

## **Dare voce al soggetto. Materiali tratti dall'osservazione longitudinale di un bambino autistico**

*Maria Gabriella Pediconi\**, *Luca Regini\*\**

**SOMMARIO.** – In questo lavoro abbiamo inteso coniugare l'approccio psicodinamico con le recenti acquisizioni neuro-scientifiche sullo sviluppo dell'intersoggettività, con attenzione particolare all'area comunicativo-linguistica. Il materiale empirico, raccolto attraverso un'osservazione longitudinale semi-strutturata di un bambino diagnosticato nello spettro autistico, mostra l'intreccio tra i processi intersoggettivi e lo sviluppo della dimensione simbolica nelle diverse modalità espressive in cui si esplicita, rappresentate nel nostro caso dal linguaggio e dal disegno. L'interconnessione dei tre registri - fonetico, linguistico e grafico - ha permesso di identificare l'avvento del linguaggio come produzione intenzionale che segnala la configurazione della soggettività nel campo relazionale.

*Parole chiave:* Autismo; intersoggettività; attonimento affettivo; sviluppo del linguaggio.

### **Linguaggio e intersoggettività: produzioni condivise nel campo relazionale**

Lo studio del linguaggio comporta l'intreccio di diversi rami del sapere e per questo si presenta di estrema complessità. Dal punto di vista clinico possiamo ritagliare dai vari campi del sapere le conoscenze più utili alla costruzione di un intervento che supporti lo sviluppo comunicativo-linguistico. Crediamo inoltre che sia importante individuare una cornice teorica di riferimento che rifletta la complessità della questione che il linguaggio pone.

Stern (1987) ha efficacemente messo in evidenza il legame tra la dimensione intersoggettiva e la capacità di generare simboli, descrivendo il passaggio tra la costituzione di un senso di sé soggettivo e un senso di sé verbale nel processo di sviluppo della vita psichica dell'infante. Risultano pre-

---

\*Ricercatore di psicologia dinamica dell'Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo', c/o Area Volponi - via Saffi 15 - 61029 - Urbino (PU). E-mail: maria.pediconi@uniurb.it

\*\*Logopedista. Laureato in Scienze e tecniche psicologiche. Diplomando presso la Scuola di Musicoterapia di Assisi. E-mail: lucregini15@gmail.com

ziosi anche i lavori di Tomasello (2005) sulla 'natura intersoggettiva' del simbolo linguistico e di Seligman (2018, 2020), che mostrano il costituirsi di ogni esperienza soggettiva - tale possiamo considerare l'avvento del linguaggio - attraverso l'incontro con l'altro: incontro che, nel caso dell'autismo, non sembra prodursi senza un'intensa opera di sintonizzazione che il caregiver avrebbe il compito di ricercare (Laznik, 2012).

In un recente lavoro, Seligman (2018) mostra infatti come la soggettività del bambino prenda necessariamente forma all'interno di una dimensione intersoggettiva - la relazione con il caregiver, cioè con l'altro -, in cui l'ambiguità e l'incertezza, nell'alternanza tra momenti di sintonizzazione e dissonanza, rappresentano un importante impulso creativo per l'organizzazione della vita psichica.

La nostra proposta è che un intervento di supporto alle funzioni comunicativo-linguistiche non possa prescindere da una riflessione sulla questione della soggettività, che certamente interessa anche il bambino con autismo, nel suo modo particolare di rapportarsi al mondo. Dal nostro punto di vista, è proprio a partire dall'osservazione di questa peculiarità che l'operatore sarebbe chiamato a farsi interlocutore e a sostenerlo nella formazione di una 'mente relazionale' (Siegel, 2013)

Anche le riflessioni di Jacques Lacan sul valore della dimensione intersoggettiva del linguaggio nell'organizzazione della vita psichica del soggetto documentano la centralità che tale dimensione riveste nella strutturazione della dimensione simbolica dell'esperienza (Lacan, 2002a), la quale rende possibile la produzione e la comprensione dei messaggi linguistici (Tomasello, 2005). Nel suo Seminario XI, Lacan (1964) invita ad entrare nello spessore della ripetizione come occasione fondativa per il pensiero, soprattutto per il pensiero del bambino, riprendendo la lezione freudiana sul 'gioco del rocchetto' (Freud, 1920). La ripetizione di una percezione prodotta come gioco diventa l'occasione per generare una rappresentazione psichica, ovvero l'alba del pensiero astratto. Il bambino non sta ripetendo il suo dispiacere, sta rappresentando che cosa gli è successo - sua madre si è allontanata e potrebbe tornare - accedendo così da protagonista - della rappresentazione e della sua ripetibilità - alla rappresentazione astratta delle condizioni della sua esperienza: è l'inizio del pensiero individuale. Questa elaborazione congiunta di Lacan con Freud sul valore della ripetizione per l'inizio del pensiero soggettivo potrebbe illuminare il significato delle condotte stereotipate del soggetto autistico qualora esse incontrino un contesto di cura che possa accoglierle come tentativo di elaborazione dell'esperienza. Non si vuole affermare che le stereotipie abbiano una funzione simbolica in quanto tali, ma che esse potrebbero riflettere il tentativo del bambino di orientarsi nel rapporto con l'altro e con tutta la realtà, assumendo così il valore di metafora di una posizione soggettiva (Egge, 2006), la quale si struttura a partire da una componente corporeo-affettiva. A questo proposi-

to, Danon-Boileau (2015) sottolinea che la psicoanalisi lavora con il soggetto autistico come pensante e capace di generare legami: si tratta di capire i suoi messaggi, accettando di intraprendere un complesso avvicinamento alla sua inedita soggettività (Pediconi & Urbinati, 2019).

Muratori e collaboratori (2011) hanno pubblicato un interessante lavoro sull'osservazione longitudinale dei primi 18 mesi di vita di bambini a cui in seguito è stato diagnosticato un 'Disturbo Autistico' (secondo in criteri del DSM-IV), comparandoli ai primi 18 mesi di vita di bambini con sviluppo normotipico e bambini con un ritardo mentale, nell'intento di descriverne la scarsa attitudine intersoggettiva precoce. Gli autori hanno osservato che i bambini a cui verrà diagnosticato il disturbo sembrano avere meno bisogno di essere tranquillizzati da interventi di regolazione affettiva da parte del caregiver. Già nella prima infanzia i bambini a cui sarà diagnosticato l'autismo sembrerebbero non avere necessità dell'intervento dell'altro mentre, specularmente, l'altro non sembra percepire né preoccuparsi di questa 'eccessiva tranquillità'. Anche Laznik (2016) ha osservato l'attitudine del bambino - a cui sarà diagnosticato il disturbo autistico - a non dirigersi verso l'altro, a non appellarsi all'altro, nonostante possa aver ricevuto lo 'sguardo di amore e ammirazione da parte dei genitori' e quindi tutte le attenzioni di cui ha avuto bisogno.

Tornando allo sviluppo del linguaggio come via di soggettivazione, i lavori di Anne Fernald (1989; 1991) nel campo della *Infant Research* hanno documentato l'intreccio tra pre-linguistico e linguistico, ipotizzando che lo sviluppo delle abilità comunicativo-linguistiche del bambino si installi sulle proto-conversazioni e quindi sul carattere sonoro-musicale degli scambi con il caregiver. Le proto-conversazioni sono infatti caratterizzate da un *Infant Direct Speech* (IDS) in cui risaltano i tratti intonativo-melodici e ritmici della lingua rispetto ai contenuti. (Freddi, 2012) È interessante evidenziare, come Lai e collaboratori (2012) hanno mostrato, che in soggetti con autismo il reclutamento dei network comuni al processamento dell'eloquio e del canto venga favorito dagli elementi sonori: un aspetto che supporta la prospettiva riabilitativa, in cui si tenta di costruire il senso dello scambio conversazionale a partire dagli aspetti sonoro-musicali impiegati. Sono state infatti documentate complesse relazioni non-lineari tra i domini musicale e linguistico, che devono essere ancora approfonditi con nuovi metodi di indagine che permettano di coglierne interazioni e sovrapposizioni dal punto di vista neurobiologico (Hutka, Biedelman & Moreno, 2013). Inoltre, Hubbard e collaboratori (2017), studiando le caratteristiche acustiche della prosodia di soggetti adulti con autismo, hanno rilevato la maggiore salienza della componente emotiva del loro eloquio, rispetto a quello di soggetti con sviluppo tipico. Gli enunciati dei soggetti autistici presentano caratteristiche di intensità e durata che, unitamente ad un'alta variabilità del profilo melodico, rendono il riconoscimento del tono affettivo più immediato. Nonostante gli stessi autori specifichino che

sia da approfondire il processo di sviluppo di questa caratteristica, i risultati discussi in questo lavoro ci sembrano interessanti poiché incoraggiano a considerare le caratteristiche prosodiche dei vocalizzi che riporteremo nelle cornici, come espressione reale di un vissuto affettivo.

