



PEDAGOGIA RELAZIONALE DEL LINGUAGGIO IN LOGOPEDIA. UN CASO CLINICO

Di: Josiane Lots

La Pedagogia Relazionale del Linguaggio (PRL) ideata da Claude Chassagny (pedagogista, psicanalista) nasce in Francia e può essere definita come un approccio psicopedagogico all'interno di un progetto di rieducazione, in grado di conciliare le tecniche rieducative e il contenuto della relazione. Questo contributo intende illustrare in che modo la PRL fornisca alla riabilitazione logopedica le basi teorico-cliniche di riflessione rispetto alla relazione che si instaura tra i pazienti, il loro ambiente e il logopedista. Si descrive un caso clinico che mette in evidenza l'efficacia del lavoro PRL nel permettere al bambino di diventare più consapevole di alcuni aspetti della propria vita emotiva (paure, rabbie, ecc.) a favore di un maggiore investimento nelle sue capacità espressive. Inoltre questo percorso ha consentito la scoperta insieme alla madre di alcune radici della sua inibizione emotiva.

Premessa.

Il mio primo incontro con la Pedagogia Relazionale del Linguaggio (PRL) risale ai tempi degli studi di logopedia svolti a Bruxelles dal 1980 al 1983. Infatti, oltre all'insegnamento delle diverse materie scientifiche e umanistiche, accanto all'apprendimento delle tecniche logopediche, alcuni docenti ci invitavano a riflettere sul ruolo del logopedista:

- come ci situavamo di fronte ai pazienti (adulti e bambini)?
- quale sapere pensavamo di detenere e come avremmo dovuto trasmetterlo?
- quale era il nostro rapporto con la lingua e con il linguaggio, e quello dei nostri pazienti?
- cosa poteva indurre un bambino a comunicare nella relazione con noi?
- che significato aveva il disturbo di linguaggio per il paziente nel suo ambiente esterno ma anche nel suo mondo interiore?

Tante domande sulle quali occorreva fermarsi per cercare di capire i legami tra la nostra figura professionale e la relazione di cura che si instaura durante le sedute logopediche.

Dopo anni di lavoro mi accorgo che, al di là delle competenze tecniche indispensabili nel nostro lavoro, dalla risposta a queste domande dipendono un quadro relazionale più generale e una certa qualità di comunicazione con i nostri pazienti, grandi o piccoli. Inoltre ciò ci aiuta nella definizione della nostra posizione, del setting terapeutico necessario al nostro lavoro e ci guida nella comprensione del legame tra il disturbo linguistico dei nostri pazienti e il loro modo di relazionarsi con l'ambiente sociale e i suoi codici simbolici.

Nel corso degli anni la PRL mi ha offerto delle piste di riflessione con dei riferimenti teorici (psicolinguistici, psicoanalitici, ecc.) aggiornati in continuazione e discussi in gruppi dove il confronto con le riflessioni altrui mi ha permesso di ampliare il mio modo di pensare.

La mia esperienza come logopedista presso un Servizio di Neuropsichiatria Infantile si riferisce a bambini in età evolutiva, ma altre colleghe si sono ispirate alla PRL anche nel loro lavoro con adulti. Questo approccio è diventato un mio modo di vivere la logopedia con la maggioranza dei bambini che seguo e delle loro famiglie.

Può sembrare una modalità di intervento professionale inusuale nel campo logopedico ma la

pratica mi conferma che la formazione PRL offre delle basi teoriche e pratiche solide per intervenire anche sulle problematiche affettive e relazionali che possono accompagnare o essere alla base dei disturbi di linguaggio.

Ciò si verifica tanto più quando il disturbo si manifesta senza patologia organica e può rappresentare la parte visibile di un modo di essere o di un disagio psicologico.

Presentazione e storia della PRL.

La PRL propone di porre il bambino al centro della rieducazione logopedica e di considerarlo prima di tutto un soggetto attivo e pensante che possiamo conoscere progressivamente grazie alla qualità della relazione che instauriamo con lui. Questo approccio prevede quindi l'osservazione delle sue attività spontanee, del gioco, delle sue parole, per comprendere come il disturbo di linguaggio venga inserito nel mondo complessivo del bambino. Obiettivo della PRL è di permettere al bambino di (ri)scoprire ed esprimere il proprio desiderio di comunicazione quando qualche ostacolo o carenza nel suo percorso di vita gli ha impedito di sviluppare un linguaggio adeguato. Secondo la PRL il rieducatore ricercherà dunque un'integrazione dei suoi mezzi tecnici con i bisogni, desideri e tempi di evoluzione del bambino nella relazione di cura, in un progetto nel quale l'uso del linguaggio è al servizio dello sviluppo espressivo globale del suo paziente. La PRL è stata ideata da Claude Chassagny, nato in Francia nel 1927. Inizialmente insegnante di scuola elementare, poi direttore della Scuola Elementare Sperimentale di Boulogne-sur-Seine, Claude Chassagny si è sempre dedicato molto all'istruzione e poi alla rieducazione di bambini e ragazzi con difficoltà persistenti nella lettura e nell'ortografia o con difficoltà caratteriali che impedivano loro un buon inserimento sociale. Insieme ad altri professionisti creò poi un'associazione per la rieducazione dei soggetti dislessici con l'obiettivo di formare una nuova figura professionale: il «rieducatore del linguaggio scritto».

Nel corso della sua vita professionale ha messo in piedi numerosi gruppi di discussione e riflessione con colleghi insegnanti, poi con medici psichiatri, psicologi, psicanalisti. Strada facendo ha definito le caratteristiche dell'approccio PRL, che venivano continuamente arricchite dalle conoscenze portate dalle nuove ricerche in materia pedagogica, linguistica, psicologica e psicoanalitica. Chassagny diventerà, infine, analista di impostazione lacaniana.

Questo ricco percorso professionale ha influenzato naturalmente man mano le concezioni di Claude Chassagny rispetto all'educazione, l'istruzione, la salute mentale, lo sviluppo psicologico e linguistico del bambino e gli approcci rieducativi in caso di disturbi del linguaggio. Partendo da una posizione di insegnante che trasmetteva un suo sapere agli alunni, rapidamente egli si è interrogato sui disturbi persistenti presentati da alcuni di essi, soprattutto rispetto alla lettura, la scrittura e la matematica. In un primo tempo Chassagny ideò un metodo da lui chiamato *iperpedagogico* per la correzione dell'ortografia (che in francese è abbastanza complessa), ma l'influenza della psicoanalisi evidenziò l'importanza di un'integrazione del pensiero del bambino con quello dell'adulto nella situazione pedagogica. Anche il suo approccio rieducativo mutò in una nuova «maniera di essere» con i bambini che portava con sé una nuova «maniera di fare». Il pensiero di Claude Chassagny è stato trasmesso fino a oggi da chi l'ha conosciuto personalmente, poi da chi ha seguito le formazioni dell'Associazione IPERS, oggi Ateliers Chassagny in Francia o Istituto Chassagny in Italia. La formazione, che comprende una parte relativa all'approccio

relazionale (PRL) e un approfondimento rispetto alla rieducazione della letto-scrittura (con la «Tecnica di Associazione»), continua ad arricchirsi con i costanti studi e le scoperte interdisciplinari, sulla spinta dello spirito di ricerca e di apertura mentale del suo fondatore.

