

Domenica Gargano

DISPRASSIE EVOLUTIVE

**Erickson
LIVE**

EDITING

DAVIDE BORTOLI

GRAFICA

GIORDANO PACENZA

LICIA ZUPPARDI

IMPAGINAZIONE

ALESSANDRO STECH

© 2013 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

© 2013, D. Gargano, *Disprassie evolutive*, Erickson, www.ericksonlive.it

Domenica Gargano

Disprassie evolutive



GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Indice

Premessa	7
Presentazione	11
CAP. 1 Le basi anatomo-funzionali del movimento volontario e i risvolti relazionali	13
CAP. 2 Le disprassie	23
CAP. 3 La lettura dinamico-psicomotoria dell'evoluzione della prassia	33
CAP. 4 La disgrafia come sintomo di disprassia	37
CAP. 5 Progetto d'intervento psicomotorio nelle disprassie	43
Riflessioni conclusive	55
Bibliografia	61

Premessa

Questo lavoro è il frutto di un interesse personale per i disturbi di apprendimento dal punto di vista disprattico. Il punto di partenza della ricerca sono state le teorie dell'*embodied cognition*, del connessionismo e dei sistemi dinamici (Sabbadini, 2005, p. 12), che ribadiscono l'interesse per gli aspetti dello sviluppo legati al binomio *corpo-mente* e affermano l'ipotesi che le esperienze ricavate dal corpo giochino un ruolo essenziale per lo sviluppo cognitivo.

Rispetto alla locuzione *embodied cognition* è interessante notare che in ambito italiano si preferisce l'espressione *cognizione endocorporea* o *cognizione incarnata* (ibidem, p. 13), così da evidenziare che lo sviluppo cognitivo correla con lo sviluppo e il controllo delle funzioni motorie, per il raggiungimento di determinati scopi.

Secondo il modello dell'*embodied cognition* viene enfatizzato lo stretto legame tra *percezione, azione e cogni-*

zione, che sono tre aspetti di un'unica azione: «interagire con l'ambiente» (ibidem, p. 14).

Lo sviluppo viene inteso come la capacità di tessere insieme vari sistemi percettivi, motori e cognitivi, così da attivare il *pensiero* del cervello, lo *stimolo* offerto dall'ambiente e, infine, l'interazione tra l'organismo e l'ambiente.

Ragionando in termini evolutivi, è importante chiedersi «perché» talora accade che un bambino non abbia costruito oppure non abbia ancora costruito le abilità prassiche, o le usi in modo approssimativo o poco funzionale.

In Hammill si legge che il termine *learning disability* si riferisce a:

un disordine in uno o più dei processi psicologici di base implicati nella comprensione o nell'uso del linguaggio parlato che si può manifestare in una insufficiente capacità di ascoltare, parlare, leggere, scrivere, esprimersi correttamente per iscritto o fare calcoli matematici. Il termine include condizioni quali handicap percettivi, danno cerebrale, la disfunzione minima cerebrale, la dislessia, l'afasia evolutiva. Il termine non include bambini che hanno difficoltà di apprendimento che sono principalmente il risultato di un handicap visivo, uditivo, motorio o mentale, o disturbo emotivo, o di difficoltà di svantaggio ambientale, culturale, economico. (Cit. in Ambrosini, De Panfilis e Wille, 1999, p. 56)¹

¹ La definizione di Hammill (tratta da Cornoldi) è stata predisposta dall'*U.S. Office of Education* (USOE) nel 1977.

Si evidenzia l'importanza di osservare il bambino rispetto alle capacità di agire e recepire gli stimoli provenienti dall'*ambiente*, dove l'interazione con *l'altro* è essenziale per lo sviluppo. In tale prospettiva il bambino viene considerato nella sua globalità, ovvero come espressione contemporanea di due processi intrinseci per il suo sviluppo armonico:

- il processo biologico-maturativo;
- il processo ambientale-relazionale.

Se l'approccio alla persona avviene attraverso il corpo inteso nella sua espressione unitaria e globale, conseguentemente lo studio delle *disprassie* si estrinseca attraverso la lettura dei *segni verbali e non verbali*, concepiti come indicatori del *corpo strumentale, agito e vissuto*.

Gli indicatori verbali sono: l'identità corporea, lo schema corporeo, l'immagine di sé, lo spazio e il tempo, la grafomotricità e il linguaggio verbale.

Gli indicatori non verbali sono: il tono, l'equilibrio, la motricità, i canali sensoriali, la lateralità, i gesti, le prassie.

È necessario soffermarsi non soltanto su un unico aspetto, ma sull'insieme di questi singoli fattori per comprendere la relazione che intercorre tra la *figura* e lo *sfondo*.

Presentazione

Questo studio si propone di indagare le *disprassie evolutive* alla luce dei disturbi di apprendimento, identificati con l'acronimo DSA dalle *Raccomandazioni per la pratica clinica*, elaborate con il metodo della *Consensus Conference* (27 gennaio 2007) dall'Associazione Italiana Dislessia (AID).

Il riferirsi ai disturbi di apprendimento non ha voluto semplicemente veicolare l'attenzione su quelle attività di tipo esecutivo e automatizzato, quali *scrivere, leggere e far di conto*, che sono l'esito degli apprendimenti scolastici, ma soprattutto indagare su quelle difficoltà non sempre evidenti nell'ambito scolastico, come lievi incertezze psicomotorie, linguistiche e spazio-temporali che esitano nelle *disprassie*.

Il punto di partenza dell'analisi delle disprassie sono i disturbi di apprendimento imputabili a una disorganizzazione o a un ritardo dello sviluppo psi-

comotorio. Inoltre la *disgrafia* viene indagata come sintomo di disprassia.

La definizione di disprassia viene messa in relazione alle *basi anatomo-funzionali del movimento e ai risvolti emozionali* e alla *lettura dinamico-psicomotoria dell'evoluzione della prassia*, tenendo in considerazione i rispettivi contributi della neuropsicologia sui rapporti tra linguaggio, movimento e conoscenza, e della neurofisiologia sull'organizzazione dello spazio e sull'immagine.

La disprassia abbandona così i connotati di disturbo dell'apprendimento motorio per rappresentare un complesso di difficoltà selettive nella costruzione delle operazioni cognitive, realizzate attraverso l'analisi e il confronto delle percezioni visive, somatostesiche e linguistiche, ma anche nella loro utilizzazione per la pianificazione dell'azione e nella loro verifica.

L'ultima parte dell'indagine contiene il *progetto d'intervento psicomotorio*, articolato in *valutazione e ipotesi di progetto*.

Infine, l'epilogo contiene le riflessioni conclusive della *fabula*, ovvero dell'indagine teorica condotta.

Capitolo 1

Le basi anatomo-funzionali del movimento volontario e i risvolti emozionali

Attraverso le posture, la gestualità, la mimica e il linguaggio, l'uomo esprime la personalità, le aspirazioni, i desideri e le problematiche che lo contraddistinguono. Tutto questo viene mediato dall'attività motoria, frutto di un'*intesa* tra cervello e sistema muscolare. L'organizzazione del movimento è l'esito di complessi e articolati processi neuro-fisiologici, senso-motori, emozionali.

L'evoluzione delle abilità motorie richiede tre fattori organizzativi:

– la *maturazione biologica*, che consiste nelle caratteristiche strutturali del tessuto nervoso essenziali per il potenziale funzionamento;¹

¹ Recettori periferici, neuroni, sviluppo dendritico, assoni e relative connessioni con altri neuroni, sinapsi, cellule gliali, microcircolazione, neurotrasmettitori, recettori postsinaptici, complessi ionici.

- l'*organizzazione funzionale*, che è l'organizzazione sinaptica subordinata alle esperienze;
- la *differenziazione funzionale*, che è espressa dalla capacità di adattamento dell'organizzazione funzionale alle necessità evolutive.

Il movimento coinvolge in modo integrato il funzionamento di diverse aree e strutture cerebrali, a livello corticale e sottocorticale, in uno stretto legame con i sistemi sensoriali. Durante l'esecuzione dei movimenti si possono distinguere diversi livelli di controllo motorio:

- la corteccia motoria;
- la corteccia premotoria;
- l'area motoria supplementare.

Queste aree inviano impulsi nervosi al midollo spinale attraverso il tratto corticospinale ventrale e laterale² e indirettamente attraverso i sistemi motori del tronco dell'encefalo.³

L'*area premotoria* e l'*area motoria* realizzano funzioni importanti per la pianificazione e la coordinazione di sequenze motorie complesse, giacché inviano segnali anche alla corteccia motoria, sono informate dalla corteccia parietale posteriore circa l'orientamento e gli aspetti spaziali del movimento e dalla corteccia prefrontale per

² Fasci piramidali.

³ Fasci extrapiramidali.

il mantenimento dello schema d'azione basato sulle informazioni spaziali.⁴ Gli studi condotti con le tecniche delle neuroimmagini hanno evidenziato che durante l'esecuzione di compiti motori semplici⁵ non viene attivata la corteccia motoria supplementare, mentre si ha un'attivazione a livello della corteccia motoria primaria; invece l'attivazione di tutte le aree precedentemente descritte si registra in compiti motori complessi.⁶

Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze descrivono come specifiche connessioni, tra diverse aree cerebrali, si attivino qualora un individuo osservi fare e non soltanto compia un'azione, con un diverso coinvolgimento, a seconda del compito, dei *neuroni a specchio* presenti nelle diverse e distinte regioni corticali della corteccia premotoria e parietale posteriore.

Anche il cervelletto e i gangli della base sono implicati nella regolazione dell'attività motoria.

Il *cervelletto* espleta una importante funzione di controllo basato sul confronto online tra la pianificazione del

⁴ Dal punto di vista funzionale la corteccia motoria primaria inizia il movimento, la corteccia premotoria prepara i muscoli posturali per l'inizio del movimento e per l'orientamento del corpo e del braccio verso uno *stimolo target*, la corteccia motoria supplementare ha il ruolo di programmare le sequenze complesse dei movimenti.

⁵ Aprire e chiudere la mano.

⁶ Tapping alternato delle dita.

movimento e le informazioni provenienti dal feedback esterno relativo a come il movimento viene eseguito.

I *gangli della base* regolano i movimenti involontari che accompagnano i movimenti volontari. Essi sono costituiti dai nuclei sottocorticali, di cui i principali sono il putamen e il nucleo caudato, che prendono parte al controllo cognitivo dell'attività motoria, elicitando quali schemi di movimento eseguire e con quale sequenza per raggiungere l'obiettivo dell'azione.

Questa funzione di controllo è resa possibile dalle strette connessioni intercorrenti con le aree motorie corticali, con la corteccia prefrontale e con le aree di associazione corticale.

Le scoperte nel campo delle neuroscienze e dei neuroni a specchio hanno evidenziato che l'organizzazione del movimento non dipende soltanto dai neuroni afferenti alle aree motorie, ma è frutto delle strette connessioni tra aree motorie e aree sensoriali.

In particolare la *corteccia frontale* e la *corteccia parietale posteriore* risultano costituite da un mosaico di aree distinte dal punto di vista anatomico e funzionale. Queste aree sono fortemente interconnesse tra di loro e formano circuiti destinati a lavorare in parallelo e a integrare informazioni sensoriali e motorie, relative a determinati effettori.

