

Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con FLI Federazione Logopedisti Italiani



Giovanni Valeri e Luigi Marotta
(a cura di)

I DISTURBI DELLA COMUNICAZIONE

Dalla valutazione al trattamento

Erickson

Indice

- 7 Presentazione della collana «Logopedia in età evolutiva»
(Luigi Marotta e Tiziana Rossetto)
- 11 Prefazione (*Luigi Marotta*)
- 13 Introduzione. La Comunicazione e il Linguaggio:
una panoramica di strutture e processi (*Andrea Marini*)

PRIMA PARTE Le conoscenze

- 39 CAP.1 La pragmatica e le competenze socio-comunicative in
età evolutiva (*Giovanni Valeri*)
- 69 CAP.2 Disturbo Socio-Pragmatico Comunicativo:
modelli nosografici e implicazioni cliniche
(*Giovanni Valeri*)
- 91 CAP.3 Il Disturbo Socio-Pragmatico Comunicativo:
tra trovata di genio e soluzione di compromesso
(*Simone Cuva*)

SECONDA PARTE Dalla valutazione al trattamento

- 113 CAP.4 Indicazioni e linee guida internazionali e italiane
per i Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) e per i
Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi (DSPC)
(*Roberta Bizzarri e Claudio Paloscia*)
- 149 CAP.5 La valutazione dei disturbi della comunicazione
(*Alessandra Amendola e Luigi Marotta*)
- 175 CAP.6 Modelli di intervento per i Disturbi Socio-Pragmatico
Comunicativi (*Roberta Bizzarri e Laura Casula*)
- 203 CAP.7 Il modello SCERTS (*Laura Casula e Roberta Bizzarri*)

- 217 CAP.8 Il modello di intervento PRT: Pivotal Response Training (*Alessandro Frolli, Massimiliano Conson, Marco De Caris, Raffaella Faggioli, Emilia Monaco e Nunzia Vecchione*)
- 233 CAP.9 Il modello di intervento CAA: Comunicazione Aumentativa Alternativa (*Claudia Ronchetti*)

TERZA PARTE Le esperienze cliniche

- 263 CAP.10 La valutazione e l'intervento terapeutico di gruppo nei disturbi delle competenze socio-pragmatico comunicative (*Norma Urbinati e Alessandra Amendola*)
- 283 CAP.11 L'intervento terapeutico individuale nel disturbo pragmatico del linguaggio (*Monja Tait*)
- 307 CAP.12 La terapia mediata dai genitori nei Disturbi dello Spettro Autistico (*Carmen Napolitano, Franca Carzedda, Giovanna Piagione, Giorgio Pireddu e Claudia Torre*)
- 333 CAP.13 La Comunicazione Aumentativa Alternativa nei disturbi complessi della comunicazione (*Fabio Quarin e Erika Massaccesi*)
- 355 CAP.14 Facilitare l'integrazione in bambini con disturbi della comunicazione. Il modello dei Summer Camp Aita (*Luigi Mazzone, Lavinia De Peppo e Laura Maria Fatta*)

Prefazione

Luigi Marotta

Ormai da molti anni Giovanni e io discutiamo sulle definizioni di Disturbo della Pragmatica, di Disturbo Semantico Pragmatico e di Disturbo Socio-Comunicativo, chiedendoci se queste siano veramente in grado di descrivere le difficoltà di comunicazione nel contesto sociale che incontrano molti bambini, in assenza, così come in comorbilità con disturbi di linguaggio di tipo più strettamente strumentale, come i Disturbi Specifici di Linguaggio.

Ma, nonostante lo studio della letteratura e consolidate esperienze cliniche, nostre e delle persone con cui collaboriamo da molti anni, non c'è affatto chiarezza né sulle definizioni, né sulla possibilità di una reale diagnosi differenziale e sugli strumenti di valutazione da utilizzare nell'intervento, né sulle metodologie di intervento.

La pubblicazione del DSM-5 ci ha offerto però l'occasione di riorganizzare le nostre conoscenze e discuterle insieme, anche se attraverso le pagine di un libro, con molte delle persone di riferimento per questi disturbi nel panorama nazionale. Ci auguriamo che questo volume, così come quello precedente sui Disturbi di Linguaggio realizzato con Maria Cristina Caselli, possa fornire elementi per una riflessione più ampia sui Disturbi di Linguaggio e di Comunicazione in attesa di specifiche linee guida nazionali.