PRL e sviluppo psicolinguistico del bambino.

L'originalità del pensiero di Chassagny è stata di interrogarsi sul vissuto del bambino e di concepire un approccio che desse voce al suo mondo interno, ai suoi pensieri, alle sue sensazioni ed emozioni, ai suoi vissuti, in un campo inizialmente pedagogico.

Secondo Chassagny era importante riflettere sul significato dell'incontro con il bambino e i suoi genitori, sulla domanda di aiuto che ci viene fatta, sul rapporto del bambino con il linguaggio: quanto riesce il bambino a esprimersi con le sue parole? con le sue capacità? nel suo contesto familiare e sociale? che significato hanno le parole per questo bambino? che risonanza affettiva portano con sé? Gli studi linguistici (de Saussure, 1967) hanno descritto molto bene la differenziazione tra linguaggio e lingua (vedi figura 1).

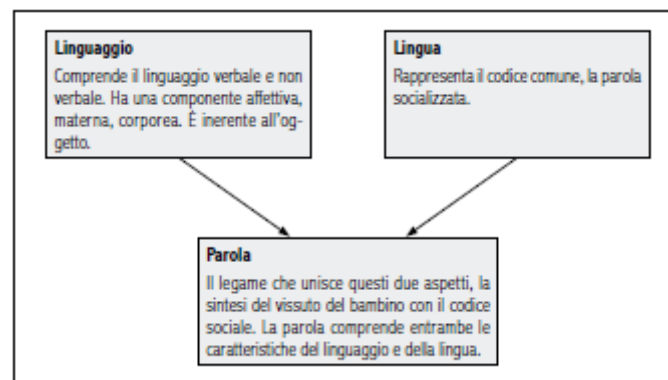


Fig. 1 *Instaurazione del legame fra linguaggio e lingua attraverso la parola.*

Vediamo quindi che la parola nasce da un'esperienza vissuta a livello prima corporeo (sensazioni, sentimenti, ecc.) e questa esperienza affettiva diventerà significativa se la madre (o chi per essa) condividerà il vissuto del bambino e metterà in parole l'esperienza della loro relazione. In un secondo tempo anche l'intervento del padre, con il suo ruolo di terzo rispetto alla diade madre-bambino, sarà determinante per riconoscerlo in quanto persona, sostenere il desiderio del bambino di integrarsi socialmente e di usare il codice linguistico-simbolico della sua comunità. Lo sviluppo psico-affettivo del bambino nei primi anni di vita è stato ampiamente trattato dai diversi autori che se ne sono occupati.

Da S. Freud a M. Klein, da D.W. Winnicott, con l'accento posto sullo spazio transizionale, a W. Bion e il suo concetto di *rêverie* materna, passando per F. Dolto e arrivando fino ai nostri giorni con studiosi come E. Bick (*infant observation*) e F. Marcoli, tutti hanno evidenziato le condizioni necessarie perché il bambino sviluppi un adeguato senso di separatezza dalla madre (capacità di differenziazione, allontanamento con la formazione di conflitti) e la propria individuazione (cioè un senso della propria identità con capacità di pensiero e di espressione emotiva personali).

Separazione e individuazione consentono l'emersione della capacità di simbolizzare: l'oggetto-madre deve prima essere concepito dentro di sé, poi va perduto per essere infine ritrovato

attraverso il simbolo, la parola che fa apparire o tornare l'oggetto.

Come dice J. Lacan, la comunicazione umana è possibile tramite la parola, una parola piena non solo di una forma ma anche di un senso e di un affetto. Se accetteremo questa triplice caratteristica non tenteremo più di ridurla a un assemblaggio formale. Inoltre, secondo Lacan, la parola va verso l'altro che non solo comprende ma soprattutto autentica ciò che viene detto, autorizza il soggetto nella sua parola e gliela rinvia come autenticamente piena della sua soggettività. Si capiscono quindi l'importanza della capacità dei genitori in questo processo di riconoscimento della persona del bambino e il ruolo che può giocare un rieducatore nel prendere in considerazione nel linguaggio più o meno ben strutturato del bambino sia l'aspetto del reale che quello del simbolico e dell'immaginario.

La PRL, che attinge le sue basi teoriche dalla pedagogia e dalla psicoanalisi, parte dalla concezione del bambino in quanto soggetto pensante, con una capacità simbolica più o meno sviluppata in funzione della propria storia. Spesso i bambini che vengono da noi hanno voglia di comunicare, ma le loro parole appartengono a un linguaggio primitivo, troppo pieno di significati e sensazioni personali. Lasciare le proprie parole può significare per loro allontanarsi dall'intimità stretta con la madre ed essere vissuto quindi come un pericolo.

La parola, insufficientemente investita, rimane però inadeguata per la comunicazione sociale allargata.

PRL: contenitore e contenuti

Pedagogia...

Nella sua definizione Chassagny parla di pedagogia nel senso generale, universale: ciò implica che ogni persona può, in un certo momento, dare una risposta chiarificatrice alla domanda di un'altra. Può essere un insegnante ma anche un genitore, un compagno, un amico.

Non si tratta di un insegnamento da parte di uno che sa (o che si suppone sappia) a uno che non sa e deve imparare.

Chi aiuta non è il portatore della risposta perché, secondo Chassagny, il portatore è chi desidera ricevere un insegnamento, un'informazione, un'iniziazione. Il movimento pedagogico nasce da chi chiede, non da chi risponde.

La pedagogia diventa quindi un atteggiamento di disponibilità a disposizione di chi cerca e può al limite trovare da sé una risposta alla propria domanda o reperire eventualmente un aiuto, un orientamento, un accompagnamento nell'altro. In questo senso il pedagogista è prima di tutto un osservatore, una persona con *occhi e orecchie* che segue l'altro. Quest'ultimo, tramite i suoi movimenti e la sua relazione col pedagogista, raggiunge la conoscenza e, forse, l'arte di vivere. Il pedagogista deve essere consapevole di quello che può dare ma anche dei propri limiti nella relazione con l'altro e comunicarglieli. In questo senso la pedagogia è una forma di percezione naturale della comunicazione tra adulti e bambini.

...Relazionale...

