



The role of context in functional and symbolic play in children with Autism Spectrum Disorder

Il ruolo del contesto nel gioco funzionale e simbolico in bambini con Disturbo dello Spettro Autistico

Emiddia Longobardi^{a,*}, Eleonora Camillo^b, Carmen Pellino^a

^a *Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Sapienza Università di Roma*

^b *Dipartimento di Scienze e Biotecnologie Medico-Chirurgiche, Sapienza Università, Roma Polo Pontino*

ARTICLE INFO

Submitted: 06 March 2018

Accepted: 24 April 2018

DOI: 10.4458/0722-01

ABSTRACT

The present study analyzed the playing skills in a group of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The complexity of the play was analyzed in terms of functional and symbolic activity within two contexts: individual play and interaction with the parent. Ten parent-child dyads participated in the research. All children presented a diagnosis of ASD according to the DSM-5. For each parent-child dyad a 10-minute videotaped observation session was performed including the individual play context and the interactive play context. The results highlighted a prevalence of functional play with respect to the symbolic play, which increases in the context of interaction with the parent. The data are discussed in terms of implications in considering the role of the relational aspects within an intervention program.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; symbolic play; functional play; parent-child interaction.

RIASSUNTO

Il presente studio ha analizzato le abilità di gioco in un gruppo di bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (DSA) esaminando il livello di complessità come attività funzionale e simbolica all'interno di due contesti: gioco individuale e nell'interazione con il genitore. Hanno partecipato alla ricerca dieci coppie genitore-bambino che presentavano una diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico secondo i criteri del DSM-5. Per ciascuna coppia genitore-bambino è stata effettuata una seduta di osservazione videoregistrata della durata di 10 minuti sia per il contesto di gioco individuale sia per il contesto di gioco interattivo. I risultati hanno evidenziato una prevalenza del gioco funzionale rispetto a quello simbolico che aumenta nel contesto di interazione con il genitore. I dati sono discussi in termini di risvolti applicativi in un contesto riabilitativo e relazionale.

Parole chiave: Disturbo dello Spettro Autistico; gioco simbolico; gioco funzionale; interazione genitore-bambino.

*Corresponding author.

Emiddia Longobardi

Department of Dynamic and
Clinical Psychology, Sapienza,
University of Rome

Via degli Apuli 1, 00181, Roma.

e-mail: emiddia.longobardi@uniroma1.it

(E. Longobardi)



RdP

Introduzione

Il disturbo dello spettro autistico (DSA) include un insieme di quadri patologici caratterizzati da una compromissione che investe diverse aree dello sviluppo come quella delle relazioni sociali, della comunicazione, del linguaggio, dell'immaginazione, dell'uso di oggetti. In particolare il deficit nel gioco viene considerato tra le principali alterazioni che si osservano nel DSA. Rispetto ai bambini con sviluppo tipico, infatti, il comportamento di gioco appare non soltanto ritardato, ma anche differente in termini di complessità in quanto risulta particolarmente carente il gioco simbolico e sociale (Sigman e Ruskin, 1999; Mignami e Gobbo, 2002; Jarrold, 1993).

Inoltre, considerando l'importanza dell'imitazione, che nell'ambito del gioco può manifestarsi come una sequenza di attività che si ripetono, alla difficoltà imitativa dei bambini con DSA (Nadel, 2016) si aggiunge anche quella nell'attenzione condivisa il cui deficit viene considerato un precoce indicatore del disturbo. In generale i bambini con DSA dedicano alle attività di gioco meno tempo rispetto ai bambini con sviluppo tipico appaiati per età mentale (range 12-15 mesi; Freeman et al., 1984). Il gioco risulta meno chiaro e integrato ed è costituito per lo più da routine di azioni rigide e ripetitive (ad es. premere i tasti del telefono ripetutamente più volte di seguito). Considerando il gioco simbolico, anche se si presenta molto carente, la capacità dei bambini è correlata sia al livello di sviluppo cognitivo sia linguistico (Rutherford et al., 2007; Bigham, 2008; Jarrold, 1993).

