

Le difficoltà di linguaggio

Riconoscerle e trattarle
dall'infanzia all'adolescenza

Itala Riccardi Ripamonti
e Emilia Annunziata

GUIDE
LINGUAGGIO



Erickson

IL LIBRO

LE DIFFICOLTÀ DI LINGUAGGIO

Nato dall'esperienza quarantennale del Centro Ripamonti — struttura leader nel trattamento dei disturbi del linguaggio — questo volume costituisce una guida completa e dettagliata per il recupero delle competenze linguistiche. Dopo un inquadramento teorico sullo sviluppo del linguaggio, i fattori che possono influenzarne negativamente l'evoluzione e gli indicatori di un possibile ritardo, le autrici presentano numerose proposte riabilitative suddivise per fasce d'età: dai 18 mesi fino agli 8 anni e oltre.

Gli strumenti descritti in questo testo sono stati selezionati tra quelli dimostratisi più efficaci nella pratica clinica, ma anche facili da mettere in pratica e generalizzare a diversi contesti e soggetti.

Le attività hanno l'obiettivo di migliorare le competenze e le abilità linguistiche sia a livello orale che scritto, coinvolgendo i bambini e i ragazzi in proposte che sviluppano creatività, ragionamento logico e reversibilità del pensiero. Destinato a logopedisti e neuropsicomotricisti, il volume vuole raggiungere e sensibilizzare anche il mondo della scuola, perché possa acquisire i mezzi per segnalare nei tempi opportuni criticità nell'acquisizione delle prime competenze comunicative.

Affrontare
tempestivamente
ritardi o difficoltà di
linguaggio permette
di evitare ricadute
sullo sviluppo
emotivo del bambino
e, in seguito, sugli
apprendimenti
scolastici

LE AUTRICI



ITALA RICCARDI RIPAMONTI

Logopedista, già professore a contratto presso l'Università degli Studi di Milano, ha fondato e diretto il «Centro Ripamonti Onlus».



EMILIA ANNUNZIATA

Logopedista, svolge la sua attività presso il Centro Ripamonti, occupandosi di riabilitazione dei disturbi del linguaggio, dell'apprendimento e di ipoacusia.

€ 20,00



www.erickson.it

Indice

<i>Premessa</i>	7
<i>Introduzione</i>	9
PRIMA PARTE	
Le difficoltà di linguaggio: genesi, prevenzione e valutazione	
CAPITOLO 1	
Lo sviluppo del linguaggio	17
CAPITOLO 2	
Difficoltà e ritardi nell'evoluzione linguistica: l'importanza della segnalazione precoce	31
CAPITOLO 3	
Sostenere lo sviluppo del linguaggio: prevenire e trattare le difficoltà	43
CAPITOLO 4	
Ambiti e competenze che possono influenzare negativamente lo sviluppo del linguaggio	53
SECONDA PARTE	
Il percorso riabilitativo nel Centro Ripamonti	
Premessa	67
CAPITOLO 5	
Le proposte dai 18 ai 36 mesi	75
CAPITOLO 6	
Le proposte dai 36 ai 48 mesi	87
CAPITOLO 7	
L'intervento dai 4 ai 6 anni	97

CAPITOLO 8	
L'intervento dai 6 anni in su	121
<i>Conclusioni</i>	151
APPENDICE	
Prove testali lessicali e morfosintattiche	155
Materiali supplementari per l'intervento	159
<i>Bibliografia</i>	199

Introduzione

Linguaggio è relazione, è comunicazione, permette all'uomo di accedere alle diverse conoscenze, di inserirsi nella sua cultura e nella società in un rapporto di tipo cooperativo. Pur avendo una componente innata, non può «esprimersi» se non vi è una sollecitazione puntuale e specifica dell'ambiente (Karmiloff-Smith, 1992). Le inclinazioni o predisposizioni iniziali incanalano l'attenzione verso specifici stimoli ambientali che, a loro volta, influenzano il successivo sviluppo del cervello. Karmiloff-Smith (1992) sostiene che un modulo, quale il linguaggio, non esplose alla maniera chomskiana,¹ ma necessita di un tempo di maturazione mediante specifiche interazioni ambientali. Avviene, pertanto, un processo che l'Autrice definisce di «modularizzazione», che dipende non solo da adeguati input ambientali e da un apparato neuro-sensoriale integro, ma anche da un sistema esecutivo che ne favorisce lo sviluppo e il completamento.