Riflettendo sull'intreccio tra la dimensione simbolica e l'esperienza corporea, Gallese (2013; Glenberg & Gallese, 2011) ha mostrato come, attraverso l'ipotesi dello sfruttamento neurale, sia possibile far risalire lo sviluppo della competenza linguistica (simbolica) al 'corpo in azione', ovvero alla relazione corpo-mondo (riprendendo la riflessione fenomenologica a cui l'autore fa riferimento), mostrando inoltre la continuità di questa con la sfera pre-linguistica (Gallese, 2007), in accordo con le intuizioni di Stern a cui i lavori dell'autore fornirebbero un supporto neurobiologico. Anche l'origine senso-motoria del simbolo si produce attraverso l'incontro corpo-mondo, un mondo che, pensando all'origine del linguaggio, ha primariamente caratteristiche sonoro-musicali.

Potremmo supporre che lo sviluppo della competenza simbolica si rifletta trasversalmente attraverso le diverse modalità espressive di cui un soggetto può disporre, come è stato mostrato da Di Renzo e colleghi (2017), i quali hanno osservato anche la correlazione tra la dimensione affettiva, valutata in termini di punteggi attribuiti all'area dell'Affetto Sociale dell'*Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS-2), e le produzioni grafiche di bambini con autismo. Gli autori sostengono che le caratteristiche di tali produzioni siano legate a difficoltà socio-relazionali e di espressione del proprio universo emotivo-affettivo, asserendo che attraverso la modificazione delle realizzazioni grafiche siano riscontrabili le aperture relazionali conseguenti ad un percorso terapeutico.

Sviluppo della dimensione intersoggettiva, sviluppo linguistico e sviluppo della produzione grafica sono le tre aree in cui abbiamo declinato la dimensione simbolica dell'esperienza nel suo costituirsi e nel costituire la soggettività di Andrea, il bambino con autismo giunto alla nostra osservazione. Annotando che le ricerche sull'autismo tendono frequentemente a non mettere in rilievo lo sviluppo della soggettività, il presente articolo si propone di dare un contributo in questa direzione a partire dall'osservazione della comparsa del linguaggio in una cornice intersoggettiva.

## L'evento del linguaggio nell'autismo: orientarsi nella complessità dello spettro

In accordo con quanto riportato dalle Linee Guida 21 dell'Istituto Superiore della Sanità (Istituto Superiore della Sanità, 2011), il disturbo del linguaggio riscontrabile nell'autismo sembra iscriversi nella più ampia compromissione delle abilità socio-comunicative.

Il DSM-5 annovera il ‘Disturbo dello Spettro dell’Autismo’ tra i disturbi del neurosviluppo riconoscendone due caratteristiche principali: ‘deficit persistenti della comunicazione sociale e dell’interazione sociale’ e ‘pattern di comportamento, interessi o attività ristretti, ripetitivi’ (APA, 2014). Ricordando la ‘triade sintomatologica’ proposta nel DSM-IV-TR (APA, 2001) possiamo constatare come gli aspetti della ‘compromissione qualitativa dell’interazione sociale’ e della ‘compromissione qualitativa della comunicazione’ siano stati riassunti in un unico criterio: la sintesi proposta dal nuovo manuale nosologico sembra evidenziare l’intreccio tra gli aspetti di interazione sociale e dello sviluppo comunicativo.

Uta Frith (Frith, 2010) ha definito l’autismo come una sindrome eterogenea dal decorso difficilmente prevedibile. Da una parte la complessità del quadro clinico ha acceso un importante dibattito riguardo all’eziopatogenesi del disturbo che ad oggi rimane sconosciuta. Dall’altra l’eterogeneità riscontrabile complica la possibilità di ricondurre il piano fenomenico a fattori causali specifici e alcuni autori hanno sottolineato il reciproco condizionamento di fattori costituzionali e ambientali, sostenendo l’importanza di trattare ogni caso nella sua specificità (Singletary, 2015; Ansermet & Giacobino, 2013).

La prospettiva che considera l’autismo come ‘disturbo metarappresentazionale’ (Leslie, 1987; Frith, 2010) attribuisce una particolare importanza alla comprensione del gesto dichiarativo. Alcuni ricercatori (Perucchini, Muratori, & Parrini, 2005; Bernabei, Camaioni, Levi, & Di Falco, 1997) hanno proposto di considerare la presenza di gesti dichiarativi (gesti compiuti dal bambino con la finalità di attirare e condividere l’attenzione dell’adulto su un oggetto comune) come indicatore diagnostico e prognostico. L’intenzione dichiarativa, che si può esprimere, ad esempio, attraverso il gesto d’indicazione, sottende peculiari capacità socio-cognitive: riconoscimento della propria soggettività e la capacità di attribuire ad un altro uno stato mentale.

Il modello interazionista (Gallagher & Varga, 2015; Gallagher, 2004), che trova il suo fondamento neurobiologico-evolutivo nelle ricerche sull’intersoggettività condotte da Gallese e colleghi (Gallese & Rochat, 2018; Gallese, 2006a, 2006b), spiega in particolare i disturbi socio-cognitivi riscontrati nell’autismo. Gallese ipotizza che nell’autismo la compromissione delle abilità intersoggettive possa essere riferibile ad una disorganizzazione del ‘sistema della molteplicità condivisa’ (Gallese, 2006b), che costituirebbe le basi del riconoscimento degli altri come simili e della comprensione del loro agire in maniera automatica, implicita, attraverso un processo di simulazione incarnata mediato dal sistema mirror. Come sostenuto da Nomi e Uddin (2015), per spiegare neurobiologicamente i deficit riscontrabili nell’area della socializzazione, sarebbe infatti utile approfondire il funzionamento di network funzionali, piuttosto che concentrarsi sull’attivazio-

ne di singole aree, in quanto i meccanismi alla base delle abilità socio-cognitive sono costituiti da una complessa rete di processi attentivi e percettivi.

Nonostante l'eterogeneità con cui la sindrome autistica si manifesta e l'incertezza relativa ai processi eziopatogenetici sottostanti, riconosciamo nelle ricerche recenti una convergenza sostanziale riguardo alla necessità di adottare una prospettiva aperta, multidimensionale. Concordiamo con Tafuri Ranieri (2019) sulla necessità di strutturare un progetto (ri)abilitativo multidimensionale, che favorisca l'integrazione dell'unicità espressiva del soggetto nel particolare contesto socio-ambientale in cui vive. In questa prospettiva ci sembrano interessanti i contributi derivanti dal campo musicoterapico (Suvini, 2019; Suvini, Apicella, & Muratori, 2017; Venuti, et al., 2017; Geretsegger, Elefant, Mössler, & Gold, 2014; Raglio, Traficante, & Oasi, 2011; Kim, Wigram, & Gold, 2008). L'approccio tecnico impiegato per il sostegno dello sviluppo dell'attenzione condivisa e delle abilità socio-comunicative, ispirato dai lavori di Stern sullo sviluppo di un senso di sé soggettivo (Stern, 1987), consiste nell'iscrizione dei comportamenti esibiti dal bambino con autismo all'interno di una cornice sonoro-musicale condivisa con il terapeuta, il quale attraverso uno strumento musicale ricerca una sincronizzazione (ad esempio ritmica) con il comportamento del bambino, allo scopo di promuovere momenti di sintonizzazione affettiva in cui il bambino possa fare esperienza della dimensione intersoggettiva.