L'introduzione di Andrea Marini costruisce un necessario ponte con i contenuti del volume precedente, in cui ci si soffermava sugli aspetti di tipo più strumentale dei Disturbi di Linguaggio, dove molti capitoli evidenziavano

come il Disturbo (specifico?) di Linguaggio sia spesso associato a sottili deficit in diverse aree, quali ad esempio la coordinazione motoria, l'attenzione, la memoria e, più in generale, l'elaborazione delle informazioni. Considerando come la discussione su quale sia la terminologia migliore per descrivere invece le caratteristiche dei bambini con disturbo più marcato negli aspetti relativi all'uso sociale dello strumento linguistico sia ancora aperta, abbiamo scelto di adottare quella proposta oggi dal DSM-5, ovvero di utilizzare la definizione di *Disturbo Socio-Pragmatico Comunicativo* (Social Pragmatic Communication Disorder), lasciando tuttavia liberi gli autori di utilizzare *le tradizionali terminologie*. Infine, volutamente non è stato approfondito il tema dei Disturbi dello Spettro Autistico, che a buon titolo rientrano nei Disturbi della Comunicazione, in quanto riteniamo che meritino un più ampio e specifico spazio nella trattazione.

Il volume è suddiviso in tre sezioni, fra loro strettamente collegate. La prima ci informa sulle più recenti prospettive teoriche e sui risultati delle ricerche in questo ambito; la seconda affronta il tema della valutazione di questi bambini, di come questa sia indispensabile per progettare il trattamento e di come sia necessario ottenere delle evidenze documentate sull'efficacia dei programmi di intervento. L'ultima sezione riporta prevalentemente esperienze cliniche.

A uno sguardo superficiale dell'Indice si potrebbe immaginare una rigida divisione fra teoria e pratica, fra lavoro di ricerca e lavoro clinico. Così non è. Le due prospettive sono continuamente intrecciate e questo è ben testimoniato dal fatto che molti capitoli sono firmati da più autori che spesso hanno storie professionali diverse e complementari, ma che sanno «parlare insieme», nel rispetto reciproco e nella certezza che conoscenze teoriche ed esperienze cliniche devono essere costantemente in comunicazione.

La pragmatica e le competenze socio-comunicative in età evolutiva

Giovanni Valeri

... *la favella essendo posta in mezzo alla mente e al corpo...*

Giambattista Vico, *Scienza Nuova*, par. 1045

Comunicare nelle interazioni sociali significa andare oltre il significato letterale dell'enunciato e utilizzare il contesto per costruire significati condivisi. La parola «comunicare» deriva dal latino *cum* = con, e *munire* = legare, costruire e dal latino *communico* = mettere in comune, far partecipe; il valore fondamentale che sembra aver accompagnato la voce *communis* già dalla sua formazione, e poi costantemente lungo tutta la storia, è pertanto quello di «condivisione».

L'abilità nell'usare il linguaggio e la comunicazione (verbale e non verbale) tenendo conto del contesto, in particolare le intenzioni e i bisogni degli interlocutori, è stata descritta con vari termini, come «pragmatica», «competenza socio-comunicativa», «competenza socio-linguistica», «etnolinguistica» (Levinson, 1983; Hymes, 1974; Ochs e Schieffelin, 1979).

Nella prima parte di questo capitolo useremo il termine *pragmatica* per riferirci alla competenza necessaria per usare il linguaggio tenendo conto del contesto. Successivamente proporremo una definizione di «competenza socio-pragmatica» che ci sembra più adeguata a descrivere questa abilità, permettendo allo stesso tempo una differenziazione, seppur parziale, tra il ruolo del *contesto linguistico* e quello *extralinguistico*.

Comunicazione e pragmatica

La pragmatica è il settore della scienza della comunicazione che si concentra sui segni linguistici come espressione dell'agire (il termine greco *pragma* significa *azione*) e studia, pertanto, le «azioni» poste mediante il linguaggio (Bianchi, 2003; 2009).