Alla luce dei recenti studi, assume un pregnante significato il termine *disprassia* piuttosto che l'espressione

DCD o *Deficit delle Funzioni Esecutive*, considerando le prassie non semplicemente movimenti ma «sistemi di movimenti coordinati in funzione di un'intenzione o di un risultato» (Piaget, 1960. Cit in Sabbadini, 2005, p. 141).

Per raggiungere questo obiettivo l'organizzazione dello schema motorio richiede la combinazione sequenziale di schemi tra di loro adattati e armonizzati in uno schema più complesso tale da rendere il risultato dell'azione vantaggioso e specifico.

Tale processo si realizza attraverso tre livelli evolutivi (Russo, 2003, p. 101), parzialmente embricati tra loro:

- il coordinamento;
- il processo di inibizione alla diffusione dello stimolo;
- l'integrazione somatica.

Un'azione volontaria, come *scrivere*, è il frutto di una sinergia che coinvolge aree corticali differenti a diversi livelli di funzionamento ma anche i sistemi sensoriali periferici, quali vista, udito, vista, tatto e propriocezione.

A sei anni la scrittura è lenta, frammentata, il bambino scrive con tutto il suo corpo, molto spesso la testa è china sul foglio e/o inclinata dal lato controlaterale alla mano in azione, la mano controlaterale presenta sincinesie di tipo imitativo, il tronco è appoggiato sul banco, la mimica facciale esprime l'impegno dell'esecuzione.

Queste difficoltà di controllo inibitorio vengono solitamente superate tra i sette e gli otto anni, quando viene appreso l'automatismo della scrittura.

È necessario sottolineare che, in alcuni casi, il deficit inibitorio può estendersi a parti corporee non direttamente coinvolte nell'atto dello scrivere, così come può essere presente in anni successivi in bambini particolarmente emotivi o in difficoltà.

Nell'ottica di una così ampia multicomponenzialità, ogni atto motorio costituisce un sistema dinamico che trova la sua continuità, la sua precisione, la sua velocità e la sua automatizzazione nel tempo, nell'esperienza, nella motivazione, nella memoria e nell'apprendimento.

Il movimento diventa così espressione di una «emozionalità» articolata in tre livelli che sono tra di loro embricati: «desiderio» o «emozionalità di primo livello»; «spinta ad agire» ovvero «emozionalità di secondo livello»; «risultato» ovvero «emozionalità di terzo» (Russo, 2002, pp. 12-15).

La spinta ad agire, corroborata dal desiderio, permette il passaggio all'azione e alla realizzazione dell'azione medesima, creando la fiducia del Sé.

I valori emozionali delle esperienze si esprimono sotto forma di gratificazione o di frustrazione e spesso in commisto: se il risultato è gratificante, si rinforzano la fiducia del Sé e la spinta ad agire; se il risultato è fru-

strante, può verificarsi la ricerca di nuovi adattamenti oppure la rinuncia.

Da quanto enunciato, risulta abbastanza chiaro come le dinamiche emozionali influenzino le future modalità relazionali della persona, così come la spinta ad agire e la fiducia del Sé sono due *forze* tra di loro interdipendenti e autorinforzanti, che alimentano la ricerca di nuove possibilità di *essere* e di *conoscere*.

L'emozionalità viene influenzata da quattro fattori tra di loro interagenti:

- la soddisfazione del desiderio agito;
- l'impegno per l'azione;
- la valutazione individuale del risultato;
- la valutazione del risultato da parte dell'*ambiente*.⁷

Nelle diverse fasi dello sviluppo il gioco delle dinamiche emozionali influenza il comportamento del bambino, la sua sicurezza o insicurezza psicomotoria e, nei casi più gravi, può determinare disturbi della relazione, problemi motori e/o carenze cognitive.

Il corpo è *esperienza vissuta* al presente, ma anche registrata a diversi livelli: nella memoria attraverso la

⁷ La parola *ambiente* si riferisce non soltanto all'ambiente *fisico* ma anche all'ambiente *affettivo*, rappresentato inizialmente dalla madre e successivamente da tutte le figure che ruotano intorno al bambino (Ambrosini, De Panfilis e Wille, 2005, p. 9).

funzione tonico-emozionale e nel ricordo tramite le funzioni cognitive e linguistiche.

Questa esperienza tende a *narrarsi*, prima ancora che attraverso la parola, tramite il *linguaggio del corpo*, il quale rappresenta una prima forma di scrittura, indicativa del proprio benessere e/o malessere, riferiti al presente e al passato. Questa scrittura corporea, sempre visibile allo psicomotricista, viene definita «segno come relazione» (AA.VV., 2005, p. 12).⁸

Utile alla comprensione dei disturbi disprattici è la lettura verticale del corpo con una progressione che va dal livello più esterno e visibile a un livello più interno, riferibile alla vita soggettiva e inconscia. I diversi livelli possono evidenziare processi disfunzionali, ma i *sintomi*, ovvero le difficoltà strumentali e/o cognitive, si collocano nei livelli più superficiali e visibili a tutti.

Nella prospettiva psicomotoria i *segni* e i *sintomi* hanno una duplice valenza, tonica e motoria,⁹ così come il disturbo è l'espressione della rottura dell'equilibrio delle quattro aree del Sé: motoria, cognitiva, affettiva e relazionale.

⁸ Uno dei pensatori che ha teorizzato e approfondito l'idea di «segno come relazione» è stato Charles Sanders Peirce (1839-1914).

⁹ La valenza tonica veicola il fantasmatico di ordine affettivo e cognitivo; la valenza motoria esprime il pensiero nei suoi aspetti soggettivi e oggettivi (Pizzo, 2007, p. 6).

Una disarmonia fra queste quattro aree esita in uno squilibrio fra l'emozione e la rappresentazione, fra il tono e la motricità, fra il funzionale e il relazionale.

Dunque è molto importante leggere l'insieme dei significati dei *segni* e dei *sintomi* che, in un'ottica psicomotoria, sono espressione di un conflitto espressivo-comunicativo (Pizzo, 2007, p. 7) risalente alla relazione madre-bambino e conseguentemente al processo di separazione-individuazione.

Capitolo 2

Le disprassie

Le disprassie [...] sono caratterizzate dall'esistenza di profonde perturbazioni nell'organizzazione dello schema corporeo e della rappresentazione temporale. (Ajuryaguerra e Marcelli, cit. in Simonetta, 2007, p. 85)

La disprassia viene solitamente inclusa nei Disturbi della Coordinazione Motoria (*Developmental Coordination Disorder* – DCD), perché è riconosciuta come disturbo congenito o acquisito precocemente che, pur non alterando lo sviluppo motorio nella sua globalità, comporta difficoltà nell'eseguire gesti transitivi e intransitivi, nel compiere gesti espressivi e nello svolgimento delle attività quotidiane, come vestirsi e svestirsi, allacciarsi e slacciarsi le scarpe.

Nel DSM-IV la disprassia è classificata all'interno dei Disturbi della Coordinazione Motoria, giacché viene evidenziata la coesistenza di problemi di incoordinazione

motoria e problemi percettivi, che spesso esitano nella *disprattognosia* (DSM-IV, criterio A).

Sebbene escludano condizioni di ritardo mentale e/o disturbi generalizzati dello sviluppo (DSM-IV, criterio C), tali disturbi interferiscono con l'apprendimento scolastico e lo svolgersi delle attività quotidiane (DSM-IV, criterio B), poiché sono caratterizzati da una marcata difficoltà e/o da un ritardo della coordinazione motoria, dall'assenza di condizioni patologiche mediche¹ e da una prevalenza rispetto ad altre generalmente associate.

Piuttosto, l'ICD-10 mette la disprassia in relazione con il *disturbo evolutivo specifico della funzione motoria* attraverso i seguenti criteri:

- difficoltà di coordinazione, presente dalle prime fasi di sviluppo e non dipendente da deficit neurosensoriali e neuromotori; il deficit della coordinazione motoria non può essere spiegato da una condizione di ritardo mentale;
- entità della compromissione variabile e modificabile in funzione all'età;
- ritardo di acquisizione delle tappe dello sviluppo motorio, a volte accompagnato da ritardo dello sviluppo del linguaggio (componenti articolatorie);
- goffaggine nei movimenti;

¹ PCI, distrofia muscolare o altro.

- ritardo nell'organizzazione del gioco e del disegno (tipo di deficit costruttivo);
- difficoltà in compiti visuo-spaziali;
- presenza (non costante) di segni neurologici sfumati, privi di sicuro significato localizzatore;
- presenza (non costante) di difficoltà scolastiche e di problemi socio-emotivo-comportamentali.

La disprassia in età evolutiva viene inserita nell'ambito della psicopatologia delle condotte motorie (Simonetta, 2007, p. 85), giacché è l'incapacità a compiere movimenti volontari, coordinati intenzionalmente tra di loro, in funzione di uno scopo. Queste difficoltà, nella realizzazione degli automatismi motori, possono interessare la prassia della marcia, l'organizzazione del tratto grafico e dei movimenti oculari.

I movimenti scoordinati, l'andatura poco sciolta, le difficoltà a salire e scendere le scale, ad allacciarsi le scarpe e a impugnare correttamente matite, penne e pennarelli sono i *segni* visibili di una difficoltà che, sotto il profilo del *tekmerion*,² significa anche tensione agli arti, scarso

² I termini *tekmerion*, *symbolon* e *semeion* compaiono, ancor prima che in Aristotele, all'interno delle pratiche divinatorie; anche Platone, nel *Timeo*, utilizza il termine *semaino* per esprimere le modalità con cui i segni divinatori «indicano un male o un bene futuro». In Aristotele rispettivamente *simbolo*, *semeion* e *tekmerion* indicano i *segni linguistici* e i *segni non linguistici* che, nel loro sovrapporsi, definiscono i contorni di un campo semiotico. Tale campo verrà

orientamento, paura a muoversi in uno spazio più ampio, scarsa confidenza con il movimento del proprio corpo e con le sensazioni cinestetiche correlate.

L'elemento uditivo-temporale della prassia viene spesso coinvolto in queste difficoltà, dal momento che ogni automatismo ha una propria durata ritmica, la quale implica un *prima* e un *dopo*, ovvero un'organizzazione nel tempo e nello spazio.

La presenza di una *disprassia dello sguardo*, così come una difficoltà nel disegno e nelle attività visuo-costruttive, permette alcune riflessioni circa il valore predittivo per la comparsa di una *disprassia aprassica* in età scolare, la quale si palesa attraverso una difficoltà ad assemblare le parti di un modello.

Il *semeion* della *disprassia costruttiva* viene rivelato anche dalle difficoltà nella copia di figure geometriche, nella riproduzione di oggetti o immagini. L'elaborato risulta essere una *brutta copia* del modello da riprodurre, attenta soltanto alla forma globale ma non ai dettagli.

Ne consegue che i sintomi di disfunzione dei sistemi di pianificazione dell'atto motorio volontario possono essere spesso associati a disturbi dell'area delle competenze visuo-spaziali.

unificato da Sant'Agostino con la sussunzione del segno linguistico sotto la categoria generale di *segno*.

Poiché ancora oggi mancano criteri univoci rispetto alla definizione, alla diagnosi e all'eziologia della *disprassia in età evolutiva*,³ è necessario distinguere tra *disturbo dell'atto motorio* e *disprassia*.