Questi lavori si accordano con le riflessioni di Sterponi e colleghi (2015; 2010) sullo studio della sfera comunicativo-linguistica nell'autismo, i quali mostrano la possibilità di considerare le produzioni del soggetto con autismo come espressione della personale esperienza di uno specifico contesto relazionale.

Seguendo Ansermet (2013), si potrebbe rintracciare una convergenza tra il dibattito sull'eziopatogenesi e la clinica dell' 'uno per uno' che la psicoanalisi propone, a sostegno di una prospettiva che considera l'individuo con autismo come soggettività da prodursi in un contesto intersoggettivo, in cui un altro (il terapeuta) si propone come partner per sostenere lo sviluppo del soggetto nella sua singolarità e nell'unicità delle sue caratteristiche neurobiologiche (Maestro, 2016; Barale 2016).

Poiché l'attenzione ai dettagli, alle piccole variazioni dello stile relazionale, che il soggetto esprime attraverso le modalità espressive di cui può disporre (gestualità, modalità di gioco, produzione grafica, vocalizzi, parole isolate) possono costituire importanti indizi per approfondire la dimensione psicologica del bambino con autismo (Dainesi & Pretorius, 2020), anche le stereotipie (motorie o vocali) potrebbero essere considerate come metafora di una posizione soggettiva (Lolli, 2015; de Halleux & Baio, 2011; Egge, 2006), nella prospettiva di un trattamento centrato sulla sfera relazionale, all'interno della quale si sviluppano anche i processi comunicativo-lingui-

stici. In questo senso l'autismo si presenterebbe come 'struttura di esistenza' (Romano, Paravidini, & Próchno, 2019) di un soggetto che ha diritto di essere ascoltato nella sua particolarità (Barale, 2016) da adulti e operatori che investano sulla sua soggettività (Pediconi & Urbinati, 2019).

La nostra proposta è quella di considerare l'evento del linguaggio nell'autismo come espressione di una posizione soggettiva che l'operatore avrebbe il compito di sostenere nel suo emergere. L'osservazione semi-strutturata che presentiamo ci permette di documentare che nello sviluppo del soggetto con autismo, l'evoluzione delle competenze grafiche e linguistiche diventano espressione di strategie personali costruite per tentare di entrare in relazione con l'ambiente fisico e sociale di cui è parte.

## Metodologia

La metodologia che presenteremo ha la finalità di rintracciare alcune aree esperienziali che possono essere considerate parallelamente per rintracciarne le sovrapposizioni, così da orientarsi nell'osservazione e nella valutazione qualitativa dei progressi riscontrabili nel processo di sviluppo del bambino con autismo.

Sintetizziamo qui i tre aspetti, profondamente intrecciati e reciprocamente determinanti, che hanno guidato la nostra osservazione:

- l'intersoggettività (Trevarthen & Aitken, 2001): come riportato precedentemente, ci sembra rilevante che Daniel Stern (1987) abbia evidenziato che i processi di sintonizzazione affettiva favoriscano lo sviluppo dei processi di simbolizzazione e di un 'senso di sé verbale'.

Ispirandoci ai lavori condotti in campo musicoterapico (Suvini, 2019; Venuti *et al.*, 2017) abbiamo tentato di promuovere i processi di sintonizzazione in una cornice di senso sonoro-musicale, rispecchiando innanzitutto i comportamenti esibiti (vocali o motori) attraverso strumenti a percussione o per mezzo della voce, con particolare attenzione alle caratteristiche 'ritmiche' e, nel caso dei vocalizzi, al profilo melodico.

A questo proposito abbiamo dato rilevanza ai momenti di sincronizzazione (rispecchiamento dei comportamenti del bambino, comprese le stereotipie, da parte dell'operatore) che durante il trattamento si verificavano tra bambino e terapeuta, supponendo che l'esperienza di sintonizzazione affettiva si generi attraverso di essi (Venuti *et al.*, 2017) e che questo favorisca il bambino nell'appropriarsi della propria enunciazione (Di Ciaccia, 2011) e a riconoscersi, attraverso la risposta dell'altro (Lacan, 2002a), soggetto delle proprie azioni.

- Aspetti comunicativo-linguistici: le abilità linguistiche e i loro prerequisiti sono state rilevate raccogliendo le produzioni spontanee e ricorrenti del bambino durante l'attività di gioco. Abbiamo osservato il passaggio

da un uso strumentale dell'altro e da gesti richiestivi all'uso di espressioni (vocalizzi e gesti) con un'intenzione dichiarativa (Perucchini, Muratori, & Parrini, 2005) e ad un incremento del numero di parole nell'enunciato.

Lo sviluppo fonetico è stato registrato raccogliendo i suoni prodotti dal bambino durante le sedute di osservazione, secondo la tecnica mutuata da Stoel-Gammon (Stoel-Gammon, 1985), che ci ha permesso di osservare l'ampliamento della competenza del bambino nell'uso dei suoni linguistici.

- Produzione grafica: raccogliendo i segni ricorrenti, tracciati spontaneamente dal bambino sul foglio, di volta in volta, abbiamo constatato il passaggio dallo scarabocchio a macchie di colore e quindi a forme circolareggianti (Di Renzo, Marini, Bianchi di Castelbianco, Racinaro, & Rea, 2017). Abbiamo inoltre osservato come la rappresentazione di elementi discreti nello spazio grafico, che segnalano la consapevolezza di occupare una posizione nello spazio fisico (Schwab, 2014), sia emersa parallelamente alla presa di posizione nello spazio relazionale.

Le osservazioni sono tratte dai materiali raccolti durante i primi due anni del trattamento logopedico di Andrea (Novembre 2017 - Novembre 2019), con lo scopo di evidenziare i momenti salienti dello sviluppo delle abilità comunicativo-linguistiche, presentandoli attraverso tre cornici ricostruite a posteriori sulla base dei dati raccolti, le quali ci hanno permesso di osservare analiticamente i progressi del bambino. Ciascuna cornice intreccia lo sviluppo dell'*inventario fonetico*, delle *abilità comunicativo-linguistiche* (e i loro *prerequisiti*) e la *produzione grafica*.

Lo sviluppo osservato rispetto a queste tre aree è stato sostenuto attraverso la condivisione di uno spazio di gioco in cui le produzioni del bambino venivano ascoltate e corrisposte dall'adulto per mezzo di espressioni sonore, allo scopo di favorire, attraverso la ripetizione, la costruzione di un'esperienza. Il lavoro di sintonizzazione modulato dall'adulto faceva in modo che i suoni prodotti negli scambi tra questi e il bambino avessero caratteristiche comuni, sia in termini di scelta della vocale o della sillaba impiegata che di aspetti ritmico-melodici. Gli stessi suoni venivano impiegati in diversi contesti di gioco: nel disegno, nel gioco degli incastri, nel nascondino, nell'accoppiamento di figure, per tentare di favorire, attraverso il rispecchiamento, il riconoscimento da parte del bambino della propria soggettività e quindi della propria differenza dall'altro.

*Il caso di Andrea.* Andrea (nome di fantasia) ha attualmente 5 anni, vive con i genitori, una sorella e un fratello più grandi di lui. Ad oggi frequenta il terzo anno della Scuola dell'Infanzia. Nell'ottobre 2017, quando il bambino aveva 2 anni e 10 mesi, i genitori si sono rivolti a un servizio di Neuropsichiatria Infantile per un ritardo nello sviluppo del linguaggio. Ricoverato in Day-Hospital per l'esecuzione dei test genetici (negativi per

la sindrome X-Fragile) e delle valutazioni neuropsicologico-comportamentali e logopedica, non è stato possibile somministrare test strutturati per la valutazione delle specifiche competenze linguistiche a causa della mancanza di collaborazione del bambino. Andrea è stato dimesso con la diagnosi di ‘Ritardo globale dello sviluppo con assenza di linguaggio’ e ‘Disturbo della interazione e dell’adattamento comportamentale’, con indicazione di trattamento logopedico, psicomotorio e follow-up a un anno.