Il termine «pragmatica» è stato adoperato per la prima volta da due filosofi del linguaggio, Morris e Peirce, alla fine degli anni Trenta e nei primi anni Quaranta del XX secolo, ma a definire la categoria degli *atti linguistici* e a conferirle un'importanza specifica all'interno del processo comunicativo è stato il filosofo del linguaggio inglese John Langshaw Austin (1962) che — insieme a Searle (1969; 1975) e Grice (1975; 1989) — è uno degli studiosi che hanno più influito sulla pragmatica moderna.

La supposizione fondamentale da cui parte la pragmatica è che, all'interno di una determinata situazione comunicativa, due interlocutori non solo formulano frasi di adeguata struttura morfosintattica e semantica, ma compiono anche dei veri e propri «atti», denominati «atti linguistici» (*Speech Acts*), che costituiscono l'unità di base dello studio della *Linguistica pragmatica*.

La pragmatica quindi non si occupa della lingua intesa come sistema di segni, ma studia come e per quali scopi la lingua venga utilizzata e in che misura soddisfi esigenze e finalità comunicative. Più nello specifico, la pragmatica si occupa di come il *contesto* influisca sull'interpretazione dei significati. Per «contesto» si intende l'insieme dei fattori linguistici ed extralinguistici (psicologici, sociali, ambientali) che influenzano gli atti linguistici.

Non vi è ancora un consenso unanime su come *definire* la pragmatica; questo porta, inevitabilmente, a porre l'annosa questione della possibilità di una sua definizione. Alla domanda «Che cosa intendiamo quando parliamo di pragmatica?» sono dedicati interi capitoli nei testi di riferimento (Levinson, 1983; Ninio e Snow, 1996; Ochs e Schieffelin, 1979) e nel 2010 Ariel ha dedicato un intero libro al problema della definizione della pragmatica. Una delle questioni principali è se essa sia un oggetto autonomo di studio oppure se sia solamente tutto ciò che rimane dopo aver preso in considerazione gli aspetti del linguaggio che sono maggiormente definiti e definibili, come la fonologia, la semantica e la morfo-sintassi (de Marchena et al., 2011). Un'altra questione fondamentale è se la pragmatica rappresenti un «aspetto» della linguistica e della semiotica, o se essa ne costituisca il «fondamento», la «matrice» generale. A questo riguardo è significativo il controverso rapporto tra *semantica* e *pragmatica*; per alcuni linguisti la semantica è parte della pragmatica: «il significato è il suo uso», secondo

una celebre frase di Wittgenstein. A motivo di ciò, alcuni studiosi hanno definito la pragmatica non *component*, ma *perspective* (Mey, 1998): il primo termine si basa essenzialmente su una concezione «modulare» della linguistica, per cui ogni dominio (e dunque anche la pragmatica) ha un proprio ambito e metodo; invece, secondo la visuale «prospettica», la pragmatica è il fondamento, una sorta di «ombrello» che copre ogni area linguistica. Ne consegue che la pragmatica appartiene all'intero processo comunicativo, come sottolinea Umberto Eco (1990, p. 270): «Dire che la pragmatica è una dimensione della semiotica non significa privarla di un oggetto. Significa invece che l'approccio pragmatico ha a che vedere con la totalità della semiosi, la quale, per essere compresa pienamente, deve essere avvicinata anche da un punto di vista pragmatico. La sintattica e la semantica, quando si trovano in splendido isolamento, diventano [...] discipline "perverse"».

