

Comparatismi 3 2018

ISSN 2531-7547

<http://dx.doi.org/10.14672/20181439>

Autismo, *storytelling* e Sé autobiografico

Alessandra Borghi

Abstract • In accordo con la teoria di Antonio Damasio, è possibile definire le *emozioni* come complesse collezioni di risposte chimiche e neurali, in gran parte osservabili pubblicamente, utili all'uomo nel processo di conservazione della vita. I *sentimenti* rappresentano, invece, le esperienze mentali private delle emozioni: ogni sentimento corrisponde al *sentire* una determinata emozione. Affinché un individuo possa anche *sapere* di sentire le proprie emozioni, deve maturare in lui un senso del Sé cosiddetto *autobiografico* e una coscienza estesa, o auto-noetica. Dal punto di vista neurale, le persone affette da disturbi dello spettro autistico (ASD) sembrano non poter raggiungere un tale grado di consapevolezza emotiva a causa di un deficit a carico del *Default Mode Network*. Tuttavia, numerosi studi dimostrano la possibilità di accrescere il loro grado di coscienza coinvolgendoli in attività di *storytelling*. Tra gli esempi più significativi di narrazioni 'terapeutiche', si evidenziano le *Storie Sociali*, ideate da Carol Gray, e le storie *computer-based*, come *Emotiplay*, che vanta tra i nomi dei suoi ideatori quello dello psicologo Simon Baron-Cohen. Si anticipano, inoltre, alcuni risultati di un progetto sperimentale, attuato in una scuola elementare con due fratelli gemelli autistici di nove anni. Il progetto ha abbinato attività di *storytelling* con attività di *storywriting*: ciascun bambino ha prodotto quattro racconti autobiografici che lo hanno stimolato ad esplorare ed esternare le proprie emozioni.

Parole chiave • Emozioni e ragione; Coscienza; Autismo; *Storytelling*; Storie sociali; *Storywriting*; Sé autobiografico

Abstract • According to Antonio Damasio's theory, emotions are complex collections of chemical and neural responses, publicly observable and extremely useful for preservation of our life. On the other hand, feelings represent the mental and private experience of our emotions. Likewise, the process that leads a person to a complete awareness of his emotions and feelings is impossible without the growth of an autobiographical sense of self and auto-noetic consciousness. People with autism spectrum disorders (ASD) seem to lack this level of awareness as they are affected by a serious deficit in the Default Mode Network. Nevertheless, a lot of studies demonstrate the possibility of expanding their inner mental place thanks to storytelling activities. Most substantial examples of therapeutic narrations are Social Stories, invented by Carol Gray, and computer-based stories, such as Emotiplay, devised by Baron-Cohen and colleagues. Furthermore, we anticipate some results of an experimental project, implemented with two autistic twin brothers, aged nine, in a primary school. The project

combined activities of storytelling with activities of storywriting; every child wrote four autobiographical accounts aimed at exploring and externalizing their emotions.

Keywords • Emotions and Reason; Awareness; Autism; Storytelling; Social Stories; Storywriting; Autobiographical Self

Ledizioni 

Autismo, *storytelling* e Sé autobiografico

Alessandra Borghi

I. Emozioni, sentimenti e coscienza: la classificazione di Antonio Damasio e l'unità fondamentale di affettività e cognizione

Mi ha sempre affascinato il momento preciso in cui, mentre il pubblico attende seduto, la porta sul palcoscenico si apre e l'artista appare illuminato dalle luci della scena, ovvero, scegliendo l'altra prospettiva, il momento in cui l'artista che sta in attesa nella semioscurità vede aprirsi quella stessa porta, che rivela le luci, il palcoscenico e il pubblico.¹

Con questa immagine si apre il libro *Emozione e Coscienza*, di Antonio Damasio, il quale utilizza la metafora del teatro per descrivere il momento in cui la mente di un qualsiasi individuo inizia effettivamente a conoscersi e il soggetto diventa così pienamente cosciente della propria esistenza. All'interno del vasto teatro del corpo umano, infatti, la presenza dell'Io è come la comparsa dell'attore principale sotto la luce del palcoscenico. L'entrata sotto la luce segna il passaggio da uno stato di inconsapevolezza iniziale a uno in cui si acquisisce un senso di Sé compiuto. L'obiettivo di Damasio è proprio quello di analizzare le circostanze biologiche che rendono possibile questa trasformazione.

Il senso di questo Sé presente, continua Damasio, «è una presenza quieta e sottile, a volte poco più di un “accenno appena intuito”, di un “dono appena compreso”»;² eppure, questa sottile presenza rappresenta una svolta decisiva nella storia dell'evoluzione umana, in quanto «funzione biologica critica che ci permette di conoscere il dolore o la gioia [...] la sofferenza o il piacere, di sentire imbarazzo o orgoglio»;³ in altri termini, è ciò che ci permette di divenire consapevoli delle nostre esperienze emotive. Secondo il neuroscienziato portoghese, infatti, emozioni e sentimenti da un lato, coscienza e ragione dall'altro sono strettamente collegati tra loro, a differenza di quanto sosteneva la precedente visione a-razionale della vita affettiva.⁴ Ciò significa che per poter comprendere le basi cerebrali

¹ Antonio Damasio, *Emozione e coscienza* [1999], trad. di Simonetta Frediani, Milano, Adelphi, 2000, p. 15.

² Ivi, p. 23.

³ Ivi, p.26.

⁴ Questa visione è stata messa in discussione da numerosi studi: nell'ambito delle teorizzazioni psicologiche da Nico Henry Frijda, *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986 e Keith Oatley, *Psicologia ed emozioni* [1992], a cura di Valentina D'Urso, trad. di Rosanna Carrera, Susanna Falchero e Mariagrazia Monaci, Bologna, il Mulino, 1997; nell'ambito delle neuroscienze, per questo ribattezzate come *neuroscienze affettive*, da Richard J. Davidson, *Cognitive Neuroscience Needs Affective Neuroscience (and Vice Versa)*, «Brain and Cognition», n. 42, 2000, pp. 89-92, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1006/breg.1999.1170>> e Anna Maria Meneghini, *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*, New York, SEID, 2010; in ambito filosofico da Martin Heidegger, *Essere e tempo* [1927], a cura di Franco Volpi, trad. di Pietro Chiodi, Milano, Longanesi, 1976; Max Scheler, *Essenze e forme della simpatia* [1923], a cura di Laura Boella, trad. di Luca Oliva e Silvia Soannini, Milano, FrancoAngeli, 2010; e Edith Stein, *Psicologia e scienza dello spirito* [1922], trad. di Anna Maria Pezzella, Roma, Città Nuova Editrice, 1999.

dei processi mentali complessi si deve prendere in esame la cognizione unitamente all'affettività. La vita affettiva è intrinsecamente connessa a contenuti di pensiero ed è un prodotto della ragione: non esiste emozione, sentimento o passione che non interagisca con quella particolare azione del pensiero che è l'*appraisal*.

