

Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con



Luigi Girolametto, Luigi Marotta
e Daniela Onofrio

CRESCERE PARLANDO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

*Strategie per la promozione
della comunicazione e del linguaggio*



Erickson

Grazie alle conoscenze oggi a disposizione, il numero di bambini con ritardo di linguaggio identificati precocemente è in costante aumento. Occorre quindi pensare a strategie per promuovere l'acquisizione del vocabolario e la costruzione di frasi, sostenere la comprensione del linguaggio e favorire lo scambio comunicativo con i coetanei.

Il volume è articolato in due parti: i primi capitoli inquadrano lo sviluppo tipico e atipico del linguaggio. Nella seconda parte vengono illustrati alcuni casi clinici di bambini che presentano un disturbo del linguaggio di varia natura. Ciò consente di suggerire attività e prassi che si inseriscono naturalmente nella quotidianità della scuola dell'infanzia, con lo scopo di:

- facilitare la conversazione attraverso le interazioni tra pari
- stimolare il linguaggio, la lettura dialogica e il gioco
- promuovere le abilità narrative
- supportare lo sviluppo in situazioni di bilinguismo.

L'obiettivo è quello di suggerire delle strategie operative centrate specificatamente sulla scuola dell'infanzia, che mettano a frutto le competenze di insegnanti e logopedisti e le potenzialità preziose di tale contesto, per ottimizzare il percorso educativo di *tutti* i bambini. L'opera è corredata di schede, disponibili anche online, per l'osservazione e la riflessione sulle dinamiche educative e di interazione.



Schede di lavoro
e di osservazione

Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con FLI – Federazione Logopedisti Italiani

La collana «Logopedia in età evolutiva» nasce per diffondere le conoscenze sugli interventi nei disturbi dello sviluppo con un approccio scientific evidence-based ed è rivolta ai logopedisti, ma di fatto coinvolge tutti coloro che si occupano di riabilitazione, caratterizzandosi per uno spirito interdisciplinare e un approccio multiprofessionale.



ISBN 978-88-590-1878-0



€ 20,00

Indice

- 7 Presentazione della collana «Logopedia in età evolutiva»
(*Luigi Marotta e Tiziana Rossetto*)
- 11 Prefazione (*Maria Cristina Caselli*)
- 15 Premessa (*Luciana Ventriglia*)
- 19 Introduzione

PRIMA PARTE Aspetti teorici

- 25 **CAP.1** Lo sviluppo tipico della comunicazione e del linguaggio
- 47 **CAP.2** Lo sviluppo atipico della comunicazione e del linguaggio
- 63 **CAP.3** Le funzioni esecutive e il linguaggio

SECONDA PARTE Strategie e metodologie di promozione del linguaggio

- 81 **CAP.4** Facilitare il linguaggio e la conversazione
- 119 **CAP.5** Promuovere le conversazioni con i coetanei
- 153 **CAP.6** Stimolare il linguaggio con la lettura dialogica
- 195 **CAP.7** Sostenere il linguaggio attraverso il gioco
- 243 **CAP.8** Incoraggiare le abilità narrative
- 291 **CAP.9** Supportare lo sviluppo bilingue



I materiali online sono accessibili su <http://risorseonline.erickson.it/>
Per visualizzarli e scaricarli basta registrarsi e inserire il codice di attivazione
0590-5657-XNCA-7441

Introduzione

Questo manuale è destinato ai professionisti che lavorano con bambini con disturbo di linguaggio nelle scuole dell'infanzia. Grazie alle conoscenze scientifiche oggi raggiunte, alle esperienze cliniche maturate e alla disponibilità di criteri e strumenti di osservazione nuovi, il numero di bambini con ritardo di linguaggio identificati precocemente è in costante aumento. Ciò richiede una conoscenza ulteriore sulle strategie che possono aiutare questi bambini a usare un vocabolario adeguato e frasi appropriate, a capire il linguaggio complesso spesso utilizzato a scuola, e a esprimersi con i loro coetanei.

In primo luogo, questo testo viene proposto alle insegnanti e agli insegnanti della scuola dell'infanzia. Il nostro libro rappresenta un tentativo di riattribuire agli insegnanti quell'insostituibile ruolo che hanno nella promozione del linguaggio in bambini con un ritardo del linguaggio che frequentano la scuola dell'infanzia. Gli insegnanti, infatti, molto spesso sono le prime persone a rendersi conto delle differenti traiettorie evolutive che hanno i bambini tra i 3 e i 6 anni. Traiettorie frequentemente atipiche anche in assenza di accertati disturbi neurologici, sensoriali, cognitivi e relazionali.

In questo volume, *Crescere parlando nella scuola dell'infanzia*, abbiamo scelto di suggerire strategie centrate sul contesto della sezione. Gli insegnanti sono coinvolti come attori principali di un cambiamento del proprio stile relazionale, per promuovere lo sviluppo del linguaggio nel bambino. Questo attraverso un impegno in differenti contesti interattivi con altri bambini nella sezione (ad esempio

conversazione, gioco, lettura dialogica, narrazione) al fine di promuovere interazioni efficaci che presentano modelli del linguaggio. Con l'ingresso nella scuola dell'infanzia l'attore principale nello sviluppo linguistico del bambino all'interno del contesto dei pari è l'insegnante, e agli insegnanti, in primis, ci rivolgiamo.