Nella letteratura sullo sviluppo tipico, l'influenza materna sulle abilità di gioco del bambino è una tematica ampiamente studiata (Bornstein, Haynes, O'Reilly, Painter, 1996; Howes, Ueher, Matheson, 1992; Noll, Harding, 2003). Gli studi condotti hanno concordemente dimostrato che la partecipazione della madre determina un incremento della quantità e del livello di gioco del bambino (Bornstein, 2002; Venuti, Mazzeschi, Rossi, Superchi, 1997a; Venuti, Rossi, Spagnoletti, Famulare, Bornstein 1997b), supportando la prospettiva teorica di origine vygotskiana (Vygotskij, 1978) secondo la quale, l'interazione con un adulto costituisce la matrice sociale entro cui il bambino sviluppa la capacità simbolica ed acquisisce o amplia le altre abilità cognitive. Rivisitando la prospettiva classica, studiosi successivi, all'interno di una cornice interattivo-cognitivista, hanno messo in luce diversi meccanismi alla base dell'influenza materna sullo sviluppo delle capacità di gioco (Bornstein et al., 1996; Fiese, 1990; Howes et al., 1992; Noll, Harding, 2003; Venuti et al. 1997a, b). Da una parte, vi è la capacità della madre di calibrare il tipo di stimolazione in base ai bisogni specifici del bambino (Bornstein, Venuti, Hahn, 2002), e dall'altra, la sua capacità di rispondere ai segnali del bambino creando un contesto relazionale di scambi affettivi positivi (Brazelton, 1988). Anche nell'ambito dello sviluppo atipico sono presenti in letteratura riscontri empirici su un effetto positivo della partecipazione materna sul gioco del bambino (Cielinski, Vaughn, Seifer, Contreras, 1995; Marcheschi, Millepiedi, Bargagna, 1990, Bentenuto, De Falco, Venuti, 2016). Pur focalizzando l'analisi sul comportamento dell'adulto, quale partner più esperto, è necessario considerare come le stesse caratteristiche dei bambini con DSA, possano produrre degli effetti sulla relazione, compromettendo la capacità del genitore di interpretare adeguatamente i suoi segnali (Longobardi, Camillo, Eianti, Bernabei, De Lorenzo 2012). In termini di peculiarità, i bambini con DSA sembrano mostrare una maggiore reazione verso le iniziative materne basate sul contatto fisico e sull'uso di atti comunicativi non verbali (Doussard-Roosevelt et al., 2003).

Il presente studio ha lo scopo di analizzare le abilità di gioco in un gruppo di bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (DSA) esaminando (a) il livello di complessità, in termini di attività funzionale e simbolica, in relazione al tipo di contesto, individuale e di interazione genitore-bambino (G-B). In particolare si vuole verificare se la situazione interattiva può contribuire a favorire l'attività ludica incrementandola in generale e/o selettivamente rispetto al livello di complessità. Inoltre, vengono analizzate le correlazioni tra i diversi indici di sviluppo dei bambini (ad es. età cronologica, età di sviluppo, QI) e le abilità di gioco rilevate all'interno dei due contesti al fine di verificare se e come le diverse situazioni possono influenzare le prestazioni dei bambini.

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca dieci coppie genitore-bambino di cui nove hanno riguardato l'interazione con la madre e una con il padre. Tutti i bambini (9 M/1 F) hanno fatto riferimento al Centro di Neuropsichiatria Infantile di Priverno, Polo Pontino dell'Università Sapienza di Roma e al momento dello studio presentavano una diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico secondo i criteri del DSM-5 (APA, 2013). Per analizzare gli indici di sviluppo dei bambini, il protocollo di valutazione adottato dal Centro prevede l'utilizzo di vari strumenti di valutazione delle competenze dei bambini selezionati in base al grado di compromissione linguistica, presenza di segni di attenzione condivisa, tempi di concentrazione, instabilità motoria marcata. Le caratteristiche dei bambini sono presentate nella Tabella 1 in cui vengono riportati gli indici di sviluppo derivati dalla somministrazione dei test: Wechsler Intelligence Scale for Children (2006) (QI); Leiter International Performance Scale –Revised (2002) (QI); Vineland Adaptive Behavior Scales (2003) (Età di Sviluppo). I bambini hanno un'età cronologica media (EC) di 52 mesi (range: 36-72), un'età media di sviluppo (ES) di 27 mesi (range: 17-49).