Il *disturbo dell'atto motorio* può essere incluso nei disturbi della coordinazione motoria (DCD), invece la disprassia implica «il deficit di esecuzione di un gesto intenzionale e difficoltà rispetto alla pianificazione, programmazione ed esecuzione di una serie di atti deputati al raggiungimento di uno scopo» (Sabbadini, 2005, p. 29).

Per comprendere meglio il significato della parola disprassia in un'ottica evolutiva, è necessario evidenziare la mancata acquisizione di funzioni adattive in riferimento al concetto di *prassia*, inteso come un sistema di movimenti intenzionali, coordinati, finalizzati e compiuti in funzione di uno scopo. Oltre al disturbo esecutivo, nella disprassia sono presenti disordini dello schema corporeo, dispercettivi, costruttivi, temporo-spaziali e linguistici.

³ A seconda del Paese, per inquadrare i problemi di natura disprattica vengono utilizzate differenti denominazioni: *Disprassia congenita* o *Disprassia evolutiva*; *Developmental Dyspraxia* (DD) o *Specific Developmental Disorders of Motors Function* (SDD-F) o *Disorders of Attention and Motor Performance* (DAMP) o ancora *Developmental Coordination Disorders* (DCD) o *Disturbo evolutivo della coordinazione* (Sabbadini, 2005, p. 1).

In particolare il disturbo espressivo viene interpretato come un disordine dell'input propriocettivo, il cui risultato è il fallimento nella programmazione e nell'esecuzione dei movimenti necessari per il linguaggio espressivo.

Il deficit sequenziale investe non soltanto la programmazione della sequenza dei movimenti per la produzione del linguaggio, ma soprattutto l'idea stessa di sequenzialità.

I bambini con *disprassia verbale* hanno bisogno di ricevere messaggi corti e lenti, hanno la tendenza a esprimersi a gesti, presentano un deficit dell'attenzione, hanno difficoltà sul piano dell'organizzazione temporale e spaziale. Questi bambini presentano spesso associati altri segni di disprassia a carico degli arti, dell'abbigliamento e della scrittura.

Rispetto alla capacità di eseguire i movimenti in sequenza con gli arti superiori e agli aspetti legati alla gestualità, viene confermata l'ipotesi di un comune meccanismo sottostante le abilità di esecuzione di movimenti delle mani, delle dita, degli arti e dell'articolazione.

Difatti lo stato attuale delle ricerche e delle sistemazioni teoriche evidenzia una correlazione tra difficoltà linguistiche e prassiche, dal momento che è stata identificata, dal punto di vista anatomico, l'esistenza di un *sistema neuronale a specchio*, dove la rappresentazione cerebrale della bocca e delle mani risulta connessa alla

percezione e alla produzione di *gesti transitivi*⁴ e di *gesti intransitivi*,⁵ e dei movimenti articolatori della bocca, sembra spiegare la presenza di problemi di tipo percettivo, visuo-spaziali, prassico-costruttivi e di coordinazione motoria nei soggetti affetti da disprassia verbale.

Si ritiene utile, pertanto, evidenziare la compresenza di significative componenti disprattiche rispetto alle difficoltà prassiche esecutivo-gestuali. Tra le specifiche caratteristiche si riscontrano problemi relativi alle abilità della motricità fine e ai pattern di preferenza manuale. Questi aspetti possono essere collegati a quelle situazioni genericamente definite di incoordinazione, impaccio e goffaggine, in cui sono evidenti difficoltà nell'equilibrio statico e dinamico, nella coordinazione generale e nell'esecuzione di compiti che implicano sequenzialità.

Le polarità compromesse, tali da provocare una difficoltà nella gestione delle azioni quotidiane e negli apprendimenti scolastici, sono la qualità e l'organizzazione motoria nonché l'esperienza emotivo-affettiva.

In un'ottica psicomotoria, una riflessione sulle disprassie non può essere avulsa dalle considerazioni relative

⁴ Gesti transitivi sono ad esempio: lavarsi i denti, pettinarsi i capelli, mangiare un gelato con un cucchiaino, battere un chiodo con il martello, tagliare un foglio con le forbici, scrivere con la matita.

⁵ Gesti intransitivi sono ad esempio: salutare, fare ciao, mandare un bacio, schiacciare con le dita, chiudere la mano a pugno, mostrare di avere lo stomaco pieno.

allo sviluppo psicomotorio delle diverse funzioni del bambino: il riferimento evolutivo facilita la riflessione sui rapporti intercorrenti tra *prassia*, *postura* e *schema corporeo*, nonché sui processi dell'*analizzatore* visivo, uditivo, tattile, propriocettivo e vestibolare (Sabbadini, 2005, p. 16).

I differenti *analizzatori* contribuiscono alla definizione della permanenza prattognosica dell'oggetto, che «è assimilato con tutto il corpo e non solo con quella parte direttamente coinvolta» (Ambrosini e Wille, 2005, p. 294).

La considerazione appena enunciata implica la necessità di non svincolare la prassia settoriale dalla prassia globale corporea, poiché in ogni persona l'abilità prassica varia in relazione a una buona adattabilità, variabilità, fluidità e armonia degli schemi in termini qualitativi e quantitativi.

Un bambino disprattico «non sa fare» o «non sa ancora fare» oppure «sa fare in modo stereotipato» con strategie e alternative povere.

Il discrimine tra *prassia* e *disprassia* sta nella risoluzione dei compiti della vita quotidiana, i quali richiedono, a loro volta, *azione*, *movimento* e *volontarietà*.

Tale assunto acquisisce un pregnante significato nella valutazione e nell'intervento psicomotorio in relazione alla stretta correlazione tra *percezione*, *azione* e *cognizione* (Sabbadini, 2005, pp. 13-27), ma

anche alla luce delle recenti scoperte nel campo delle neuroscienze.

Per meglio comprendere i disturbi disprattici e le difficoltà apprenditive è indispensabile considerare il *corpo* come sintesi tra il funzionale, l'emotivo-affettivo e il cognitivo. Tutti e tre gli aspetti sono importanti perché «la funzione e il modo di funzionare della stessa si trasformano, attraverso l'agito», e «assumono un valore relazionale», nel momento in cui esitano in una «realizzazione gestuale» (Boscaini et al., 1992, p. 92). Nei vari tipi di disprassia risultano deficitari tanto la capacità di immagazzinare la rappresentazione del modello da utilizzare e riutilizzare rispetto alle sue componenti e nella sua globalità, quanto la capacità di autocontrollo e di verifica del suo risultato.

La mancata acquisizione delle competenze prassiche può, quindi, essere determinata da una difficoltà di rappresentazione, da una difficoltà nel feedback, da una difficoltà nella verifica del risultato dell'azione.

Ogni azione, anche la più semplice, necessita di una sinergia tra le diverse funzioni processanti e i processi di controllo, e della coordinazione, programmazione e attenzione simultanea della sequenza degli atti necessari per il conseguimento di azioni finalizzate a uno scopo.

Capitolo 3

La lettura dinamico- psicomotoria dell'evoluzione della prassia

L'interesse per il complesso gioco delle dinamiche emozionali che influenzano e determinano le modalità di essere di un bambino disprattico indirizzano ad approfondire la correlazione tra le cariche emozionali del desiderio, dell'azione e del risultato nell'attività motoria volontaria.

Tale approccio, da un lato, permette di leggere l'atto motorio in termini cognitivi e linguistici, ovvero di *soggetto, verbo e complemento oggetto*, dall'altro consente di connotare il movimento come atto psicomotorio, ovvero «espressione di una costante dinamica tra il corpo, le sue funzioni e la realtà esterna in una situazione relazionale» (Boscaini et al., 1992, p. 104).

L'individuo conosce e si rapporta alla realtà attraverso la *funzione motoria* e la *funzione tonica* (ibidem). La *funzione motoria*, la quale comprende la motricità riflessa, automatica e strumentale, permette di conosce-

re la realtà e di agire nella stessa tramite il processo di assimilazione e di accomodamento. La *funzione tonica* consente di conoscere e agire la realtà con modalità emotive e relazionali.

Nel corso dello sviluppo la sintesi armonica e dinamica della *funzione motoria* e della *funzione tonica* si struttura attraverso la relazione con se stesso, con gli oggetti e con gli altri.

La *relazione con se stesso* si attua sempre tramite una doppia modalità, affettiva e cognitiva: il soggetto vive e utilizza il proprio corpo ai fini di un'accettazione affettiva di sé, di una padronanza e di una conoscenza del medesimo. La *relazione con gli oggetti* si estrinseca a livello affettivo, vissuto e cognitivo (ibidem, p. 106). Infatti gli oggetti, in qualità di rappresentanti della realtà esterna, permettono al bambino di soddisfare i propri bisogni emotivi personali.

La *relazione con gli altri*, sperimentata sempre all'interno di una dimensione tonico-affettiva, contribuisce a controllare la propria vita emotivo-affettiva e le relazioni con gli altri, nonché a formare e modificare la propria immagine corporea (ibidem).

L'analisi della genesi dell'atto psicomotorio evidenzia progressivamente *l'integrazione di sei livelli di azione* (ibidem, p. 111). Tale progressione da un lato esprime la competenza adattiva all'ambiente, dall'altro specifica il grado di organizzazione e integrazione fra atto motorio e atto mentale, fra corpo e mente.

Il *primo livello* è specificato dalla pulsione di movimento, che contiene il desiderio di movimento e l'emergere caotico di piacere, frustrazione e aggressività.

Il *secondo livello* è specificato dalla competenza modulativa del tono, che permette l'emergere del desiderio e delle emozioni con una connotazione protocomunicativa. Tale modulazione tonica viene integrata dalla maturazione neuromotoria che, a sua volta, permette la precisazione di emozioni e di significati intenzionalmente comunicativi.

Il *terzo livello* è caratterizzato da un discreto utilizzo della motricità posturale e periferica in termini espressivi: l'azione motoria è funzionale al bambino, alla sua vita mentale e al suo mondo interno, per cui non c'è ancora corrispondenza tra spazio rappresentato e spazio agito.

Se nei tre primi livelli il bambino, con il suo corpo vissuto e percepito, tende ad assimilare e accomodare i dati della realtà esterna in funzione di se stesso, a partire dal *quarto livello* si parla di coordinazione dinamica generale e oculo-manuale, perché il bambino è in grado di adeguare i movimenti posturali e periferici alle diverse esigenze e in funzione dell'ambiente esterno, perché è capace di coordinare mentalmente lo spazio rappresentato e lo spazio dell'azione agita.

Il *quinto livello* rappresenta l'uso della motricità come «relazione coordinata, sequenziale e significativa tra due o più persone comunicanti» (ibidem, p. 112).

L'azione non è esclusivamente strumentale ma linguistica, in quanto assume le caratteristiche di una *prassia*: i movimenti «risultano più facili da sentire, pensare, programmare e realizzare» (ibidem) nel momento in cui diventano significativi.

Il *sesto livello* si estrinseca nella possibilità di ipotizzare azioni tramite il pensiero e il linguaggio verbale, senza ricorrere all'attuazione concreta: *vivere, dire e fare* si incontrano nella parola, considerata da Boscaini massima espressione della sintesi mente-corpo.

Poiché il bambino, prima di imparare a scrivere, ha imparato a dare un significato alle esperienze sensorimotorie, adesso è in grado di giungere, attraverso un processo di codifica e ricodifica del messaggio, alla trasposizione in codice differente delle proprie esperienze vissute con il proprio corpo.