In secondo luogo, questo libro potrebbe essere un sostegno importante per le logopediste e i logopedisti che lavorano con bambini con un ritardo del linguaggio nella fascia tra i 3 e i 5 anni. La logopedia è una disciplina che mira alla diagnosi e alla cura dei disturbi della comunicazione e del linguaggio e il logopedista normalmente fa parte dell'équipe che prende in carico questi bambini nella scuola dell'infanzia. Molti lavorano in sinergia con gli insegnanti della scuola dell'infanzia, suggerendo loro strategie per il coinvolgimento del bambino nelle attività di sezione. Altri intervengono (ma meno frequentemente) direttamente nell'ambito della scuola e della sezione, più spesso nel proprio studio. Le strategie descritte in questo volume sono idealmente pensate per piccoli gruppi di bambini, tuttavia possono essere facilmente adattate a un contesto individuale.

Le Indicazioni nazionali¹ ben descrivono le finalità del campo di esperienza «i discorsi e le parole» quando affermano che

la lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati.

Passaggio altrettanto importante è quello in cui si sottolinea come in un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.

La conclusione non può essere che una:

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà

¹ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero speciale, 2012, www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina.

Sappiamo bene quanto possano essere differenti la conoscenza, la competenza e l'esperienza linguistica, comunicativa e culturale dei bambini all'ingresso nella scuola dell'infanzia. Ma l'insegnante e il logopedista hanno a loro volta conoscenze, competenze ed esperienze sufficienti per proporre «appropriati percorsi [...] finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo». E ciò anche in quelle situazioni di multiculturalità che sempre più spesso sono rappresentate all'interno della nostra società; infatti «i bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi». L'obiettivo di questo volume diviene a questo punto più chiaro: organizzare le competenze dell'insegnante e del logopedista per ottimizzare il percorso educativo di *tutti* i bambini, seppur con una particolare attenzione a quelli che dimostrano un disturbo di linguaggio. Il manuale è composto di due parti: la prima affronta in maniera chiara gli aspetti teorici sulla natura e sullo sviluppo del linguaggio, sulle possibili atipie e sulle funzioni cognitive sottostanti al suo apprendimento (capitoli 1).

La seconda parte affronta in maniera più specifica e applicativa i vari contesti di apprendimento e le strategie di promozione e sviluppo comunicativo e linguistico. Questi capitoli iniziano con casi clinici di bambini tra i 3 e i 5 anni che presentano disturbi del linguaggio di varia natura (nella componente ricettiva, espressiva, o in entrambe, a causa di traumi o altro), illustrano lo sviluppo delle abilità di cui trattano (ad esempio, come il bambino sviluppa le capacità d'interazione con i coetanei) e poi presentano strategie specifiche che possono essere applicate nel contesto della sezione per far sì che il bambino sia coinvolto in interazioni con i suoi coetanei. Nella parte dedicata alle attività applicative sono presenti delle esercitazioni che aiutano l'insegnante e/o il logopedista a osservare e applicare specifiche strategie. In particolare, vengono affrontate queste tematiche e strategie:

- la facilitazione generale della conversazione (capitolo 4, *Facilitare il linguaggio e la conversazione*);
- la facilitazione delle conversazioni nel gruppo dei pari (capitolo 5, *Promuovere le conversazioni con i coetanei*);

- come usare la lettura dialogica per sviluppare il linguaggio (capitolo 6, *Stimolare il linguaggio con la lettura dialogica*);
- la promozione del gioco e del linguaggio (capitolo 7, *Sostenere il linguaggio attraverso il gioco*);
- la stimolazione delle abilità di narrazione (capitolo 8, *Incoraggiare le abilità narrative*);
- la promozione dell'acquisizione della lingua italiana in situazione di bilinguismo e di multiculturalismo (capitolo 9, *Supportare lo sviluppo bilingue*).

In ogni capitolo sono contenute schede di osservazione delle abilità dei bambini, reperibili anche online, da utilizzare all'interno della normale attività didattica, finalizzate a guidare l'osservazione e definire le aree di esperienza da promuovere e le migliori strategie operative.

Come si procede nella lettura dei capitoli applicativi? Lo sviluppo del linguaggio in bambini prescolari avviene in modo trasversale in tutte le attività proposte nella scuola dell'infanzia. Consigliamo di iniziare con il capitolo 4, *Facilitare il linguaggio e la conversazione*. Poi, per chi vuole approfondire, i capitoli 5, 6, e 7 danno alcuni esempi di specifiche attività (le interazioni con i coetanei, la lettura, il gioco) che permettono all'insegnante di sviluppare il linguaggio e le abilità interattive nei bambini a rischio. Il capitolo 8 (sulla narrazione) è rivolto ai bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, dal momento che richiede abilità linguistiche più sviluppate: in altri termini il bambino con un disturbo di linguaggio dovrebbe possedere un vocabolario ampio ed esprimersi con frasi semplici per beneficiare delle strategie proposte. Infine, il capitolo 9 è dedicato al bambino bilingue che mostra un disturbo di linguaggio in entrambe le lingue (italiano e altro). Questo ultimo capitolo propone varie modifiche alle attività di sezione per sviluppare il linguaggio in un bambino che vive una realtà multiculturale. Invitiamo i lettori di questo volume a usare le strategie descritte non solo con i bambini identificati a rischio, ma anche con tutti quei bambini che dimostrano una lenta acquisizione del linguaggio.