Considerando la controversa questione della definizione di pragmatica, può essere utile un breve cenno sulla storia di questa disciplina. Morris, in *Foundations of the Theory of Signs* del 1938 e in *Sign, Language, and Behavior* del 1946, distingue la pragmatica dalla sintattica e dalla semantica, le tre parti di cui si compone la semiotica (o teoria dei segni). La sintattica studia il rapporto tra i segni, la semantica studia il rapporto tra segni e referenti, la pragmatica studia il rapporto tra i segni e gli utenti della lingua. Se la fortuna della pragmatica in ambito filosofico negli anni Cinquanta è in relazione alle critiche verso il positivismo logico, è con gli anni Settanta, in reazione alle teorie di Chomsky, che si afferma in ambito specificamente linguistico. Lo statuto della pragmatica è rimasto a lungo incerto: alcuni studiosi la identificavano con lo studio del modo in cui il significato di un enunciato dipende dal contesto fattuale in cui viene usato, e quindi soprattutto con lo studio della *deissi* delle *espressioni indicali* (come «io», «qui», «ieri», i dimostrativi, ecc.) il cui valore semantico dipende dal parlante, dal luogo di emissione, ecc. (Bar-Hillel, 1954; Montague, 1968). Altri studiosi, invece, interpretano la dipendenza dal contesto come dipendenza da assunzioni condivise o *presupposizioni* (cioè condizioni che un enunciato suppone realizzate senza asserirne esplicitamente la sussistenza); la pragmatica si identifica in questo caso con la teoria delle condizioni di appropriatezza delle enunciazioni, e quindi, essenzialmente, con la teoria degli *atti linguistici* di Austin (1962) e Searle (1969). Austin, attivo a Oxford dalla fine degli anni Trenta e nell'immediato secondo dopoguerra, già nel 1946 aveva proposto la nozione di *enunciato performativo*, sostenendo, ad esempio, che l'uso di «io prometto» in un enunciato come «io prometto di comportarmi meglio» non ha carattere descrittivo (non descrive, cioè, un atto interiore di promessa), ma è parte

integrante dell'esecuzione della promessa. In *How to do things with words* (come fare cose con le parole), corso tenuto a Harvard nel 1955 e pubblicato postumo nel 1962, Austin considera l'enunciato performativo come caso esemplare in cui il linguaggio si rivela come azione, ed estende la proposta di considerare il linguaggio come azione a tutti gli altri suoi usi, inclusi quelli di carattere descrittivo e assertivo. Nasce così la teoria degli atti linguistici, che parte dalla distinzione tra *atto locutorio*, *illocutorio* e *perlocutorio*. All'atto locutorio il filosofo ha attribuito la funzione del «dire qualcosa», cioè di proferire un enunciato fornito di struttura morfosintattica (atto fonetico e fatico) e di senso (atto retico). L'atto locutorio, invece — ritenuto centrale nella concezione di Austin — ha la funzione di «fare qualcosa», perché ogni volta che si emette un pronunciamento, lo si fa per un determinato scopo (si vuole minacciare, ordinare, trasformare, ecc.); infine, l'atto perlocutorio corrisponde agli «effetti» generati su chi riceve il messaggio. A partire dagli anni Settanta ha finito per prevalere la concezione della pragmatica proposta da Austin e Searle. I contributi successivi più importanti sono venuti dalla «teoria della conversazione» di Grice (1975; 1989) e dalla «teoria della pertinenza» di Sperber e Wilson (1986; 1995). La ricerca di Grice ruota intorno a due temi principali: l'analisi della nozione di «significato» e la «teoria della conversazione». Nei suoi saggi sul significato Grice realizza una *riduzione del significato alle intenzioni del parlante* e al loro riconoscimento da parte dell'ascoltatore. La «teoria della conversazione» origina dall'esigenza di considerare i molteplici aspetti del «significato globale» di un'enunciazione, che vanno al di là di un'analisi semantica, nei termini di condizioni di verità. Tali eccedenze vengono comprese a partire da una caratterizzazione sistematica dell'interazione tra il significato convenzionale di una espressione linguistica (analizzato dalla semantica) e il contesto della conversazione. Per Grice questa è una interazione retta da un *principio di cooperazione*, che impone di rendere il proprio contributo a una conversazione funzionale al suo buon andamento. Questo principio si specifica in quattro gruppi di *Massime*: della *Quantità* (ad esempio non essere reticente), della *Qualità* (ad esempio non dire ciò che credi essere falso), della *Relazione* (ad esempio sii pertinente) e del *Modo* (ad esempio evita l'ambiguità). Le massime possono anche essere violate, ma se lo sono in modo clamoroso e deliberato, senza che peraltro il parlante dia l'impressione di voler «uscire dalla cooperazione», l'ascoltatore cercherà di riconciliare il comportamento del parlante con l'ipotesi che egli stia cooperando, e quindi immaginerà che egli abbia voluto comunicare, oltre a ciò che le sue parole significano letteralmente, qualcos'altro. La parte *implicita* della comunicazione è definita da Grice