Successivamente, a maggio del 2018, in seguito ad una nuova valutazione neuropsicologica che ha incluso la somministrazione dell’ADOS-2, è stato diagnosticato ad Andrea un ‘Disturbo dello Spettro dell’Autismo’, livello di gravità 2, con assenza di linguaggio. Dall’anamnesi l’assenza di linguaggio e mancanza del controllo sfinterico.

Il bambino è giunto all’osservazione logopedica nel Novembre 2017, mentre frequentava il primo anno della Scuola dell’infanzia. I genitori presentano Andrea come un bambino irascibile, ma con un interesse per la musica: una canzone in particolare, ‘Hold my hand’ di Jess Glynne, sembra attrarre la sua attenzione fino a tranquillizzarlo nei momenti di rabbia. Le sedute logopediche in cui è stata raccolta l’osservazione longitudinale che presentiamo hanno avuto cadenza bisettimanale.

## Osservazioni

*Il contesto e le osservazioni iniziali.* Durante i primi incontri, svolti in presenza dei genitori, sono stati messi a disposizione alcuni giochi tra cui: gli incastri, le costruzioni (con la consegna di costruire una torre), il didò, le automobiline. Inizialmente Andrea non sembrava disponibile a condividere alcuna attività con l’adulto (né con il genitore, né con il logopedista).

Talvolta, con entrambi i genitori, il bambino ricercava un contatto fisico, correndo improvvisamente ad abbracciarli quando questi erano in stanza. Andrea non mostrava interesse per le proposte di gioco ed esibiva comportamenti di protesta, aspetti enfatizzati nella relazione con l’operatore, che rappresentava per lui una novità. L’unico momento di condivisione era possibile alla fine della seduta nel mettere in ordine la stanza: Andrea aiutava meticolosamente a riporre gli oggetti nei loro contenitori e non tollerava errori (non sopportava che i colori venissero riposti senza tappo nel barattolo o che una macchinina venisse inserita in una scatola diversa da quella in cui era stata trovata). Vistose erano anche le reazioni di Andrea ai ‘no!’ del padre, a cui egli rispondeva con intense crisi di angoscia, manifestate attraverso il pianto e il ricorso a sequenze di gesti stereotipati aggressivi. Sembrava che il ‘no!’, percepito come un rimprovero, intervenisse a destabilizzare il controllo che Andrea stava tentando di instaurare sul nuovo ambiente e venisse interpretato dal bambino come una minaccia.

*Il progetto abilitativo individualizzato.* In seguito alla valutazione diagnostica effettuata dal servizio di NPI è stato condiviso in équipe e con i genitori del bambino un progetto abilitativo in cui si prevedeva:

- il proseguimento dell'intervento logopedico, con la finalità di supportare lo sviluppo dei pre-requisiti della comunicazione (intenzionalità comunicativa, attenzione condivisa, alternanza dei turni);
- un programma abilitativo di orientamento cognitivo-comportamentale (*Applied Behaviour Analysis*, ABA) svolto durante l'orario scolastico da un educatore specializzato supervisionato da uno psicologo del servizio di NPI;
- un intervento programmato di psicomotricità (attuato a partire da Novembre 2018) con l'obiettivo di sostenere e implementare i tempi di attenzione condivisa.

Nella fase iniziale del trattamento logopedico, su consiglio della neuropsichiatra, i genitori sono stati invitati a partecipare alle sedute, il cui obiettivo era quello di creare momenti di condivisione - ad esempio lo scambio di un giocattolo o di un colore che aveva catturato l'interesse del bambino - che, nonostante la loro brevità, permettessero di evidenziare la possibilità di iscrivere piccoli gesti in una cornice relazionale.

Sono stati inoltre programmati incontri di counselling volti a sostenere i genitori nel tollerare la frustrazione per le mancate risposte del figlio, invitandoli a non sovrastimolare il bambino attraverso il linguaggio e ad usare piuttosto singole parole o brevi frasi nei fugaci momenti di attenzione condivisa.

*Approcci terapeutici.* Le linee guida della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA, 2005) menzionano due principali approcci terapeutici: comportamentali ed evolutivi. Nel progetto abilitativo precedentemente sintetizzato è stato possibile proporli entrambi in contesti differenti e integrarli nelle loro diverse finalità, considerando le differenze epistemologiche che ne stanno alla base:

- L'approccio cognitivo-comportamentale (ABA) è stato proposto a scuola in supporto del raggiungimento degli obiettivi scolastici, con particolare attenzione - in seguito alla condivisione degli obiettivi in équipe - all'apprendimento di routine, all'area visuo-motorio-percettiva e allo sviluppo del gioco.
- Il rationale degli approcci di tipo evolutivo può invece essere rintracciato nei trattamenti logopedico e psicomotorio, maggiormente focalizzati sul supporto dei pre-requisiti dello sviluppo comunicativo-linguistico, aree particolarmente legate alla dimensione affettivo-relazionale.

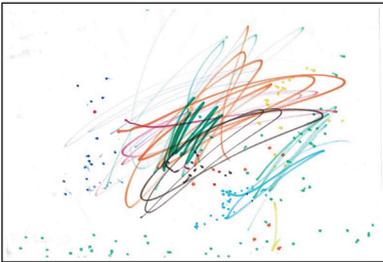
Nella presentazione delle tre cornici, cercheremo di valorizzare quest'ultima dimensione declinandola attraverso la condivisione di suoni linguistici e delle produzioni grafiche.

### Cornice 1

Rispetto allo sviluppo fonetico, osserviamo la tabella riportata in alto, che mostra l'inventario fonetico (IF) del bambino, che si presenta decisamente incompleto. I suoni indicati con (X), sono suoni riscontrati più raramente. L'IF è stato raccolto sulla base dei vocalizzi stereotipati, con intonazione piatta o da sequenze sillabiche riconducibili al babbling canonico, ad esempio [ba ba ba]. Le sillabe [ma], [pa], [ti], quindi i rispettivi suoni consonantici, sono stati registrati circa un mese dopo l'inizio del trattamento, in una fase di espansione del babbling, verificatasi in concomitanza ad una riduzione dei momenti di angoscia. Rispetto alla Griglia per l'Analisi del Linguaggio Spontaneo, GALS (Cipriani, Chilosi, Bottari, & Pfanner, 1993), le competenze sintattiche di Andrea sarebbero collocabili al livello 0.

CONSONANTI	p	b	f	v	t	d	ts	dz	s	z	k	g	ʃ	dʒ	ʒ	m	n	ɲ	l	ʎ	r	j	w	
<b>Iniziale</b>	X				X	(X)					X					X							X	
<b>Intermedia</b>																								
VOCALI	a	e	ɛ	i	o	ɔ	u																	
	X	(X)	(X)	X			(X)																	

Produzione fonetica 1 – Ottobre 2018



Produzione grafica 1 - Ottobre 2018

**Vocalizzazioni**

- [i] prolungata con intonazione piatta
- [u'jo'jo'jo] con intonazione piatta

Produzione linguistica 1 - Ottobre 2018

Parallelamente possiamo osservare come la produzione grafica sia caratterizzata da una matassa intrecciata, un groviglio confuso al centro del foglio, tracciata apparentemente senza controllo, la quale, in chiave sinestetica, richiama la modalità espressiva impiegata dal bambino sul versante linguistico: vocalizzi stereotipati, senza interlocutore, che danno l'impressione di essere prodotti come mera autostimolazione sensoriale. Nel lavoro di Di Renzo e collaboratori (2017) è stato evidenziato come lo scarabocchio, come produzione stereotipata - nel nostro caso rappresentata dalla 'matassa intrecciata' -, sembra rappresentare una modalità di evasione dal contesto relazionale.