Le Funzioni Esecutive² che sostengono uno specifico modulo, se deboli, possono creare problemi al processo di modularizzazione e, viceversa, un

¹ *Teoria strutturale innatista* (Chomsky, 1965).

² Le Funzioni Esecutive sono un complesso sistema di sotto-processi distinti non correlati ma sottilmente integrati che avviano, regolano, controllano, coordinano, monitorano, programmano pensieri e azioni. Esse vengono altresì definite come le abilità necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato a uno scopo (Benso, 2010). In neuropsicologia e in psicologia cognitiva, le Funzioni Esecutive sono quelle funzioni corticali superiori deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento: un complesso sistema di moduli funzionali del-

modulo che ha qualche anomalia al suo interno può generare squilibrio nello sviluppo delle Funzioni Esecutive che lo alimentano. Un adeguato e regolare sviluppo globale e del linguaggio richiede una sollecitazione da parte dell'ambiente che circonda il bambino, nell'ambito di rapporti interattivi, in quanto nessun gioco, che un bambino possa fare da solo, lo aiuterà a crescere in tal senso.

L'individuo può imparare autonomamente solo quando è in grado di lanciare una sfida a se stesso, quando vuole superarsi, o quando arriva ad apprezzare il gusto della conoscenza in sé e per se stessa. Il bambino piccolo non è pronto per questo tipo di rapporto con il mondo della conoscenza. Tuttavia, succede spesso che i genitori, per tenere impegnato il proprio figlio, non chiedano di meglio che offrirgli giochi in cui se la sbrighi da solo. Per queste esigenze, pur legittime, ci sono diversi giocattoli e dispositivi, come i video-giochi o la televisione, ma se si desidera coinvolgere i propri figli in un processo di crescita armonioso, bisogna metterli in condizione di elaborare le informazioni, di approfondirle, di aprirsi alla relazione costruttiva con l'altro.

Ciò richiede il nostro tempo, la nostra disponibilità a interagire con loro, a metterci dalla loro parte, in ascolto dei loro autentici bisogni, senza pregiudizi. Non è facile, ma è sicuramente fonte di grande soddisfazione e di crescita, anche, e forse soprattutto, per l'adulto.

Viene comunque molto presto — in particolare se si è svolto un buon lavoro di educatori — il momento in cui il bambino ha sempre meno bisogno dell'adulto e sempre più dei coetanei e a questo obiettivo bisogna puntare al fine di mettere le basi per uno **sviluppo equilibrato e sereno** dell'individuo.

Anche l'insegnamento scolastico, come gli interventi riabilitativi³ per i bambini che presentano difficoltà linguistiche e/o di apprendimento, non può prescindere da queste considerazioni. È determinante **creare ambienti interattivi**, che motivino la partecipazione del bambino, che non calino dall'alto nozioni e competenze, ma che portino il fanciullo a confrontare le sue ipotesi, le sue esperienze, le sue conoscenze e deduzioni con quelle dell'altro, che lo motivino ad acquisire le nuove nozioni collocandole, inizialmente, in strutture

la mente, che regolano i processi di pianificazione, controllo e coordinazione del sistema cognitivo, e che governano l'attivazione e la modulazione di schemi e processi cognitivi. Fra queste, troviamo: l'organizzazione delle azioni in sequenze gerarchiche di mete e obiettivi; lo spostamento flessibile dell'attenzione sulle informazioni rilevate; la rielaborazione in memoria di lavoro; l'attivazione di strategie appropriate e l'inibizione di risposte non adeguate; la flessibilità.

³ Nel corso dell'opera, il termine *riabilitazione* viene utilizzato sia quando si tratta di recuperare abilità compromesse (*ri-abilitare*), sia quando si lavora per far emergere queste abilità per la prima volta (*abilitare*).

di conoscenza che gli sono proprie. Il bambino estrapola e ipotizza continuamente teorie e regole sul mondo che lo circonda, impara non solo da ciò che gli si insegna ma da ciò che elabora, trasforma e integra per suo conto. L'apprendimento è, quindi, una contaminazione significativa fra ciò che il bambino impara personalmente e ciò che gli viene insegnato (Karmiloff-Smith, 1995).