implicatura conversazionale; Grice ha così delineato percorsi inferenziali per la derivazione di significati impliciti. Cogliendo il suo suggerimento, ma criticando il dettaglio delle sue proposte, Dan Sperber e Deirdre Wilson (1986; 1995) hanno elaborato una teoria *ostensivo-inferenziale* della comprensione linguistica, che individua come principio motore di ogni interpretazione il *principio di pertinenza (relevance)*, secondo cui ogni fatto percepito come espressione della volontà di un soggetto di rendere qualcosa manifesto, viene elaborato in modo da renderlo pertinente in modo ottimale. La pertinenza ottimale consiste, secondo questi autori, nel miglior equilibrio fra quantità di conseguenze che si possono derivare dalle premesse già disponibili (incluso l'enunciato da interpretare) e lo sforzo di elaborazione richiesto. Mentre per Grice si poteva entrare o uscire da una situazione di cooperatività, per Sperber e Wilson ogni comunicazione o funziona secondo il principio di pertinenza o non funziona affatto. Con questo principio e le sue innumerevoli possibili applicazioni, la teoria della pertinenza è riuscita a rendere conto di una gran quantità di fenomeni riguardanti il senso implicito di testi, enunciati, o elementi lessicali. Questo *approccio inferenziale* alla comprensione linguistica è stato esteso anche al campo degli atti linguistici, che vengono quindi visti più sotto il profilo dell'intenzione comunicativa che sotto quello dell'azione. Sperber e Wilson hanno introdotto la nozione di *esplicatura*: ciò che un enunciato «dice» (le sue condizioni di verità), ma che può essere compreso solo grazie a inferenze basate sulla pertinenza; la proposizione espressa da un qualsiasi enunciato si trova a essere così determinata non solo dall'enunciato stesso e dalle regole della lingua, ma anche dal contesto in cui esso è proferito e dalla sua elaborazione contestuale secondo il principio di pertinenza.

Mentre Grice ha proposto una ricostruzione razionale del significato implicito che non aveva la pretesa di cogliere le modalità effettive della sua elaborazione mentale, e ancor meno cerebrale, la teoria della pertinenza ha proprio questa pretesa. È sua ambizione proporre un modello della mente umana che spieghi in dettaglio il funzionamento del linguaggio e della comunicazione e che magari possa essere confrontato con le sue basi neurobiologiche (Sperber e Wilson, 2002). La teoria della pertinenza ha così aperto la strada alla *pragmatica cognitiva*, con i suoi riferimenti alla ipotetica struttura modulare della mente, al ruolo della teoria della mente (lo specifico settore delle nostre competenze socio-cognitive che ci serve per riconoscere gli altri come soggetti e attribuire loro stati mentali indipendenti dai nostri), all'esistenza e alla forma dei percorsi che ci rendono possibile risolvere rapidamente, anche se spesso in modo approssimato, i nostri problemi di comprensione (Noveck e Sperber 2004).

Modelli di intervento per i Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi

Roberta Bizzarri e Laura Casula¹

Aspetti introduttivi

In questo capitolo passeremo in rassegna i modelli di intervento attualmente utilizzati nel trattamento dei Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi (DSPC) in età evolutiva. Partendo dalla valutazione diagnostica elaborata dall'équipe multidisciplinare il professionista dovrà sviluppare un appropriato piano di intervento che tenga conto dei bisogni del bambino e della sua famiglia.

Il percorso valutativo si basa sulla sui principali comportamenti target da rilevare attraverso osservazioni della comunicazione e del linguaggio spontaneo, interviste semistrutturate ai caregiver; check-list e test standardizzati (tabella 6.1).

TABELLA 6.1
Comportamenti Target da rilevare durante la valutazione
nei Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi

Non verbali	Uso del contatto visivo
	Attenzione congiunta
	Iniziativa comunicativa

¹ Laura Casula, psicologa, contrattista di ricerca presso l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù.