Tabella 1. Caratteristiche dei bambini esaminati

Bambini	<i>Età Cronologica (mesi)</i>	<i>Età di Sviluppo (mesi)</i>	<i>QI</i>
Media	52.4	26.7	74.1
d.s.	11.2	9.5	21.1
range	36-72	17-49	49-103

Procedura

Per ciascuna coppia genitore-bambino è stata effettuata una seduta di osservazione audio-video registrata all'interno del protocollo di valutazione clinica presso il Centro di Neuropsichiatria Infantile. L'iter diagnostico si è svolto in tre giorni consecutivi, nel corso dei quali viene programmata la somministrazione dei test previsti dal protocollo di valutazione. La seduta di gioco audio-video registrata si è svolta utilizzando materiale semi strutturato, ha avuto una durata complessiva di 20 minuti ed è stata suddivisa in due contesti di gioco: individuale e di interazione con il genitore. In particolare, nel gioco individuale (durata: 10 minuti) è stato chiesto al bambino di giocare utilizzando tutti gli oggetti presenti nella stanza e forniti dagli operatori del Centro. I giocattoli includevano una serie di oggetti come una palla, una bambola, una copertina, un servizio da the, un camioncino, un set di fischer price, un carillon, una giostra di animali, un telefono, un contenitore di bolle di sapone, set di pupazzetti, un libro illustrato. Il contesto di gioco con il genitore prevedeva la medesima durata (10 minuti) e veniva chiesto al genitore e al bambino di giocare insieme utilizzando lo stesso set di oggetti del primo contesto. L'ordine delle sedute di gioco è stato mantenuto stabile nel corso della seduta in maniera tale che il gioco individuale si svolgesse prima di quello nell'interazione con il genitore.

Codifica

Le sedute di gioco audio-video registrate sono state trascritte in maniera dattagliata su appositi protocolli, al fine di rilevare i comportamenti verbali e non verbali messi in atto dal bambino nei due contesti presi in considerazione.

La codifica del gioco è stata applicata tenendo conto della progressiva complessità dell'attività ludica distinguendo un livello funzionale e simbolico come indicatore del funzionamento mentale del bambino (Piaget, 1945; McCune-Nicolich, 1981). In base allo studio di Venuti et al. (1997b) la codifica prevede otto categorie, di cui le prime quattro identificano un livello di Gioco Funzionale e le altre un livello di Gioco Simbolico: 1) Attività Unitaria Funzionale: Produzione di un effetto unico

su un singolo oggetto. Ad esempio: lanciare la palla, schiacciare la palla; tirare il treno con lo spago (senza emettere nessun suono tipico del treno); muovere il disco combinatore dei numeri sul telefono (senza fare nessun altro movimento sul telefono); 2) Attività Combinatorie Inappropriate: Giustapposizione inappropriata o combinazione non funzionale di due o più oggetti. Ad esempio: mettere la tazza rovesciata sul piattino, mettere il coperchio sulla tazza, far cadere il cucchiaino nella teiera (senza girare); 3) Attività Combinatorie Appropriate: Giustapposizioni appropriate di due o più oggetti, ad esempio, mettere la tazza nel verso giusto sopra il piattino; fare una torre con le costruzioni o con altri oggetti; 4) Gioco Transizionale: Approssimazione di simbolizzazione ma senza un'evidenza che lo confermi. Ad esempio: portare la tazza alle proprie labbra senza fare il rumore del bere, portare il ricevitore del telefono all'orecchio senza vocalizzazioni; mettere la bambola seduta senza vocalizzare; 5) Simbolizzazione Auto-Diretta: chiara attività simbolica diretta verso di sé. Ad esempio: bere dalla tazza mentre si fa il rumore del bere, bere dalla teiera mentre si fa il rumore del bere, mangiare dal cucchiaino mentre si fa il rumore del mangiare, portare il telefono all'orecchio con una vocalizzazione; 6) Simbolizzazione Diretta ad Altri: chiara attività simbolica diretta verso un altro partner o un altro oggetto, ad esempio, far bere la bambola o l'adulto dalla tazza, coprire l'adulto con una coperta accompagnando il movimento con comportamenti tipici dell'ora del sonno (ad es. dire buonanotte, chiudere gli occhi, ecc.); spingere o tirare il treno, facendo il rumore del treno; far parlare la bambola al telefono; 7) Sequenze di Simbolizzazione: è l'insieme di due o più attività di simbolizzazione auto-diretta o diretta agli altri, ad esempio, girare il cucchiaino nella tazza e poi far mangiare la bambola; parlare al telefono e poi far parlare l'adulto al telefono; 8) Simbolizzazione Sostitutiva: L'attività di simbolizzazione coinvolge uno o più oggetti sostitutivi. Ad esempio: far finta che una tazza o una botticella sia un cappello; far finta che il cucchiaino sia un telefono.