In questa fase il trattamento è stato incentrato sulla ricerca, da parte dell'operatore, di occupare la posizione di interlocutore, rispecchiando le produzioni del bambino, sia sul piano linguistico che grafico, incarnando la presenza di un Altro che ascolta le proposte del soggetto e dà una risposta, un gioco di sintonizzazioni e mancate sintonizzazioni che crea lo specifico spazio intersoggettivo (Seligman, 2020). I punti osservabili in 'Produzione grafica 1' sono stati infatti tracciati dall'operatore per rafforzare il rispecchiamento, in senso transmodale, della sillaba [pa], che il bambino aveva iniziato ad esplorare. Similmente, una linea che Andrea tracciava sul foglio, poteva essere marcata con un vocalizzo con il suono [i] (presente nel repertorio del bambino) per mimare il movimento ascendente e discendente della mano, nel tentativo di enfatizzare il vissuto affettivo-corporeo del bambino.

L'attenzione dell'operatore ai comportamenti esibiti dal bambino, di natura gestuale, vocale o concretizzati nell'atto grafico, sulla base dei quali viene ricercato un pretesto per produrre una sequenza di turni conversazionali, trae ispirazione dal lavoro di Greenspan & Wieder (1999), i quali nella descrizione del *Developmental Intervention Model* (DIR) - un modello annoverato tra gli approcci terapeutici evolutivi all'autismo (SINPIA, 2005) - attribuiscono grande valore agli interessi e all'osservazione delle modalità di interazione predilette dalla persona con autismo, ponendo in primo piano la specificità e l'unicità delle modalità di funzionamento soggettive.

## *Cornice 2*

A distanza di 8 mesi abbiamo registrato un ampliamento dell'IF. Osserviamo la stabilizzazione di alcuni suoni consonantici. Con l'asterisco in corrispondenza del suono [s] si indica la produzione foneticamente scorretta della consonante fricativa, che veniva aspirata, anche se usata correttamente dal punto di vista fonologico (ad esempio per produrre la parola ['os:o]à rosso).

Dal punto di vista linguistico, in questa fase abbiamo registrato l'iniziale formazione di una competenza sintattica, in quanto il bambino, con l'impiego di una sillaba o una sola parola, traduce un'intenzione comunicativa assertiva o dichiarativa (olofrase). Potremmo pertanto collocare le sue competenze al Livello 1 della GALIS.

Considerando la prosodia, abbiamo inoltre osservato una maggiore modulazione e differenziazione dell'intonazione melodica degli enunciati - ad esempio la comparsa dell'intonazione ascendente della domanda e discendente dell'esclamazione - i quali, nella cornice precedente, erano caratterizzati da vocalizzi monotoni. L'osservazione di quest'aspetto fa supporre che il bambino stia iniziando a rappresentarsi in maniera più complessa il contesto conversazionale, in cui la componente affettiva veicolata dalla prosodia arricchisce le intenzioni comunicative espresse dal bambino attraverso le parole.

CONSONANTI	p	b	f	v	t	d	ts	dz	s*	z	k	g	ʃ	ʒ	f	m	n	ɲ	l	ʎ	r	j	w	
<b>Iniziale</b>	X	X			X	X		X			X					X	X						X	X
<b>Intermedia</b>					X				X		X					X	X					X		
<b>VOCALI</b>	a	e	ɛ	i	o	ɔ	u																	
	X	X	X	X	X	X	X																	
	X	X	X	X	X	X	X																	

Produzione fonetica 2 – Giugno 2019



Produzione grafica 2 – Giugno 2019

**Olofrase**

Esempio:

A. esclama «pa!», per chiedere all'adulto di lanciargli la palla

Produzione linguistica 2 – Giugno 2019

È stato possibile osservare l'ampliamento della dimensione conversazionale (che presuppone intenzionalità comunicativa, attenzione condivisa e alternanza dei turni) nel contesto del gioco, in particolare attraverso il nascondino o nell'introduzione a turno di piccoli cilindri all'interno di una scatola forata al centro. Inoltre, Andrea ricorre più frequentemente all'uso di gesti dichiarativi per attirare l'attenzione dell'interlocutore, attribuendogli anche stati mentali (Perucchini, Muratori, & Parrini, 2005).

Rispetto all'alternanza dei turni, riscontriamo nei giochi l'opposizione apparire-sparire che, riprendendo Freud e Lacan (Lacan, 1964; Freud, 1920), potremmo associare all'origine del processo di simbolizzazione. È in questa fase infatti che il bambino usa la sua competenza linguistica per rappresentare la propria intenzionalità dichiarativa, rendendola simbolica e quindi condivisibile. Questo processo di simbolizzazione è riscontrabile anche nell'osservazione della sorpresa, sentimento che presuppone un lavoro mentale di costruzione di un'aspettativa rispetto alla reazione dell'interlocutore; ad esempio, nel gioco del 'nascondino' ci si nasconde (rumorosamente) per poter essere trovati. Attribuendo all'altro uno stato mentale e a sé stesso delle aspettative, Andrea sembra cominciare a costruire una prospettiva condivisa.

Tale prospettiva condivisa sembra esprimersi anche attraverso l'imitazione delle caratteristiche prosodiche degli enunciati dell'operatore, spesso enfatizzati nel carattere emotivo-affettivo.

A proposito dei simboli vediamo che anche la modalità espressiva grafica presenta un'interessante modificazione: il bambino non produce più

matasse intrecciate, ma scarabocchi isolati, dislocati per lo spazio foglio.

La similitudine che possiamo riscontrare tra le modalità espressive ci mostra che, così come il bambino riempie uno spazio sul foglio attraverso i suoi scarabocchi, sembra iniziare ad occupare, nell'ambito della relazione, il ruolo di interlocutore nello spazio conversazionale.

Parallelamente ai progressi osservati rispetto alle aree grafiche e comunicativo-relazionali, evidenziamo che Andrea ha raggiunto il controllo sfiniterico: il corpo di Andrea partecipa, grazie all'accesso al registro della domanda, mediato dalla comparsa del linguaggio, al processo di soggettivazione appropriandosi di una nuova conquista pulsionale.

### Cornice 3

Parallelamente all'ulteriore ampliamento dell'IF, riscontriamo un'evoluzione della produzione linguistica, in particolare rispetto alle abilità morfosintattiche.

In questa terza cornice abbiamo osservato la comparsa di 'segmenti fonetici indifferenziati' (SFI) potremmo ricondurre le competenze di Andrea al Livello 2 della GALS.

CONSONANTI	p	b	f	v	t	d	ts	dz	s	z	k	g	ʃ	dʒ	f	m	n	ɲ	l	ʎ	r	j	w	
<b>Iniziale</b>	X X	X X	(X)		X X	X		X			X X			X		X X	X X						X X	X
<b>Intermedia</b>	X				X				X		X X			X X	X X	X X	X X					X		
<b>VOCALI</b>	a	e	ɛ	i	o	ɔ	u																	
	X X																							

Produzione fonetica 3 – Novembre 2019



Produzione grafica 3 – Novembre 2019

**Combinatoria**

Esempio:  
«mucca atte»  
(indicando l'immagine di una mucca).

Produzione linguistica 3 – Novembre 2019

A proposito dello sviluppo linguistico è inoltre interessante notare come il suono [s], che nella cornice precedente avevamo riportato come foneticamente scorretto, sia stato corretto dal bambino, il quale sembrerebbe avere

sfruttato vantaggiosamente il confronto tra la sua produzione e il target adulto, un'autocorrezione che secondo noi evidenzia l'approfondimento della dimensione intersoggettiva.

Un altro cambiamento rilevato riguarda il profilo intonativo e il timbro vocale. Andrea sembra aver rinunciato alle produzioni vocali stereotipate per acquisire progressivamente una voce dal timbro più profondo, marcando più incisivamente il contorno intonativo degli enunciati a seconda dell'intenzione comunicativa (interrogativa o esclamativa) con cui vuole coinvolgere l'interlocutore.