	Intenzionalità comunicativa
	Uso spontaneo/elicitato del canale mimico gestuale
Verbali	Iniziativa comunicativa
	Intenzionalità comunicativa
	Turn talking
	Aspetti pragmatici
	Linguaggio figurato
	Aspetti narrativi/Aspetti conversazionali
	Cognizione sociale
	Aspetti prassico-articolatori
	Aspetti fonetico-fonologici
	Aspetti lessicali (comprensione-produzione)
Aspetti morfosintattici (comprensione-produzione)	

Trattamento

Il piano d'intervento può avvenire attraverso diversi modelli terapeutici, tenendo conto dell'età del bambino, del suo livello di competenze linguistiche, della gravità dei suoi problemi comunicativi, dei bisogni del bambino e della sua famiglia, per ottenere un migliore adattamento ai diversi contesti di vita quotidiana e quindi promuovere una miglior qualità della vita.

I genitori e gli insegnanti possono trovare notevoli difficoltà nella relazione con il bambino che presenta difficoltà comunicativo-linguistiche; pertanto il compito del professionista, in accordo con l'équipe multidisciplinare, sarà anche quello di fornire strategie comunicative più appropriate alla famiglia e alla scuola. Ogni programma di terapia mirato alla comunicazione e al linguaggio dovrebbe fornire un training anche agli interlocutori significativi per il bambino.

Il terapeuta dovrebbe seguire un modello d'intervento *evidence based practice*; tuttavia non esiste un unico modello d'intervento universalmente efficace in quanto bisogna tenere conto delle differenze individuali e specifiche di ogni bambino e in particolar modo dell'alta eterogeneità e la natura del differente stile di apprendimento che caratterizza i bambini con compromissioni nella comunicazione.

I Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi comportano una significativa compromissione in molteplici aree del funzionamento psicosociale del bambino e pertanto richiedono un programma terapeutico articolato con erogazione di servizi e programmi individualizzati che portano a un maggiore impegno attivo per promuovere l'autonomia negli ambienti di apprendimento naturali.

Quando si sviluppa un programma di trattamento quindi, gli interventi mediati dal singolo terapeuta possono essere utili per insegnare nuove abilità, ma sono limitati nel promuovere la generalizzazione di tali competenze; per cui è fondamentale che gli interventi comprendano il coinvolgimento dei genitori, degli insegnanti e del gruppo dei pari (Timler, 2008).

Gli interventi per i bambini che presentano DSPC riconoscono l'importanza del coinvolgimento familiare, dei valori e norme culturali, della collaborazione con i professionisti e con i vari partner comunicativi.

Questi interventi forniscono servizi che facilitano l'apprendimento anche attraverso il gruppo dei pari, integrano gli interventi individuali e quelli di gruppo per insegnare competenze specifiche che il bambino potrà utilizzare in contesti naturali e si propongono di assicurare una continuità dei servizi nei vari ambienti di vita del bambino (Timler, 2008).

Gli studi basati sull'evidenza e l'opinione degli esperti mostrano che questi interventi sono efficaci non solo per i Disturbi Socio-Pragmatico Comunicativi, ma anche per molti altri disturbi del neuro sviluppo, descritti nel DSM-5 (APA, 2013), che presentano significative compromissioni nell'area sociale e interpersonale come i Disturbi del Linguaggio e i Disturbi dell'Apprendimento, la Disabilità Intellettiva (Alwell e Cobb, 2009), l'ADHD (Ministry of Health, 2001), i Disturbi dello Spettro Autistico (NIASA e Le Couteur, 2003).

Tali interventi hanno dimostrato inoltre un'efficacia anche in altri disturbi, come problemi emozionali, comportamentali e ipoacusia (Taylor-Goh, 2005).

Le modalità d'intervento utilizzano prevalentemente lo scambio verbale, tuttavia è possibile promuovere le abilità socio comunicative anche attraverso modalità non verbali come: la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), le istruzioni basate sull'utilizzo di strumenti computerizzati (ad esempio per insegnare le abilità sociali) e il video modeling, modalità che saranno approfondite in seguito.

Diversi studi evidenziano l'efficacia di queste modalità d'intervento nell'acquisizione delle abilità socio-pragmatico comunicative, ad esempio per i bambini con Disabilità Intellettiva (Alwell e Cobb, 2009; Millar, Light e Schlosser, 2006) e i bambini con ASD (Bellini et al., 2007; Delano, 2007; Reichow e Volkmar, 2010).