Questo volume è dedicato a tutti gli insegnanti e i logopedisti che, insieme, lavorano con i bambini con disturbo del linguaggio per aumentare la loro partecipazione nella scuola dell'infanzia. *Crescere parlando nella scuola dell'infanzia* è frutto della collaborazione, maturata ormai da qualche anno, fra tre professionalità diverse ma complementari: quella del dottor Marotta, logopedista (che ha redatto i capitoli 1, 2 e 3), quella del professor Girolametto, che combina logopedia e scienze pedagogiche, e quella della dottoressa Onofrio, psicologa (che hanno sviluppato insieme i capitoli 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Lo sviluppo tipico della comunicazione e del linguaggio

• OBIETTIVO •

L'obiettivo di questo primo capitolo è illustrare come si sviluppano comunicazione e linguaggio nel bambino sin dai primi giorni di vita grazie all'interazione in un complesso sistema di stimolazioni ambientali, relazioni affettive e maturazione neurobiologica. Saranno descritti i modelli di organizzazione strutturale del linguaggio e le tappe di sviluppo dello stesso.

Comunicazione e linguaggio

La comunicazione umana è multicomponentiale e viene realizzata attraverso più mezzi (verbale, non verbale, intonazione, espressione facciale e contatto visivo). L'utilizzo dei codici non appartiene solo alla specie umana, ma sicuramente è solo dell'uomo la capacità di impiegarne così tanti e di usufruirne anche contemporaneamente per definire, concettualizzare, evocare e progettare. Nel suo sviluppo sono implicati aspetti di natura neurobiologica, psicologica e culturale. Inoltre, è ormai ampiamente dimostrata la presenza di una marcata variabilità nell'emergere di questa abilità, sia nelle modalità, sia nelle traiettorie di sviluppo nei primi anni di vita.

Per questo motivo sono presentati in maniera molto generale gli aspetti teorici che riguardano lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino e

sono approfonditi invece gli aspetti che riguardano quello che un genitore e un insegnante possono osservare nella normale routine quotidiana. Questo con un approccio che sostiene l'interdipendenza del linguaggio con altre abilità cognitive e relazionali, in particolare grazie alle interazioni fra fattori biologici e fattori ambientali.

COSA SONO LA COMUNICAZIONE E IL LINGUAGGIO?

La *comunicazione* implica due tipi di competenze:

- linguistiche: capire e produrre frasi formate secondo le regole grammaticali usando un lessico appropriato;
- pragmatiche: abilità di usare le frasi in modo appropriato al contesto, con un'intonazione adatta al contesto.

Il *linguaggio* è un sistema formato da:

- *fon*i, unità minime prive di significato. I fon*i* sono distinti in due macroclassi: quella dei *vocoidi* (vocali), che comprende tutti quei fon*i* acusticamente definibili come suoni, quindi nella cui fonazione l'aria non incontra alcun ostacolo; quella dei *contoidi* (consonanti), che ospita tutti quei fon*i* che sono acusticamente dei rumori, perché prodotti quando il flusso d'aria s'imbatte in uno o più ostacoli dopo la laringe;
- *fonemi*, che invece hanno un valore semantico (sono cioè portatori di un significato), la cui combinazione dà origine a migliaia di *morfemi*, unità più grandi dotate di significato, *combinabili secondo regole* in un numero infinito di *frasi, discorsi o testi*.

Le differenze individuali a livello biologico e di esposizione a contesti comunicativi spiegherebbero le diverse traiettorie evolutive tra bambino e bambino. Contesti svantaggiati da un punto di vista socio-culturale, oppure emotivo-relazionale, possono influenzare negativamente lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino. Nello stesso modo un contesto ambientale favorevole può costituire un importante fattore di protezione anche nei casi in cui siano presenti condizioni di rischio neurobiologico, come una nascita pretermine, un parto gemellare, o in presenza di deficit cognitivi o neurosensoriali.

L'apprendimento del linguaggio dipende quindi in maniera importante dalla comunicazione, in cui il parlare con gli altri (adulti e altri bambini) riveste un ruolo centrale. L'adulto all'interno di una situazione comunicativa parla con il bambino cercando soprattutto di comprendere il significato di quanto egli sta dicendo, cercando poi di aggiungere qualche informazione o di porre domande in stretto rapporto di continuità con quanto il bambino ha

già detto, per aiutarlo a comprendere gli eventi che lo circondano, ampliando la sua conoscenza dell'ambiente circostante. Il parlare, pertanto, è direttamente collegato al desiderio di comunicare e alla partecipazione a situazioni interattive: la competenza comunicativa nasce prima della competenza linguistica. Il linguaggio, inoltre, supporta lo sviluppo di funzioni quali il pensiero e la capacità di autoregolazione, consentendo di ricordare il passato, anticipare il presente, combinando elementi di diversa natura, dando così vita a concetti e astrazioni. Appare evidente come la stimolazione ambientale, nel nostro specifico quella fornita dalla scuola, sia fondamentale per favorire un corretto sviluppo delle capacità comunicative linguistiche del bambino.

Lingua e linguaggio non sono la stessa cosa: la *lingua* è un sistema simbolico astratto e socialmente determinato (ad esempio, la lingua italiana, la lingua inglese, ecc.), il *linguaggio*, invece, è quella capacità cognitiva che consente di usare una lingua, ed è costituito da un sistema complesso di funzioni (figura 1.1).