Su tali presupposti si basa questo testo, che vuole essere un aiuto e un supporto per quegli operatori che sentono la necessità di coinvolgere i bambini in un processo attivo di apprendimento assumendo, fondamentalmente, il ruolo di «mediatori» tra il bambino e le conoscenze.

Obiettivi dell'opera

Questo volume si inserisce nei percorsi, messi a punto presso il Centro Ripamonti,⁴ per il recupero delle abilità linguistiche — comprensione ed espressione, orale e scritta — che, a partire dagli anni Ottanta, si sono concretizzati attraverso varie pubblicazioni scientifiche,⁵ la realizzazione di materiale diagnostico⁶ e (ri)abilitativo specifico,⁷ l'aggiornamento continuo e l'esperienza clinica e riabilitativa.

In effetti, confrontandosi con le difficoltà linguistiche dei singoli bambini/ragazzi, nonché con gli studi relativi alle dotazioni innate, ai tempi e modi di acquisizione del linguaggio, è stato possibile individuare attività mirate e creare materiale riabilitativo specifico per programmare itinerari di recupero che ricalchino il più possibile un'evoluzione fisiologica. Quando scriviamo «confrontandosi con le difficoltà», intendiamo un atteggiamento empatico, che permette di «entrare» nel disagio del singolo, nello specifico dell'ostacolo che blocca o devia il suo processo di acquisizione del linguaggio e/o di apprendimento. È poi il raffronto con le conoscenze e l'esperienza a permettere all'operatore di focalizzare le proposte, utilizzando le tecniche e le attività di cui dispone in modo creativo e personalizzato.

⁴ Centro Ripamonti Onlus, Centro di diagnosi e riabilitazione dell'udito, del linguaggio e dell'apprendimento, Cusano Milanino (MI).

⁵ Si citano solo alcune delle pubblicazioni: Ripamonti, 2003, pp. 405-425; Ripamonti, 2010, pp. 53-77 e 377.

⁶ Ripamonti et al., 2014; 2015; 2017.

⁷ Si vedano: *Lessico e frasi per Immagini; Causa/effetto per immagini; Il laboratorio del linguaggio; Storie ad Incastro; Dalle immagini al testo scritto; Storie da fare e da disfare; Giochinsieme. Le carte di Itala Riccardi Ripamonti*, tutti editi dalle Edizioni Erickson.

Le proposte dai 36 ai 48 mesi

Dai prerequisiti cognitivi alle prime strutture linguistiche

Le proposte riabilitative presentate in questo capitolo sono modulabili a partire dalle diverse fasce d'età e a seconda delle difficoltà che i bambini manifestano (cognitive, linguistiche, logiche, attentive, mnemoniche, di apprendimento).

L'utilizzo dei materiali — sempre in forma ludica — va articolato secondo le singole esigenze e sollecita un operare creativo. Le proposte più semplici possono essere un possibile aggancio per i bambini delle prime fasce di età considerate, come per quelli più grandi ma con gravi difficoltà.

Tutte le attività suggerite sono pensate per sollecitare le funzioni cognitive che migliorano l'autoregolazione.

La modalità di gioco, facendo leva sulla motivazione, coinvolge infatti l'emotività, e dall'incontro tra emotivo e cognitivo scaturisce l'**autoregolazione del comportamento**, che consente di mantenere un obiettivo, nonostante gli stimoli esterni. Potenziando il sistema cognitivo riusciamo a lavorare sull'emotività, poiché l'autoregolazione avviene nei due sensi.

Attuando le numerose proposte illustrate nei paragrafi che seguono si rafforzano le Funzioni Esecutive (cambio rapido del compito, inibizione, aggiornamento in memoria di lavoro, ecc.), grazie al diverso livello di difficoltà

dei giochi proposti che permettono di operare con richieste sempre in grado di catturare la partecipazione del bambino in quanto né troppo basse né troppo elevate.¹

Colori e associazioni

Si predispongono tre serie di carte: una con carte tutto colore, una con gli elementi che in natura hanno gli stessi colori e l'ultima con gli stessi elementi ma non colorati (figura 6.1).