Perché si prova sempre *qualcosa* davanti a qualcuno. Il nostro lavoro col bambino è un incontro tra due persone che devono poter vivere qualcosa insieme: la comunicazione si muove sempre dentro una relazione affettiva che si costruisce man mano e permette di legare le parole al vissuto

sempre nuovo degli incontri. Le attività delle sedute non vengono preparate in anticipo ma scelte dal bambino in funzione di quello che può mettere insieme, di quello che suscita il suo interesse, di quello che può investire. Il rieducatore lo accompagna e interviene in funzione del progetto logopedico che mantiene in mente. Quest'ultimo viene inserito in un contesto di conciliazione tra relazione e mezzi tecnici.

... del Linguaggio

Il linguaggio viene inteso nel suo senso più largo: si tratta sia del linguaggio preverbale che della parola o della scrittura. Il bambino insegna *a se stesso* a comunicare: la relazione si appoggia più sul fare del bambino che su quello dell'adulto.

La proposta viene soprattutto dal bambino. Il messaggio, che il bambino esprime sotto una forma da lui privilegiata, rappresenta la materializzazione della relazione che il bambino stabilisce con l'adulto. Chassagny diceva che la PRL per il rieducatore è un modo di essere che tende a diventare un modo di fare. È prima di tutto una grande disponibilità ad accogliere tutto quello che viene dal bambino nelle sue espressioni libere, parlate, scritte, giocate, disegnate, mimate.

Questa disponibilità è una volontà di riconoscere che tutto ciò che viene dal bambino gli è proprio e obbedisce a una logica interna, è il suo modo di investire il mondo degli oggetti e delle parole. L'accettazione di questa logica è la condizione dell'atto PRL. Il bambino è il creatore che ha bisogno di uno spettatore per creare, questo spettatore è l'adulto. Per favorire l'instaurazione di una relazione di fiducia tra il logopedista e il bambino, la PRL prevede il rispetto di un setting terapeutico stabile in termini di spazio e tempo: le sedute vengono previste con cadenza regolare, hanno una durata fissa concordata all'inizio della rieducazione con i genitori, le assenze vengono comunicate in anticipo se possibile, ecc. Anche nello spazio il bambino ritrova una stabilità di seduta in seduta nell'allestimento della stanza e nel materiale messo a sua disposizione. Alcune regole, poche ma importanti, vengono enunciate al bambino circa il rispetto del materiale (che non si può rompere volontariamente) e delle persone (non ci si può far del male in modo volontario). Insieme all'ascolto e alla disponibilità mentale del logopedista, queste condizioni garantiscono un quadro di lavoro che funge da contenitore fisico e mentale per il bambino. La rieducazione logopedica con l'approccio PRL si distingue da altri interventi come la psicoterapia, nel senso che il linguaggio non è solo un mezzo che permette lo scambio ma rimane l'oggetto stesso del lavoro. Inoltre non si fanno interpretazioni sul gioco o sulle parole del bambino. Gli atti pedagogici permettono una trasformazione, cioè l'evoluzione del bambino, della sua organizzazione mentale, il passaggio dall'immaginario alla realtà.

Questa pedagogia si esprime tramite il corpo, la manipolazione, la postura, il gioco, le tecniche espressive. Il bambino sarà libero di scegliere le proprie parole e i mezzi per esprimersi ma lo si inviterà a non dimenticare perché viene da noi. Questo contratto è importante perché delimita il nostro intervento e stabilisce la direzione dello scambio.

L'intervento PRL si rivolge quindi inizialmente al bambino nella sua globalità e specificità, in funzione del suo modo di agire, della sua storia. Il logopedista osserva, ascolta, funge da specchio per il bambino. Lo sguardo del terapeuta permette al bambino, grazie a questa condivisione, di dare significato alla propria azione e di organizzare le proprie sensazioni, i propri sentimenti e pensieri. È un incontro tra due persone, tra due mondi interni diversi, dove il bambino può

evolvere psicologicamente e linguisticamente scoprendo prima di tutto se stesso, essendo riconosciuto dall'altro e accettando infine le modalità comunicative proposte dall'adulto come un'opportunità di crescita, di identificazione con la società alla quale sente di appartenere. Il logopedista fa da ponte tra il mondo personale del bambino e il mondo sociale codificato dagli adulti. La parola del bambino cambia perché egli evolve nella sua interezza, perché il suo desiderio di condivisione della sua esperienza incontra quello del terapeuta portatore del suo obiettivo comunicativo. A quel punto l'eventuale onnipotenza si ridimensiona quando incontra il desiderio dell'altro e accetta di tenerne conto. Nel momento iniziale dell'incontro con il bambino l'obiettivo di miglioramento del linguaggio viene tenuto un po' in sospeso. Si tratta soprattutto di un momento di osservazione del bambino nella sua globalità. Attraverso il gioco e il linguaggio il bambino ci mostra come si percepisce e come vede il mondo esterno. Meno sono strutturati i giochi, più permettono l'espressione spontanea e libera del bambino e meglio potremo capire dove si situa rispetto alla relazione con l'altro, con gli oggetti, con il gioco simbolico, e quale è il suo rapporto con il linguaggio orale o scritto. Il logopedista l'accompagna in questo percorso esplorativo ed espressivo lungo il quale il bambino, partendo da un punto spesso egocentrico, sviluppa una relazione di fiducia con il terapeuta che gli consente di avvicinarsi alle richieste degli adulti e di accettare/desiderare di conciliare le loro aspettative. Infatti più il bambino viene riconosciuto, più si potrà aprire alla visione e alle richieste altrui. In questo periodo della conciliazione il bambino viene incontro alle proposte del logopedista. Egli può allora proporre degli interventi più tecnici che verranno accettati o ricercati dal bambino come conseguenza logica del suo desiderio di rispondere alle aspettative degli adulti. Le tecniche riabilitative logopediche (ad esempio il lavoro prassico-articolatorio per l'impostazione dei fonemi, la presentazione di modelli corretti nella strutturazione della frase, il lavoro metafonologico nella rieducazione dei disturbi di letto-scrittura, ecc.) vengono usate se necessarie ma integrate nelle attività di gioco e di espressione orale e scritta che si sono sviluppate a partire dagli interessi del bambino. I momenti di conciliazione possono anche presentarsi a diverse riprese nel corso di una rieducazione, alternandosi con dei momenti di regressione o di maggior chiusura del bambino agli interventi del logopedista. Certe volte il bambino manifesta anche opposizione o rabbia nei confronti del rieducatore o dell'apprendimento della lingua orale o scritta. Si tratta allora per il logopedista PRL di individuare, anche grazie agli apporti teorici acquisiti nel corso della propria formazione, le reazioni emotive del bambino, in relazione con il suo sintomo e con noi, logopedisti, che vogliamo che modifichi le proprie abitudini linguistiche. Risulta quindi importante saper riconoscere e gestire le manifestazioni emotive del bambino (*transfert*) e individuare le proprie emozioni suscitate dal comportamento del bambino (*controtransfert*).