Capitolo 4

La disgrafia come sintomo di disprassia

Come ribadiscono le *Raccomandazioni per la pratica clinica*, definite con il metodo della Consensus Conference, i *disturbi di scrittura* vengono indagati in relazione a «deficit nei processi di cifratura» e a «deficit di realizzazione grafica» (AA.VV., 2007, p. 7).

Tali deficit possono essere determinati da problemi di natura diversa, riferiti al controllo del movimento delle mani, alla trasformazione delle conoscenze fonologiche in quelle grafemiche, all'utilizzo delle regole ortografiche, alla composizione di testi scritti.

La letteratura più recente è concorde con Ajuria-guerra, uno dei massimi esponenti della scuola francese, nel definire la disgrafia come «un deficit della qualità del tracciato grafico» (cit. in Sabbadini, 2005, p. 52), ovvero come disturbo che si manifesta nella difficoltà di organizzazione delle componenti esecutivo-motorie della scrittura.

Tale affermazione, da un lato, sottolinea la non correlazione del disturbo a deficit di natura neurologica o cognitiva, dall'altro coinvolge esclusivamente il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche.

Ovviamente una qualche influenza su ortografia e sintassi potrebbe verificarsi per la difficoltà da parte del bambino di rileggere e correggere i propri elaborati.

Le neuroscienze riconducono le difficoltà grafiche a una *disgrafia disprassica*, mentre considerano le difficoltà ortografiche come una *disgrafia del lessico* (Njiokiktjien e Chiarenza, 2008, p. 244). Questa ipotesi potrebbe far supporre che le due accezioni del termine *disgrafia*, una inerente all'aspetto prettamente grafomotorio e l'altra relativa al processo di codifica, si intersechino e si influenzino reciprocamente nello sviluppo e nella patogenesi della scrittura.

Questa ipotesi, inoltre, permette di definire la disgrafia come sintomo di diverse condizioni sindromiche, qualora non risultino essere coinvolte le operazioni di transcodifica.

In questi termini la disgrafia intesa come «disturbo delle abilità meccaniche di scrittura» (Hamstra-Bletz e Blöte, 1993, cit. in Sabbadini, 2005, p. 57) si discosta da quella letteratura scientifica che definisce disgrafici anche quei bambini che commettono molti errori di ortografia nei compiti di scrittura.

La difficoltà del bambino di accedere alla lingua scritta palesa «il sintomo disgrafico» (Ambrosini, de Panfilis e Wille, 1999, p. 103).

Scrivere richiede l'acquisizione e il controllo di numerose abilità che si riferiscono al dominio prassico, linguistico e cognitivo.

Le componenti prassiche, comuni ai compiti di copiatura, di dettato e di scrittura, richiedono il controllo di numerose sottocomponenti: recupero dei pattern grafo-motori, coordinazione oculo-motoria, velocità motoria nella produzione dei grafemi.

Le componenti linguistiche della scrittura permettono l'acquisizione di processi fonologici dall'analisi fonemica all'associazione fonema/grafema e di processi ortografici che comprendono l'acquisizione delle convenzioni ortografiche, l'uso della punteggiatura, la produzione di parole omofone non omografe (ad esempio «ha/a»; «e/è»; «hanno/anno»).

Queste competenze richiedono conoscenze lessicali e sintattiche che sono connesse alle abilità di tipo cognitivo, come l'ideazione, la pianificazione e la revisione di un testo.

La scrittura necessita di «una melodia cinetica» (Lurija, 1984, cit. in Sabbadini, 2005, p. 50), alla cui base si possono evidenziare le seguenti operazioni mentali: analisi della composizione fonetica della parola, traduzione dei fonemi in schemi grafici visivi, traduzione visuo-cinetica.

Il movimento della scrittura è la combinazione di flessione, estensione, adduzione e abduzione delle dita.

Questo *tracciato* si integra al lento processo di adduzione dell'intero arto superiore.

La postura anticipa l'azione e lo stato tonico caratterizza e sostiene la natura dell'azione. Nell'analisi della postura di un bambino, impegnato nella scrittura, è importante osservare:

- l'atteggiamento generale;
- la posizione della testa, delle spalle e del gomito;
- il grado di obliquità dell'avambraccio rispetto alla linea orizzontale del foglio;
- la posizione del polso, della mano e delle dita;
- la posizione del foglio rispetto al tronco;
- il grado di estensione dell'avambraccio.

La contrazione del tronco e del polso e/o i ritardi nell'organizzazione posturale possono impedire i movimenti economici di traslazione che scandiscono l'attività della scrittura.

Quando la scrittura, svolta con un ritmo eccessivamente lento o rapido, è illeggibile e inestetica, si riscontra la *disgrafia*, che non colpisce necessariamente gli aspetti linguistici della scrittura, ma le sue componenti motorie e visuo-spaziali, giacché il deficit riguarda la difficoltà a trasferire informazioni visive al sistema grafomotorio: il bambino disgrafico vede ciò che vuole scrivere o disegnare, ma non sa tradurre in schemi motori ciò che percepisce visivamente.

Il disturbo disgrafico, quindi, può interferire non soltanto nella produzione delle lettere, ma anche nella costituzione delle parole.

Il disturbo disgrafico viene ricondotto alla compromissione di diversi aspetti, tra i quali le mani, le dimensioni dei grafemi e la copia. Il bambino impugna l'attrezzo grafico in modo sbagliato, incontra difficoltà nel trasformare in forma grafemica le informazioni verbali ascoltate o pensate, ha difficoltà nel mantenere i rapporti di misura, spessore e spazio nel foglio, fatica nel riprodurre la forma delle lettere nelle diverse modalità di stampatello, corsivo, minuscolo e maiuscolo.

L'analisi della forma della scrittura e i legami delle lettere nelle parole indicano il profilo delle competenze grafomotorie del bambino. La scrittura è la traccia dello stato tonico del bambino. Questa è una traccia particolare, dove la relazione tra la forma del significante e il significato è espressione di una *negoziazione* tra la linea tonica, espressione dall'irrigidimento del segno grafico, e il movimento da eseguire, veicolo di una difficoltà nella realizzazione dei legami tra le lettere.

Il tono, attraverso l'attrezzo grafico, lascia una traccia di sé sul foglio, definisce lo slancio iniziale del movimento, la qualità e l'efficacia del movimento.

La *disgrafia*, considerata come difficoltà a rappresentarsi, a programmare ed eseguire volontariamente atti motori consecutivi, può essere considerata un *sintomo* di

disprassia, in quanto impedisce al bambino di realizzare una scrittura chiara, armonica e soprattutto corretta.

Le difficoltà del bambino disgrafico/disprattico aumentano quando deve copiare dalla lavagna, perché deve tenere sotto controllo più compiti contemporaneamente: deve estrapolare la *figura* dal *fondo*, deve sganciare lo sguardo dalla lavagna e agganciarlo nel foglio dove avverrà la riproduzione, infine deve mettere in atto le proprie abilità grafomotorie per copiare il modello.

In alcuni casi, la difficoltà di controllare l'*output*, ovvero la scrittura o il disegno, è resa difficoltosa da una *disprassia dell'oculomozione* (Sabbadini, 2005, p. 50), che consiste in una difficoltà dei movimenti dello sguardo in senso orizzontale e verticale, con conseguenza di disordini relativi alla componente visuo-percettiva, alla capacità di esplorazione, all'organizzazione spaziale e alla coordinazione occhio-mano, visuo-motoria e visuo-cinetica.

Capitolo 5

Progetto d'intervento psicomotorio nelle disprassie

Valutazione

Partendo dall'assunto fondamentale che non è possibile una terapia unica per tutti e che per ogni bambino esiste un'unica terapia e molti terapeuti, l'intervento psicomotorio consiste in una modalità di approccio terapeutico che imposta, come fattore essenziale, il *lavoro sulla globalità della persona*, nel rispetto della sua *storia*, della sua *personalità* e delle sue *potenzialità* in relazione con l'ambiente familiare e sociale.

L'analisi delle competenze di un bambino con ipotetica diagnosi di disprassia richiede una metodologia di valutazione che tenga in considerazione come esegue il compito, quali strategie mette in atto, la capacità di attenzione rispetto alla durata e alla capacità di attenzione divisa o simultanea e il grado di tolleranza all'eventuale frustrazione per la mancata riuscita nel compito.

Rispetto alla valutazione è importante evidenziare le discrepanze e i deficit nei settori più compromessi, ma anche stabilire un quoziente di sviluppo di abilità motorie, misurabile con una scala di sviluppo motorio.¹

Un'attenta valutazione di questi fattori consente un'adeguata impostazione dell'intervento psicomotorio, il quale è sempre preceduto dall'*osservazione psicomotoria*, che si prefigge di rilevare le potenzialità evolutive e le caratteristiche adattive del bambino tramite le sue azioni, e dall'*esame psicomotorio*, che indaga le aree della motricità, dello schema corporeo, dello spazio e del tempo.

Questi due strumenti sono indispensabili alla progettazione dell'intervento psicomotorio, che si articola *con e intorno al* bambino, e non viceversa, poiché lo psicomotricista interviene nell'ambito della *domanda di aiuto* del bambino.

L'intervento psicomotorio si propone di agire sul fronte dell'*implicazione corporea*, ovvero dell'espressione spontanea del movimento, e sul *controllo motorio*, che richiede una progettazione e una programmazione consapevole di movimenti e di gesti in funzione di uno scopo (Ambrosini, De Panfilis e Wille, 1999, p. 55).

¹ Ad esempio la Scala di Oseretsky.

Per quanto concerne il primo aspetto, lo psicomotricista si propone di sollecitare attività di movimento attraverso l'uso strategico dello spazio e degli oggetti, del suono musicale e, soprattutto, tramite l'espressività del linguaggio corporeo, così da attivare nel bambino il desiderio cinetico, e la comunicazione mediante il linguaggio tonico-corporeo.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, che auspica il miglioramento del controllo motorio, lo psicomotricista favorisce situazioni e attività tali da attivare «il piacere del movimento» e «il controllo motorio».² Entrambi contribuiscono alla costruzione dell'identità corporea e del «senso di realtà», nel momento in cui il bambino diventa consapevole delle proprie possibilità e dei propri limiti (ibidem, p. 5).

Questo obiettivo si realizza in attività motorie ludiche-corporee, che costituiscono modalità comunicative privilegiate dal bambino, agite e vissute con lo psicomotricista al fine di attivare un progressivo approfondimento della conoscenza del Sé e delle proprie potenzialità simboliche e cognitive.

Attraverso il gioco lo psicomotricista aiuta il bambino a crescere armoniosamente, favorendo il suo processo di crescita e di strutturazione dell'identità.

² Per controllo motorio si intende la coordinazione, la precisione, la velocità, l'equilibrio.

Attraverso il piacere ludico, infatti, si attiva la motivazione al movimento, alla scoperta, alla conoscenza, all'interazione con il mondo circostante, giacché da un lato vengono incoraggiate, le abilità espressive del bambino e, dall'altro, vengono prese in considerazione le sue peculiari caratteristiche in relazione alla tappa evolutiva che sta attraversando.

La metodologia d'intervento tiene conto del reale livello di apprendimento del bambino disprattico e del potenziale di sviluppo nelle diverse aree indagate.