Si è così iniziato a studiare l'essere umano come un organismo integrato, superando la dicotomia mente-corpo, ragione-emozione. La riduzione selettiva dell'emozione nuoce alla razionalità alla pari di un eccesso di emozione. La ragione non può affatto funzionare meglio senza l'influenza dell'emozione che, al contrario, sostiene il ragionamento, soprattutto quando si tratta di questioni personali e sociali che implicano rischi e conflitti.

Tuttavia, se è vero che la coscienza dipende dalle emozioni, non è altrettanto vero il contrario: «L'apparato biologico sotteso dall'emozione non dipende dalla coscienza».⁵ Non è necessario, infatti, essere coscienti di ciò che induce un'emozione; ci possiamo trovare in uno stato di tristezza, prosegue Damasio, e non avere alcuna idea del perché ci troviamo in quel particolare stato, in un dato momento: «La causa reale [...] sarebbe potuta affiorare alla coscienza, ma non è affiorata perché non l'avete seguita mentre ne stavate seguendo un'altra».⁶ Le emozioni possono quindi essere totalmente cieche e presentarsi al soggetto come apparentemente immotivate.

Occorre infine ricordare che le emozioni, secondo Damasio, hanno un ordine gerarchico. L'autore distingue tra: emozioni primarie o universali (gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto), emozioni secondarie o sociali (imbarazzo, gelosia, colpa e orgoglio) ed emozioni di fondo (benessere o malessere, calma o tensione). Al livello base, possiamo dire che le emozioni sono complesse collezioni di risposte chimiche e neurali, in gran parte osservabili pubblicamente, che svolgono un ruolo regolatore dell'individuo: assisterlo nella conservazione della vita. Ma, come già anticipato, affinché un'emozione possa diventare nota al soggetto, sono richieste altre due fasi: lo stadio del sentire quell'emozione (o sentimento) e lo stadio del sentire reso, finalmente, conscio al soggetto (il sapere di sentire quell'emozione) che, nella metafora del teatro, corrisponde al momento in cui l'attore viene illuminato dalle luci del palcoscenico.

Con il termine *sentimento*, Damasio allude all'esperienza mentale privata di un'emozione: attraverso i sentimenti, che sono diretti verso l'interno, le emozioni, che sono dirette verso l'esterno, iniziano ad avere un effetto sulla nostra mente. I sentimenti hanno quindi un legame privilegiato con la coscienza, in quanto stanno proprio sulla soglia che separa l'essere dal conoscere. Secondo l'autore, i sentimenti più frequenti negli esseri umani sono i cosiddetti sentimenti di fondo: l'affaticamento, l'energia, l'eccitazione, il benessere, il malessere, la tensione, il rilassamento, l'agitazione, il trascinarsi, la stabilità, l'instabilità, l'equilibrio, la mancanza di equilibrio, l'armonia, la discordia, attraverso i quali diventiamo consapevoli delle nostre emozioni di fondo.

A livello di emozioni e sentimenti, però, non possiamo ancora affermare l'esistenza di un vero e proprio Sé, ma soltanto di un proto-Sé. Il venire a conoscenza da parte del soggetto dei propri sentimenti, richiede l'avvento di un Sé compiuto, che deve essere presente affinché i sentimenti possano influenzare il soggetto al di là dell'immediato qui e ora. Inoltre, secondo Damasio, il concetto di coscienza si divide in un genere semplice, la coscienza nucleare, corrispondente alla nascita di un Sé nucleare e quasi identificabile con i sentimenti di fondo, e in uno complesso, la coscienza estesa, che corrisponde alla nascita di un Sé autobiografico e che si erge sulle fondamenta del primo tipo di coscienza: «lo splendore della coscienza richiede il sistematico perfezionamento di entrambi i generi di coscienza».⁷

⁵ Damasio, *op. cit.*, p. 60.

⁶ Ivi, p. 65.

⁷ Ivi, p. 31.

La coscienza nucleare fornisce all'organismo un senso di Sé in un determinato momento (ora) e in un determinato luogo (qui); il suo raggio di estensione è il 'qui e ora'; ci consente di sapere soltanto che siamo noi ad avere una certa sensazione di dolore. La coscienza estesa, invece, pone questa esperienza su uno sfondo più ampio e in un intervallo di tempo più lungo; fornisce all'organismo un senso più elaborato di Sé, dotandolo di una piena consapevolezza del suo passato vissuto e del futuro previsto. Per chiarire questa differenza si riporta l'esempio proposto da Damasio: se ci rendiamo conto di avvertire un certo dolore, questo è possibile grazie alla nostra semplice coscienza nucleare; ma se iniziamo ad esaminare tutti i fatti collegati a quella percezione dolorosa, come la sede del dolore, la sua causa, l'ultima volta che lo abbiamo provato, le sue manifestazioni e ripercussioni future o le persone coinvolte in quella situazione, ciò significa che stiamo utilizzando la nostra coscienza estesa.

Il buon funzionamento della coscienza estesa necessita, quindi, della capacità di mantenere attive, simultaneamente e per un notevole lasso di tempo, le numerose informazioni connesse a un determinato vissuto emotivo. Il Sé autobiografico, dichiara Damasio, è il Sé dal quale si contempla questo ampio paesaggio e la coscienza estesa è un fenomeno biologico complesso, con vari livelli di organizzazione, che si evolve nel corso della vita dell'organismo in modo dipendente dalla sua memoria convenzionale e operativa e che porta alla luce un essere compiuto.

2. La teoria evolutiva delle emozioni e l'ipotesi di Haworth sul cervello autistico

Con Damasio, si è già anticipato il ruolo più significativo, da un punto di vista evolutivo, delle emozioni umane: assistere l'organismo nella conservazione della vita. Nel 1872, questa tesi veniva per la prima volta introdotta da Charles Darwin, nell'opera *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*.⁸ Il biologo britannico sosteneva che, durante l'evoluzione della specie, la comparsa delle emozioni avesse permesso un comportamento più adattabile e andò così conservandosi nelle generazioni seguenti. Da allora, il cervello umano si è progressivamente evoluto in modo da sviluppare un linguaggio emotivo sempre più specializzato.

