che l'aumento dei partner sociali solitamente implica la tendenza di Roberta ad allontanarsi, sarà opportuno predisporre alcuni accorgimenti, primo fra tutti una strutturazione del momento sociale, eliminando gesti imprevedibili e improvvisi, per rassicurare Roberta su quando sarà chiamata a partecipare alla situazione sociale e per quanto tempo dovrà rimanerci.

Per far accettare a Roberta la partecipazione dei compagni alle sue attività occorre che la situazione sociale sia strutturata

Per quanto riguarda gli obiettivi connessi alla sfera comunicativa, l'uso di immagini e foto (PECS) sarà rivolto intenzionalmente anche ai suoi compagni di classe. La situazione di partenza sarà quella della richiesta della merenda a ricreazione:

la merenda di Roberta sarà data a un compagno a turno e si inviterà l'allieva a chiedergliela semplicemente indicandola o mostrandone la foto, ma senza cercare l'aiuto dell'educatore, che si limiterà alla sollecitazione. La stessa cosa sarà poi fatta in altre situazioni didattiche, di gioco o di autonomia, come per esempio il momento dell'uscita da scuola, quando Roberta, mostrando all'educatore la foto della propria abitazione, prendendolo per mano si lascia condurre dal familiare che la attende. L'insegnante la invita e la guida a dare la foto a un compagno, per farle comprendere che ad accompagnarla fuori sarà ogni settimana un compagno diverso che lei riconoscerà perché avrà in mano la sua giacca o altro indumento per poter uscire.

Relativamente agli obiettivi della sfera dell'autonomia, l'estrema vicinanza dell'abitazione della famiglia dalla scuola (circa 200 metri,

senza attraversamenti e con poco traffico) rende possibile pensare a uno spostamento pedonale autonomo. Attualmente viene accompagnata e ripresa. Per memorizzare il percorso verrà costruito dalla classe, nel laboratorio di tecnica, un plastico che raffiguri in scala quella piccola parte del suo quartiere. La struttura verrà realizzata con tavolette di compensato che raffigurino le facciate degli edifici, rispettando scrupolosamente la successione e la disposizione. Verranno poi scattate delle foto a tali edifici e attaccate sulle tavolette di compensato. Una volta terminato il plastico, gli insegnanti e i compagni mostreranno il tragitto drammatizzando la situazione attraverso l'utilizzo di piccoli "pupazzetti", richiedendo anche a Roberta di farlo. Seguirà l'uscita, evidenziando punti di riferimento da riportare poi sul plastico. Infine gli educatori, i familiari o i compagni alleggeriranno il proprio controllo, camminando al fianco di Roberta, poi dietro a distanza sempre superiore, fino a giungere alla completa autonomia.

Valutazione formativa

Saranno previste osservazioni di tipo sistematico in itinere, condotte attraverso una scheda nella quale saranno evidenziati i comportamenti di interazione e di richiesta funzionale.

Sarà, inoltre, predisposto un "diario di bordo", nel quale sia gli insegnanti che i compagni potranno riportare la descrizione di situazioni interattive (positive o negative) avute con Roberta. Per quanto riguarda gli obiettivi riferiti all'autonomia, il controllo in itinere sarà riferito al riscontro del comportamento nelle fasi "in situazione" (riconoscimento dell'itinerario, evitamento di situazioni di potenziale pericolo).

Metodologie e soluzioni organizzative

La metodologia di insegnamento prevede l'utilizzo di strategie cognitivo-comportamen-

tali, con particolare riferimento all'aiuto e riduzione dell'aiuto, al modeling e al tutoring. Si prevedono attività di insegnamento 1-1 (con l'insegnante o con un compagno) e a piccoli gruppi.

Mezzi, strumenti e materiali

Oltre ai sussidi tipici della situazione didattica, si prevede l'utilizzo di foto, immagini, tavolette di compensato e pupazzetti.

Tempi previsti

Inizio: Ottobre 2009

Conclusione: Dicembre 2009

Spazi

Classe, palestra, piscina, laboratorio di tecnica, aula di musica, ambiente naturale.

Procedure di individualizzazione e personalizzazione

L'unità di apprendimento prevede obiettivi e attività individualizzate per l'allieva, che vengono condotte durante la normale attività didattica in classe. Si prevede, come forma di personalizzazione, la possibilità che l'allieva possa sviluppare i suoi obiettivi ampliando attività che si indirizzano ai suoi punti di forza.

Valutazione sommativa

Al termine dell'unità di apprendimento verranno riproposti, con la collaborazione del personale specialistico, alcuni item della scala PEP3.

Verranno inoltre analizzati, attraverso l'esame delle numerose osservazioni sistematiche, gli scambi comunicativi intenzionali di Roberta e l'ampliamento dei partner comunicativi.

In collaborazione con la famiglia, sarà valutata l'evoluzione dell'allieva nell'ambito dell'autonomia, con la possibilità di ampliare gli obiettivi con la prossima unità di apprendimento.

L'ORGANIZZAZIONE DELL'AMBIENTE

Rendere l'ambiente scuola maggiormente prevedibile per l'allievo con autismo rappresenta una condizione importante per facilitargli una presenza più adattata e per incrementare le sue possibilità di concentrazione sulle attività, abbassando nel contempo il livello di ansia. Nel momento in cui gli spazi della scuola sono individuati nella loro disposizione e facilmente raggiungibili, l'allievo dispone di punti di riferimento importanti per sentirsi in un contesto non caotico e conosciuto. Oltre all'aula della propria classe e a quella per le attività individualizzate, la strutturazione deve interessare anche gli altri ambienti, come i laboratori, la palestra, la mensa, l'atrio, il giardino, i bagni. È importante anche che tali spazi siano caratterizzati appendendo sulla porta d'ingresso un oggetto, una scritta, una foto o un'immagine che anticipi l'ambiente e la rispettiva attività (ad esempio: il disegno della palla sulla porta della palestra, ecc.). Non ci si deve sorprendere se lo stesso allievo che dimostra notevoli capacità visuo-spaziali, sia poi in grande difficoltà a orientarsi spazialmente.