Lo psicomotricista prende in carico il bambino come persona che agisce, conosce e si relaziona come attore di relazioni reali.

Si evidenzia, pertanto, la necessità di abbandonare il concetto di *corpo da rieducare*, inteso come funzione da riattivare, a favore del concetto di *corpo concepito come identità corporea e immagine*, così da cogliere le differenze fra rieducazione e psicomotricità: in rieducazione la persona deve riconquistare una funzione che è ridotta o che non è mai stata adeguata rispetto alle sue potenzialità; in psicomotricità non si interviene su un *corpo da ri-educare*, ma sul significato che assume quella funzione per il bambino. Il progetto d'intervento si estrinseca come *processo* a favore del bambino che non è più considerato «solo», come afferma Winnicott, ma parte integrante del tessuto relazionale in cui è inserito. Il *cambiamento* del bambino è la risultante tra l'intervento

specifico e lo *scenario* delle relazioni che il bambino intrattiene con le figure significative del proprio ambiente di vita, perché lo psicomotricista è anche disponibile alla *collaborazione* con la famiglia e con la scuola nell'ottica di una presa in carico di un setting allargato, che implica strategie differenti in termini di tempi, spazi e periodicità nell'osservazione dei bisogni del bambino e valutazioni. Sovente si tratta di una rete di relazioni interagente a più livelli, di cui il bambino costituisce il fulcro attraverso cui transitano innumerevoli messaggi, a volte in sintonia, altre volte in conflitto.

È importante che tutti questi personaggi abbiano obiettivi comuni, condividano un linguaggio e assumano un *atteggiamento di ascolto* facilitante la costruzione del progetto, pur ognuno con differenti ruoli e specifiche competenze.

Ipotesi progettuale

Il progetto si propone come finalità di favorire un'evoluzione protesa ad armonizzare tra loro le diverse competenze del bambino, in modo tale che il suo vissuto e il suo processo di autonomia possano procedere nel rispetto e nell'adattamento al vivere sociale.

Lo psicomotricista deve sempre avere presente che, in ogni periodo evolutivo, bisogna considerare quali

funzioni adattive sono necessarie per agire efficacemente e autonomamente nell'ambiente.³

Infatti, per realizzare qualsiasi funzione adattiva, dalla più semplice alla più complessa, sono necessarie l'aggregazione di più sottofunzioni e l'attivazione di processi di controllo.

Nella conduzione dell'intervento si prevede una progressione, scandita in tre fasi, il cui schema di riferimento sono le *reazioni circolari primarie, secondarie e terziarie* di Piaget (Boscaini et al., 1992, pp. 107-108).

Tale approccio evidenzia la stretta relazione tra motricità e linguaggio, esplicitata da tre elementi: l'*io*, l'*azione* e l'*oggetto* o, se si preferisce, la realtà esterna (ibidem).

Sul piano del linguaggio verbale questi tre elementi corrispondono al *soggetto*, al *verbo* e al *complemento oggetto*.

Parallelamente, tale progressione sottende un'ulteriore *sequenza evolutiva*, che fa riferimento ai sei livelli dell'atto psicomotorio.

Nella prima fase il bambino si presenta allo psicomotricista con il suo *sintomo/disagio*.

Poiché l'intervento psicomotorio si rivolge al bambino e non al suo sintomo, lo psicomotricista si avvale

³ Per ambiente si intende non solo gli oggetti che circondano l'individuo ma soprattutto le persone e le modalità di comunicazione che vengono messe in atto.

della *conduzione indiretta* allo scopo di creare uno stato di benessere e di distensione, permettendo al bambino di esplorare il setting psicomotorio e di sperimentare il materiale a sua disposizione. I criteri-guida della seduta sono l'interesse e/o il disinteresse, la creatività, i ritorni al vissuto affettivo, corporeo e motorio.

In questa prima fase gli obiettivi dell'area affettivo-relazionale vengono così declinati:

- il bambino deve essere in grado di muoversi liberamente nello spazio;
- il bambino deve essere in grado di camminare lentamente e velocemente;
- il bambino deve essere in grado di sostare nello spazio nelle diverse posture e nei diversi passaggi posturali.

Inizia così un *dialogo* tra il bambino e lo psicomotricista che ha valore di scoperta: il bambino riconosce che il suo disagio/difficoltà è espressione di un bisogno e comincia a interessarsi a tutto ciò che fino a quel momento era precluso all'accesso dal sintomo, ovvero comincia a interessarsi al suo corpo e alle sue emozioni.

Ogni azione è finalizzata alla riappropriazione della propria identità corporea.

Il punto di partenza è il corpo che agisce con gli oggetti, lo spazio e gli altri. Attraverso le sue reazioni tonico-emozionali, il corpo comunica la relazione con se stesso, con l'oggetto, gli altri e lo spazio.

La modulazione tonica attiva la sensazione di piacere, che è in stretta relazione con «la pulsione vitale del movimento biologico». Nello spazio del setting questo movimento incontra «contatti di immobilità», che possono essere appoggi o arredi, «contatti di movimento», intesi come opposizione o accordo, «contatti di piacere o dispiacere» (Lapierre e Aucouturier, 1975).

Così, *rallentare* un'azione, un'attività o lo scambio con l'altro esprime il controllo delle proprie pulsioni e la ricerca dell'accordo.

Al contrario, l'*aumentare* della velocità esprime la libertà delle pulsioni, intesa tanto come aggressività quanto come affermazione di sé.

Nella seconda fase della seduta i momenti ludici si alternano a proposte finalizzate, così come la *conduzione indiretta* viene alternata alla *conduzione diretta*.

Gli obiettivi dell'area motoria prevedono che il bambino debba essere in grado di:

- afferrare un oggetto in diverse situazioni spaziali (mediante lo strisciare sul pavimento e/o sul materasso);
- effettuare passaggi posturali da supino a seduto, da seduto a in ginocchio, da in ginocchio a eretto;
- effettuare un rotolamento lento ma continuo;
- lanciare la palla adagio e forte;
- calciare la palla vicino e lontano;
- eseguire un percorso a ostacoli.

Poiché si chiede al bambino di confrontarsi con le sue difficoltà, questo passaggio avverrà in maniera graduale, privilegiando l'attività ludica perché, oltre a essere un'importante espressione della vita affettiva del bambino, permette di sviluppare abilità motorie, cognitive e sociali. D'altro canto la possibilità di emettere suoni incoraggia l'espressione motoria e favorisce gesti funzionali allo sviluppo della manualità: battere le mani e i piedi, schiacciare le dita, emettere suoni onomatopeici, scuotere, saltare, sfregare, abbassarsi e alzarsi.

Nella misura in cui si permette al bambino di esprimersi liberamente, si palesa l'aspetto simbolico, emozionale e affettivo dei «contrastati fondamentali» (ibidem, p. 33), quali intensità, grandezza, velocità, direzione, orientamento e relazione. Infatti il gesto, l'azione e il movimento veicolano un significato simbolico vissuto e interiorizzato che non è necessariamente verbalizzabile, perché la simbologia dell'agire ha le sue radici nel vissuto ontogenetico di ciascuna persona oltre che nel vissuto filogenetico e sociogenetico.

L'attività spontanea ha l'obiettivo di aprire le porte della creatività e dell'espressione libera delle pulsioni a livello immaginario e simbolico.

Quest'ultima fase segna il passaggio a un altro angolo del *setting psicomotorio* funzionale alle attività prassiche.

Poiché si chiede al bambino di confrontarsi con le sue difficoltà, questo passaggio avverrà in maniera graduale,

lasciando il tempo di abituarsi alla nuova situazione: in questa fase il *piacere di fare* si combina con un intervento che conduce l'attenzione del bambino al risultato finale delle sue azioni.

In modo particolare vengono sollecitate le abilità dell'area della coordinazione oculo-manuale globale, della regolazione tonica e della rapidità.

Nello spazio-tempo della seduta ogni azione è finalizzata alla riappropriazione della propria identità corporea. Tale azione comprende l'uso di oggetti, del movimento, del corpo, dello psicomotricista, dello sguardo, della voce, della postura e di tutti i *linguaggi verbali e non verbali* provenienti dal bambino.

L'essere disponibile e il *sapere attendere* dello psicomotricista permettono al bambino di prendere coscienza, di *decolpevolizzare* e superare i propri comportamenti reattivi e di ritrovare «una libertà che non è più opposizione ma indipendenza e disponibilità» (ibidem, p. 45).

D'altro canto una fase delle sedute viene sempre dedicata al rilassamento al fine di ridurre lo stato di tensione e/o di contrazione muscolare. Il rilassamento, nelle diverse sedute, si propone di designare le frontiere del corpo. Queste frontiere sono rese sensibili dalla progressione del rilassamento nelle diverse zone del corpo interessate ma anche dalle zone non ancora in rilassamento, che divengono presenti in relazione alle parti corporee già distese. Nel rilassamento la costruzione dello

schema corporeo si attua attraverso l'immagine del corpo toccato e nominato, ed è rinforzata dalle mobilizzazioni attuate dallo psicomotricista.

Il rilassamento agisce sull'assetto tonico e sulla capacità di rappresentazione del bambino, ovvero ritrova nel suo corpo, a livello del tono e non del corpo in movimento, il progetto delle sue azioni.

I diversi momenti sono scanditi da attività di rilassamento globale statico e di rilassamento parziale, i cui obiettivi possono essere così declinati:

- il bambino deve essere in grado di prendere coscienza dell'esistenza di uno stato di tensione/contrazione muscolare, che può essere ridotta o annullata attraverso la concentrazione mentale;
- il bambino deve essere in grado di realizzare una condizione, prima sconosciuta, di *morbidezza* e di *pesantezza*, originata dalla diminuzione del tono dei muscoli agonisti e antagonisti;
- il bambino deve essere in grado di raggiungere progressivamente, mediante i diversi rilassamenti segmentari, la percezione del proprio corpo come un'unità omogenea, calma, rassicurante e solida.

L'attività di rilassamento si snoda secondo una progressione che, attraverso l'esplorazione segmento per segmento del corpo, conduce il bambino alla presa di coscienza della propria unità corporea, poi al concetto di interiorità del corpo e infine alla sensazione di calore globale.

Le diverse parti del corpo vengono toccate, nominate e mobilizzate dallo psicomotricista, così da consentire al bambino comprendere quali muscoli siano rilassati e quali no.

Le immagini⁴ suggerite sollecitano la capacità del bambino di visualizzare il movimento.

L'ultima fase consiste nel flettere gli arti e nell'effettuare profondi respiri in modo da tornare allo stato iniziale.

⁴ Esempi di immagini suggerite possono essere le seguenti: «la tua gamba sprofonda nel materassino come un'ancora nel mare; il tuo corpo è cullato dal respiro come una barca è cullata dalle onde».

Riflessioni conclusive

Avventurarsi nel *mare magnum* delle disprassie ha inizialmente rappresentato un rischio di ordine epistemico e di ordine pragmatico, perché la pluralità, con la quale l'area dei disturbi si è presentata all'analisi, è stata semplicemente allarmante, tanto che sovente è sorto spontaneo il dubbio se fosse possibile indagarla e coniugarla dal punto di vista della lettura psicomotoria.