Più specificamente, le definizioni dei termini nella seconda colonna della figura sono le seguenti:

- *semantica*: si occupa dello studio del significato delle parole e delle frasi;
- *fonetica* (suono): studia i suoni intesi come eventi fisici;
- *pragmatica*: studia i meccanismi che permettono a parlanti e ascoltatori di interpretare il linguaggio nel contesto verbale e non verbale.

Le definizioni dei termini nella terza colonna della figura sono le seguenti:

- *lessico*: studia il vocabolario;
- *morfologia*: studia i principi e le regole che consentono di modificare la forma e il significato delle parole;
- *sintassi*: studia l'insieme delle regole che danno tutte le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi di una lingua;

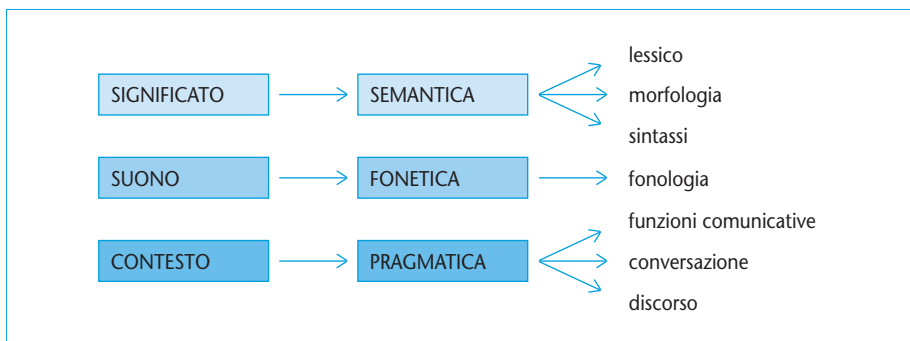


Fig. 1.1 Sottosistemi del linguaggio.

- *fonologia*: studia l'insieme delle regole che danno tutte le combinazioni fra i suoni per produrre le parole di una lingua;
- *funzioni comunicative, conversazione, discorso*: il lessico, la morfologia e la sintassi vengono combinati e usati per esprimersi in vari contesti (ad esempio per chiedere, per spiegare, per convincere), nella conversazione e nel discorso (ad esempio, nella narrazione).

Lo sviluppo del cervello nella prima infanzia

Lo sviluppo del cervello di un bambino si completa con l'adattamento all'ambiente: genitori e insegnanti possono quindi fare davvero molto durante il periodo della prima infanzia. Il cervello è, infatti, programmato per riconoscere il linguaggio umano, discriminare le differenze tra singoli suoni e sequenze ordinate di questi (le parole): ciò consente al bambino, con l'esposizione e l'esperienza ripetuta, di collegarvi un significato, di individuare le ricorrenze tipiche delle regole grammaticali, di programmare le corrette sequenze di suoni e di atti motori per comporre parole e frasi, giungendo così alla comunicazione di un contenuto. L'esperienza che il bambino fa del contesto parlante caratterizza l'apprendimento di una lingua, influenzando anche la dimensione del suo vocabolario. Questo determina quindi uno specifico sviluppo del cervello del bambino, favorendo il crearsi di una serie di connessioni neurali che saranno rinforzate e stabilizzate dalla costante attivazione nel tempo, divenendo più efficaci e rapide. Nella prima infanzia questo processo richiede l'attivazione simultanea di più ingressi di informazioni (visive, verbali, cinestesiche, tattili, emotive e sociali) che ne determineranno in maniera permanente il funzionamento: lo sviluppo del cervello, in altri termini, è un processo dipendente dall'esperienza. Proprio l'esperienza, i nuovi apprendimenti e la cura educativa in senso lato contribuiscono a plasmare e regolare l'efficacia di nuove connessioni interneuronali, intervenendo, in tal modo, nel processo di modificazione strutturale e funzionale del cervello, facilitando l'attivazione di funzioni cognitive specifiche.

Una prima riflessione che possiamo fare è che gli insegnanti, attraverso la scuola dell'infanzia, possono avere un ruolo determinante in questo sviluppo «cognitivo-linguistico»: la stimolazione che offrono al bambino attiva i circuiti neurali, coinvolgendo più reti e consolidando le varie aree funzionali (di fatto modificando la struttura stessa del cervello). È quindi possibile, attraverso una «educazione» mirata, lavorare su questi circuiti rendendoli più attivi e responsivi, favorendo la capacità di adattamento ai diversi contesti cognitivi.



? DOMANDA COMPLESSA

~**Insegnante** La neve è scivolosa. Cosa succederebbe se scivolassimo sulla neve?

~**Bambino** [Non risponde.]

~**Insegnante** Potremmo cadere. Quindi dobbiamo camminare attentamente.

? DOMANDA A SCELTA

~**Insegnante** La neve è scivolosa. Camminiamo o corriamo sulla neve?

~**Bambino** Camminiamo.

~**Insegnante** Camminiamo attentamente.

Fig. 4.8 Semplificare le domande.