Lo scopo primario è quello di favorire le associazioni (colore-nome, colore-elemento colorato, colore-elemento non colorato) ma anche di sollecitare attività di classificazione (colori, cibi, animali, ecc.). Queste proposte possono essere valide anche per i bambini di età inferiore ai 36 mesi, utilizzando un numero di carte adeguato al loro livello.

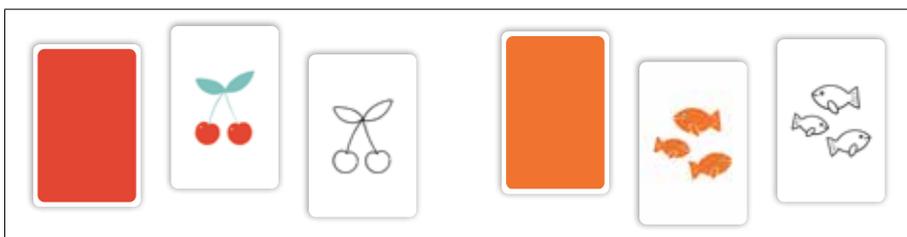


Fig. 6.1 Esempi di serie di carte per favorire le attività di associazione e classificazione (Ripamonti, 2018).

Spazio e posizioni

Si predispongono delle carte che mettano in relazione, nelle diverse posizioni dello spazio, un oggetto di riferimento (es. un albero) con un animale (es. uno scoiattolo). Le attività con carte di questo tipo mirano a potenziare la comprensione dei concetti topologici e l'utilizzo corretto della relativa terminologia (figura 6.2). I diversi giochi sono quindi indirizzati a:

- favorire l'apprendimento dei concetti spaziali e fissarne la denominazione corretta;

¹ Per chi intendesse avvalersi di un materiale completo e già strutturato per molte delle attività riabilitative di questo capitolo, si rimanda alla serie edita dalle Edizioni Erickson *Giochinsieme. Le carte di Itala Riccardi Ripamonti per sviluppare le abilità logiche: ordinare, classificare e organizzare (Colori e associazioni; Forme e logica; Spazio e posizioni; Sequenze e relazioni)* (Ripamonti, 2017; 2018).

- indurre il bambino a:
- assumere differenti punti di vista, quindi a uscire dal suo egocentrismo;
 - favorire il passaggio verso l’astrazione e il simbolismo;
 - utilizzare un linguaggio efficace e corretto, con particolare attenzione all’uso delle preposizioni «a» e «da» (es. sopra a, sotto a, vicino a, lontano da, davanti a, dietro a, vicino a, lontano da).²

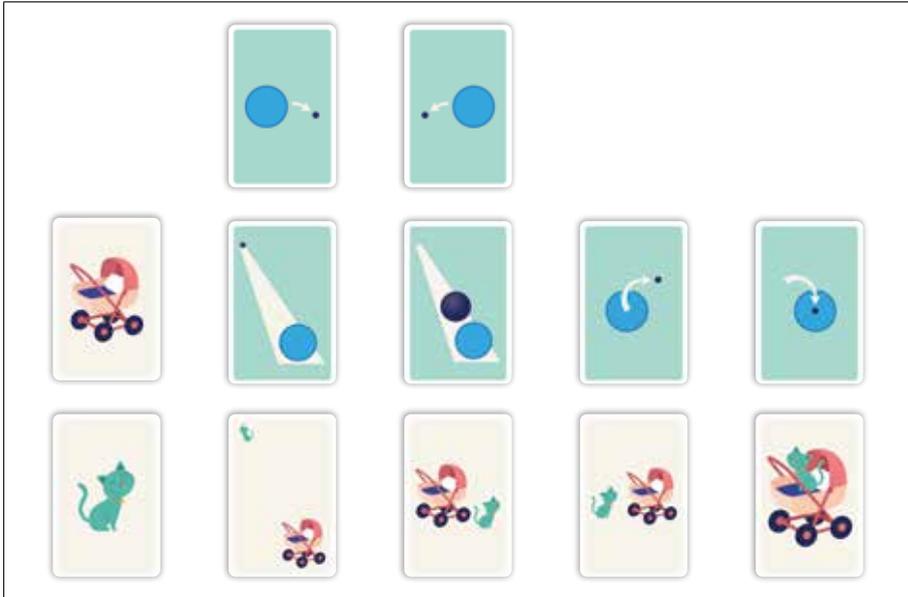


Fig. 6.2 Esempi di carte per promuovere la comprensione dei rapporti topologici (Ripamonti, 2018).