Le informazioni contenute nel DSM-IV e nell'ICD-10, manuali diagnostici curati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, sono state considerate non come un punto di arrivo della ricerca, bensì come l'espressione delle opinioni attualmente dominanti nella comunità scientifica, giacché offrono uno spaccato delle assunzioni condivise dell'insieme dei ricercatori e dei clinici che si occupano dell'argomento.

La letteratura e la ricerca hanno cercato di collocare, ordinare e mettere a fuoco da diverse angolature,

scientifiche e operative, l'area delle disprassie, dando storia, struttura e spessore a questa realtà complessa e affascinante in maniera speculare.

Il risultato è un quadro di riferimento ad ampio spettro, fatto di prospettive e di approcci diversi e differenti, che nella fase iniziale dell'indagine ha assunto la *facies* di uno sforzo quasi titanico tra *Scilla e Cariddi*, ovvero tra teoria e pratica.

Con il progredire della ricerca e dello studio *Scilla e Cariddi* si sono incontrati, giacché, come recita una celebre frase di Henri Wallon, «il pensiero è azione» (Ambrosini, De Panfilis e Wille, 1999, p. 86) e l'azione ritorna al pensiero sotto forma di verifica del tipo e della qualità del pensiero stesso.

Poiché la psicomotricità è una «prassi» (Aucouturier, Darrault e Empinet, 2004, p. 35), la presente riflessione teorica va intesa come un arduo tentativo di stabilire una connessione tra teoria e pratica.

D'altro canto non è sufficiente dire che si fa psicomotricità per targarsi del titolo di Psicomotricista, ma è necessario, come ribadisce lo stesso Boscaini, un ampio supporto costituito da teorizzazione, osservazione, lettura dei segni, concettualizzazione, valutazione, disponibilità e azione.

Tutto ciò richiede sapere, tecnica e formazione personale e professionale.

Con umiltà bisogna riconoscere che ciò è possibile nel momento in cui lo psicomotricista è capace di co-

niugare il suo *fare* con il suo *pensare* e viceversa, onde evitare di realizzare un intervento sterile e vuoto e conseguentemente leggere i disturbi disprattici solo come espressione delle funzioni motorie.

Come più volte ribadito nel corso delle lezioni, è necessario *leggere* il movimento come *azione* (movimento esterno) e *rappresentazione* (movimento interno).

Lo psicomotricista deve considerare i singoli aspetti del movimento, sensomotricità, coordinazione, emozione, linguaggio, pensiero, come una *Gestalt*, ovvero: «il tutto è più della somma delle singole parti».¹

Sul piano della relazione, il movimento, nella sua Gestalt, assurge ad *atto psicomotorio*, perché viene visto come *realizzazione di sé* e come *espressione dell'immagine del sé*.

Qualora lo psicomotricista si limitasse a prendere in considerazione soltanto «i segni della malattia» oppure soltanto «i segni in quanto simboli» (Pizzo, 2007), opererebbe una mutilazione, in quanto la psicomotricità accoglie la persona nella sua globalità psicocorporea, che è *psicotonica* e quindi *vissuta, agita, pensante e parlante*. Difatti la semiologia psicomotoria considera il corpo nella sua globalità di *soggetto* e di *oggetto*, all'interno di una *relazione reale, simbolica e comunicante* (ibidem).

¹ La definizione di Gestalt è stata elaborata dal professore Nicola Corleo durante le sue lezioni di psicologia.

Se a livello teorico-pratico si accetta che una seduta di psicomotricità è un *testo* in cui si produce *significatività*, la lettura di tale testo si presenta come attività idiolettale, scandita dalle seguenti domande:

- Che cosa dice il testo?
- Chi dice questo testo?
- In che modo tale testo parla?

Quando l'interesse è per l'interazione con il bambino e non per il suo disturbo, le operazioni diagnostiche, valutative e di studio del caso assumono la funzione di *sfondo*, mentre la *narrazione della seduta* diventa la *figura* che il bambino attraversa con il suo movimento colorato con tonalità proprie e modellato con sfumature diverse: l'aspetto della qualità motoria, l'aspetto dell'organizzazione motoria e l'aspetto dell'esperienza emotivo-affettiva (Ambrosini e Wille, 2005, p. 285).

Lo stesso setting viene definito, in termini teorico-pratici, come *spazio di accettazione* (Pizzo, 2007), all'interno del quale il bambino deve poter esperire la possibilità di sentirsi libero di esprimere la propria individualità, intesa come emozionalità legata al desiderio, all'azione e al risultato.

La possibilità di sentirsi libero di esprimersi e per questo accettato attiva la spinta evolutiva e rinforza la relazione.

Per potere attivare l'incontro dei *due discorsi narrativi*, psicomotricista e bambino, è indispensabile attivare

l'empatia, che è «la capacità [dello psicomotricista] di partecipare ai sentimenti di un'altra persona, di entrare nella sua esperienza e di comprendere emozioni estranee a se stesso» (ibidem, p. 1).

Parallelamente l'apertura e la chiusura della seduta rappresentano le due *parentesi* di «quell'area intermedia tra la realtà interna e quella esterna, dove il bambino gioca la sua progettualità adattandosi e adattando la realtà esterna» (Winnicott, 1971).

Bibliografia

- AA.VV. (2004), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*, Roma, Carocci Faber.
- AA.VV. (2005), *Semiotica*, Milano, Raffaello Cortina.
- AA.VV. (2007), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento*. In *Raccomandazioni per la pratica clinica*, Consensus Conference, Milano, 26 gennaio.
- Ambrosini C. e Wille A.M. (2005), *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Napoli, Cuzzolin.
- Ambrosini C., De Panfilis C. e Wille A.M. (1999), *La psicomotricità*, Milano, Xenia.
- American Psychiatric Association (1996), *DSM-IV: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson.
- Anzieu D. (2005), *L'io pelle*, Roma, Borla (ed. or. *Le moi-peau*, Parigi, Bordas, 1985).
- Aucouturier B., Darrault I. e Empinet J.L. (2004), *La pratica psicomotoria*, Roma, Armando (ed. or. *La pratique psychomotrice: Rééducation et thérapie*, Parigi, Doin).
- Bellocchi S. (2009), *L'evoluzione delle capacità di apprendimento*, «Difficoltà di Apprendimento», vol. 14, n. 3.

- Berthoz A. (1998), *Il senso del movimento*, Milano, McGraw-Hill.
- Boscaini F. (1987), *Approccio psicomotorio e intervento educativo e rieducativo*, Verona, Libreria Universitaria Editrice.
- Boscaini F., Gobbi G., Malesani P. e Mazzara G. (1992), *Iter psicomotorio*, Verona, Libreria Universitaria Editrice.
- Bowlby J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. *The making and breaking of affectional bonds*, Londra, Tavistock, 1979).
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina (ed. or. *A secure base*, Londra, Routledge, 1988).
- Cornoldi C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Milano, il Mulino.
- Eco U. (2006), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- Feuerstein R. e Rand Y. (2005), *La disabilità non è un limite*, Firenze, Libri Liberi.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L. e Rand Y. (2008), *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson (ed. or. *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, Gerusalemme, ICELP Publications, 2006).
- Guerra Lisi S. (2006), *Il metodo della globalità dei linguaggi*, Roma, Borla, 2002.
- Hamstra-Bletz L. e Blöte A.W. (1993), *A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 26, n. 10, pp. 689-699.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Lapierre A. e Aucouturier B. (1975), *La simbologia del movimento: Psicomotricità ed educazione*, Cremona, Edipsicologiche (ed. or. *La symbolique du mouvement: Psychomotricité et éducation*, Parigi, EPI S.A. Editeurs, 1962).
- Lucangeli D. e Tressoldi P. (2001), *La discalculia evolutiva*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», n. 2.

- Lurija A.R. (1984), *Neuropsicologia del linguaggio grafico*, Padova, Edizioni Messaggero.
- Mahler M. (1992), *La nascita psicologica del bambino*, Milano, Bollati Boringhieri.
- Marcelli D. (2005), *Psicopatologia del bambino*, Milano, Masson (ed. or. *Enfance et psychopathologique*, Parigi, Masson, 1982).
- Marcoli A. (2007), *Il bambino arrabbiato*, Milano, Mondadori, 1996.
- Marcoli A. (2007), *Il bambino lasciato solo*, Milano, Mondadori.
- Militerni R. (2006), *Neuropsichiatria infantile*, terza edizione, Napoli, Idelson-Gnocchi.
- Njiokiktjien C. e Chiarenza G. (2008), *Le disprassie dello sviluppo e i disturbi motori associati*, Amsterdam, Suyi.
- OMS (1996), *ICD-10: Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati (decima revisione)*, Milano, Masson.
- OMS (2002), *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson (ed. or. *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*, World Health Organization, Ginevra, Svizzera).
- Piaget J. (1960), *Le praxies chez l'enfant*, «Revue Neurologique», vol. 106, n. 6, pp. 551-565.
- Picq L. e Vayer P. (2002), *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Roma, Armando (ed. or. *Education psycho-motrice et arriération mental*, Parigi, Dion, 1968).
- Pizzo F. (1997), *L'empatia*, relazione presentata al Convegno nazionale OIPR, Verona.
- Pizzo F. (1999), *Il Sé*, relazione presentata al Convegno internazionale «Psicologia del Sé e intervento psicomotorio», Parigi, 15 ottobre.

- Pizzo F. (2007), *Prassi psicomotoria: dall'osservazione all'intervento psicomotorio*, Dispensa CReSPP, Palermo, anno formativo 2007.
- Platone (2003), *Timeo*, Milano, Rizzoli.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quello che fai*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G. e Vozza L. (2008), *Nella mente degli altri*, Bologna, Zanichelli.
- Russo L. (2009), *Intervista sulle conoscenze emozionali di base*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 14, n. 3.
- Russo R.C. (2000), *Diagnosi e terapia psicomotoria*, Milano, Ambrosiana, 1988.
- Russo R.C. (2002), *Sviluppo neuropsicologico del bambino*, Milano, Ambrosiana.
- Russo R.C. (2003), *Evoluzione e disturbi del movimento*, Milano, Ambrosiana.
- Sabbadini G. (1995), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.
- Sabbadini L. (2005), *La disprassia in età evolutiva: Criteri di valutazione e intervento*, Milano, Springer.
- Sabbadini L., Tsafirir Y. e Iurato E. (2005), *Protocollo per la valutazione delle abilità prassiche e della coordinazione motoria APCM*, Milano, Springer.
- Simonetta E. (2004), *La dislessia*, Roma, Carlo Amore.
- Simonetta E. (2007), *Io non imparo perché sto male*, Roma, Carlo Amore.
- Soubiran G.B. e Mazo P. (1991), *Disadattamento scolastico e terapia psicomotoria*, Verona, Libreria Universitaria Editrice (ed. or. *La r adaptation scolaire des enfants intelligents par la r education psycomotrice*, Parigi, Doin, 1971).
- Tanguay P.B. (2006), *Difficoltà visuospatiali e psicomotorie*, Trento, Erickson.

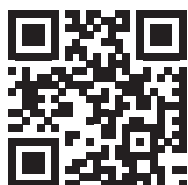
- Vecchiato M. (2007), *Il gioco psicomotorio*, Roma, Armando.
- Vecchio S. (1995), *Le parole come segni: Introduzione alla linguistica agostiniana*, Roma, Novecento.
- Vio C. e Tressoldi P.E. (2006), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson, 1996.
- Vio C. e Tretti M.L. (2008), *Il trattamento del disturbo della lettura*, «Dislessia», vol. 5, n. 1.
- Vygotskij L.S. (1998), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- Wille A.M. (2005), *Il corpo musicale*, Roma, Armando.
- Winnicott D.W. (1983), *Gioco e realtà*, Milano, Raffaello Cortina.