Tuttavia, non è chiaro se l'evoluzione in senso emotivo della nostra specie fu un processo universale; alcuni individui, infatti, sembrano esserne rimasti esclusi, senza per questo essersi estinti. Karen Haworth,⁹ docente di linguistica e scienze sociali presso la University of West Florida, ipotizza che la struttura neurale dei soggetti autistici (ASD) sia in buona parte o interamente equiparabile a quella che un tempo caratterizzava gli uomini del tardo Paleolitico. Secondo Haworth, a quei tempi, vale a dire prima dell'avvento del linguaggio, l'autismo poteva essere la condizione umana di norma più diffusa, in questo senso non patologica, ma semplicemente corrispondente a uno stadio più antico dell'evoluzione umana.

Haworth riprende a sua volta la teoria di Charles Sanders Peirce, secondo il quale l'avvento del linguaggio nel tardo Paleolitico segna nella linea evolutiva dell'uomo il momento di maturazione di una mente empatica e concettuale, preceduta da quella pre-linguistica di tipo mitologico o simbolico e ancor prima da quella pre-linguistica di tipo meramente episodico. Come quest'ultima, quella tipicamente autistica funziona istantaneamente, fatica a

⁸ Charles Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* [1872], trad. di Fiamma Bianchi Bandinelli, Torino, Bollati Boringhieri, 1982.

⁹ Karen Haworth, *Upper Paleolithic Art, Autism and Cognitive Style: Implications for the Evolution of Language*, «Semiotica», vol. 162, nn. 1-4, 2006, pp. 127-174.

operare astrazioni, concettualizzazioni o valutazioni di tipo olistico e, ancor più, ad apprendere o utilizzare un linguaggio di tipo emotivo. La classificazione di Peirce dei tipi di mente umana richiama, almeno in parte, la contrapposizione di Baron-Cohen tra cervello empatico (E), non autistico, e cervello sistemico (S), tipicamente autistico.

A sostegno della propria tesi, Haworth rende nota la sorprendente somiglianza tra alcuni dipinti del tardo Paleolitico rinvenuti nelle grotte di Lascaux, nella Francia sud-occidentale, e i disegni prodotti da alcuni bambini autistici non ancora sottoposti ad alcuna terapia correttiva del loro ritardo linguistico. Uno dei casi più significativi è senz'altro quello di Nadia, che a soli quattro anni riporta nei propri disegni un estremo realismo fotografico, analogo a quello dei nostri antenati. Già nel 1977, la psicologa Lorna Selfe¹⁰ sottolineava la capacità di Nadia di rappresentare ogni elemento della natura esclusivamente sulla base di quanto i suoi occhi vedessero in modo immediato e istantaneo (stile episodico) e non sulla base di quanto la sua mente, nel tempo, potesse aver appreso e rielaborato attraverso processi di concettualizzazione simbolica.

2.1. Anomalia del *default mode network* nel cervello S

Oggi sappiamo che, a livello neurale, il fulcro della differenza tra cervello autistico e non autistico è rappresentato dal *Default Mode Network* (DMN), considerato il substrato neurale sotteso al senso di un Sé autobiografico e, più in generale, alla nostra facoltà immaginativa. Il DMN include: la corteccia medio-prefrontale, la corteccia del cingolato posteriore, la corteccia parietale inferiore e l'ippocampo.¹¹ L'intensità di attivazione del *Default Mode Network* è direttamente proporzionale alla capacità di un individuo di simulare prospettive spazio-temporali alternative e auto-noetiche, vale a dire legate alla sua memoria autobiografica, recuperando ricordi di eventi passati e anticipando immagini del Sé future (*time travel*). La facoltà immaginativa, a cui fa capo il senso di un Sé autobiografico, include anche la creatività, l'inventiva, lo sviluppo nei bambini del gioco di finzione e del pensiero divergente, la produzione narrativa e le abilità empatiche.¹²

Numerosi studi condotti da Bernard Crespi, professore di biologia evolutiva presso la Simon Fraser University,¹³ documentano una notevole compromissione del *Default Mode Network* nelle persone affette da autismo. In questi soggetti si riscontra pertanto una riduzione delle competenze empatiche e del linguaggio emotivo, del *future thinking*, della memoria autobiografica e della consapevolezza auto-noetica. L'autore riporta a tale proposito le parole ancora estremamente attuali dello psichiatra Michael Rutter,¹⁴ che già nel 1972 faceva notare l'inadeguatezza del termine *autismo*, originariamente coniato per indicare un ritrarsi della persona dal mondo reale in sé stessa. Il bambino cosiddetto autistico, in realtà, non può rifugiarsi in un mondo diverso da quello reale, perché a mancare in lui è proprio

¹⁰ Lorna Selfe, *Nadia: A Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*, London, Academic Press, 1977.

¹¹ Daniel Lawrence Schacter, Donna Rose Addis, Demis Hassabis et al., *The Future of Memory: Remembering, Imagining, and the Brain*, «Neuron», n. 76, 2012, pp. 677-694, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.11.001>>.

¹² Joel Pearson e Stephen M. Kosslyn, *The Heterogeneity of Mental Representation: Ending the Imagery Debate*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», n. 112, 2015, pp. 10089-10092, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1073/pnas.1504933112>>.

¹³ Bernard Crespi, Emma Leach, Natalie Dinsdale, Mikael Morkkonen and Peter Hurd, *Imagination in Human Social Cognition, Autism and Psychotic-affective Conditions*, «Cognition», n. 150, 2016, pp. 181-199, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.02.001>>.

¹⁴ Michael Rutter, *Maternal Deprivation Reassessed* [1972], London, Penguin Books, 1981.

la profondità del mentale: il suo Sé è come intrappolato e disperso nei dati della realtà; vive, di conseguenza, in un deficit del Sé, piuttosto che in un eccesso.