Inoltre sono stati rilevati altri comportamenti che non rientrano nella classificazione del gioco e vengono codificati come "Altro". Si tratta di comportamenti non verbali che non presentano alcuna finalità ludica e possono essere classificati come attività motoria in generale (ad es. correre, sedersi, rotolarsi per terra) o manipolazione di oggetti (ad es. tirare, sbattere un oggetto, metterlo in bocca, tenerlo fra le mani). Si è ritenuto utile rilevare anche tali comportamenti in quanto forniscono l'informazione di quanto i bambini con DSA siano in grado di finalizzare la propria attività rispetto alla messa in atto di comportamenti non direttamente ed esplicitamente diretti a uno scopo (Venuti et al. 1997b).

Per l'analisi del gioco sono stati considerati due indici: la durata temporale (secondi) e le frequenze delle sequenze di gioco messe in atto da ciascun bambino esaminato nei contesti presi in considerazione.

Su un sotto-campione di protocolli di trascrizione (40%) è stato effettuato l'accordo inter-codificatori che corrisponde al 95% sulla codifica.

Risultati

Di seguito vengono presentati i risultati dei dati rilevati nei due contesti di gioco analizzati: Gioco Individuale e Gioco di Interazione genitore-bambino (G-B), descrivendo prima quelli che considerano come misura la durata temporale (secondi) dell'attività ludica, poi la frequenza delle sequenze di gioco. Al fine di esaminare come si caratterizza il livello di gioco del bambino, per l'analisi statistica, le misure sono state trattate sia in termini di frequenze assolute sia come proporzioni in riferimento sia alla durata totale delle sedute di osservazione sia delle sequenze di gioco prodotte da ciascun bambino.

Durata del gioco in funzione del contesto

Nella Tabella 2 viene presentata la durata complessiva dell'attività ludica complessiva sommando il gioco funzionale e simbolico. Inoltre si riporta anche la durata della categoria "Altro", per entrambi i contesti.

Tabella 2. Durata (secondi) del Gioco nei due contesti

Attività	CONTESTO							
	Individuale				Interazione G-B			
	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.
Gioco	192	213.5	0.32	0.02	194	154.3	0.32	0.02
Altro	107	122.3	0.18	0.01	110	109.8	0.18	0.01

Come si può notare, analizzando la durata totale dell'attività ludica, il bambino si è prevalentemente impegnato in attività di gioco rispetto alla categoria "Altro" in entrambe le situazioni (Individuale e Interazione G-B) ($t(9) = 2.28$; $p = 0.03$).

Nella Tabella 3, viene presentata la durata delle attività di gioco funzionale e simbolico in entrambe le situazioni.

Tabella 3. Durata (secondi) del Gioco Funzionale e Simbolico nei due contesti

Gioco	CONTESTO							
	Individuale				Interazione G-B			
	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.
Funzionale	377	141.3	0.63	0.23	316	125.3	0.53	0.21
Simbolico	7	12.4	0.01	0.02	64	43.1	0.10	0.78

Come si può osservare dalla Tabella 3, il bambino si è prevalentemente impegnato in attività codificabili come Gioco Funzionale rispetto a quello Simbolico, in entrambe le situazioni (Individuale e Interazione G-B). Nonostante la prevalenza dell'attività funzionale, nella situazione di Interazione G-B si registra un aumento statisticamente significativo dell'attività del gioco simbolico rispetto alla situazione Individuale ($t(9) = -3.53$; $p = 0.002$).