DOMANDE A SCELTA

La domanda a scelta è un tipo di domanda che contiene in se stessa la risposta, ad esempio, «Vuoi un biscotto o un cracker?». Queste domande sono

utili per i bambini piccoli con un ritardo di linguaggio che hanno uno scarso vocabolario e non tendono a usare le parole che conoscono. Esse offrono un modello di risposta e sono particolarmente utili per i bambini che non hanno ancora consolidato queste parole nel loro vocabolario. Giovanni potrebbe trarre beneficio da domande a scelta per nuove parole di cui non è sicuro. Ad esempio, durante il gioco con una fattoria, chiedendo a Giovanni se vuole mettere il «carretto» o il «trattore» nel fienile si propone l'apprendimento di parole non familiari. Un motivo per cui i bambini con ritardo di linguaggio traggono beneficio da domande a scelta è che potrebbero avere difficoltà nel recupero dell'etichetta fonologica della parola nella memoria a lungo termine. Una volta che questi bambini usano le parole spontaneamente, cioè senza un invito o un modello, le domande a scelta dovrebbero essere usate meno frequentemente.

DOMANDE SEMPLICI

Le domande semplici includono domande che iniziano con «Che cosa», «Dove», e «Chi» e richiedono informazioni specifiche. Come l'insegnante ha notato, Giovanni non è ancora capace di rispondere a domande semplici usando regolarmente uno o due parole in una frase. Questo probabilmente perché le risposte sono di solito oggetti concreti, azioni o persone/animali. Esempi di semplici domande sono:

Che cos'è questo? Cosa sta facendo la bambina?

Dov'è il cane? Dove sta andando il cane?

Chi si nasconde? Chi guida la macchina? Che cosa sta succedendo qui?

Queste domande «Che cosa?», «Dove?» e «Chi?» sono le prime domande a cui il bambino impara a rispondere. Poiché generalmente i bambini possono rispondere a queste domande usando una sola parola, queste possono anche essere considerate domande chiuse. Per Giovanni, queste domande semplici (o chiuse) possono essere utili perché lo invitano a comunicare.

DOMANDE PIÙ DIFFICILI

Non sorprende che Giovanni abbia mostrato più difficoltà con le domande più complicate come «Perché?», «Come?» e «Quando?», in quanto queste si

sviluppano più tardi e sono più difficili per i bambini con ritardo di linguaggio. Esse richiedono abilità linguistiche e cognitive che consentono al bambino di prevedere eventi futuri, comprendere il concetto di tempo e i nessi di causa ed effetto. Richiedono anche una maggiore conoscenza del mondo e di come le attività e gli eventi sono organizzati. Queste domande generalmente invitano i bambini a usare frasi complete per rispondere. Una risposta di una sola parola a questi tipi di domande sarebbe incompleta o ambigua. Ad esempio, se Giovanni rispondesse «Triste» alla domanda «Perché piange?», la sua risposta sarebbe incompleta perché non spiega il motivo per cui qualcuno sta piangendo. Pertanto, queste domande sono utili ai bambini con un livello di sviluppo linguistico più elevato. Esempi di queste domande sono:

Perché ha preso l'autobus?

Perché lei sta piangendo?

Come ha fatto a costruire il castello?

Come è tornata a casa?

Quando è tornato a casa?

Quando andrà a dormire? Cosa faranno dopo?
[Domande di previsione]

L'ultima domanda nella lista di cui sopra inizia con «Cosa» ma, come ha notato l'insegnante, per Giovanni è stato impossibile rispondere. Questa è una domanda difficile per i bambini con ritardo di linguaggio perché richiede al bambino una previsione di quello che accadrà usando la sua conoscenza su come funziona il mondo e richiede anche un vocabolario molto specifico. Mentre queste domande vanno bene per i bambini con uno sviluppo tipico del linguaggio in sezione, in questa fase potrebbero essere troppo difficili per Giovanni.

FAVORIRE DOMANDE APERTE

Come detto sopra, le domande «sì/no» e quelle «cosa/quando/chi», che richiedono risposte di una sola parola, sono considerate domande chiuse. Sono

chiamate «chiuse» perché non invitano i bambini a dire molto oltre «sì, no» o il nome dell'oggetto. Le migliori domande da utilizzare quando si parla con gruppi di bambini sono domande aperte che incoraggiano a parlare, come quelle che inducono previsioni come «Cosa sta succedendo?», «Perché?», «Come?» e «Poi?» (figura 4.9). Ad esempio, Giovanni sarebbe in grado di rispondere a domande come «Che cosa sta succedendo?» e «Cosa volete fare?».



Evitare domande chiuse (la cui risposta è normalmente conosciuta)	Usare domande aperte (la cui risposta non è già nota)
<p><i>Insegnante:</i> Wow, cosa fate? <i>Bambino 1:</i> Un'auto. <i>Insegnante:</i> State guidando l'auto? <i>Bambino 2:</i> Sì. <i>Insegnante:</i> Di che colore è la vostra auto? <i>Bambino 3:</i> Blu.</p>	<p><i>Insegnante:</i> Wow, cosa sta succedendo qui? <i>Bambino 1:</i> Un'auto. <i>Insegnante:</i> Dove sta andando l'auto? <i>Bambino 2:</i> Al parco. <i>Insegnante:</i> Cosa volete fare al parco? <i>Bambino 3:</i> Giocare altalena.</p>

Fig. 4.9 Privilegiare le domande aperte.