Ma il cervello S, o pre-linguistico, è davvero un cervello vuoto dal punto di vista emotivo? Una diagnosi di autismo esclude radicalmente, per il soggetto coinvolto, qualsiasi possibilità di accrescimento del proprio spazio interiore? La tesi che si vuole qui sostenere, e che nel quarto paragrafo verrà corroborata da alcune evidenze sperimentali, è che le persone autistiche, nonostante il loro profilo sistemico, possano comunque contare nel loro repertorio di esperienze alcune emozioni significative, in particolare la rabbia, prevalente in quegli ASD che manifestano comportamenti violenti e aggressivi, e la paura, prevalente nei soggetti che faticano di più a parlare o a lasciarsi coinvolgere in una qualsiasi forma di interazione sociale. Per quanto talvolta alcune emozioni risultano essere completamente inibite nei soggetti autistici,¹⁵ gli ASD possono comunque manifestare emozioni significative; il loro deficit risiede piuttosto nella capacità di comprendere e recuperare in modo consapevole il significato e la portata di tali emozioni. Questa *lack of consciousness*, tuttavia, non li preclude dalla possibilità di essere coinvolti in interventi educativi finalizzati al potenziamento del loro *sense of Self* e della loro coscienza estesa.

3. Le narrazioni: un possibile strumento di *training* della coscienza estesa

Esaminando la tesi degli psicologi Warnick e Landis,¹⁶ questa via sembra essere scientificamente praticabile. Gli autori di *Neuroscience in Intercultural Contexts* suggeriscono di sostituire il vecchio paradigma di ricerca *nature-nurture*, fondato sulla credenza che il processo di crescita e formazione dell'essere umano e il suo comportamento (fenotipo) siano interamente determinati dalla sua natura biologica (genotipo), con un nuovo approccio di tipo epigenetico. L'epigenetica studia le possibili modifiche chimiche a carico del DNA o delle regioni che lo circondano che, pur non coinvolgendo cambiamenti nella sequenza dei nucleotidi, regolano l'accesso dei fattori di trascrizione ai loro siti di legame sul DNA e lo stato di attivazione funzionale dei geni. Questa particolare branca della biologia sostiene quindi l'esistenza di processi di riorganizzazione o ristrutturazione neurale indotti da variabili ambientali, dal contesto sociale in cui cresciamo e dalle particolari relazioni umane che intratteniamo.

Ammessi quindi che il grado di sviluppo della nostra coscienza non sia solo un patrimonio genetico, ereditario, ma l'esito di un processo di crescita dettato anche dalle nostre esperienze, resta ora da chiarire quali siano le condizioni ambientali più favorevoli alla sua maturazione, in particolare nei soggetti autistici. Numerosi studi, per esempio, dimostrano l'efficacia delle narrazioni incentrate su contenuti emotivi in vista della maturazione socio-affettiva di questi soggetti. È ormai ampiamente documentato come lo *storytelling* sia in

¹⁵ Secondo l'*amygdala theory* alcune persone affette da disturbi dello spettro autistico sono incapaci di riconoscere l'emozione della paura a causa di un malfunzionamento del *network* neuronale normalmente preposto alla percezione emotiva. Inoltre, recenti studi dimostrano che scene di paura, come quelle tratte dal film *The Vanishing*, di Sluizer, tendono a suscitare un senso di piacere negli spettatori ASD. Per ulteriori approfondimenti della *Fear Enjoyment Hypothesis* si veda: Ashley M. Hosker-Field, Nathalie Y. Gauthier e Angela S. Book, *If not Fear, then What? A Preliminary Examination of Psychopathic Traits and the Fear Enjoyment Hypothesis*, «Personality and Individual Differences», n. 90, 2016, pp. 278-282, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.016>>.

¹⁶ *Neuroscience in Intercultural Contexts*, a cura di Jason E. Warnick & Dan Landis, New York, Spinger, 2015.

grado di accrescere le loro capacità di *mind reading* e il loro senso empatico.¹⁷ Alla luce degli ambiti di pertinenza del DFM, è presumibile che sia in grado di educare anche la loro facoltà immaginativa, la loro consapevolezza autoetica e, conseguentemente, di avviare il passaggio da una coscienza nucleare a una estesa.

Come già scriveva Oatley nel 1997, «la narrativa ha l'importantissima proprietà di permetterci di generare le nostre comprensioni [...]; può proporre: “Questa è un'emozione. Questo è il modo in cui si prova. Questi sono i suoi inevitabili effetti su questa e su quella persona. Non è vero?”».¹⁸ È come se la narrativa potesse operare una sorta di *screening* delle emozioni e, così facendo, renderle chiare e manifeste anche a chi, fino a quel momento, sia rimasto estraneo al loro valore. Le narrazioni, per esempio, possono aiutare i bambini autistici a recuperare dentro di sé alcune emozioni apparentemente immotivate, infondate, alle quali non hanno mai saputo o dovuto dare un nome; possono anche costituire un valido strumento per aiutarli a descrivere i loro vissuti emotivi, a nominarli e a comunicarli ad altri soggetti. Resta ora da chiarire quali forme di racconto e quali modalità di intervento possano essere i più adatti a raggiungere questi obiettivi nei soggetti autistici, in particolare nei bambini in età scolare.

3.1. Le storie sociali

Le Storie Sociali (SS) costituiscono una delle forme più efficaci di storie personali, costruite *ad hoc* per il singolo bambino autistico, e scritte in prima persona, come se fosse lui stesso a raccontarle. Con tono positivo e rassicurante, descrivono al destinatario diverse opportunità di scelta tra soluzioni alternative, stimolandolo ad attivare un pensiero divergente e capacità di *problem solving*, entrambi ambiti di pertinenza del *Default Mode Network*. L'autore di una SS predilige il linguaggio facente capo alla tecnica del *tracking* (*seguire le tracce*), piuttosto che quello della *pliance* (o *compiacenza*).¹⁹ Il *tracking* non stabilisce relazioni con regole arbitrarie prefissate dall'adulto, ma con prassi o norme sociali volute dal contesto stesso in cui si trova il destinatario della storia (il suo ambiente, la sua situazione, ecc.); descrive inoltre comportamenti su cui è utile lavorare con il bambino, facendo leva sugli stati d'animo che più fatica a esprimere e sulle cause dei suoi disagi emotivi.

Si riporta, a titolo di esempio, la Storia Sociale *Sorridi! Perché?*, tratta da *Il nuovo libro delle Storie Sociali* di Carol Gray, scritta per un bambino autistico che, esercitandosi a leggerla, ha imparato a sorridere:

Alla maggior parte delle persone piacciono i sorrisi. Quando le persone sorridono, gli angoli della loro bocca si sollevano e si vedono i denti. Se i denti non si vedono, quel sorriso si chiama 'sorrisetto'. Il più delle volte, quando qualcuno sorride significa qualcosa di bello.

Un sorriso può significare “Sono felice di vederti”.

Un sorriso può significare “Mi sto divertendo”.

Un sorriso può significare “Sono felice”.

Un sorriso può significare “Vorrei parlare o giocare con te”.