All'interno del gioco simbolico inoltre, si riscontra una differenza significativa nella sottocategoria "Simbolizzazione Diretta ad Altri" (SDA); essa infatti risulta essere maggiore durante il gioco di Interazione con una durata media di 29.8 sec. (d.s. 0.08), rispetto al gioco Individuale dove il tempo impiegato in questa attività è soltanto di 7.3 sec. (d.s. 1.49). Quindi, è interessante evidenziare come in presenza del genitore la durata di un atto di gioco simbolico del bambino con DSA aumenti in maniera statisticamente significativa ($t(9) = -3.33$; $p = 0.003$).

Sequenze di gioco funzionale e simbolico

Oltre alla durata temporale, è stata analizzata la frequenza delle sequenze di gioco in quanto fornisce una informazione complementare alla valutazione delle abilità ludiche dei bambini esaminati. Anche per questa misura, sono state prese in considerazione per l'analisi statistica sia le frequenze assolute sia le proporzioni. Nella tabella 4 vengono presentate le analisi descrittive delle sequenze dell'attività ludica in generale e di quella classificata come 'Altro' nelle due situazioni di gioco (Individuale e Interazione G-B).

Tabella 4. Frequenze di Gioco nei due contesti

Attività	CONTESTO							
	Individuale				Interazione G-B			
	Media (freq.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.	Media (freq.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.
Gioco	67.3	121.4	0.41	0.14	17.4	16.2	0.36	0.04
Altro	10.2	17.7	0.09	0.15	5.6	6.1	0.13	0.05

Come si può notare dalla Tabella 4 il bambino si è prevalentemente impegnato in attività di gioco rispetto alla categoria 'Altro' e tale differenza risulta statisticamente significativa nella situazione di Interazione Genitore-Bambino ($t(9)= 3.619$; $p= 0.001$) e nella situazione Individuale ($t(9)= 2.107$; $p= 0.05$).

Nella Tabella 5 sono presentate le analisi descrittive relativamente alle attività di gioco differenziate in base al livello funzionale e simbolico in entrambe le situazioni (Individuale e Interazione G-B).

Tabella 5. Frequenze di Gioco Funzionale e Simbolico nei due contesti

Gioco	CONTESTO							
	Individuale				Interazione G-B			
	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.	Media (sec.)	d.s.	Media (prop.)	d.s.
Funzionale	91.2	69.9	0.80	0.23	26.8	18.4	0.55	0.21
Simbolico	1.4	1.4	0.01	0.21	8.6	6.4	0.10	0.78

Come si può osservare dalla Tabella 5, le frequenze delle sequenze di Gioco Funzionale sono maggiori rispetto al Gioco Simbolico, sia nella situazione Individuale sia di Interazione G-B, anche se in quest'ultima si riscontra una diminuzione statisticamente significativa dell'attività funzionale rispetto alla situazione Individuale ($t(9)=2.51$; $p= 0.022$).

E' interessante rilevare che all'interno del Gioco Funzionale, la frequenza della sottocategoria "Attività Unitaria Funzionale" è maggiore nella situazione individuale (media 87.3, d.s. 72.02), rispetto a quella rilevata nel contesto di interazione in cui la media è 21.4 (d.s. 17.25). Il risultato evidenzia come la partecipazione del genitore al gioco produca l'effetto di una diminuzione statisticamente significativa ($t(9)=2.51$; $p= 0.022$) della tipologia di livello più basso dell'attività ludica funzionale. Al contrario, la sotto-categoria "Gioco Transizionale", che si approssima al livello simbolico del gioco risulta significativamente maggiore durante l'interazione Genitore-Bambino con una media di 8.4 (d.s. 5.76) rispetto al gioco individuale (media 3.1, d.s. 1.24) ($t(9)= -2.757$; $p= 0.013$).