Forme e logica

Le carte che si utilizzano in questa attività riproducono i «blocchi logici» (la caratteristica spessore, sottile/spesso, è sostituita dal pieno e vuoto di colore) e permettono di favorire un primo passaggio verso l’astrazione, proponendo la rappresentazione di elementi noti (appunto i blocchi logici). Vengono riprese l’ordinazione, la classificazione e l’organizzazione delle conoscenze attraverso la creazione di differenti schemi che rispondono a diversi modi di strutturare

² Abbiamo già precedentemente specificato la natura non rigida della suddivisione in età: sarà compito del terapeuta decidere quando utilizzare uno specifico materiale. In particolare, la proposta illustrata può essere valida anche oltre i 48 mesi.

la realtà. Le stesse carte prevedono utilizzi più alti destinati alle fasce di età oltre i 6 anni.

Si può cominciare, ad esempio, con il proporre ai bambini uno schema a doppia entrata, dal quale il terapeuta sottrae una carta, quindi chiedendo: «Quale carta manca?» e li invita a ricavarne le caratteristiche di quella mancante (si veda come esempio la figura 6.3).

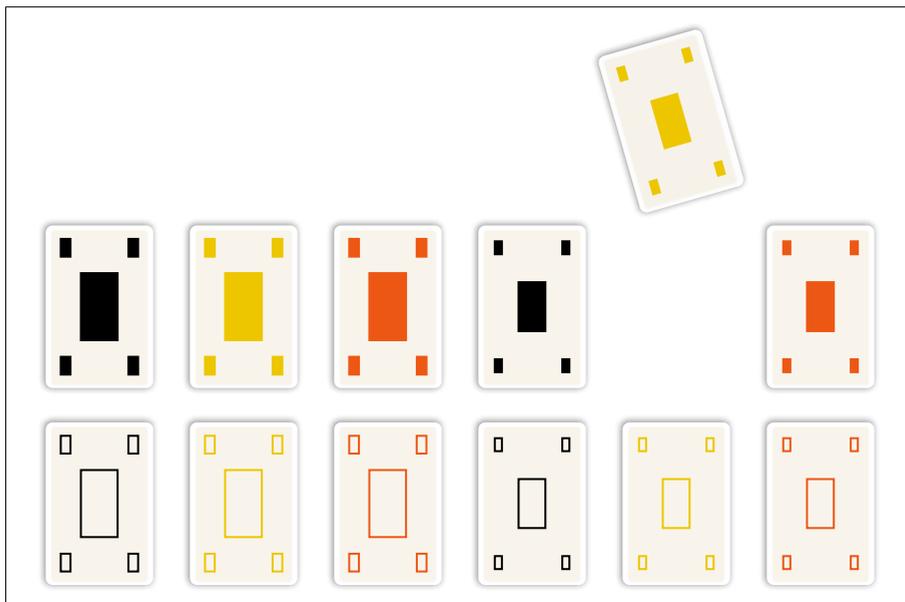


Fig. 6.3 Carte con schema a doppia entrata, da cui viene sottratto il rettangolo piccolo, giallo e pieno di colore (Ripamonti, 2018).

Sequenze e relazioni

Per queste attività sono previste sequenze di quattro carte che si prestano ad essere utilizzate per sollecitare competenze temporali e logiche, consentono di mettere in sequenza corretta una serie di immagini e di sviluppare il concetto di ciclicità. In rapporto all'età e alle difficoltà del bambino, si potrà operare a livelli differenti: temporali, temporali/causali e ciclicità.

Partendo dal rapporto temporale, si conduce il bambino a prendere consapevolezza che un evento viene considerato causa o effetto secondo l'operare della nostra mente (es.: la maglietta è sporca *perché prima* il bambino ci si è pulito le mani/ il bambino si pulisce le mani sulla maglietta *allora dopo* questa è sporca).