Un sorriso piccolo e leggero può significare “Vorrei che ti sentissi meglio”.

Un sorriso può avere anche altri significati.

¹⁷ Alessandra Borghi, *Storytelling: teorie innovative per lo sviluppo della socialità nei soggetti autistici*, «Comparatismi», n. 2, 2017, pp. 104-112, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<http://dx.doi.org/10.14672/20171228>>.

¹⁸ Oatley, *op. cit.*, p. 219.

¹⁹ Tipico di espressioni come *se finisci i compiti ti do 10 euro, se ti lavi le mani fai felice la mamma* ecc.

Il più delle volte, quando qualcuno sorride significa qualcosa di bello.²⁰

Come si nota nell'esempio, semplici sequenze di frasi stimolano il destinatario della storia a prestare maggiore attenzione al contesto in cui si trova, al significato di determinati atti sociali e a scegliere in modo più consapevole il giusto piano d'azione.

La stesura di una SS deve essere preceduta da un'accurata fase di raccolta delle informazioni più rilevanti riguardanti il destinatario per individuare l'argomento specifico della Storia e i contenuti per lui più efficaci. A tale proposito, il metodo delle Conversazioni a Fumetti (CSC), ancora una volta ideato da Carol Gray,²¹ può costituire una sorta di attività propedeutica alla stesura di una SS. Si tratta di conversazioni tra l'autore e il bambino autistico, i quali utilizzano semplici disegni per illustrare quanto si raccontano. Le CSC si basano sull'idea secondo cui l'utilizzo dei colori e di semplici simboli per illustrare le abilità di base di una conversazione tipica, conferendo maggiore concretezza a fattori per loro natura estremamente astratti, quali sono i pensieri, le emozioni e i sentimenti, ne facilitano la comprensione da parte dei soggetti autistici.

Lo scopo delle CSC, come quello delle Storie Sociali, consiste nell'aiutare il bambino ad accrescere le proprie capacità di *problem solving*, raggiungendo un adeguato livello di conoscenza e di consapevolezza del linguaggio emotivo a sua disposizione.

3.2. Storie interattive *computer-based*: l'esempio di *Emotiplay*

Poiché negli ASD si riscontra una ridotta attivazione dell'amigdala e del *frontal gyrus*, le aree normalmente preposte alla lettura dei volti umani, gli interventi educativi *agent-based* sono generalmente meno efficaci di quelli *computer-based*. Uno dei più recenti e interessanti programmi di intervento computerizzati è senz'altro *Emotiplay*,²² un *serious game* finalizzato a potenziare le capacità di *emotion recognition* (ER) nei bambini autistici di età compresa fra i sei e i nove anni. Gli ideatori del gioco ritengono fondamentale: contestualizzare l'intervento in una *immersive storyline* per offrire agli utenti un'esperienza che definiscono *edutainment*,²³ vale a dire contemporaneamente educativa e divertente, quindi intrinsecamente motivante; combinare attività di *training* individualizzato con attività di *training* collettivo con partecipanti non autistici (TD); infine, lasciare ai partecipanti la possibilità, durante le attività, di scegliere tra diverse opzioni, in un'ottica di personalizzazione della storia e di attivazione, ancora una volta, delle loro competenze di *problem solving*.

La *storyline* di *Emotiplay* si sviluppa nella giungla, dove l'utente, coinvolto nel ruolo di esploratore, porta avanti una ricerca internazionale: *la caccia alle emozioni*, finalizzata a scoprire il più alto numero possibile di emozioni e comportamenti umani. Nella storia interviene spesso un maestro che presenta, di volta in volta, al bambino un'emozione nuova, insegnandogli le regole di lettura del volto fondamentali per riconoscerla. In un campo personale, l'utente può disegnare e personalizzare il proprio *avatar* (scegliendo particolarità del volto, capi di abbigliamento e accessori). Il gioco si divide in quattro unità

²⁰ Carol Gray, *Il nuovo libro delle storie sociali. Promuovere le competenze relazionali in bambini e giovani adulti con autismo e sindrome di Asperger* [2015], trad. di Carmen Calovi, Trento, Erickson, 2016, p. 117.

²¹ Carol Gray, *Conversazioni a fumetti. Comprendere le situazioni sociali illustrando in vignette pensieri, emozioni e intenzioni*, trad. di Federico Vasta, Roma, Armando Editore, 2014.

²² Shimrit Fridenson-Hayo, Simon Baron-Cohen et al., "*Emotiplay*": *a Serious Game for Learning about Emotions in Children with Autism: Results of a Cross-cultural Evaluation*, «European Child & Adolescent Psychiatry», n. 26, 2017, pp. 979-992, web, ultimo accesso: 22 agosto 2018, <<https://doi.org/10.1007/s00787-017-0968-0>>.

²³ Concetto nato dall'unione dei termini *educational* e *entertainment*.

principali: la prima, introduttiva, spiega al partecipante che cosa sono le emozioni; la seconda gli presenta le emozioni di base di felicità, tristezza, paura, rabbia e disgusto; la terza è dedicata alle emozioni di secondo livello (sorpresa, interesse, noia, vergogna e orgoglio); la quarta, infine, gli fa conoscere qualità sociali caratterizzanti le relazioni interpersonali (gentilezza e scortesia).

I risultati mostrano che otto settimane di *Emotiplay* migliorano notevolmente le performance dei partecipanti nei compiti di ER e portano a una riduzione generale della sintomatologia tipicamente autistica. Tuttavia, è bene sottolineare che nei giochi *computer-based* gli utenti esplorano le emozioni da un punto di vista esclusivamente impersonale: si chiede loro di studiare la felicità in generale senza partire da una possibile esperienza di felicità vissuta in prima persona dal bambino stesso. Per quanto, alla luce delle caratteristiche del cervello S, tale aspetto possa essere in parte vantaggioso, crediamo valga comunque la pena tentare di strutturare un lavoro di riconoscimento delle emozioni personali dei bambini direttamente coinvolti nelle attività.