Per quanto riguarda il Gioco Simbolico il bambino risulta meno impegnato in tali attività quando gioca da solo rispetto all'interazione con il genitore ($t(9)= -3.252$; $p= 0.004$). Inoltre, all'interno del Gioco Simbolico la sottocategoria della "Simbolizzazione Diretta ad Altri" è risultata maggiore nel contesto di interazione (media 6.7, d.s. 3.49), rispetto alla condizione di gioco individuale (media 2.5, d.s. 1.24). Anche in questo caso la situazione di interazione sembra favorire un aumento della produzione di attività ludiche più complesse ($t(9)= -3.302$; $p= 0.004$).

Relazione tra indici di sviluppo e complessità del gioco

Diversi indici di correlazione (ρ) sono stati calcolati allo scopo di analizzare la relazione tra capacità di gioco e indici di sviluppo del bambino considerando la sua prestazione nelle due situazioni esaminate (gioco individuale e interazione genitore-bambino). In particolare le analisi hanno riguardato i seguenti indici: età cronologica, età di sviluppo e QI (Tabella 1). I risultati hanno evidenziato una correlazione statisticamente significativa soltanto rispetto al QI ed esclusivamente in riferimento al gioco prodotto nel contesto interattivo genitore-bambino. In particolare il gioco funzionale correla negativamente con il QI considerando sia la durata ($\rho = -0.68$, $p = 0.03$) sia la frequenza ($\rho = -0.78$, $p = 0.008$); invece il gioco simbolico correla positivamente con il QI in ambedue le misure (durata: $\rho = 0.75$; $p = 0.008$; frequenza: $\rho = 0.85$; $p = 0.008$).

Discussione e Conclusioni

In generale i risultati del presente studio evidenziano come la situazione che prevede la partecipazione dell'adulto si presenti più idonea a influenzare la prestazione del bambino in quanto, in base al suo funzionamento cognitivo tende a produrre meno il gioco funzionale e al contrario aumenta la produzione del gioco simbolico favorendo un'attività maggiormente complessa. Inoltre, anche le correlazioni tra abilità di gioco simbolico dei bambini e QI evidenziano tale andamento risultando positive e significative soltanto nella condizione del gioco interattivo. Pur considerando i limiti dello studio che è di natura esplorativa condotto su un numero circoscritto di partecipanti, ci sembra possano trarsi alcune considerazioni relativamente all'impiego del gioco come strumento di intervento includendo anche gli aspetti relazionali che lo caratterizzano (Van Berckelaer-Onnes et al., 2002; Nielsen et al., 2013).

Nello sviluppo normotipico, lo scopo dell'interazione madre-bambino è quello di creare un reciproco scambio emotivo che sostenga e moduli le funzioni cognitive emergenti. Tra queste, lo sviluppo dell'intersoggettività riunisce una dimensione interaffettiva e relazionale (il legame che si crea tra adulto e bambino) con quella più strettamente cognitiva: imitazione espressiva e comunicativa, comunicazione preverbale e verbale, interesse e uso dell'oggetto, attenzione condivisa, motivazione al compito (Trevorthen, 1998), predeterminata da componenti neurobiologiche.

Nel caso di un'alterazione della traiettoria evolutiva, lo sviluppo dell'intersoggettività può avvenire in modo atipico, determinando un deficit nell'area comunicativa-linguistica e sociale caratteristico del Disturbo dello Spettro Autistico (DSA).

Sulla base di questo modello di sviluppo, il DSM5 (2013) inserisce tra i sintomi specifici del DSA un deficit nella comunicazione e nell'interazione sociale, che comporta una difficoltà del bambino nella partecipazione al gioco immaginativo e nello stringere amicizie, fino ad un apparente disinteresse per l'altro. Si sottolinea così da un lato il valore del gioco come sintomo significativo di autismo, dall'altro il legame tra la difficoltà di accesso al canale simbolico e il deficit relazionale che presentano i bambini con autismo.