Strutturare la frase e il periodo

L'ultima fase è quella più complessa, rappresenta la sintesi e la sperimentazione di tutte le singole competenze su cui precedentemente si è lavorato, potenziando quelle fragili o cercando di strutturare al meglio quelle assenti. Si conduce il ragazzo a strutturare brevi racconti, sollecitando l'uso di tutti quegli elementi del linguaggio che rendono il discorso più articolato, complesso e flessibile.

Machiavelli

Una prima attività molto accattivante, chiamata *Machiavelli* (come il noto gioco di carte), prevede l'uso di carte-immagine (che possono essere tratte da Ripamonti, 2009): si scelgono i personaggi, le azioni e gli oggetti, distribuendo a ogni giocatore un mazzo composto da 13 carte casualmente scelte tra tutte quelle utilizzate. Il gioco consiste nel formare una frase (il cui soggetto deve essere espresso) mettendo sul tavolo almeno 3 carte. La frase minima consentita è quella composta dal predicato con gli argomenti fondamentali (soggetto e complemento). Procedendo nel gioco, è possibile aggiungere altre carte alle sequenze (frasi) già presenti sul piano di gioco; inoltre, proprio come l'omonimo gioco, sarà possibile spostare delle carte da una frase a un'altra solo se ogni sequenza resta corretta da un punto di vista morfo-sintattico e rimane formata da almeno tre elementi. Dal momento che vince chi riesce a liberarsi prima di tutte le carte che ha in mano, si deve puntare a comporre frasi sempre più articolate e complesse.

Naturalmente occorre rispettare determinate regole: quando vengono messe carte sul tavolo si deve prendere una nuova carta dal mazzo centrale, se invece non si riesce a giocare nessuna carta, se ne prendono due.

Evento fondamentale

È possibile lavorare sulla capacità di differenziare le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti utilizzando un'attività che chiamiamo «Evento fondamentale»: partendo da un'immagine complessa, si invita il ragazzo a cogliere solo le informazioni rilevanti da cui partire per strutturare il racconto dell'avvenimento in esame.

Ad esempio, nell'immagine seguente (figura 8.8) l'evento fondamentale è il vaso di fiori che cade dalla finestra e non l'elenco descrittivo degli altri avvenimenti (l'aereo vola; il papà sgrida la bambina; l'auto è ferma al semaforo; ecc.).

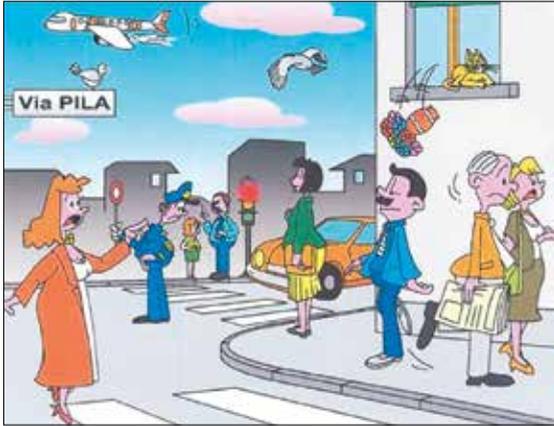


Fig. 8.8
Esempio di immagine utilizzata per l'attività «Evento fondamentale».

È opportuno proporre questa attività anche su un testo scritto, in cui ci siano diverse informazioni marginali e una sola fondamentale.

Il passo successivo è proporre una storiella in immagini, che viene coperta, e che il bambino deve raccontare; solitamente i bambini cercano di ricordare le singole immagini ma vanno incoraggiati a riferire solo gli elementi significativi della storia.

Lo stesso lavoro lo si fa su un racconto scritto, letto da un altro, con il compito di memorizzare e riferire solo l'evento fondamentale.

È inoltre possibile lavorare sulla flessibilità delle frasi sollecitando il ragazzo a raccontare la stessa immagine in differenti modi; ad esempio, in riferimento all'immagine in figura 8.9:

- La nonna lava le tazze e la bambina la aiuta.
- La bambina aiuta la nonna a lavare le tazze.
- La bambina aiuta la nonna che lava le tazze.
- La bambina e la nonna lavano le tazze.
- Le tazze sono lavate dalla nonna mentre la bambina la guarda.
- La bambina guarda la nonna che lava le tazze.



Fig. 8.9
Carta-immagine per lavorare sulla flessibilità delle frasi.