Come si illustrerà in modo sintetico nel prossimo paragrafo, questo è stato l'approccio adottato nel contesto di un progetto di *storytelling* sperimentale, ideato insieme al professor Stefano Calabrese e personalmente intrapreso nell'ambito della mia ricerca di dottorato in Scienze Umanistiche presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Il progetto, rivolto a due classi di quarta elementare ospitanti ciascuna un bambino autistico, si è basato sulla combinazione di attività di *storytelling* con attività di *storywriting*, ossia di produzione di testi da parte dei partecipanti stessi. Nello specifico si è chiesto ai bambini di scrivere, nel corso di più incontri, alcuni racconti autobiografici. Le ragioni di questa scelta risiedono, da un lato, nella presenza imprescindibile di un senso del Sé autobiografico all'interno dei racconti di questa tipologia; dall'altro, il racconto autobiografico è un testo *event-based*, ovvero scritto a partire da un evento realmente accaduto, personalmente esperito dall'autore ASD e, per questo, da lui più facilmente narrabile. Come dimostrato da Baron-Cohen,²⁴ infatti, i bambini autistici riportano difficoltà superiori nella produzione di testi *imagination-based*.

4. Un progetto inclusivo di *storytelling* sperimentale per bambini autistici: alcune anticipazioni

Tutte le attività sono state pianificate in vista del raggiungimento di un duplice obiettivo: un obiettivo euristico, di ricerca, consistente nel raccogliere dati significativi per accrescere le conoscenze nell'ambito dello *storytelling* 'terapeutico', incentrato sulle emozioni e rivolto a bambini autistici; un obiettivo educativo, consistente nel fornire a tutti i partecipanti (autistici e non) gli strumenti presumibilmente necessari per avviare in loro un processo di comprensione e sviluppo del linguaggio emotivo e, più in generale, di progressiva maturazione della loro coscienza estesa, esercitandoli a esaminare i molteplici aspetti connessi ai vissuti emotivi emersi dagli episodi della storia e dai loro stessi racconti.

Il progetto è stato concepito e attuato per due fratelli gemelli maschi di nove anni (ASD 1 e ASD 2), affetti da disturbo dello spettro autistico,²⁵ frequentanti la stessa scuola ma inseriti in due classi diverse. I due bambini sono stati coinvolti, insieme ai loro compagni

²⁴ Jaime Craig e Simon Baron-Cohen, *Story-telling Ability in Children with Autism or Asperger Syndrome: a Window into the Imagination*, «Israel Journal of Psychiatry», vol. 37, n. 1, 2000, pp. 64-70.

²⁵ Uno dei due bambini (ASD 1) riporta uno stato di handicap grave con patologia psichica stabilizzata; il secondo (ASD 2), abilità cognitive nella norma ma un disturbo misto del linguaggio espressivo e recettivo.

di classe TD, in un ciclo di cinque incontri per ciascuna classe. Ciascun incontro si è svolto rispettando la stessa sequenza di attività:²⁶ lettura di un episodio della storia scritta dalla ricercatrice per i bambini, incentrata sul tema del viaggio alla ricerca delle emozioni perdute; attività di rielaborazione dei contenuti della storia; produzione di un elaborato da parte di ciascun bambino e raccolta dei lavori da parte della ricercatrice. Al contempo, però, si è scelto di diversificare le modalità di rielaborazione dei contenuti della storia nell'arco dei cinque incontri, variando tra: elaborati scritti,²⁷ disegni, conversazioni a fumetti e conversazioni in cerchio guidate dalla ricercatrice. In tal modo si è potuto anche valutare quale forma di elaborato potesse agevolare gli ASD nel raggiungimento degli obiettivi sopra descritti.

La storia raccontata ai bambini ha costituito l'*input* fondamentale per la successiva fase di scrittura dei racconti autobiografici e per aiutarli a esplicitare il loro sapere implicito sulle emozioni adottando un approccio fenomenologico di tipo *emergenziale*.²⁸ Si è scelto di ambientarla in un villaggio realmente esistente (Zaanse Schans), situato nel nord dell'Olanda, che si distingue per i suoi magnifici mulini a vento.²⁹ I protagonisti, Leo e Cloe, sono due gemelli di nove anni, proprio come i due bambini autistici coinvolti nel progetto. Da un lato, infatti, si è voluto facilitare i due ASD nel processo di immedesimazione, replicando nei protagonisti della storia la loro stessa situazione familiare e anagrafica; dall'altro, tuttavia, si è scelto di introdurre anche alcune diversificazioni, come la differenza dei generi e l'assenza di un disturbo dello spettro autistico, per stimolarli a un processo empatico più autentico.

Cloe, amante della primavera, rappresenta l'indole prettamente femminile (cervello E), più vulnerabile e caratterizzata da una maggiore sensibilità emotiva. Leo,³⁰ invece, incarna l'indole tipicamente maschile (cervello S): è un appassionato di meccanica e, come Leonardo Da Vinci, un geniale inventore; ama aiutare il nonno ad azionare l'antico mulino a vento di famiglia, un mulino un po' speciale agli occhi dei bambini, perché non macina il grano, come tanti altri in quella zona, ma il gesso; e così non produce la solita farina, bensì tanti colori naturali.

Anche se nella storia non sono presenti personaggi autistici, nel corso del primo episodio si genera comunque una situazione potenzialmente *autistica*: Leo e Cloe si accorgono che il vento ha smesso di soffiare sul loro villaggio. Senza l'energia del vento, tutti i mulini del paese si fermano e il nonno non può più produrre i colori. Giorno dopo giorno, i colori spariscono progressivamente dal villaggio. A Zaanse Schans, senza vento e senza colori, anche le emozioni di tutti gli abitanti sembrano spegnersi. A scuola, Leo propone quindi di compiere una missione speciale: «salvare le emozioni!». La maestra sostiene che sia un'ottima idea perché, spiega, le emozioni sono molto simili al vento: sono una forma di energia in grado di spingere chi le prova a fare qualcosa e hanno sempre *un non so che* di colorato.

Analogamente alla *storyline* di *Emotiplay*, tutti i bambini della quarta elementare di Zaanse Schans decidono di partire alla ricerca delle emozioni perdute. Vogliono scoprire tutto delle emozioni: dove si trovano, quali sono, come si riproducono e molto altro. Sulla

²⁶ Tenuto conto della maggiore efficacia, riscontrata da Baron-Cohen (paragrafo 3.2), degli interventi *pattern-based*, vale a dire strutturati, ripetitivi e ad alto indice di prevedibilità, nel caso di partecipanti ASD.

²⁷ Ciascun bambino ha scritto complessivamente quattro racconti autobiografici e, soltanto nel corso dell'ultimo incontro, è stato incoraggiato a scrivere un testo d'immaginazione, cercando di inventare un finale della storia.

²⁸ Federica Valbusa e Luigina Mortari, *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione affettiva*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 189.

²⁹ Il realismo, infatti, costituisce solitamente un elemento di attrazione per i soggetti autistici.