I risultati ottenuti confermano che il gioco rappresenta una componente importante dell'attività del bambino con DSA, anche se prevale un gioco funzionale su quello simbolico probabilmente anche in relazione al livello di sviluppo dei bambini in esame. Inoltre, la relazione genitore-bambino sembra avere un effetto di regolazione sull'attività di gioco, la cui frequenza diminuisce come pure quella dei comportamenti di non-gioco tipici dell'autismo, quali le stereotipie o l'attività motoria afinalistica (rilevata nel presente studio come 'altro'). Contemporaneamente si è evidenziato un arricchimento della qualità del gioco, che se individuale ha caratteristiche prevalentemente funzionali ma in un contesto relazionale si trasforma in gioco transizionale e quindi in attività simbolica eterodiretta. Tuttavia è probabile che l'accesso al gioco simbolico che abbiamo rilevato non sia dovuto unicamente ad una componente relazionale ed interaffettiva, ma possa essere letto anche come fenomeno cognitivo, fondato su un arricchimento per imitazione, poiché nessuno, tra i bambini esaminati, arriva ad una simbolizzazione sostitutiva o alla fase di più sequenze simboliche, che costituiscono il livello più personale e ricco dell'attività di gioco. Si tratterebbe,

quindi, non di un vero “gioco immaginativo” ma della riproduzione di sequenze motorie complesse stimulate sia dall’uso funzionale, concreto e tangibile dell’oggetto, che i bambini autistici sarebbero in grado di riprodurre come i bambini con sviluppo normotipico, sia da una motivazione sociale, che è una delle competenze intersoggettive più o meno deficitarie nel DSA (Nielsen et al., 2013).

Assumendo che l’intersoggettività si fonda su processi cognitivi che maturano in base alla riorganizzazione del sistema nervoso del bambino, la componente relazionale diviene cruciale nel sostenere e caratterizzare la dimensione cognitiva. Sul piano relazionale, i genitori di bambini autistici riportano frequentemente che con loro il bambino attiva competenze di gioco che non emergono in ambito clinico, come se la significatività della relazione interaffettiva sollecitasse un’attività ludica più matura e regolata.

In questa lettura, quindi, è anche possibile utilizzare la relazione tra il bambino con autismo e una figura affettivamente significativa per sollecitare, motivare e mantenere attività di uso dell’oggetto e di gioco che il bambino potrà utilizzare e generalizzare in un contesto abilitativo e in ambienti sociali ed educativi. Diversi modelli di intervento come quello abilitativo-educativo cognitivo comportamentale (ABA: Applied Behavioural Analysis: Lovaas, 1987), quello Denver (Rogers e Dawson, 2010), quello DIR: Developmental, Individual differences, Relationship based (Greenspan et al, 2007) e quello neuropsicomotorio (Acoutourier, 1992) prevedono il coinvolgimento dei genitori, nel primo caso prevalentemente orientato alla condivisione dei comportamenti problema da affrontare con strumenti condivisi, negli altri due per sollecitare gli apprendimenti del bambino con DSA in un contesto sociale reciproco facilitante, e nell’ultimo per creare spazi di gioco intersoggettivo adattato allo specifico profilo interattivo del bambino (Bonifacio et al., 2009). La difficoltà, soprattutto nell’uso del modello DIR e neuropsicomotorio, sono relative all’individuare criteri quanto più possibile definiti e quantitativi per valutare l’evoluzione e l’efficacia dell’intervento. Levi (2015) sottolinea che la valutazione dell’efficacia di un intervento terapeutico è difficile quanto più non si ha chiaro quali sono gli agenti, gli strumenti e gli obiettivi dell’intervento. I dati analizzati, anche se in fase preliminare, possono contribuire a standardizzare osservazioni e interventi clinici, sia nella fissazione degli obiettivi riabilitativi: su quali bambini si può puntare per sollecitare un’attività simbolica; sia per utilizzare il gioco come uno strumento per ridurre la disregolazione emotivo-comportamentale, l’impulsività, la vulnerabilità che caratterizzano i bambini con DSA; sia per meglio coinvolgere il genitore nel trattamento riabilitativo o educativo, quale che sia il modello terapeutico utilizzato.

Author Contributions

E.L. designed the study, supervised all phases, and wrote the introduction, the method, and the results. E.C. collaborated to all phases, recruited the participants, and wrote the discussion. C.P. coded and analyzed the data.

Compliance with Ethical Standards

Conflict of interest

The authors declare that they have no competing interests.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

Informed Consent

Informed consent was obtained from all individual participants included in the study.

Riferimenti bibliografici

Acoutourier, B. (1992). *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Roma: Armando.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders 5 ed.*, Washington DC, USA.