Il bambino si apre progressivamente alla dimensione sociale del linguaggio e diventa più consapevole delle differenze tra il suo linguaggio e quello sociale (i suoi errori o difetti).

Diventa disponibile a un lavoro logopedico anche più tecnico, centrato sulle sue difficoltà di linguaggio orale o scritto, inserite nell'ambito delle esperienze vissute insieme.

Partire dagli interessi del bambino consente di mettere la tecnica al servizio della sua espressione globale. In questo modo le parole apprese rimangono piene del loro significato perché legate al desiderio reale di esprimersi del bambino. L'approccio PRL non rifiuta l'uso della tecnica ma cerca di darle il posto giusto, cioè evita di porla in primo piano nella rieducazione logopedica, evita che

agisca come schermo tra il bambino e l'adulto, evita un'aggressione del sintomo dove il logopedista viene visto come il «riparatore» di quello che «non funziona».

Il rieducatore non cerca di far passare il proprio desiderio in modo indiretto nelle attività proposte ma di capire il desiderio del bambino. Questo adulto può vietare senza angoscia e permettere senza rimpianti. Può frustrare consapevolmente il bambino, soprattutto se quest'ultimo cerca di manipolarlo. Quando gioca lo fa senza accomodamenti o far finta.

Il bambino potrà accedere all'autenticità solo in queste condizioni di fiducia.

Il logopedista non lascia il bambino nel suo gioco o in un silenzio che non serve a niente.

Ma durante le sedute ci possono essere dei momenti di silenzio che permettono la riflessione.

È importante l'adesione del bambino al progetto di rieducazione logopedica.

La prima fase del lavoro permetterà di scoprire la domanda reale sia dei genitori che del bambino. La PRL vuole consentire al bambino di riprendere o proseguire la propria evoluzione, accompagnandolo con lo sguardo e l'ascolto, il tempo necessario perché sia pronto a un intervento specifico linguistico. Nel lavoro PRL sono previsti anche dei colloqui regolari con i genitori.

Un caso clinico: Andrea (6 anni).

La scelta di presentare questo caso clinico è legata al fatto che il bambino ha fruito molto del tempo, dello spazio e dell'ascolto che gli sono stati offerti durante le sedute logopediche per ritrovare un proprio ordine nella percezione del mondo e nell'uso delle parole orali e scritte. A. è arrivato al Servizio a 5 anni per *difficoltà di linguaggio orale (qualche difficoltà di accesso lessicale) legata a un atteggiamento infantile non costante (regressione in presenza della madre e inibizione emotiva)*. Alla valutazione logopedica iniziale, A. aveva 6 anni e frequentava la scuola elementare da 6 mesi con notevole difficoltà di apprendimento della lettoscrittura. Partire dagli interessi e dai desideri del bambino era particolarmente indicato perché non sapevo quale fosse l'origine della sua inibizione e che valore avesse per questo particolare bambino il suo atteggiamento infantile. Neanche A. era consapevole delle proprie motivazioni profonde, ma solo lui poteva guidarci tramite i suoi giochi e le sue storie per trovare il significato del suo modo di essere e di rapportarsi alle parole, scoprire le emozioni e i pensieri che lo abitavano dando poi ad essi un ordine interno significativo. A livello della scrittura, partire dalle parole scelte dal bambino ha permesso una maggiore motivazione immediata per questa competenza che appariva inizialmente come un ostacolo insormontabile. Inoltre questo investimento affettivo favorisce generalmente una memorizzazione più incisiva dell'ortografia. Si vedrà come il lavoro PRL abbia consentito al bambino di divenire più consapevole di alcuni aspetti della propria vita emotiva (paure, rabbie, ecc.) e di scoprire insieme alla madre alcune radici della propria inibizione emotiva. Dopo un anno e mezzo di terapia, il bambino ha recuperato una maggiore fluency verbale, è diventato molto più assertivo e sicuro di sé. Inoltre, rispetto alle sue difficoltà di letto-scrittura, i suoi progressi sono stati notevoli (ha raggiunto un livello di lettura che gli permette un'ottima comprensione del testo; rimangono una certa lentezza e qualche difficoltà ortografica compatibile con l'età: uso della H e dell'apostrofo). La rieducazione logopedica si è svolta in parallelo con dei colloqui con i genitori in modo da tutelare e facilitare sia l'evoluzione del bambino che l'accettazione di questa evoluzione da parte del padre e della madre.

A un certo punto, A. ha addirittura coinvolto la madre direttamente nel lavoro di terapia mostrandole un punto dolente della loro storia familiare legato alla sua inibizione emotiva. Nella descrizione del caso uso indifferentemente le parole «rieducazione» o «terapia» logopedica, che rappresentano bene, secondo il mio giudizio, il carattere sia pedagogico che terapeutico di questo lavoro.

Presentazione.

A. è un bel bambino biondo, curato e dai modi garbati. Arriva al Servizio di Neuropsichiatria Infantile a 5 anni, nell'ultimo anno di scuola dell'infanzia. I genitori si rivolgono a noi perché il bambino non ricorda bene le cifre e storpia un po' le parole. A. ha una sorella di 12 anni. Dall'anamnesi emerge che A. aveva un fratello gemello morto alla settima settimana di gestazione per anomalia cardiaca. La madre si emoziona ancora molto mentre ricorda questo momento. A. è nato alla 34a settimana con rottura delle membrane ed è stato trattenuto 17 giorni in ospedale. È stato nutrito con latte artificiale per agalattia materna. Viene riportato uno sviluppo psicomotorio nella norma. Il linguaggio è apparso con ritardo (prime parole direzionate verso i 2 anni), poi si è molto arricchito ma è rimasto a lungo pluridislalico con una scorretta costruzione della frase. Ogni tanto il bambino fatica a ricordare la denominazione di oggetti di uso comune. I genitori ci riferiscono che, per esempio, quando conta, A. non riesce a proseguire oltre il 4 perché non ricorda mai il 5. Lo stesso capita con il 10.

Valutazione logopedica

Nella valutazione logopedica iniziale ritengo importante l'uso di test standardizzati per situare le prestazioni del bambino rispetto alla norma. Tuttavia mi sembra importante delineare la differenza tra le informazioni ricavate in situazione di test (più ansiogena e diretta completamente dall'adulto) e quelle emerse dalle produzioni volontarie del bambino (racconti, scritti, ecc.).

La PRL prevede anche una riflessione rispetto alle implicazioni emotive e cognitive dell'uso dei test e propone delle alternative cliniche che non verranno comunque approfondite in questo lavoro.