Le domande a risposta aperta sono anche considerate «vere» domande quando la risposta è sconosciuta. Ad esempio, chiedere «Cosa sta succedendo?» quando sia il bambino che l'insegnante possono vedere chiaramente che cosa sta succedendo diventa una domanda retorica: la risposta non è realmente necessaria perché entrambi i partner nella conversazione conoscono già la risposta. Invece, chiedere «Cosa sta succedendo?» quando l'insegnante si è appena unito a un gruppo rende la domanda reale, perché l'adulto non

SCHEDE

Scheda 4.1

VALUTARE IL PROPRIO INPUT LINGUISTICO

Data: _____

Scrivere qui sotto la frase più lunga che si è pronunciata:

1 La velocità del mio discorso è:	<input type="checkbox"/> Giusta Tutti i bambini mi capiscono e seguono le mie istruzioni senza problemi.	<input type="checkbox"/> Leggermente veloce La maggior parte dei bambini mi segue, ma uno o due hanno bisogno di aiuto per capire.	<input type="checkbox"/> Troppo veloce Circa la metà dei bambini ha difficoltà a seguirmi e ha bisogno di aiuto per capire.
2 La lunghezza delle mie frasi è:	<input type="checkbox"/> Giusta La metà delle mie frasi è di una o due parole più lunga rispetto alle frasi dette dal bambino con cui sto parlando.	<input type="checkbox"/> Leggermente lunga Molte delle mie frasi sono più lunghe rispetto a quelle dette dai bambini.	<input type="checkbox"/> Troppo lunga Molte delle mie frasi sono due o tre volte più lunghe rispetto alle frasi dette dai bambini.
3 Le domande che pongo sono:	<input type="checkbox"/> Bilanciate Pongo principalmente domande aperte con qualche domanda «sì/no» quando necessario.	<input type="checkbox"/> Molte «sì/no» Pongo più domande «sì/no» che domande aperte.	<input type="checkbox"/> Principalmente «sì/no» Pongo principalmente domande «sì/no».

Scheda 4.2

COME HA RISPOSTO IL BAMBINO A TRE TIPI DI DOMANDE?

Data: _____

Bambini: _____

	Bambini con sviluppo tipico del linguaggio	Bambino con ritardo di linguaggio
1 Come hanno risposto i bambini alle domande «sì/no»?	<input type="checkbox"/> nessuna risposta <input type="checkbox"/> sì o no <input type="checkbox"/> una sola parola <input type="checkbox"/> frase	<input type="checkbox"/> nessuna risposta <input type="checkbox"/> sì o no <input type="checkbox"/> una sola parola <input type="checkbox"/> frase
2 Come hanno risposto i bambini alle domande aperte?	<input type="checkbox"/> nessuna risposta <input type="checkbox"/> sì o no <input type="checkbox"/> una sola parola <input type="checkbox"/> frase	<input type="checkbox"/> nessuna risposta <input type="checkbox"/> sì o no <input type="checkbox"/> una sola parola <input type="checkbox"/> frase
3 Quale tipo di domanda ha suscitato le risposte più lunghe nei bambini con sviluppo tipico?		
_____ _____ _____		
4 Quale tipo di domanda ha suscitato le risposte più lunghe nel bambino con ritardo di linguaggio?		
_____ _____ _____		
5 Se il bambino con ritardo di linguaggio non ha risposto, che cosa ho fatto?		
_____ _____ _____		

Sostenere il linguaggio attraverso il gioco

• OBIETTIVO •

L'obiettivo di questo capitolo è fornire informazioni su come facilitare lo sviluppo delle abilità di gioco in bambini piccoli con ritardo di linguaggio. Il gioco rappresenta un contesto divertente e motivante attraverso il quale vengono esercitate e acquisite le abilità motorie, cognitive e linguistiche del bambino. Il gioco è il primo modo nel quale i bambini esplorano il loro mondo, integrano le loro esperienze e consolidano il loro apprendimento; è presente nelle azioni, nell'uso di gesti naturali (fare finta di bere da una tazza), nei suoni («brum» per una macchina da corsa), con il pensiero, la fantasia e l'immaginazione. Aiutare i bambini a sviluppare le loro abilità di gioco è importante per lo sviluppo del linguaggio perché le azioni del gioco possono essere abbinate al vocabolario e al linguaggio. Inoltre, il gioco si svolge in un clima di emozioni positive che rendono il bambino più ricettivo all'apprendimento in generale. Facilitare il gioco è essenziale per i bambini con ritardo di linguaggio (figura 7.1) perché spesso questi bambini hanno dei concomitanti ritardi nello sviluppo del gioco cognitivo che li rende ancora più vulnerabili a dei ritardi generali dello sviluppo.

Questo capitolo descrive lo sviluppo di due tipi di gioco: cognitivo e sociale. Il *gioco cognitivo* include giochi che il bambino fa con gli oggetti e le azioni, come il gioco funzionale, il gioco simbolico e le sequenze di gioco funzionale (si veda oltre). Si sviluppa in momenti di gioco solitario o con gli adulti.

Il *gioco sociale*, invece, è la modalità attraverso la quale i bambini usano le abilità di gioco cognitivo con i loro pari. Per la maggior parte dei bambini, quest'ultimo tipo di gioco si osserva quando entrano nella scuola dell'infanzia a circa 3 anni. Il gioco sociale si sviluppa attraverso l'osservazione di altri bambini, giocando insieme a loro, giocando cooperativamente sullo stesso argomento. Lo sviluppo di entrambe le tipologie di gioco sarà spiegato con degli esempi.