Bigham, S. (2008). Comprehension of pretence in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (2), 265-280.

Bonifacio A., Gison G., Militerni R. (2009). Il trattamento neuropsicomotorio dei disturbi della regolazione. In Valente D. (a cura di) (2009). *Fondamenti di riabilitazione in età evolutiva* (pp. 159-182). Roma: Carocci Faber.

Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, A.W., Painter, K. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67 (6), 2910-2929.

Bornstein, M.H., Venuti, P., Hahn, C. (2002). Mother-child play in Italy: Regional variation, individual stability, and mutual dyadic influence. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 273-301.

Cielinski, K.L., Vaughn, B. E., Seifer, R., Contreras, J. (1995). Relations among sustained engagement during play, quality of play, and mother-child interaction in samples of children with down syndrome and normally developing toddlers. *Infant Behaviour and Development*. 18 (2), 163–176.

Bentenuto, A., De Falco, S., Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in Psychology*, 7 (1829), 1-9.

Doussard-Roosevelt, J.A., Joe, C.M., Bazhenova, O.V., Poreges, S.W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: characteristics of maternal approach behaviors and social responses. *Development and Psychopathology*, 15, 277-295.

Fiese, B.H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61 (5), 1648-1656.

Freeman, B.J., Ritvo, E.R., Schroth, P.C. (1984). Behavior assessment of the syndrome of Autism: Behavior observation system. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23 (5), 588-594.

Greenspan S.I., Wieder S. (2007). *Trattare l'autismo. Il metodo Floortime per aiutare il bambino a rompere l'isolamento e a comunicare*. Milano: Raffaello Cortina.

Howes, C., Uneger, O., Matheson, C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. New York: SUNY Press.

Jarrold, C., Boucher, J., Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23 (2), 281–307

Levi, G. (2015). Prefazione. In Di Biasi S., Angelilli A.M. (a cura di) (2015). *Autismo e Autismi. Nuove prospettive su fondamenti teorici e buone prassi operative* (pp. IX-XIII). Alpes Italia: Roma.

Longobardi, E., Camillo, E., De Lorenzo, F., Eianti, M., Bernabei, P. (2012). L'interazione genitore e bambino con Disturbo dello Spettro Autistico: analisi delle funzioni comunicative. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 79, 294-310.

Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 9-3.

- Marcheschi, M., Millepiedi, S., Bargagna, S. (1990). Lo sviluppo del gioco e l'interazione madre-bambino nel bambino Down. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 3, 645-652.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52 (3), 785-797.
- Mignami, M., Gobbo, C. (2002). Gioco simbolico e sindrome autistica: alcune note sullo stato della ricerca. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, VI (2), 179-201.
- Nadel, J. (2016). *Imitare per crescere. Nello sviluppo infantile e nel bambino con autismo*. Roma: Giovanni Fioriti (Edizione originale pubblicata nel 2011).
- Nielsen, M., Slaughter, V., Dissanayake C. (2013). Object-directed imitation in children with high-functioning autism: testing the social motivation hypothesis. *Autism Research*, 6 (1), 23-32
- Noll, L. M., Harding, C. B. (2003). The relationship of mother-child interaction and child's development of symbolic play. *Infant Mental Health Journal*, 24 (5), 557-570.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé (tr. Italiana 1972).
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Rogers, S., Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model: intervento precoce per l'autismo*. Torino: Omega.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024-1039.
- Sigman, M., Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 64, 1-139.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. In Braten S. (eds) *Intersubjective, communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 15-46.
- Van Berckelaer, I., Belotti, M., Lucangeli, D. (2002). Un programma di play training per bambini autistici. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6 (2), 345-352.
- Venuti, P., Mazzeschi, C., Rossi, G., Soperchi, E. (1997a). Madre e bambino giocano insieme: valutazione di aspetti cognitivi e interattivi. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1(2), 25-35.
- Venuti, P., Rossi, G., Spagnoletti, M.S., Famulare, E., Bornstein, M.H. (1997b). Gioco non simbolico e simbolico a 20 mesi: comportamenti di gioco del bambino e della madre. *Età Evolutiva*, 10, 25-35.
- Vygotsky, L.S. (1978). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. New York: Books.