La valutazione logopedica avviene quando A. è a metà della prima elementare (mese di febbraio). Ne è seguita una presa in carico durata un anno e mezzo fino a quando i genitori si sono trasferiti fuori Milano. La valutazione logopedica conferma una buona capacità linguistica orale (discorso completo e coerente, buon livello di comprensione e buone capacità di ragionamento).

Si evidenzia qualche difficoltà di accesso lessicale. L'articolazione e l'organizzazione fonologica del linguaggio orale sono corrette. Mi colpisce una certa ritrosia nell'uso del linguaggio: A. manca di spontaneità nell'eloquio e ogni tanto mi lascia finire le sue frasi. A livello del linguaggio scritto si evidenzia un ritardo negli apprendimenti e una difficoltà di memoria delle successioni (giorni, cifre, ritmi) e di analisi metafonologica.

Spontaneamente A. riesce a scrivere solo lettere isolate. La lettura di sillabe è molto stentata e A. dimentica spesso i grafemi anche semplici. Presenta delle difficoltà di orientamento spazio-temporale. Tuttavia un test intellettuale eseguito dalla neuropsichiatra aveva confermato l'intelligenza normale del bambino. A livello comportamentale A. alterna dei comportamenti adeguati alla sua età, con buone capacità di ragionamento, ad atteggiamenti più infantili, di dipendenza, soprattutto in presenza della mamma.

A scuola il bambino è molto ben voluto da tutti e ammirato dalle maestre e dai compagni per la sua ricca immaginazione. Certe volte fa però fatica ad allontanare chi gli dà fastidio e a difendersi. Dopo la valutazione restituiamo ai genitori le conclusioni dell'esame intellettuale e logopedico dove si evidenzia un disturbo di letto-scrittura in un bambino insicuro psicologicamente. Mi sembra un bambino ancora poco individuato, non perché gli manchino le capacità intellettive, ma perché, per qualche ragione, sembra rimanere attaccato anche fisicamente alla madre (lo notavo in sala d'attesa o durante il nostro primo incontro). Inoltre A. non sembra usare le proprie capacità espressive. Concordiamo per una presa in carico logopedica bisettimanale.

Terapia logopedica.

Durante tutto il periodo di rieducazione, A. ha sempre alternato nelle sedute il gioco, il disegno e la scrittura. All'inizio, come di consueto, lo lascio libero di scegliere le attività e A. preferisce subito disegnare. I suoi disegni sono coloratissimi e raccontano di pericoli (il fuoco, la malattia, la morte, ecc.) con i quali i personaggi devono confrontarsi con tanta paura e rabbia.

Per quanto riguarda invece le sue difficoltà di letto-scrittura, A. semplicemente le nega.

Io penso che forse lo feriscono così tanto che non può riconoscerle subito con me. Comincio allora ad accogliere le sue produzioni grafiche per scoprire insieme a lui il modo in cui vive questa sua difficoltà di espressione per la quale è consapevole di venire da me.

Nella prima seduta, A. mi dice di venire da me per imparare le lettere e le cifre. Sceglie però di disegnare (vedi figura 2). A. mi racconta: Un signore trova una lente che incendia del legno col passaggio di un raggio di sole. Il signore scappa dalla paura. Il fuoco si propaga sotto terra e incendia un altro mucchio di legno. La casa del pompiere è in mezzo ai mucchi incendiati ma il pompiere non può spegnere il fuoco perché non ha la macchina!

Dico che è proprio un fuoco «grosso e spaventoso! Chissà se potrà essere spento?». A questo punto A. dice che ha un'idea e fa spegnere «in parte» il fuoco dal mare.

Poi A. vuole leggere e sceglie una storia di *Pingu*: fa ancora fatica a leggere le sillabe, quindi un po' proviamo insieme, un po' leggo io.



Fig. 2 Il disegno di A. nella prima seduta logopedica.

Dopo la seduta rifletto su quante emozioni forti A. esprime nel suo disegno mentre nella conversazione si mostra molto più trattenuto e mi domando come mai tutta questa ricchezza interiore non appaia fuori. Noto comunque la curiosità di A. rispetto ad altre storie che può scoprire nei libri. Alla seduta successiva A. sceglie *Cosa c'è lì sotto?*, un gioco di memoria visiva di immagini più strutturato che gli piace molto e che riprenderà regolarmente durante il nostro percorso. Nel conteggio delle figurine A. fa fatica ma rifiuta il mio aiuto. Poi si susseguono diverse sedute dove A. mette in scena un gioco simbolico con dei personaggi *Playmobil* oppure disegna (vedi figura 3). A. mi racconta: C'è un pezzo di deserto, un pezzo di terra e un pezzo di terra incendiata; un nonno grida: «Aiuto! Venite qua con i pompieri che mi salverete!». Parcheggiano dove c'è il deserto per venire a salvarlo. I pompieri buttano l'acqua ma il fuoco non si spegne. «Povero nonno!» dico io e A. mi risponde: «Lo vedo male!». Il resto della famiglia, cioè la nonna e lo zio, era andato a prendere le noci di cocco. Quando l'incendio si spegne crescono le piante. La casa brucia tutta ma il nonno scende con la scala dei pompieri. Alla fine anche l'albero prende fuoco e il pompiere non c'è più perché è morto! Anche la nonna va in fiamme. Solo lo zio si salva.

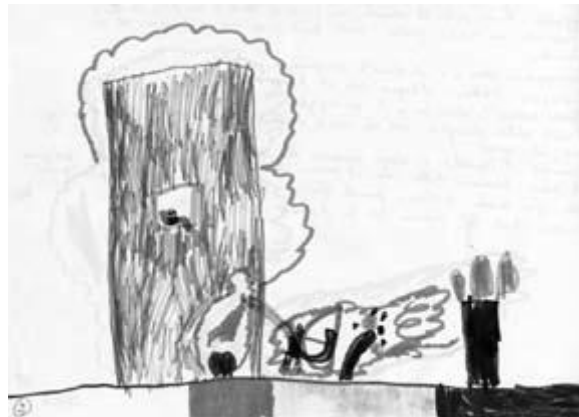


Fig. 2 Un disegno di A. dal forte contenuto emotivo.

Di solito i suoi giochi rappresentano delle situazioni un po' confuse, complicate, e faccio fatica a seguirne il filo logico. Sono pieni di incidenti e di conflitti, di rischi di essere feriti o di morire, che sembrano trovare una soluzione per poi ripresentarsi di nuovo: niente sembra poter fermare o porre un limite a questi disastri. Mi trasmettono una sensazione di pericolo costante, di angoscia e di rabbia per il senso di impotenza e catastrofe che connota i loro personaggi. Continuo a osservare e a verbalizzare ogni tanto ad A. le emozioni che mi risvegliano queste scene.

Man mano però la trama delle storie si chiarisce un po'.