Fig. 7.1 Facilitare il gioco è essenziale per i bambini con ritardo di linguaggio.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di presentare delle strategie che gli insegnanti possono utilizzare per incoraggiare i bambini con ritardo di linguaggio a sviluppare le loro abilità di gioco. Oltre al bambino con un disturbo di linguaggio, l'insegnante può includere altri bambini con basse competenze linguistiche, come bambini che provengono da ambienti svantaggiati o che stanno imparando l'italiano come seconda lingua. Le specifiche strategie presentate in questo capitolo includono:

- variare l'esposizione del bambino ai giochi;
- ampliare lo sviluppo del gioco cognitivo attraverso il modellamento o provando a dare un suggerimento;
- sviluppare il gioco sociale accoppiando e/o raggruppando i bambini.

CASO CLINICO

Gabriele ha 3 anni, è figlio unico e non ha cugini della sua età. Ha iniziato la scuola dell'infanzia senza aver avuto nessuna precedente esperienza di nido.

Mentre i genitori lavorano, trascorre il tempo con sua nonna. Entrambi i genitori lavorano nel settore delle telecomunicazioni e sono molto orgogliosi di avere in casa dispositivi di ultima tecnologia. A loro avviso, Gabriele è ossessionato dai videogiochi e dai film. Da quando ha sviluppato la capacità di tenere in mano un dispositivo palmare (ad esempio, tablet), trascorre fino a tre ore al giorno a guardare programmi e giochi per bambini. Non mostra alcun interesse per i libri e, sebbene utilizzi i giocattoli, il suo gioco è ripetitivo e perde rapidamente interesse. I suoi genitori hanno notato che il suo vocabolario è inferiore a quello degli altri bambini della sua età, ma poiché mostra un'attenzione eccellente con il suo palmare e comunica i suoi bisogni più urgenti (gesticolando e usando parole singole), non sono eccessivamente preoccupati.

Dopo due mesi, i suoi insegnanti notano diversi segni che destano preoccupazione. Innanzitutto, lo sviluppo del linguaggio ricettivo di Gabriele sembra essere appropriato all'età, mentre il vocabolario espressivo è molto ridotto rispetto ai suoi coetanei: usa il suo vocabolario per esprimere i suoi bisogni e desideri, ma raramente commenta gli eventi o risponde alle domande. In secondo luogo, hanno osservato che Gabriele non ha mai condiviso materiale di gioco con i compagni e non rispetta i turni mentre gioca. Durante i momenti di gioco, si impegna principalmente in un gioco solitario, che prevede una singola azione. In terzo luogo, hanno rilevato che Gabriele non inizia l'interazione o la conversazione con i suoi coetanei, ma piuttosto li ignora. Tuttavia, se i compagni gli pongono una domanda o gli richiedono un giocattolo, risponde usando un gesto o una parola.

Gli insegnanti hanno parlato con i genitori di Gabriele e hanno raccomandato una visita dal pediatra di famiglia. Inizialmente, i genitori hanno minimizzato le osservazioni degli insegnanti perché Gabriele sembrava capire tutto a casa. Tuttavia hanno chiesto un suggerimento al loro pediatra che ha proposto un logopedista privato che lavora nello stesso studio. Nel giro di poche settimane, il logopedista ha confermato le segnalazioni degli insegnanti: ha notato che Gabriele ha un vocabolario espressivo ridotto, composto perlopiù da 89 parole, valutato attraverso un questionario sullo sviluppo del vocabolario (compilato dalla nonna e la mamma). Gabriele usa spesso dei gesti per esprimersi (ad esempio, indica, mostra, fa delle pantomime). La maggior parte delle sue parole sono nomi, aggettivi (ad esempio, «mio», «più») e parole sociali (ad esempio, «ciao»). Non ha ancora iniziato a combinare due e/o tre parole per formare frasi. Durante la valutazione, il logopedista ha osservato il gioco di Gabriele e ha notato che era limitato: il bambino ha esplorato le tipologie di giocattoli forniti accatastandoli e raggruppandoli. Ha usato i giocattoli funzionalmente e simbolicamente (ad esempio, ha spinto una macchina avanti e indietro, ha

finto di usare una banana di plastica come un telefono). Ha usato sequenze ripetitive di gioco con lo stesso oggetto (ha dato la pappa a una bambola con un cucchiaino, poi a un orsacchiotto e infine ha finto di mangiare egli stesso), ma non ha usato sequenze di azioni diverse (guida l'auto, costruisce una torre, fa schiantare l'auto contro la torre). I tipi di videogiochi che Gabriele utilizza sul suo dispositivo portatile sono giochi causa-effetto che richiedono la ricerca di oggetti, abbinare oggetti o muovere oggetti per vedere un effetto (oggetti esplosivi, oggetti inseriti in un edificio, ecc.).

Il logopedista ha proposto per Gabriele una terapia a cadenza settimanale. Inoltre, ha consigliato ai genitori di ridurre a un'ora al giorno il tempo in cui Gabriele utilizza il palmare e di passare più tempo individualmente con lui mentre gioca o legge un libro. Ha spiegato che l'uso eccessivo da parte dei bambini di dispositivi palmari è stato associato a un più alto rischio di ritardo del linguaggio, difficoltà di attenzione e minori capacità di memoria nei bambini piccoli. Ha scelto come obiettivo immediato il potenziamento delle sue abilità di gioco perché il gioco potrebbe contemporaneamente promuovere il suo coinvolgimento nelle interazioni con i compagni e dare una maggiore esposizione linguistica che, focalizzandosi sulle azioni, potrebbe determinare un aumento dell'acquisizione dei verbi. Imparare più verbi aiuterebbe Gabriele a progredire nella fase successiva dell'acquisizione del linguaggio, cioè l'uso delle combinazioni di parole.