³⁰ Da *Leonardo*, che letteralmente significa *forte come un leone*.

falsariga della storia, anche i bambini ASD coinvolti nel progetto, accompagnati dai loro compagni di classe e guidati dalla ricercatrice, decidono di ‘partire’ per un lungo viaggio alla scoperta delle *loro* emozioni.

Oltre agli aspetti già evidenziati con Damasio nel primo paragrafo,³¹ e Baron-Cohen al paragrafo 3.2, il racconto *Viaggio al cuore delle emozioni*, di David Sander e Sophie Schwartz,³² ha fornito, nell’ambito del progetto, le linee guida fondamentali per decidere quale *immersive storyline* adottare, tenuto conto della presenza congiunta di partecipanti ASD e TD, e definire, in un’ottica non impositiva, ma aperta ai contributi dei bambini, quali aspetti delle emozioni proporre alla loro attenzione:³³ le emozioni sono una forma di energia, che spinge sempre il soggetto a compiere qualche azione, di tipo implosivo o esplosivo (primo incontro); si possono esprimere con il linguaggio del corpo (secondo incontro); hanno sempre una causa (terzo incontro); sono strettamente connesse a pensieri e valutazioni del soggetto (quarto incontro); sono utili perché il soggetto può trarne uno o più insegnamenti (quinto incontro).

Nel corso delle attività, si è cercato di identificare tutte le eventuali emozioni conosciute dai bambini ASD. Al primo incontro, il bambino ASD 1, attraverso lo strumento della conversazione di gruppo, ha dimostrato di conoscere alcune emozioni primarie (la felicità, la paura e il disgusto) e di essere in grado di descriverle in modo appropriato; ha definito come emozioni anche l’*essere sinceri* e l’*aiutare*, atti che potrebbero rientrare nelle qualità sociali identificate da Baron-Cohen.³⁴ Anche il bambino ASD 2 ha dimostrato di conoscere alcune emozioni primarie (la felicità, la tristezza, la rabbia e il disgusto), oltre alle quali annovera uno stato sociale di *minoranza*³⁵ e un sentimento di fondo di eccitazione, da lui indicato come *emozionità*.

Significativi contenuti emotivi emergono, in particolare, dai testi dei bambini. Nel primo racconto si è chiesto loro di scegliere un’emozione vissuta in prima persona nel corso della propria vita e di raccontarla esplicitando alcuni elementi: quando l’avessero provata, dove si trovavano e con chi, come l’avessero vissuta (emozione di fondo), che cosa quell’emozione li avesse spinti a fare (tendenza all’azione), quale colore le attribuissero e perché. Entrambi i bambini autistici, come del resto la maggior parte dei loro compagni TD, hanno scelto di raccontare un’emozione di felicità:

³¹ Come argomentato nel primo paragrafo, secondo Damasio, la coscienza nucleare permette semplicemente di accedere a un determinato stato, per esempio uno stato di dolore; la coscienza estesa, invece, mette il soggetto nelle condizioni di poter esaminare tutti i fatti collegati a quello stato di dolore: la sede del dolore, la sua causa, l’ultima volta che è stato provato, le persone coinvolte, le sue manifestazioni e le ripercussioni future ecc.

³² David Sander e Sophie Schwartz, *Viaggio al cuore delle emozioni* [2010], trad. di Manuela Carboni, Bari, Edizioni Dedalo, 2012.

³³ I due ricercatori dell’Università di Ginevra identificano cinque componenti fondamentali delle emozioni: l’espressione motrice (es. sorridere), la reazione del sistema nervoso periferico (es. il cuore che inizia a battere più velocemente), la tendenza all’azione (es. volersi avvicinare a qualcuno per baciarlo), la valutazione della persona o della situazione che scatena l’emozione (es. il fatto di trovare bella una persona) e il sentimento (es. sentire di essere innamorati).

³⁴ Rientrano in questa categoria tutti quei vissuti che presuppongono necessariamente uno stare con gli altri, un legame con qualcuno. Baron-Cohen li definisce vissuti sociali di terzo livello e menziona, tra questi, la gentilezza (paragrafo 3.2). Si potrebbero collocare qui anche i sentimenti di amore, odio, amicizia ecc.

³⁵ Intendendo la condizione di inferiorità quantitativa e/o qualitativa percepita da un determinato individuo rispetto a un gruppo di persone.

Felicità: ieri a divertire in salotto, con i miei fratelli mi faceva star bene era bella l'emozione.³⁶

Come si può notare, il racconto del primo bambino è estremamente sintetico e carente sotto il profilo grammaticale e contenutistico. Tuttavia l'autore riesce a identificare la propria emozione di fondo attivata dalla felicità (*mi faceva stare bene*) e ne esprime anche una valutazione (*era bella l'emozione*).

L'estate scorsa ero al mare con tutta la mia famiglia. Una mattina mentre nuotavo con tutta la mia famiglia, le acque era calda, mi sentivo molto bene. Sono rimasto molto tempo nell'acqua perché era divertente. L'emozione era la felicità. L'emozione mi ha spinto a nuotare di gioia. L'emozione ha il colore giallo, perché era divertente.³⁷

Il secondo bambino ASD riesce a indicare tutti gli elementi richiesti. Nel racconto inserisce anche un'anticipazione, un elemento non ancora richiesto dalla ricercatrice: la causa della sua emozione (il fatto che stava nuotando nel mare con tutta la sua famiglia e che l'acqua era piacevolmente calda).

Nel secondo racconto è stata posta ai bambini una limitazione nella scelta dell'emozione (rabbia, tristezza, paura o disgusto) ed è stato chiesto loro di specificare con quali reazioni corporee si fosse manifestata e quale ne fosse stato l'evento scatenante. Il bambino ASD 1 ha scelto di raccontare un'emozione di rabbia:

Quest'anno c'erano i miei fratelli, in cucina a casa, mentre stavo facendo i compiti. I miei fratelli facevano confusione. Mi sono arrabbiato un po' tanto e mi sono tappato le orecchie e mi ha fatto dolore alla testa.

Il bambino ASD 2 ha scelto, invece, un'emozione di tristezza e la ha esplicitata nel titolo assegnato spontaneamente al proprio racconto, *L'emozione di tristezza*.³⁸

Ho provato un po' di tristezza. Ero alla festa del mio compleanno a M., che era il giorno settembre 2017. Era successo che alla festa del compleanno con il mio fratello S. ed io non c'erano i miei amici, perché erano tutti impegnati a fare qualcosa di diverso. Quando ho visto sono scappato e si è manifestato un po' di tremore.