Tornano alcuni temi: storie che evocano in me la relazione con la mamma (ad esempio, «un bambino porta cinque casse alla mamma. Le aprono e scoprono un tesoro, mentre il padre era morto in guerra») o con la maternità (una storia «dentro la pancia della balena»).

Parallelamente A. comincia a chiedermi di leggere. Si allena a leggere le sillabe e si ricorda un po' meglio le lettere. Un mese dopo l'inizio della rieducazione mi chiede di scrivere alla lavagna.

Gli propongo di scrivere secondo un metodo ideato da Claude Chassagny, quello della Tecnica di Associazione.

Facciamo una prima *série éclatée* dove A. comincia a segmentare e associare le sillabe per evocare

e scrivere parole semplici attorno a un tema (vedi figura 4).

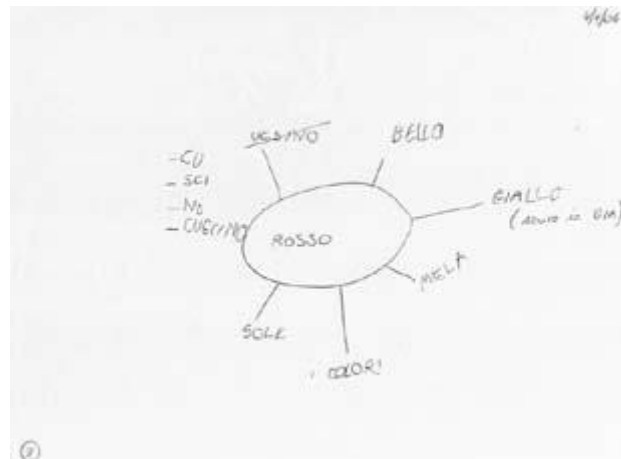


Fig. 4 Série éclatée sul tema «rosso» (aprile 2006).

A scuola mi dicono che A. partecipa oralmente in modo più attivo e si rivolge alle maestre quando non riesce nel compito assegnato. Mi sembra che abbia recuperato un po' di fiducia in sé e di autostima per permettersi di vedere e comunicare le proprie difficoltà nell'ambito scolastico.

Proseguiamo fino alla fine della prima elementare (mese di giugno) sia con il gioco simbolico che con la scrittura.

Nel gioco A. comincia a creare delle storie dove intervengono spesso delle coppie. Per esempio, A. mette in scena la storia di un uomo che porta i suoi due figli a una gara ma uno si fa male e l'altro gli cade sopra. Quindi arriva l'ambulanza ma i dottori sono finti! Allora il padre si arrabbia con i medici, li aggredisce e porta i figli a casa.

Mi torna in mente la storia della nascita di A. ma mi accontento di ascoltare, condividere con lui i sentimenti dei personaggi della storia e di scrivere poi io qualche parola chiave di essa.

Mi accorgo però che A. mi racconta sempre le storie in modo indiretto: non dà voce ai personaggi, anche quando mette in scena delle situazioni che provocano emozioni più o meno forti, e mi domando se il bambino si autorizzi a esprimere queste emozioni, soprattutto la rabbia.

Continuiamo con diverse *séries éclatées* (sempre usando la Tecnica di Associazione di C. Chassagny) e A. legge parole con sillabe complesse (vedi figura 5).

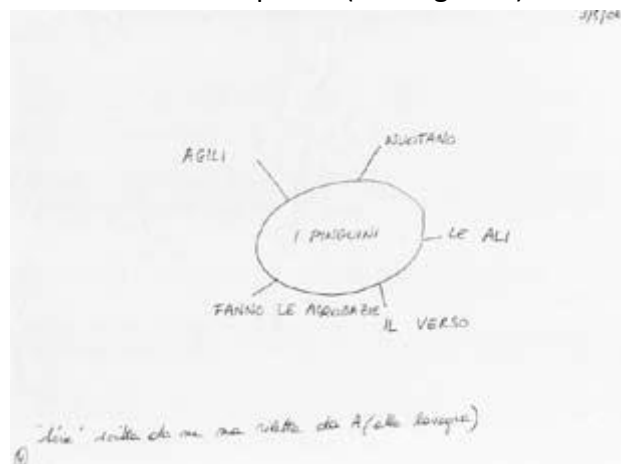


Fig. 5 Série éclatée a partire dalla parola «pinguini» (aprile 2006).

A. comincia a chiedermi esplicitamente di scrivere le sue storie e ne inventa una intitolata *// caos*: è la storia di combattimenti tra animali che distruggono tutto, salvo la mamma maiale e il suo piccolino che riesce a salvare la madre e viene poi allattato da lei.

Mi colpisce la fatica per la sopravvivenza espressa dalle sue storie e il lieto fine, dove però si riforma una coppia mamma-bambino piccolo. Inoltre è il bambino che salva la madre... mi sembra una responsabilità molto pesante!

In seguito A. mi parla del dispiacere della separazione attraverso il racconto di un episodio delle vacanze scorse in cui aveva dovuto buttar via un vermetto che salivava sugli occhiali della madre. «È come perdere un amico» mi dice.

Dopo realizza una costruzione col *Geomag* e, facendo un incrocio con le barrette di metallo, mi dice: «È come una croce». Poi ci mettiamo a scrivere ma, come spesso succede in seduta, non gli vengono facilmente le parole. Lo sento particolarmente abbacchiato in questa seduta; non riesce ad affrontare tanto la fatica. Io ho l'impressione che la pesantezza che sento sia quella vissuta da A. rispetto alla perdita, il bisogno di salvare la madre...

Noto anche l'assenza di una rappresentazione maschile, del padre, nelle sue storie e nel suo discorso. In una seduta di metà dicembre A. sceglie le lettere magnetiche e cominciamo una *série* alla lavagna. A. vuole scrivere delle parole e non-parole alla lavagna (vedi figura 6).

Dopo «SCARPA» io dico «PRATO» e A. scrive «PARTO». Rilegge correttamente la parola, anche se non era quella che avevo detto; gli chiedo cosa vuol dire «Parto».

A mi risponde: «Quando una partorisce». Mi faccio spiegare meglio. Mi dice che partoriscono gli animali ma anche gli umani, per esempio la mamma.

Gli chiedo allora cosa sa del parto di sua mamma e A. mi racconta che è nato da solo perché la mamma aveva un fratellino o una sorellina nella pancia insieme a lui ma che è morto e che è stato un grosso dispiacere. Poi mi racconta che ha fatto fatica a nascere: «Mi hanno preso con dei guanti morbidi, come un cuscino, ma ho avuto paura di rimanere incastrato e di morire come l'altro bambino».

Associa poi quest'esperienza al suo dispiacere per la morte del nonno paterno di cui amava la voce e... la pancia nella quale si tuffava.