Sitografia

- AIRIPA Onlus, *Area linee guida disturbi di apprendimento*,
<http://www.airipa.piave.net>
- Portale del Centro Studi Erickson, *Area Disturbi dell'apprendimento e meta cognizione*, curata da C. Cornoldi, R. De Beni e Gruppo MT, <http://sportellodsa.erickson.it/>

PUBBLICAZIONI

Erickson

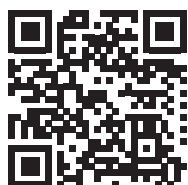


Vai su **www.erickson.it**

per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente tutti gli «sfogliabro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO** per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**

www.facebook.com/EdizioniErickson

Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti e discussioni sul mondo Erickson!

Anna Maria Chilosi, Barbara Cerri,
in collaborazione con Maria Cielo Rondoni

Disprassia verbale

Attività di ricombinazione vocalico-sillabica creativa



pp. 328
ISBN 978-88-6137-467-6

Il metodo della ricombinazione vocalico-sillabica creativa, che utilizza suoni-sillabe dotate di significato e le ricombina per formare parole, nasce da una lunga esperienza clinica delle autrici con i bambini con disprassia verbale primaria o associata ad altri tipi di disturbo.

Nei bambini disprassici, la programmazione e la realizzazione dei movimenti articolatori per produrre suoni, sillabe e parole e per organizzarli in sequenza risultano compromesse, e l'intervento classico centrato su un modello fonologico può non avere efficacia in quanto la fisiopatologia del disturbo è differente rispetto a quella di bambini con disordini linguistici di altra natura. Il metodo proposto in questo volume favorisce invece una miglior memorizzazione e il recupero dello schema fono-articolatorio attraverso la

ripetizione sequenziale di ogni sillaba e il supporto dell'immagine, stimolando i principi creativi dell'apprendimento del linguaggio mediante la ricombinazione di suoni-sillabe in parole nuove.

Il libro si rivolge a logopedisti, insegnanti e educatori, e fornisce loro un nuovo ed efficace strumento per il trattamento della disprassia verbale, ma può essere utilizzato anche come supporto per l'insegnamento delle prime competenze della letto-scrittura a tutti i bambini.



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Rossella Grenci

Capire la mia dislessia

Attività metacognitive per la scuola primaria



pp. 150

ISBN 978-88-590-0226-0

Non sempre un bambino con dislessia, o un altro disturbo specifico di apprendimento (DSA), sa dare un nome e una spiegazione alle difficoltà che incontra nella lettura, nella scrittura e nel calcolo, e non sempre riesce a sviluppare strategie positive ed efficaci per affrontarle. Ecco perché è fondamentale che egli impari:

- a conoscere le particolarità che lo contraddistinguono;
- a sviluppare tutti quei **processi metacognitivi** che lo rendano consapevole dei propri punti di forza e di debolezza;
- a incrementare tutte quelle attività e strategie che lo aiutino nell'apprendimento e aumentino il suo benessere emotivo.

Capire la mia dislessia, grazie alla sua semplicità e chiarezza, risponde perfettamente a questi bisogni ed è stato realizzato per accompagnare il bambino con DSA passo passo alla scoperta:

- del perché delle sue difficoltà;
- dei **modi** e degli **strumenti** con cui potrà farvi fronte;
- dell'**iter diagnostico** in cui verrà coinvolto;
- delle funzioni e dell'**utilità del leggere e dello scrivere**;
- di come si possano utilizzare l'immaginazione, le **strategie di rilassamento e quelle di riorientamento** dei propri pensieri per lavorare sulla memoria e sul benessere emotivo;
- di come si possano **osservare, pianificare e monitorare i propri obiettivi e i propri progressi**.

Con i suoi 10 capitoli, le sue numerose attività metacognitive e le sue caratteristiche di ergonomia visiva che ne garantiscono un'alta leggibilità, **il volume si rivolge direttamente ai bambini della scuola primaria**, che potranno leggerlo, a casa o a scuola, preferibilmente con la mediazione di un genitore, un insegnante, un terapeuta o un educatore. ■



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Gianna Friso, Valeria Amadio, Angela Paiano,
Maria Rosaria Russo, Cesare Cornoldi

Studio efficace per ragazzi con DSA

Un metodo in dieci incontri



pp. 264
ISBN 978-88-6137-970-1

Gli studenti con difficoltà o vero e proprio Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) possono raggiungere i traguardi dei compagni e acquisire le stesse competenze imparando a sviluppare abilità e strategie di studio più funzionali capaci di ridurre le loro difficoltà operative. Alla luce dell'esperienza clinica maturata, gli autori propongono in questo volume dei materiali adatti a ragazzi con DSA o difficoltà di apprendimento, utili per potenziare il metodo di studio attraverso un percorso strutturato che parte dall'organizzazione, tocca aspetti quali il prendere appunti, studiare sui libri di testo e creare un piano di ripasso, e si conclude con alcuni incontri dedicati alle verifiche e agli strumenti compensativi e dispensativi.

Scritto con un carattere altamente leggibile e reso più accattivante da fumetti e icone guida,

il programma si suddivide in 10 unità e prevede la figura del tutor come conduttore. Ogni unità riguarda un tema specifico, mentre le icone guida suggeriscono come affrontare il materiale proposto (ora tocca a te, leggiamo insieme, ecc.); al termine di ciascuna unità vengono suggeriti homework per l'applicazione di quanto già discusso e scale di autovalutazione.

Rivolto a studenti dai 9 ai 15 anni, il materiale proposto può essere utilizzato in piccolo gruppo, individualmente o con l'intera classe, e necessita del supporto di insegnanti o operatori specializzati in problematiche di apprendimento. ■



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Reuven Feuerstein et al.

Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein

Fondamenti teorici e applicazioni pratiche



pp. 520

ISBN 978-88-6137-296-2

In questo libro il celebre studioso Reuven Feuerstein presenta, nella prima traduzione italiana, i fondamenti teorici e le applicazioni pratiche del suo Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), sistema applicativo di educazione cognitiva apprezzato e ampiamente utilizzato a livello internazionale.

Il Programma ha due obiettivi fondamentali: arricchire il repertorio individuale delle strategie cognitive per arrivare a un apprendimento e a un problem solving più efficaci e recuperare le funzioni cognitive carenti; può essere quindi usato sia come programma di recupero per individui con bisogni speciali, sia come programma di arricchimento per individui con prestazioni normali, bambini o adulti.

Si compone di 14 strumenti, ciascuno pensato per intervenire su precise funzioni cognitive e operazioni mentali, che tutti insieme puntano

a fornire agli allievi nuove occasioni per sperimentare e comprendere le proprie capacità, per imparare un vocabolario di concetti utili a comprendere determinati processi cognitivi, per avviare una riflessione metacognitiva e per rimediare alle funzioni di pensiero carenti. ■



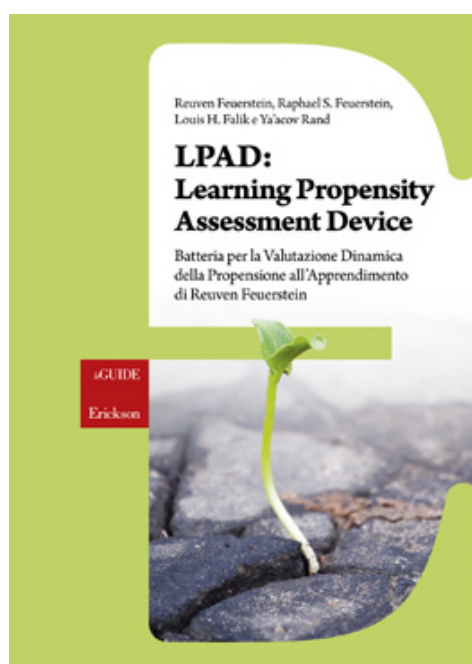
Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Reuven Feuerstein, Raphael S. Feuerstein, Louis Falik e Yaacov Rand

LPAD

Learning Propensity Assessment Device

Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein



pp. 604
ISBN 978-88-590-0114-0

Edizione italiana a cura di Mario Di Mauro, Maria Luisa Boninelli, Alessandra Damnotti, Cosimo Dimagli, Nicoletta Lastella, Daniele Morselli

Le Edizioni Erickson presentano la traduzione e l'adattamento italiano del celebre sistema di valutazione dinamica del Prof. Reuven Feuerstein, l'innovativa Batteria di prove, nota come LPAD (Learning Propensity Assessment Device), ideata dal noto studioso israeliano che permette di determinare il grado di modificabilità cognitiva di un soggetto.

Diversamente dai test psicometrici tradizionali, che dalla misura di una performance traggono ragioni di predizione del futuro cognitivo di un soggetto, **l'LPAD evidenzia il potenziale di apprendimento in modo da poterne sollecitare un cambiamento neuroplastico.**

Sia la valutazione dinamica che l'Esperienza di Apprendimento Mediato sono **utilizzabili in un ampio ventaglio di situazioni cliniche e educative e permettono di operare in molteplici condizioni di malfunzionamento cognitivo**, come nel caso di popolazioni che provengono da contesti culturali diversi.

Dopo il Programma di Arricchimento Strumentale (Erickson, 2008), questo fon-

damentale libro fornisce un'ulteriore conferma della possibilità del cambiamento, del progresso e del miglioramento per chi si trova in condizioni di svantaggio, a prescindere dai fattori eziologici o dal tempo della loro insorgenza e gravità.

La traduzione dell'opera è stata realizzata grazie al contributo del SEPS: Segretariato Europeo per le Pubblicazioni Scientifiche



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Dario Ianes

La diagnosi funzionale secondo l'ICF

Il modello OMS, le aree e gli strumenti



pp. 305
ISBN 978-88-7946-599-1

Il sistema di classificazione OMS degli stati di salute, funzionamento e disabilità (ICF, 2002) sta rapidamente diventando anche in Italia la modalità standard per comprendere, descrivere e comunicare gli stati di funzionamento personale e sociale di un soggetto. Inoltre, il prossimo decreto MIUR - Ministero della salute conterrà l'indicazione dell'uso dell'ICF per la diagnosi funzionale, nel contesto dell'«Individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap», a cura delle ASL. Per questi motivi nel testo vengono illustrate le aree di funzionamento previste dal modello ICF con i relativi indicatori e materiali per una valutazione accurata e contestualizzata. Questo modello di Diagnosi Funzionale evolve quello proposto nel nostro testo *Piano educativo individualizzato* conservando,

anzi valorizzando ulteriormente, un approccio psicoeducativo attento alla reale funzionalità della Diagnosi ai fini della costruzione di un buon Piano Educativo individualizzato per l'integrazione scolastica e al coinvolgimento attivo della comunità scolastica e della famiglia. ■



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Claudio Vio, Patrizio Emanuele Tressoldi e Gianluca Lo Presti

Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico – NUOVA EDIZIONE



pp. 172
ISBN 978-88-6137-976-3

In questi ultimi anni la clinica e le metodiche di intervento nel campo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) hanno subito dei cambiamenti importanti: sono state meglio definite le procedure di diagnosi per la dislessia, la disortografia e la discalculia, indicate le misure per la riabilitazione, fornite alla scuola precise informazioni sulle ricadute dei disturbi nello studio; sono invece ancora dibattute altre problematiche di apprendimento, come la comprensione del testo scritto, l'espressione scritta, le ricadute del disturbo visuospatiale nel percorso scolastico dello studente.