Vediamo inoltre come in questa fase Andrea abbia iniziato a disegnare figure circolareggianti, chiuse, che ritagliano uno spazio all'interno del foglio. Possiamo pensare che l'abilità del bambino di circoscrivere uno spazio sia connessa alla maturata consapevolezza di occupare egli stesso uno spazio, con il suo corpo, spazio che Andrea ha iniziato sempre più ad occupare anche nella dimensione conversazionale, ponendosi come soggetto dei propri enunciati e assumendo la scelta della propria prospettiva. Un aspetto che rivela, per riprendere Tomasello (2005), l'ulteriore 'natura prospettica' del simbolo linguistico. In altre parole potremmo ipotizzare che Andrea abbia acquisito la possibilità di includere un Altro nella sua rappresentazione del mondo.

## Discussione

Attraverso le cornici riportate si possono apprezzare i progressi riscontrati da parte di Andrea, con particolare riferimento alla produzione fonetica, alla produzione linguistica e alla produzione grafica. Abbiamo osservato come l'espansione della dimensione espressiva sia stata accompagnata da un'espansione della competenza intersoggettiva.

Il lavoro di ricerca di una sincronizzazione con i comportamenti spontaneamente esibiti dal bambino (Venuti *et al.*, 2017) - di carattere vocale o gestuale - a cui è stata supposta un'intenzionalità dall'operatore, il quale li ha considerati come produzioni intenzionali di tipo sonoro-musicale esprimenti un particolare vissuto affettivo-corporeo, è stato utile per la costruzione di uno spazio di incontro e, successivamente, di condivisione. Questo lavoro richiama al concetto di forme vitali, introdotto da Stern, che è stato ripreso dai lavori di Gallese e Rochat (2018) sullo sviluppo della cognizione sociale. Gli autori mostrano la possibilità di ricondurre i deficit riscontrabili nell'autismo ad un'alterazione del processo di percezione senso-motoria delle informazioni riguardanti il piano della relazione, che comprometterebbe la possibilità di sviluppo dei processi di mentalizzazione. In questo senso i processi di rispecchiamento hanno assunto per noi il valore di rafforzare la dimensione esperienziale che si esprime attraverso gli affetti vitali, i quali,

riferendosi alla qualità dell'esperienza e non alla sua interpretazione cognitiva, risultano trasversali e svincolati dalle differenti modalità percettive (Stern, 1987) e fondano la possibilità di lavorare parallelamente su un suono e su un tratto grafico, entrambi riferiti al medesimo affetto (esempio del suono [pa] riportato nella cornice 1), nel tentativo di stimolare l'organizzazione di un 'sistema della molteplicità condivisa' (Gallese, 2006b), determinante nel processo di costituzione della soggettività e per l'attribuzione di un senso all'esperienza, che si configura come una co-costruzione che prende forma attraverso l'incontro con l'altro. Tuttavia è utile evidenziare che è proprio l'inevitabile presenza di uno scarto tra i momenti di sintonizzazione e l'effettiva esperienza affettivo-corporea del bambino - a cui, in quanto alterità, non abbiamo direttamente accesso - , come messo in luce in un recente lavoro di Seligman (2020), che offrirebbe a questi l'opportunità di adoperarsi creativamente alla ricerca di un posizione soggettiva. Seguendo il richiamo di Seligman a Lacan, possiamo individuare il riconoscimento della dissonanza con l'altro come tappa fondamentale della costituzione soggettiva (Lacan, 2002c).

In riferimento ad Andrea abbiamo osservato il passaggio tra i momenti di angoscia, crisi di rabbia ed una maggiore tolleranza della frustrazione che le incomprensioni e gli scarti tra la propria volontà e quella di un Altro inevitabilmente producono. Parallelamente a questa maturazione emotivo-affettiva abbiamo assistito ad una diminuzione delle stereotipie, e ad un'espansione delle competenze relazionali e comunicativo-linguistiche. Potremmo pertanto ipotizzare che è possibile che le abilità linguistiche si siano sviluppate a partire da una mediazione simbolica di uno spazio psichico minacciato dal vuoto rappresentato dalla frattura dissonante tra sé e l'altro.

In questa prospettiva l'enfasi sugli aspetti sovrasegmentali della lingua, riprendendo il modello dell'*Infant Direct Speech* (Freddi, 2012), ci ha permesso di costruire brevi proto-conversazioni e considerare i contributi del bambino come significativi nel processo di scambio, senza avanzare invadenti richieste. Sterponi e Fasulo (2010), studiando l'intreccio tra 'progressività' e 'intersoggettività' nel processo comunicativo, hanno evidenziato l'importanza di riporre fiducia nelle abilità comunicative dell'interlocutore. In questo senso sembrerebbe utile considerare le modalità espressive di un bambino con autismo come modi peculiari di abitare il 'qui ed ora' (Sterponi & de Kirby, 2015), prendendole 'alla lettera' (Lacan, 2002b) e attribuendogli un'intenzionalità, presumendo che il bambino fa ciò che può o, riprendendo Meltzer: 'tenta di cavarsela con ciò che ha a disposizione' (Meltzer, 2000).

In questa prospettiva anche le stereotipie (motorie o vocali) potrebbero essere considerate come metafora di una posizione soggettiva (Lolli, 2015; de Halleux & Baio, 2011; Egge, 2006) in quanto, come afferma Danon-Boileau (2015), non possiamo concludere che il linguaggio del bambino

autistico non esprima nulla, poiché attraverso la sua singolarità il soggetto tenterebbe di dare forma all'estraneità del mondo interno o esterno. In questa prospettiva l'operatore è chiamato a prestare attenzione ai momenti di 'risonanza dialogica' che si verificano negli scambi conversazionali (Du Bois, Hobson, & Hobson, 2014; Hobson, Hobson, García-Pérez, & Bois, 2012), in quanto essi esprimerebbero l'evento di uno scambio comunicativo, primariamente riscontrabile attraverso la comparsa dei gesti dichiarativi, che permettono di osservare la presenza di un interlocutore nell'iniziativa conversazionale creata dal bambino (Perucchini, Muratori, & Parrini, 2005; Bernabei, Camaioni, Levi, & Di Falco, 1997), la quale abbiamo potuto osservare nel nostro lavoro a partire dalle attività riportate in ciascuna cornice.

Da quanto riportato nel commento alla seconda cornice, possiamo osservare come i lavori sui processi di rispecchiamento abbiano presumibilmente influito sull'abilità del bambino di costruire una modalità di autocorrezione nella produzione fonetica del suono [s]. Supponiamo che sia stato l'interesse sviluppato per l'altro, l'apertura relazionale, ad aver influito sulla capacità di Andrea di autocorreggere la propria produzione. Lo sviluppo delle capacità imitative sembra essersi evoluto a partire dall'imitazione dell'operatore delle produzioni del bambino, il quale, in seguito all'interesse maturato per l'interlocutore e la plausibile presa di consapevolezza della propria incisività sul piano conversazionale, ha impiegato tale abilità intersoggettiva, come strumento per modificare la propria produzione linguistica.

Lo sviluppo delle abilità fonetiche, come possiamo osservare dal passaggio tra la prima e la seconda cornice, ha permesso al bambino di iniziare a costruire parole e brevi frasi per tradurre la propria intenzionalità comunicativa. Ipotizziamo che l'apertura relazionale nel contesto conversazionale, originariamente creato attraverso la posizione di interlocutore occupata dal terapeuta, abbia favorito l'impiego delle abilità espressive in strutture linguistiche più complesse (struttura combinatoria) e una loro generalizzazione ad altri contesti, oltre quello del setting. In altre parole potremmo ricondurre la generalizzazione riscontrata all'interiorizzazione di un contesto intersoggettivo che presuppone la consapevolezza della propria efficacia comunicativa e l'esigenza di rivolgersi ad un altro.

Possiamo ritrovare quest'espansione dell'esperienza nell'intreccio tra produzione grafica e sfera affettiva, studiata da Di Renzo e colleghi (2017). Parallelamente al passaggio progressivo da scarabocchi stereotipati, indicatori di un'evasione dalla relazione (Di Renzo *et al.*, 2017), a forme concentriche che, necessitando di un maggiore controllo per la loro realizzazione, potremmo considerare precursori di forme pre-schematiche di rappresentazione, abbiamo osservato un approfondimento della relazione di Andrea con il mondo di cui è parte. Ipotizziamo quindi che l'evoluzione riscontrabile nell'attraversamento delle tre cornici riportate, sia stata espressa anche attraverso l'organizzazione degli elementi grafici sullo spazio-foglio.