Mi sembra che il dispiacere per la perdita di questo bambino sia ancora vivo in A. probabilmente perché lo è per la sua mamma e mi sembra importante che possa esplicitarlo, anche se attraverso un'associazione verbale imprevista, per prenderne le distanze.

Dopo un anno di terapia, facciamo un controllo delle sue capacità di lettura tramite la prova Cornoldi di entrata di seconda elementare (*La fiaba del tappeto*): la lettura è ancora molto lenta e stentata ma A. riconosce i grafemi in stampatello minuscolo, con qualche confusione di consonanti omologhe e di grafemi complessi. Fa ancora qualche inversione. Capisce però benissimo il significato del testo. Dalle sedute successive vedo A. sempre un po' inibito quando si tratta di evocare delle parole ma più tonico e anche aggressivo nel gioco competitivo con me. Per esempio mi chiede di giocare a *Battaglia Navale*. A fine gennaio, dopo un gioco in scatola, A. sceglie i personaggi e costruisce una scuola: mette un bambino con la sua sedia sul tavolo («perché è piccolo, sennò la maestra non lo vede!»); poi, visto che mi stupisco di questa soluzione, A. gli dà una sedia più alta.



Fig. 6 Série éclatée di parole e non parole (dicembre 2006).

Mette due bambini davanti a due tavoli. Arriva la maestra, carica di valigie. Spiega che sta andando in gita ma che si tratta di una gita per maestre. Mette tre valigie su ogni tavolo e un semaforo di fianco alla lavagna. Dà il via dicendo: «Rosso, arancione, verde!», poi designa un bambino per aprire una valigia. Chi scoprirà la spugna della lavagna dentro la propria valigia potrà andare in gita con la maestra! Ci provano e, all'ultimo tentativo, uno dei due bambini la scopre. La maestra sgrida allora il bambino (già sfortunato, penso io!) che non ha trovato niente e lo manda dal preside. Fa scrivere al bambino la data del giorno (13/08).

Poi chiede chi vuole venire in gita con lei ma nessuno alza la mano.

Quindi la maestra scrive tanti zeri sulla lavagna. Nel frattempo il preside dice al bambino arrivato da lui che non gli dà la colpa del fatto, ma che manderà via la maestra!

Il bambino lo riferisce alla maestra e scrive sulla lavagna: LA MAESSTRA CATTIVA. Fa una serie di croci attorno alla scritta, di cui A. non mi spiega il significato.

Con A. verbalizzo la rabbia dei bambini contro questa maestra ingiusta e la delusione e il senso di colpa del bambino perdente, che il preside aveva colto e compreso. Torna il tema della coppia e appare una rivalità tra i due bambini. Ormai le storie di A. sono sempre più chiare e i sentimenti negativi dei personaggi appaiono in modo sempre più articolato. Ne parla anche con me. Segue una serie di sedute in cui mi sembra che A. cerchi di tirar fuori le sue emozioni, soprattutto quelle negative.

Nella relazione con me, A. si sente sempre più legittimato a esprimere emozioni contrastanti. Segue a marzo un colloquio con i genitori e con la NPI.

Ci chiedono cosa pensiamo di A. Dico che lo vedo evolvere nell'espressione orale e scritta ma che lo trovo ancora un po' trattenuto emotivamente. Dalla conversazione con i genitori emerge che il

padre banalizza molto le difficoltà emotive del figlio mentre la madre fa fatica a manifestare chiaramente la propria opinione rispetto all'evoluzione di A.

Ci rendiamo conto di quanto sia difficile per questi genitori instaurare un rapporto di fiducia che permetta di esprimere anche le proprie emozioni. Evidenziamo l'importanza di una comunicazione chiara con noi operatori per poter lavorare su una base di fiducia. Collegiamo poi il discorso con l'atteggiamento di A. che sembra, anche lui, aver paura di parlare, anche se risente dell'atmosfera emotiva che lo circonda. Sottolineo che certe volte non è quello che si dice che fa male ma quello che *non si dice*.

In realtà A. mi parla spesso della rabbia in seduta, sia della rabbia dei personaggi delle sue storie, sia della sua nei confronti della lettura e della scrittura, anche se i progressi oggettivi si confermano. Nella lettura usa lo stampatello minuscolo e nella scrittura è più fluido.

A fine marzo, la madre mi dice che le maestre sono soddisfatte dei progressi di A. ma che il bambino non vuole più andare sulla cattedra per lavorare. Scopro che era l'unico a essere invitato a salire e che si è stufato di essere messo così in mostra davanti a tutti...

Ha finalmente avuto il coraggio di comunicarlo alla madre e le ha chiesto di dirlo alle maestre durante un colloquio. Viene fuori che A. fa fatica a dire quello che non vuole, anche con gli amici che gli stanno un po' addosso.

Parliamo del fatto che si faccia spesso proteggere dalla madre o dalla maestra. Poi rimaniamo in due e A. sceglie il *Kapla* per costruire una casa. Dopo insiste per farla vedere alla madre.

Mentre questa gli fa i complimenti, A. mette tre personaggi dentro la casa: una donna e... due bambini gemelli: Franco e Luigino.

La ripetizione del tema dei gemelli è così palese che dico alla madre che spesso A. crea delle storie con dei gemelli, che richiama forse un po' la sua stessa storia.

La madre si emoziona e dice che è nato solo A. perché «era il più forte!».

Parliamo della difficoltà di A. di usare la propria forza nel gioco e chiedo se potrebbe essere in qualche modo collegata a questa esperienza di essere il sopravvissuto perché il «più forte».

A. cambia discorso e la madre mi dice che ad A. non piacciono alcuni argomenti e spesso devia il discorso. Succede così anche quando si parla della letto-scrittura. Sento un imbarazzo anche della madre nel discutere della difficoltà di A. e penso di parlare in modo più aperto con lei da sola.

Mi sembra che A. mi porti la madre per aprire questi discorsi ma poi tutti e due ne sono imbarazzati. La madre chiede poi ad A. di raccontarmi cosa ha ricevuto questa mattina: un camion perché... da 8 notti dorme nel suo letto!

Scopro così che A. di solito raggiunge il lettone nel cuore della notte e che, come evidenziato dalla madre, i genitori non si accorgono di niente fino al mattino. Parliamo del piacere di stare nel calduccio del lettone (certe volte solo con la mamma), ma anche della necessità di dormire per conto proprio per diventare grandi, contenendo con parole e oggetti transizionali le paure che sorgono di notte.

A. mi dice che stare nel suo letto lo fa un po' arrabbiare ma la madre si dichiara decisa a mantenere il cambiamento e a sopportare questa rabbia. Mi sembrano avviati sul cammino della separazione. A fine aprile faccio un colloquio con la madre. La madre ribadisce i progressi fatti da A. e lo descrive come sempre più autonomo nella gestione dei compiti scolastici a casa.