Quando l'allievo dimostra di familiarizzare con il contesto, le facilitazioni visive possono risultare non più necessarie, per cui andranno progressivamente eliminate per conferire all'organizzazione una conformazione il più normale possibile.

CONCLUSIONI

Come sostengono le Linee Guida del MIUR per l'Integrazione Scolastica degli alunni con Disabilità dell'agosto 2009, dietro alla scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti "comuni", c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione. Cre-

scere è un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione.

Le esperienze di ogni giorno documentano quanto sia complesso promuovere forme di integrazione scolastica, anche parziale, per gli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico, soprattutto per gli adolescenti. Ci sentiamo di concludere ribadendo con convinzione che i progetti inclusivi sono da considerare una risorsa e uno stimolo per studenti, docenti e per l'intera comunità scolastica. Lo sforzo massimo con allievi con autismo va orientato nella direzione longitudinale del progetto di vita, attraverso una programmazione esistenziale che si fondi sull'insegnamento di comportamenti conformi al criterio di massima funzionalità in ambiente reale, con una grande attenzione rivolta alla promozione di forme comunicative e di interazioni sociali: tutto ciò nella direzione di riconoscere ai nostri allievi il diritto ad avere un futuro.

In questo contributo si è presentato il caso di una ragazza della scuola secondaria di primo grado. L'approfondimento in riferimento alla scuola secondaria di secondo grado si trova nella versione on line dell'articolo (in: www.psicologiaescuola.it).

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Esistono molti testi dedicati all'autismo. Di seguito sono presentati alcuni tra i volumi più significativi, caratterizzati da un approccio operativo e orientati principalmente a mettere in luce percorsi e interventi che favoriscano l'integrazione del bambino autistico nella scuola.

- **Cottini L. (2002)**, *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, Carocci, Roma.
- **Cottini L. (2005)**, «Il dentro e il fuori dell'integrazione. Ovvero la difficile presenza dell'allievo con autismo in classe», *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3, 2, 151-170.
- **Cottini L. (a cura di, 2008)**, *Progettare la didattica in una scuola in movimento: modelli a confronto*, Carocci, Roma.
- **Cottini L. (2009)**, «Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione» (numero monografico), *Psicologia e scuola*, 4.
- **Cottini L. (a cura di, 2010)**, *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita*, Franco Angeli, Milano.
- **Crispiani P. (2003)**, *Lavorare con l'autismo*, Junior, Bergamo.
- **Dixon J., Arduino G. (2008)**, *Facilitare la comunicazione nell'autismo*, Erickson, Trento.
- **Farci G. (2005)**, «Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo», *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3, 1, 9-22.
- **Frith U. (1989)**, *Autism: Explaining the enigma*, Blackwell, Oxford (trad. it. *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, Laterza, Bari, 1998).
- **Gray C.A. (1998)**, «L'uso delle "storie sociali" e delle "conversazioni con i fumetti" con gli allievi affetti da sindrome di Asperger o autismo high-functioning» (trad. it.). In E. Schopler, G.B. Mesibov, L.J. Kuncze (a cura di), *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning*, Erickson, Trento, 2001, pp. 133-166.
- **Hodgdon L.A. (2004)**, *Strategie visive per la comunicazione*, Vannini, Brescia.
- **Hodgdon L.A. (2006)**, *Strategie visive e comportamenti problematici*, Vannini, Brescia.
- **Micheli E. (2004)**, «Integrazione e educazione: due diritti in contrasto?», *Autismo e Disturbi Generalizzati dello Sviluppo*, 2, 2, 167-182.
- **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR (2009)**, *Linee Guida per l'Integrazione Scolastica degli alunni con Disabilità*. <http://www.smontailbullo.it/normative/20090804-linee-guida-integrazione-alunni-disabili.pdf>
- **Peeters T. (1994)**, *Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa*, Phoenix, Roma.
- **Schopler E., Mesibov G.B. (1995)**, *Apprendimento e cognizione nell'autismo* (trad.it.), McGraw-Hill, Milano, 1998.
- **Schopler E., Mesibov G.B., Kuncze L.J. (1998)**, *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning* (trad. it.), Erickson, Trento, 2001.
- **Valenti A. (2008)**, *Autismo. Modelli teorici, principi pedagogici e applicazioni educative*, Monolite, Roma.
- **Visconti P., Peroni M., Ciceri F. (2007)**, *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*, Vannini, Brescia.

PER APPROFONDIRE

L'autismo. Percorsi d'intervento
di Paola Venuti
Carocci, Roma (2003)

Il volume è dedicato al problema dell'intervento con soggetti autistici, sia bambini che adulti. Il modello di riferimento è uno schema di trattamento organizzato di supporto emotivo-relazionale, basato su un processo di diagnostica funzionale che individui, in modo differente per ogni soggetto autistico, le funzioni deficitarie rispetto a quelle dello sviluppo normale. Il volume, rivolto a psicologi, riabilitatori, insegnanti, accoglie approfondimenti di aspetti teorici e diagnostici, proposte di trattamento e progettazioni educative.