Riconducendo l'origine dell'affetto ad un'esperienza corporea a cui un altro risponde (Freud, 1895), aspetto che a nostro parere si intreccia con le riflessioni di Gallese sull'intersoggettività (Gallese, 2013), potremmo ipotizzare che un aspetto dell'espressione affettiva traduca nel nostro caso la consapevolezza del bambino di occupare uno spazio (Schwab, 2014), in cui si condensano lo spazio fisico occupato dal proprio corpo, che implica anche la consapevolezza della differenza io-altro (Grinberg & Grinberg, 1976), e lo spazio conversazionale, all'interno del quale il bambino ha riconosciuto la sua posizione di soggetto. Possiamo sintetizzare così che cosa succede in termini di intersoggettività: quando l'adulto che lavora con il bambino autistico in un contesto di cura 'riesce a introdursi tra il bambino e quello che lo assorbe nel mondo, il sentimento di identità del bambino si consolida. Qualcosa può entrare in uno scambio. Qualcosa che rinforzerà, ovviamente, il potere di simbolizzazione del linguaggio' (Danon-Boileau, 2015, pp. 208-209).

Riprendendo l'attenta distinzione che Franco Lolli (2012) propone tra i registri cognitivo e intellettuale, il nostro lavoro ha proposto una riflessione, attraverso le tre cornici, sulla trasversalità del funzionamento intellettuale rispetto alle competenze cognitive (come il linguaggio, grafismo): lo sviluppo del registro intellettuale (*perché* agire) sarebbe indispensabile per orientare le risorse cognitive (*come* agire) verso un fine, e quindi per poter promuovere la generalizzazione delle abilità acquisite. Una prospettiva di lavoro che non può prescindere dall'importanza di trattare ogni caso nella sua specificità, ovvero come risultante di un complesso e reciproco condizionamento di fattori costituzionali e ambientali (Singletary, 2015; Ansermet & Giacobino, 2013) che determinano l'ambiente in cui il soggetto può prendere posto.

## Conclusioni

L'osservazione che è stata presentata tende a confermare che, nel caso dell'autismo, è il processo di concatenazione che caratterizza la dimensione simbolica dell'esperienza ad essere difettoso. Il linguaggio - tanto la sua assenza quanto il suo accadere - ne diventa espressione emblematica per l'organizzazione strutturale che gli è propria - un sistema di fonemi la cui combinazione permette la generazione di messaggi comprensibili ad un interlocutore. Nel caso dell'autismo, l'assenza del linguaggio si riflette nell'atteggiamento di chiusura riscontrabile nel quadro clinico. A questo scopo porsi in posizione di interlocutore e attribuire un'intenzionalità alle modalità espressive del bambino potrebbe rivelarsi un'utile tecnica per tentare di entrare in risonanza con l'esperienza vissuta dal bambino, affinché egli possa percepire e scoprire la sua posizione all'interno della dimensione conversazionale. L'osservazione longitudinale ha messo in luce questo graduale processo di scoperta che l'operatore sarebbe chiamato a sostenere,

innanzitutto attraverso un lavoro che riconosca un senso a quei comportamenti che, nel caso dell'autismo, vengono spesso considerati insensati e quindi accantonati. Non si è trattato dunque di un effetto causativo, bensì di un supporto discreto e puntuale al processo di soggettivazione in cui l'operatore ha incarnato il posto dell'interlocutore.

Lo scopo del presente articolo era quello di evidenziare l'intreccio tra i processi intersoggettivi e lo sviluppo della dimensione simbolica dell'esperienza, nelle diverse modalità in cui si esprime, qui rappresentate dal linguaggio e dal disegno. Tanto le riflessioni teoriche quanto il percorso dell'osservazione hanno permesso di analizzare l'esperienza della relazione con un bambino con autismo nel rispetto della complessità dell'incontro, che è stato possibile preservare attraverso l'intreccio di saperi relazionali.

Potremmo riassumere i limiti di questo lavoro attraverso due considerazioni: la presentazione di un caso singolo e l'importante ruolo attribuito alla riflessione dell'operatore piuttosto che all'impiego di strumenti standardizzati. Entrambi questi aspetti ci invitano a prendere con prudenza le riflessioni qui presentate nella prospettiva di una generalizzazione. Specifichiamo tuttavia che la proposta di considerare questi tre livelli di analisi - intersoggettività, produzione fonetica e linguistica, produzione grafica - si configura come tentativo di sistematizzare le osservazioni in una prospettiva clinica che rispetti l'unicità del soggetto. E' auspicabile che futuri lavori, estesi ad altri casi clinici, possano espandere questa prospettiva e permettano di rivisitarla attraverso altri contributi.

#### BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2001). *DSM-IV TR. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Text Revision*. Milano: Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic criteria. Mini DSM-5*. (FS Bersani, E. Di Giacomo, CM Inganni, N. Morra, M. Simone, & M. Valentini, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ansermet, F., & Giacobino, A. (2013). *Autism. To each his own genome*. (C. Nicastri, Trad.) Macerata: Quodlibet.
- Barale, F. (2016). Entering autism. *Journal of Psychoanalysis*, LXII (3), 649-661.
- Bernabei, P., Camaioni, L., Levi, G., & Di Falco, M. (1997, August). Socio-communicative development in the first two years of life of children with autism: possibility of an early diagnosis. *Clinical Developmental Psychology* (2), 245-260.
- Boudard, B. (2011). A program? Not without the subject. In B. de Halleux, & V. Baio (Ed.), *'Something to say' to the autistic child* (pp. 115-116). Roma: Borla.
- Cipriani, P., Chilosi, A., Bottari, P., & Pfanner, L. (1993). *The acquisition of morphosyntax in Italian - phases, and processes*. Padova: Unipress.
- Dainesi, A., & Pretorius, I. (2020). Observations according to Anna Freud's method on a child with autism. A relationship that filters through the second skin. *Clinical and Developmental Psychology* (1), 171-178.
- Danon-Boileau, L. (2015). *Autism: another way to communicate*. Milano: Franco Angeli.
- de Halleux, B., & Baio, V. (Editor). (2011). *'Something to say' to the autistic child*. Roma: Borla.