Dice che ha provato a venire ancora nel lettone ma che i genitori non lo hanno più

accettato. Parliamo poi della chiarezza verbale: la madre riconosce che adesso A. esprime più chiaramente i propri sentimenti, anche se ogni tanto lo fa indirettamente («indorando la pillola»). L'espressione più chiara dell'aggressività di A. spaventa un po' la madre, anche se si manifesta soprattutto nell'ambito del gioco (*PlayStation*).

Leghiamo questo timore all'episodio di gioco con i gemelli fatto in terapia in presenza della madre e a cosa significa «essere forte» per A.

Dico che forse A. si sta chiedendo come usare la forza che sta scoprendo in se stesso ma che, probabilmente, teme di fare male a se stesso o agli altri.

La madre capisce che l'uso della propria aggressività permette ad A. di diventare assertivo e dice che il figlio ha chiesto di iscriversi l'anno prossimo a *karate*.

La madre si rende conto che la storia della sua gravidanza e il dolore che l'ha accompagnata possano aver influenzato A. Ci dichiara che era un dolore tale che fino a poco fa non poteva parlarne né pensarci ma che adesso ne discutono più tranquillamente in famiglia.

Concludo condividendo il senso di dolore della madre e la fatica a elaborare un lutto che è durato quasi 8 anni. Il bambino sembra voler proteggere la madre dalla perdita del fratello e aver paura anche lui dell'abbandono.

Inoltre pare avere un senso di colpa rispetto alla scomparsa del fratellino.

A metà giugno rivedo le insegnanti che mi confermano i progressi di A. rispetto alla capacità di riflessione e di autonomia nel lavoro. In matematica si arrangia per compensare le proprie difficoltà e sta imparando man mano le prime tabelline. Non ha più tante difficoltà di orientamento spaziale. In lettura fa un po' più fatica, soprattutto con la H, le doppie e l'apostrofo. Ogni tanto chiede di leggere ad alta voce, come fanno gli altri. Hanno notato un aumento della sua velocità di lettura.

Nella scrittura A. usa spontaneamente lo stampatello maiuscolo ma vuole imparare anche il corsivo. Fa ancora qualche errore di ortografia, quindi scrive in brutta, poi la maestra la corregge e successivamente A. ricopia il testo.

Con i suoi compagni è sempre stato gentile e viene cercato dagli altri. Adesso si fa rispettare di più di prima. Lo vedono come un leader positivo. Anche la madre lo vede più autonomo e sicuro di sé. Deve abituarsi a questa nuova immagine di A. di cui è tuttavia contenta.

Conclusioni

Questo caso mi è parso interessante per evidenziare come un bambino, con un tempo, uno spazio e un'attenzione terapeutica a disposizione, possa strutturare man mano la propria esperienza, prima agendo le proprie emozioni nel gioco, poi verbalizzandole diventandone consapevole.

Inoltre questo bambino è riuscito anche a comunicare alla madre il nodo doloroso che percepiva nella loro storia, aiutando così entrambi ad alleggerirne il peso.

L'evoluzione del disturbo del linguaggio di A. (difficoltà di conteggio, metafonologica e di letto-scrittura) è avvenuta di pari passo con un ripercorrere alcune tappe di sviluppo che A. non aveva potuto completare serenamente: la separazione dalla madre e la propria individuazione con il riconoscimento delle sue capacità fisiche (la sua forza), emotive (gioia ma anche rabbia, tristezza, ecc.) e mentali (capacità di pensiero e di espressione personali, ecc.).

Mettendo in ordine il suo mondo interno A. ha dato senso e organizzazione anche al suo

linguaggio orale e scritto.

Bibliografia:

- Anzieu D. (1994), *Le Penser*, Paris, Dunod.
- Anzieu D. (1995), *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.
- Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, R. Lafont.
- Bettelheim B. (1987), *Pour être des parents acceptables*, Paris, R. Lafont.
- Bowlby J. (1983), *Attaccamento e perdita* (trilogia), Torino, Bollati Boringhieri.
- Chassagny C. (1984), *Pedagogia Relazionale del Linguaggio*, Milano, Editiemme.
- Cyrułnik B. (2003), *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob.
- Danon-Boileau L. (2002), *Des enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob.
- Danon-Boileau L. (2007), *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Paris, Odile Jacob.
- de Saussure F. (1967), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Dolto F. (1981), *Au jeu du désir*, Paris, Points.
- Dolto F. (1987), *Tout est langage*, Paris, Le Livre de Poche.
- Dolto F. (2001), *L'immagine inconscia del corpo*, Milano, Bompiani.
- Ferro A. (1996), *Nella stanza di analisi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ferro A. (2007), *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fraiberg S., Adelson E. e Shapiro V. (1975), *Ghosts in the nursery*, «Journal of the American Academy of Child Psychiatry», vol. XIV, pp. 387-421.
- Freud S. (1994), *Il piccolo Hans*, Milano, Feltrinelli.
- Golse B. (1999), *Du corps à la pensée*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grinberg L., Sor D. e Tabak de Bianchedi E. (1983), *Introduzione al pensiero di Bion*, Roma, Armando.
- Holmes J. (1994), *La teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Isaacs S., Freud A. et al. (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé/IPERS (1999), *L'échec en écriture*, Paris, L'Harmattan.
- Mahler M.S. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Marcoli A. (1993), *Il bambino nascosto*, Milano, Mondadori.
- Marcoli A. (1996), *Il bambino arrabbiato*, Milano, Mondadori.
- Marcoli A. (1999), *Il bambino perduto e ritrovato*, Milano, Mondadori.
- Marcoli F. (2005), *Fare storie con i bambini*, Milano, FrancoAngeli.
- Marcoli F. (2007), *La gravidanza nel corpo sociale. Un'esperienza clinica*, «L'educazione sentimentale», n. 9, settembre 2007.
- Piaget J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé.
- Spitz R. (1970), *Il no e il sì*, Roma, Armando.
- Spitz R. (1994), *Il primo anno di vita*, Roma, Armando.
- Stern D.N. (1995a), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Stern D.N. (1995b), *La costellazione materna*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Vallino D. e Macciò M. (2006), *Essere neonati*, Roma, Borla.
- Winnicott D.W. (1974a), *Colloqui terapeutici con i bambini*, Roma, Armando.
- Winnicott D.W. (1974b), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.
- Winnicott D.W. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli.
- Winnicott D.W. (1987), *I bambini e le loro madri*, Milano, Raffaello Cortina.
- Winnicott D.W. (1992), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando.

Per ulteriori informazioni sulle formazioni e i convegni organizzati dall'Istituto Claude Chassagny potete consultare il sito internet www.istitutochassagny.it, oppure www.acchassagny.org.

Josiane Lots