Come si nota, entrambi i racconti risultano più complessi e approfonditi rispetto ai primi. In particolare, l'autore ASD 2 ha inserito nel testo un quantificatore della propria emozione (*un po' di tristezza*), un elemento estremamente importante perché con esso il bambino dà prova di saper definire la dimensione della sua emozione e, quindi, di possedere una sorta di *spazialità interiore*, dove il vissuto si presenta come *più o meno grande*, a seconda del suo essere avvertito come *più o meno forte*.³⁹

³⁶ Primo racconto autobiografico, bambino ASD 1.

³⁷ Primo racconto autobiografico, bambino ASD 2.

³⁸ Riprendendo la classificazione dei titoli riportata in Stefano Calabrese, Antonella De Blasio ed Elisabetta Menetti, *Il romanzo italiano nei secoli XVII e XVIII*, in *Atlante della letteratura italiana*, a cura di Sergio Luzzato, Gabriele Pedullà e Erminia Irace, vol. II, Torino, Einaudi, 2011. *L'emozione di tristezza* può essere considerato un titolo evenemenziale, in quanto focalizzato sull'evento, in questo caso il vissuto emotivo dell'autore, piuttosto che sui protagonisti (titolo attanziale), sui luoghi (titolo spaziale) o su un segmento cronologico del racconto (titolo temporale).

³⁹ Valbusa e Mortari, *op. cit.*, p. 196.

Nel terzo racconto, è stato chiesto ai bambini di scegliere un'emozione qualsiasi e di esplicitare, oltre agli elementi precedenti, anche gli eventuali pensieri⁴⁰ connessi con il proprio vissuto emotivo. Il bambino ASD 1 ha raccontato ancora una volta un'emozione di rabbia; il bambino ASD 2, invece, un'emozione nuova, la paura:

Io ho scelto un'emozione di paura. Avevo circa 7 anni. Ero a casa con la mia famiglia. Ero in bagno e mio fratello G. ha spento la luce.

Io mi sono spaventato, perché era buio. Allora ho sgridato G. e gli ho detto: "Basta". Il mio cuore mi batteva forte, perché c'era la luce spenta. Quando io ero in bagno da solo al buio, io pensavo che non doveva spegnere la luce mio fratello. Io pensavo buio.

Mio fratello non ha acceso la luce allora sono uscito dal bagno e l'ho picchiato e la mia mamma lo ha sgridato.

Se succede ancora che lui mi spaventa lo dirò alla mamma, così la mamma lo sgriderà.

Il bambino è riuscito a individuare alcuni semplici contenuti di pensiero connessi alla sua emozione; uno in particolare sembra essere collegato a un senso di ingiustizia subita per colpa del fratello («io pensavo che non doveva spegnere la luce mio fratello»), e a trarne una sorta di insegnamento («se succede ancora che lui mi spaventa lo dirò alla mamma»), dando prova di riuscire a configurare un'immagine del Sé futuro alla luce di un'esperienza vissuta dal Sé passato (*time travel*).

Infine, nel quarto racconto autobiografico, è stato chiesto ai bambini di raccontare l'intera esperienza vissuta in classe. *Il lavoro svolto e concluso* è il titolo attribuito dal bambino ASD 2 al suo racconto:

Io con i miei amici e con le maestre, ho fatto un lavoro che è stato interessante e ho capito bene. Un giorno abbiamo raccontato la storia di Leo e Cloe ho provato l'emozione di gioia, ho imparato l'esperienza di conoscere questo racconto. Questa storia mi è piaciuta abbastanza.

Un altro giorno, Alessandra ha portato a scuola una casa di mulino fatto di legno. Mi è piaciuto perché era stato fantastico girare le pale. Alessandra ha portato una bottiglia che ho aperto. Nella bottiglia c'era un messaggio sulle emozioni. Il momento più bello era il racconto di Leo e Cloe (si parlava che il vento sparisce e non c'era più colore). Durante gli incontri l'emozione per me era la gioia.

L'esperienza che ho imparato è il racconto di Leo e Cloe. Ho imparato dei giochi e a conoscere e a raccontare le storie delle emozioni.

Come si evince dal testo, il bambino non si è limitato a descrivere la propria esperienza; al contrario, è riuscito a caratterizzarla con un'emozione provata durante il 'viaggio' metaforicamente condotto con i suoi compagni, la gioia; ad arricchirla con un'autovalutazione («ho capito bene») e con valutazioni delle attività proposte («ho fatto un lavoro che è stato interessante; questa storia mi è piaciuta abbastanza; era stato fantastico; il momento più bello era ...»), che esprime facendo uso di un numero di quantificatori superiore rispetto a quelli inseriti nel secondo racconto. Dichiarò, inoltre, di aver ampliato le proprie conoscenze sulle emozioni (dimensione quantitativa) ma anche di aver imparato a raccontarle, ossia a esprimerle, comunicarle e dividerle (competenze riconducibili a una dimensione qualitativa dell'esperienza). Il bambino ASD 1, invece, che all'inizio delle attività riscontrava maggiori difficoltà nel disegno e nell'elaborazione di un pensiero (ripetendo spesso la frase «non so pensare»), riconosce ora di aver imparato a *fare il disegno delle emozioni e un pensiero sulle emozioni*:

⁴⁰ I pensieri costituiscono un aspetto delle emozioni che, in parte, era già spontaneamente emerso dagli elaborati prodotti dai bambini durante un'attività propedeutica alla stesura del terzo racconto, finalizzata a descrivere un'esperienza emotiva attraverso il metodo delle Conversazioni a Fumetti.

Si, mi è piaciuto fare il lavoro con Alessandra sulle emozioni. Il momento più bello è stato quando Alessandra leggeva la storia di Leo e Cloe. Io ero felice quando lavoravo con Alessandra perché ci siamo seduti sulla piattaforma e ho visto le pale del mulino che giravano. Mi è piaciuto anche quando Alessandra ha nascosto i foglietti con le emozioni in cortile ma io non l'ho trovato. Ho imparato a fare il disegno delle emozioni. E questo mi aiuta a fare un pensiero sulle emozioni. Ho imparato a disegnare.

I dati raccolti hanno così permesso di prendere atto dei numerosi vissuti emotivi di cui può essere protagonista un bambino autistico, molte volte, però, in modo del tutto inconsapevole e di confermare l'ipotesi di partenza secondo cui la coscienza estesa-autonoetica è una facoltà incrementabile se opportunamente esercitata.