- Di Ciaccia, A. (2011). The subject and his Other. In B. de Halleux, & V. Baio (Ed.), *'Something to say' to the autistic child* (pp. 68-73). Roma: Borla.
- Di Renzo, M., Marini, C., Bianchi di Castelbianco, F., Racinaro, L., & Rea, M. (2017). Correlations between the Drawing Process in Autistic Children and Developmental Indexes. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 7 (2), 1-9.
- Egge, M. (2006). *Caring for the autistic child*. Roma: Astrolabio.
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mother's speech to infant: is the melody the message? *Child Development*, 60, 1497-1510.
- Fernald, A. (1991). Prosody in speech to children: prelinguistic and linguistic function. *Annals of Child Development*, 8, 43-80.
- Freddi, E. (2012). Language and Musicality. *EL.LE*, 1 (1).
- Freud, S. (1895). *Project of a Psychology* (1976 ed.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle* (1975 ed.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Frith, U. (2010). *Autism. Explanation of a riddle*. Bari: Laterza.
- Gallagher, S. (2004). Understanding Interpersonal Problems in Autism: Interaction Theory as An Alternative to Theory of Mind. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 11 (3), 199-217.
- Gallagher, S., & Varga, S. (2015). Conceptual issues in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 28, 1-6.
- Gallese, V. (2006a). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Research*, 1079 (1), 15-24.
- Gallese, V. (2006b). The shared multiplicity. From mirror neurons to intersubjectivity. In A. Ballerini, F. Barale, V. Gallese, S. Ucelli, & S. Mistura (Ed.), *Autism. Hidden humanity* (pp. 207-270). Torino: Einaudi.
- Gallese, V. (2007). Mirror neurons and the social nature of language: the neural exploitation hypothesis. *Social Neuroscience*, 1-17.
- Gallese, V. (2013). Body does not lie. Cognitive neuroscience and the genesis of subjectivity and intersubjectivity. *Sentimental Education*, 20, 8-24.
- Gallese, V., & RoCHAT, MJ (2018). Forms of Vitality: Their Neural Bases, Their Role in Social Cognition, and the Case of Autism Spectrum Disorder. *Psychoanalytic Inquiry*, 38 (2), 154-164.
- Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder (Review). *Cochrane Database of Systematic Review* (4).
- Giusti, M., & Suvini, F. (2014). Music therapy and autism: psychodynamic music therapy as a therapy of intersubjectivity. In G. Corrado, G. La Malfa, & A. Stefano, *Quality of life between Mind and Body*. Florence: Maddali and Bruni.
- Glenberg, AM, & Gallese, V. (2011). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 1-18.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1999). A functional developmental approach to Autism Spectrum Disorders. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (3), 147-161.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1976). *Identity and change*. Roma: Armando.
- Hubbard, DJ, Faso, DJ, & Sasson, PF (2017). Production and perception of emotional prosody by adults with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10 (12), 1991-2001.
- Hutka, S., Bidelman, GM, & Moreno, S. (2013). Brain signal variability as a window in to the bidirectionality between music and language processing: moving from a linear to a non-linear model. *Frontiers in Psychology*, 4 (984), 1-11.
- Higher Institute of Health. (2011, October). Guideline 21: Treatment of autism spectrum disorders in children and adolescents.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1758-1766.

- Lacan, J. (2002). The stage of the mirror as a trainer of the ego function. In GB Contri (Ed.), *Writings* (Vol. I). Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2002a). Function and field of speech and language in psychoanalysis. In GB Contri (Ed.), *Writings* (Vol. I). Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2002b). The instance of the letter in the unconscious or the reason after Freud. In GB Contri (Ed.), *Writings* (Vol. I). Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2003). *The seminar. Book XI. The four fundamental concepts of psychoanalysis*. Torino: Einaudi.
- Lai, G., Pantazatos, S., Schneider, H., & Hirsch, J. (2012). Neural system for speech and song in autism. *Brain. A journal of neurology*, 135, 961-975.
- Lashewicz, BM, Shipton, L., & Lien, K. (2017). Meta-synthesis of father's experiences raising children on the autism spectrum. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1-15.
- Laurent, É. (2013). *The battle of autism*. Macerata: Quodlibet.
- Laznik, MC (2016). Lacan and autism. *Journal of Psychoanalysis*, LXII (3), 677-692.
- Laznik, M.-C. (2012). *With a siren's voice. Stories of autistic children, too sensitive children, and their parents*. (J. Jerkov, & C. Giovana, Trad.) Roma: Editori Riuniti.
- Leslie, A. (1987). Pretence and representation: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review* (94), 412-426.
- Lolli, F. (2012). *Rehabilitate the unconscious*. Pisa: ETS.
- Lolli, F. (2015). *One by one. Elements of differential diagnosis in psychoanalysis*. Alberobello: Poesis.
- Maestro, S., & Tancredi, R. (2016). Psychoanalysis and autism: dialogues between mind and body. *Journal of Psychoanalysis*, LXII (3), 663-675.
- Meltzer, D. (2000). *Explorations on Autism. Psychoanalytic study*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mignani, M., & Gobbo, C. (2002). Symbolic play and autistic syndrome: some notes on the state of research. *Clinical and Developmental Psychology* (2), 179-201.
- Mithen, S. (2007). *The song of the ancestors: the origins of language, mind, body*. Torino: Code Editions.
- Muratori, F., Apicella, F., Muratori, P., & Maestro, S. (2011). Intersubjective disruptions and caregiver-infant interaction in early Autistic Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 408-417.
- Nomi, J., & Uddin, L. (2015). Face processing in autism spectrum disorder: from brain regions to brain networks. *Neuropsychology* (71), 201-216.
- Pediconi, MG, & Urbinati, C. (Editor). (2019). *There are not. Autism: Healing Guidelines with Psychoanalysis*. Milano: Franco Angeli.
- Perucchini, P., Muratori, F., & Parrini, B. (2005). Theory of Mind, gesture to indicate declarative and autism. *Italian Journal of Psychology* (4), 799-817.
- Raglio, A., Traficante, D., & Oasi, O. (2011). Autism and music therapy. Intersubjective approach and music therapy assessment. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20 (2), 123-141.
- Reiner, O., Karzbrun, E., Kshirsagar, A., & Kaibuchi, K. (2016). Regulation of neural migration, an emerging topic in autism spectrum disorders. *Journal of Neurochemistry*, III (136), 440-456.
- Romano, LS, Paravidini, JL, & Próchno, CC (2019). Autism: A structure of existence and the legitimacy of subjects. *Estilos da Clinica*, 24 (2), 329-341.
- Schwab, E. (2014). Autism, between psychoanalysis and behaviorism: some remarks. *La psychiatrie de l'enfant*, 57, 465-490.
- Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2016). *Assessment, diagnosis, and clinical interventions for children and young people with autism spectrum disorders. A national clinical guideline*. Edinburgh.
- Seligman, S. (2018). *The development of relationships. Childhood, intersubjectivity, attachment*. Milano: Raffaello Cortina.

- Seligman, S. (2020). Affects, attunements, and the intersubjective self in early development. *Ricerca Psicoanalitica*, XXXI (1), 37-52.
- Siegel, DJ (2013). *The relational mind* (II ed.). (L. Madeddu, Trad.) Milano: Raffaello Cortina.
- Singleton, W. (2015). An integrative model of autism spectrum disorder: ASD as a neurobiological disorder of experienced environmental deprivation, early life stress, and allostatic overload. *Neuropsychoanalysis*, 17 (2), 81-119.
- Italian Society of Childhood and Adolescent Neuropsychiatry (SINPIA). (2005, March). Guidelines for Autism. Technical-operational recommendations for developmental neuropsychiatry services.
- Stern, DN (1987). *The interpersonal world of the child*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sterponi, L., & de Kirby, K. &. (2015). Rethinking language in autism. *Autism*, 19 (5), 517-526.
- Sterponi, L., & Fasulo, A. (2010). 'How to Go On': Intersubjectivity and Progressivity in the Communication of a Child with Autism. *ETHOS*, 38 (1), 116-142.
- Stoel-Gammon, C. (1985). Phonetic inventories, 15-24 months: a longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 505-512.
- Suvini, F. (2019). The application of improvisational music therapy in autism. *Life Research*, 2 (2), 52-58.
- Suvini, F., Apicella, F., & Muratori, F. (2017). Music therapy microanalysis of parent-infant interaction in a three-month-old infant later diagnosed with autism. *Health Psychology Report*, 5 (2), 151-161.
- Tafuri Ranieri, M. (2019). Techniques for psychiatric rehabilitation. Multifactorial study on rehabilitation strategies for autism spectrum disorders with limited functioning. *Journal of Advanced Health Care*, 1 (2), 37-41.
- Tomasello, M. (2005). *The cultural origins of human cognition*. (L. Anolli, Edited by, & M. Riccucci, Trad.) Bologna: Il Mulino.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 3-48.
- Venuti, P., Bentenuto, A., Cainelli, S., Landi, I., Suvini, F., Tancredi, R.... (2017). A joint behavioral and emotional analysis of synchrony in music therapy of children with autism spectrum disorders. *Health Psychology Report*, 5 (2), 162-172.

---

Conflitto di interessi: gli autori dichiarano che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 12 agosto 2020.  
Accettato per la pubblicazione: 15 maggio 2021.

©Copyright: the Author(s), 2021  
Licensee PAGEPress, Italy  
*Ricerca Psicoanalitica* 2021; XXXII:313  
doi:10.4081/rp.2021.313

*This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Noncommercial License (by-nc 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.*