Il logopedista, con il consenso dei genitori, visita la scuola e incontra gli insegnanti per ottenere più informazioni sul gioco di Gabriele. Viene informato sul fatto che gli altri bambini nella sezione di Gabriele generalmente si impegnano in un *gioco associativo*. Ad esempio, un gioco associativo può includere un'attività di gruppo, come costruire un castello con dei blocchi, far correre delle macchine da corsa, far finta di essere in una casa con bambole e piatti, spostare animali in una fattoria. Gabriele non si impegna ancora nel gioco associativo, ha limitate capacità di gioco e di solito gioca da solo. Il tipo di gioco che dimostra è funzionale e simbolico: usa un singolo oggetto per realizzare una sequenza di gioco ripetitivo ma non sembra combinare diverse azioni funzionali in una sequenza (ad esempio, mescolare nella pentola, dar da mangiare alla bambola, lavare la pentola). Insieme, il logopedista e gli insegnanti parlano di strategie che possono usare sia nelle sedute logopediche sia a scuola per promuovere parallelamente lo sviluppo del gioco e del linguaggio.

Il caso è particolare perché il bambino è contento di utilizzare un tablet o un cellulare come fonte primaria di gioco. Con questo non si intende dire che la tecnologia sia responsabile del ritardo nell'acquisizione del linguaggio, ma è

possibile che possa aver contribuito in qualche modo a diminuire le esperienze interattive adulto-bambino e l'esposizione al linguaggio in un bambino che ha già una vulnerabilità sottostante (le Associazioni dei pediatri raccomandano, nei bambini sotto i 5 anni, di limitare l'esposizione agli schermi a meno di un'ora al giorno. Si ricorda che in questo caso clinico il bambino utilizza il dispositivo portatile fino a tre ore al giorno).

In questo capitolo si evince una stretta collaborazione tra gli insegnanti della scuola dell'infanzia — che come accade molto spesso, segnalano alla famiglia un lentezza o una debolezza nello sviluppo del linguaggio — e il logopedista che conduce una valutazione ed eventualmente conferma i sospetti degli insegnanti. Insegnanti e logopedista cooperano per la promozione dello sviluppo del linguaggio del bambino. I suggerimenti presentati di seguito sono applicabili a qualsiasi bambino che abbia difficoltà nello sviluppo del gioco, una buona capacità di comprensione, un vocabolario emergente e usi poche o nessuna combinazione di parole.

Questo capitolo esaminerà l'importanza dello sviluppo del gioco nei bambini. In secondo luogo, spiegherà l'importanza del gioco e la stretta relazione tra lo sviluppo del gioco e del linguaggio. Infine, illustrerà, con esempi chiari, le strategie pratiche che gli insegnanti possono utilizzare con Gabriele e altri bambini con ritardi nel gioco e nel linguaggio.

CONTESTO

Lo sviluppo del gioco

Due tipi di gioco emergono nei bambini sotto i 5 anni. Il primo è il gioco con oggetti e azioni. Questo è chiamato *gioco cognitivo* perché le azioni di gioco del bambino forniscono una finestra su come lui concepisce gli oggetti in termini funzionali o simbolici e su come combina oggetti e azioni per «far finta di». Il gioco cognitivo emerge nella primissima infanzia e continua ad essere presente nei primi anni di vita. Il secondo tipo di gioco è il *gioco sociale* con altri bambini. Di solito, quando i bambini hanno circa 2 anni, acquisiscono un interesse per i loro coetanei e a 3 anni si impegnano in un gioco associativo. Il suo sviluppo procede a un ritmo rapido durante il periodo prescolare. Nel gioco sociale, i bambini usano tutte le abilità apprese nel gioco cognitivo in interazione con i loro coetanei ed espandono queste abilità per includere il gioco socio-drammatico. I paragrafi che seguono descrivono lo sviluppo del gioco cognitivo e sociale nei bambini in età prescolare.

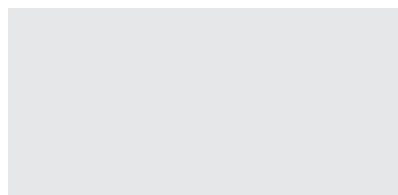
SCHEDE

Scheda 7.1

ESERCITAZIONE SCRITTA: AUTORIFLESSIONE SUGLI ANGOLI DI GIOCO

Data: _____

1 Nella colonna a destra, crea un disegno dell'aula, posizionando una X sulle aree che contengono già gli angoli di gioco. Annota il nome di ogni angolo di gioco.



2 Se gli angoli di gioco sono già presenti nella sezione, indica il tema e suggerisci dei materiali da aggiungere che espandano lo scopo creando una maggiore varietà nel gioco.

Angolo di gioco 1
_____Angolo di gioco 2
_____Angolo di gioco 3

3 Se al momento non ci sono angoli di gioco, suggerisci tre nuovi angoli tematici da creare nella sezione, utilizzando giocattoli/oggetti già esistenti. Disegna dove puoi allestire questi angoli nell'aula. Indica nel tuo disegno se i mobili necessitano di essere spostati.

Angolo di gioco 1
_____Angolo di gioco 2
_____Angolo di gioco 3
_____