Il modello di intervento CAA: Comunicazione Aumentativa Alternativa

Claudia Ronchetti¹

Premesse e definizione

Con l'espressione *Comunicazione Aumentativa Alternativa* (CAA) si intende l'insieme di strategie e di strumenti che una persona può utilizzare per far fronte alle proprie esigenze comunicative nella vita quotidiana. Ogni individuo utilizza la CAA quando sostituisce altre modalità comunicative al linguaggio verbale o lo affianca all'uso di espressioni facciali, gesti o simboli; quindi, per esprimere pensieri, bisogni e idee, ognuno può utilizzare varie forme di comunicazione oltre al linguaggio verbale in base al contesto e al partner comunicativo.

Attraverso questa definizione si supera pertanto il concetto secondo il quale la competenza comunicativa consiste esclusivamente nella capacità di utilizzare in modo intenzionale e appropriato un codice linguistico mediante l'invio di un messaggio diretto a un destinatario (Graffi e Scalise, 2002). Il concetto di atto comunicativo viene ridefinito in una nuova accezione come qualsiasi atto che consenta di esprimere o ricevere informazioni rispetto a una persona. Da ciò deriva l'introduzione di aspetti fondamentali quanto innovativi rispetto alla competenza comunicativa: può essere intenzionale o non intenzionale, implicare l'uso di segnali non convenzionali, utilizzare un

¹ Claudia Ronchetti, logopedista specializzata in Neuropsicologia dell'Età Evolutiva e Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

codice condiviso o non condiviso, prevedere l'uso di modalità verbali o non verbali. Tutte le persone possono comunicare in qualche modo e l'efficienza e l'efficacia dei processi comunicativi possono variare in base a fattori individuali e ambientali (National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities, 1992).

A partire da tali premesse, la CAA in ambito riabilitativo costituisce un approccio terapeutico indirizzato a persone con bisogni comunicativi complessi e comprende l'insieme di conoscenze, strategie e tecnologie che facilitano e migliorano la comunicazione in persone che hanno difficoltà a usare i più comuni canali comunicativi, come il linguaggio orale e la scrittura.

Il termine *Aumentativa* sottolinea come le modalità di comunicazione utilizzate incrementino e amplifichino le capacità comunicative esistenti mediante tutte le modalità e tutti i canali a disposizione. Il termine *Alternativa* indica la possibilità di utilizzare modalità diverse da quelle verbali.

In una prima fase, la CAA nasce dall'esigenza di costruire e sostenere la competenza comunicativa di persone con disabilità grave e compromissione significativa della componente espressiva del linguaggio. Successivamente si estende a tutte le persone con bisogni comunicativi speciali come persone con grave disabilità intellettiva, autismo e disturbi sensoriali e/o motori. Attualmente, la CAA costituisce un approccio mirato all'espansione o alla costruzione della competenza comunicativa in persone con abilità linguistiche ridotte o assenti, tra le quali persone con disabilità intellettiva, persone con autismo e altri disturbi cui si associano gravi compromissioni socio-comunicative e cognitive (National Joint Committee for the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities, 1992).

La CAA rappresenta un'area della pratica clinica che ha lo scopo di ridurre e compensare la disabilità temporanea e/o permanente di persone che presentano un grave disturbo della comunicazione sia sul versante espressivo, sia sul versante recettivo, attraverso il potenziamento delle abilità comunicative presenti, la valorizzazione delle modalità naturali e l'uso di modalità speciali. La CAA quindi può essere utilizzata da persone che presentano disturbi della comunicazione siano essi evolutivi o acquisiti, temporanei o permanenti in età evolutiva o in età adulta. La CAA consente inoltre di integrare modalità comunicative efficaci alle tecniche abilitative, riabilitative e educative già implementate, pertanto non sostituisce ma integra le modalità previste da un trattamento e può produrre miglioramenti in diversi aspetti relativi allo sviluppo della persona come il comportamento, la capacità attentiva, il livello di autonomia, gli apprendimenti scolastici e l'interazione sociale (Abrahamsen et al., 1989; Van Tatenhove, 1987; Uliano et al., 2010).