Il testo, in questa nuova edizione ampiamente riveduta e aggiornata, affronta tutti questi temi, facendo il punto sulle più recenti ricerche scientifiche sul campo e proponendo allo psicologo, al logopedista, al neuropsichiatra una concreta procedura per la formulazione

della diagnosi funzionale, in accordo con gli indirizzi delle *Consensus Conference* e dei sistemi internazionali di classificazione (ICD-10, DSM IV e V).

Nel testo è inserito un inventario ragionato di tutti gli strumenti oggi disponibili in Italia fondamentali per il percorso diagnostico e per le problematiche associate. L'opera è utile anche al pedagogo e all'insegnante perché fornisce una base comune di conoscenze sull'espressività dei Disturbi e sulle questioni ancora aperte che non trovano una corrispondenza tra rilievo della scuola e valutazione clinica (ad esempio, il disturbo dell'espressione scritta). ■

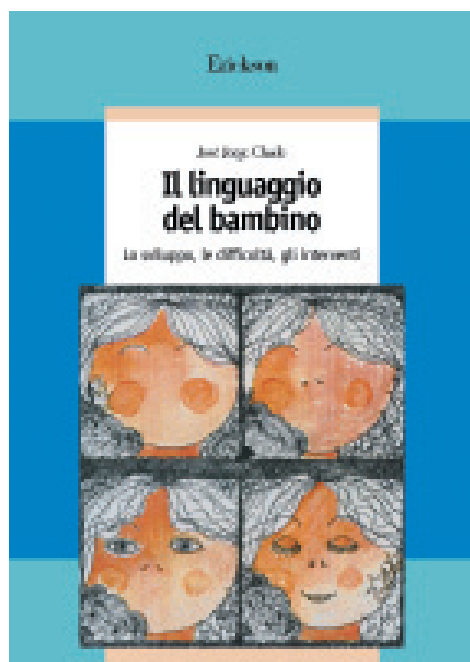


Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliabro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

José Jorge Chade

Il linguaggio del bambino

Lo sviluppo, le difficoltà, gli utenti



pp. 152
ISBN 978-88-7946-619-6

Qual è il processo di acquisizione del linguaggio in un bambino nei primi anni di vita? Come cambia il suo modo di esprimersi nel passaggio dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia alla scuola primaria? A queste e altre domande risponde il nuovo libro di Chade, un interessante manuale che offre una panoramica generale sui più recenti studi riguardanti l'evoluzione del linguaggio e dell'apprendimento nei bambini. Dopo una prima parte in cui si descrivono le diverse fasi di acquisizione del linguaggio e le varie difficoltà che possono insorgere, si prende in considerazione anche lo sviluppo dell'attività senso-motoria, dalla quale prende avvio la crescita psicologica, e di conseguenza anche lo sviluppo linguistico. Ampio spazio viene dedicato anche all'interpretazione del codice linguistico infantile e allo studio dell'immagine corporea nell'analisi del linguaggio.

L'ultimo capitolo, curato da Maria Angelica Chade, esperta in educazione speciale e ricerca educativa, illustra vari aspetti delle dinamiche di acquisizione del linguaggio attraverso una serie di esempi concreti. Accanto alla trattazione teorica, il libro propone una serie di attività pratiche da svolgere in classe, divise per gruppi di età, che permettono all'insegnante di applicare concretamente le teorie illustrate nell'opera.



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliabro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Pamela B. Tanguay

Difficoltà visuospaziali e psicomotorie

Interventi per la sindrome non verbale



pp. 296

ISBN 978-88-7946-900-5

Le difficoltà visuospaziali e psicomotorie, spesso definite «sindrome non verbale» (SNV), sono poco conosciute, ma non per questo meno influenti, in senso negativo, sullo sviluppo del bambino. Generalmente, si manifestano attraverso una goffaggine accentuata, deficit nelle abilità sociali, problemi con l'orientamento spaziale, accanto ai quali sono spesso presenti un'intelligenza brillante e un linguaggio eccezionalmente ricco e articolato. L'obiettivo principale di questo libro è descrivere le difficoltà che i bambini con tale sindrome incontrano quotidianamente (dall'età prescolare fino all'adolescenza), in modo da suggerire strategie per aiutarli a gestire le varie situazioni e a sviluppare al massimo le loro potenzialità.

Rivolto ai genitori e agli insegnanti, tratta sistematicamente diverse aree (a casa: la comunicazione e l'autonomia, l'ambiente domestico, le abilità fino-motorie e la coordinazione, ecc.; a scuola: strategie didattiche, letto-scrittura, abilità di studio, funzionamento emozionale e sociale, ecc.), suggerendo per ciascuna interventi psicoeducativi specifici e indicazioni sulle modalità più efficaci di organizzare i contesti di vita. Chiaro nell'esposizione e rigoroso nella strutturazione dei contenuti, il volume costituisce una lettura essenziale per chi si occupa di bambini e adolescenti con SNV.



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Elena Freccero, Emma Perrotta, Patrizia Rustici e Maria Cristina Tigoli

Prevenzione e recupero delle difficoltà morfosintattiche

Schede operative per la riabilitazione del linguaggio



pp. 412
ISBN 978-88-6137-306-8

Molti bambini non colgono e non sono in grado di riprodurre alcune strutture grammaticali della nostra lingua: non riescono a organizzare correttamente una frase, non distinguono il singolare dal plurale, il femminile dal maschile, omettono o sbagliano gli articoli e i tempi dei verbi. Queste difficoltà si riscontrano nei bambini con sordità o ipoacusie, ma anche in coloro che presentano disturbi specifici di linguaggio e disfasie evolutive.

Il materiale proposto in questo manuale è strutturato in quattro diversi contesti (casa, scuola, parco, mare) per consentire di lavorare su un vocabolario sufficientemente ricco e facendo riferimento all'ambito esperienziale del bambino. Le frasi vengono presentate sia in coppia minima, utile per identificare e produrre proprio l'elemento discriminante della coppia stessa, sia come frasi visualizzate,

ovvero vengono scomposte in ogni loro elemento con immagini in successione. Completano il lavoro i capitoli con frasi negative, passive, i diversi tempi dei verbi e gli articoli.

Questo volume rappresenta un valido strumento per i logopedisti, per i genitori che vogliono aiutare i figli nello sviluppo del linguaggio e per gli insegnanti di scuola primaria. ■



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliabro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Grazia Maria Santoro e Antonella Panero

Le coppie minime

La riabilitazione fonetico-fonologica dei disturbi di linguaggio



pp. 408

ISBN 978-88-6137-878-0

Dopo una rivisitazione dei contenuti teorico-scientifici disponibili in letteratura, *Le coppie minime* presenta una serie di materiali operativi da utilizzare in percorsi di intervento abilitativo e riabilitativo dei disturbi fonetico-fonologici, con un approccio cognitivo processo-specifico.

Il volume è costituito di 16 sezioni, ordinate per tratti distintivi, e contiene circa 300 coppie minime di parole illustrate, immagini e foto dei gesti articolatori dei fonemi della lingua italiana e più di 20 tavole da descrivere. Il materiale è stato selezionato e ordinato seguendo criteri fonologici, che hanno tenuto conto dei processi semplificativi più ricorrenti nella pratica clinica, mentre la progressione nella scelta delle attività è ampiamente spiegata in termini neuropsicologici, in modo da consentire facilmente programmi riabilitativi efficaci.

Le attività proposte per ciascuna sezione si articolano in tre fasi: allenamento percettivo-motorio, cognitivo-linguistico e generalizzazione del tratto distintivo in contesto morfosintattico.

Rivolto a logopedisti e riabilitatori del linguaggio, il volume può essere utilizzato, dietro indicazione del professionista, anche da insegnanti e genitori, sia con bambini in età prescolare che con quelli del primo ciclo della scuola primaria. ■



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

Anna Judica et al.

Un mare di parole

Attività di lettura e scrittura per il primo ciclo della scuola primaria



pp. 176 a colori
ISBN 978-88-6137-264-1

Protagonista di questa favola è un piccolo pirata che abita su una nave e non ha imparato a leggere e a scrivere. Con l'aiuto di due bambini decifrerà e ricostruirà una mappa che li condurrà alla scoperta di un tesoro misterioso. Salpati per L'Arcipelago dei Suoni delle Parole, prima tappa del viaggio, i piccoli lettori affronteranno una serie di prove per risolvere le quali dovranno imparare a riconoscere la sillaba iniziale e finale delle parole e le regole che permettono alle parole stesse di unirsi, separarsi e combinarsi variamente tra loro. Nella seconda parte del viaggio approderanno nelle Terre della Lettura e della Scrittura, dove, attraverso facili compiti di lettura e scrittura di parole, potranno completare il resto della mappa e raggiungere il tesoro nascosto. Completano il volume degli esercizi di verifica e alcuni divertenti giochi enigmistici.

Un mare di parole, libro ideale come esercizio durante le vacanze estive, è rivolto a bambini con problemi di lettura e scrittura del primo ciclo della scuola primaria e ai più piccoli che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, per prepararli in modo giocoso all'apprendimento della letto-scrittura.



Su www.erickson.it troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i CD-ROM.

GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito **www.ericksonlive.it** è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Questo breve saggio si propone di indagare le disprassie evolutive alla luce dei disturbi specifici di apprendimento (DSA). Nel riferirsi ai DSA, l'attenzione non va posta solo sulle attività di tipo esecutivo e automatizzato, quali scrivere, leggere e far di conto, ma anche e soprattutto su quelle difficoltà non sempre evidenti nell'ambito scolastico, come lievi incertezze psicomotorie, linguistiche e spazio-temporali.

Perché talora un bambino non costruisce le abilità prassiche o le usa in modo approssimativo o poco funzionale? Per comprenderlo occorre considerare il bambino nella sua globalità, nella sua capacità di capire e recepire gli stimoli provenienti dall'esterno. Il corpo va inteso nella sua espressione unitaria e globale, quindi anche lo studio delle disprassie si estrinseca attraverso la lettura dei segni verbali e di quelli non verbali, concepiti come indicatori del corpo strumentale, agito e vissuto.

DOMENICA GARGANO

È nata e vive a Palermo. Laureata in Lettere moderne, insegna materie letterarie presso un istituto di istruzione secondaria di secondo grado di Palermo. Ha frequentato il corso di perfezionamento in «Didattica della letteratura italiana», il master universitario di II livello in «Il Novecento: aspetti storici ed economici», il master post lauream «Teoria e metodologia del sostegno alle diverse abilità» e il corso di specializzazione biennale post lauream in «Metodologie psicopedagogiche di gestione dell'insegnamento-apprendimento nell'ambito didattico: indirizzo area disciplinare umanistica della scuola secondaria». Inoltre nell'aprile del 2009 ha conseguito il diploma di Psicomotricità presso CRE-SPP di Palermo e ha frequentato il programma di arricchimento strumentale Feuerstein (Primo Livello).

www.ericksonlive.it 
Erickson dà voce alle tue esperienze

