

Disturbi specifici del linguaggio: come intervenire in classe

Disturbi dell'espressione e della ricezione del linguaggio. Dalle manifestazioni generali all'intervento in classe

- Introduzione e considerazioni generali
- Disturbi Specifici del Linguaggio: classificazione e caratteristiche generali
- Suggestimenti per la scuola: come gestire i DSL in classe

di Lorena Pentecoste

Introduzione e considerazioni generali

I Disturbi Specifici del Linguaggio che verranno presi in esame nelle seguenti pagine riguardano sia la componente “*espressiva*”, ovvero la capacità di produrre atti linguistici che abbiano la precisa finalità comunicativa e che siano interpretabili dagli interlocutori, sia la componente “*recettiva*”, ovvero la capacità di comprendere ed interpretare adeguatamente le espressioni linguistiche prodotte dagli altri.

Nella nostra esperienza quotidiana ci esprimiamo attraverso il linguaggio e contemporaneamente comprendiamo le espressioni altrui, senza percepire distinzioni di sorta tra questi aspetti della comunicazione. Sembrerebbe ovvio che se un individuo è in grado di usare il linguaggio per esprimersi, sappia anche comprendere il linguaggio prodotto dagli altri.

In effetti così è quando non è presente nessun disturbo del linguaggio, espressione e recezione costituiscono un flusso continuo, quasi indistinguibile, che regola e orienta lo scambio quotidiano di infiniti messaggi linguistici. In realtà per il nostro sistema cognitivo “produrre” un atto linguistico e “comprendere” quello prodotto dagli altri corrisponde a due distinte funzioni.

Per esprimere verbalmente una frase nel nostro cervello deve avvenire la successione e l'integrazione di 3 step essenziali:

- *l'ideazione* (detta anche concettualizzazione), fase in cui avviene l'elaborazione pre-linguistica di ciò che si vuole dire, processo legato alla capacità globale di categorizzare tutte le informazioni, sia quelle provenienti dal mondo circostante sia quelle provenienti dal proprio

corpo e dal proprio mondo interiore. Proprio per l'ampiezza che la caratterizza, tale funzione coinvolge numerose aree cerebrali, come per esempio il *lobo frontale*, che determina la pianificazione e l'organizzazione del comportamento, e il *lobo parietale* nel quale avviene l'integrazione tra la propriocezione (ovvero la percezioni delle sensazioni derivanti dal proprio corpo) e la percezione delle caratteristiche sensoriali degli stimoli esterni.

- la *formulazione*, fase in cui il messaggio che si intende veicolare assume una forma linguistica; si tratta cioè della fase durante la quale si scelgono le parole e la struttura sintattica da usare. Contestualmente avviene il recupero nella memoria della forma fonologica delle parole (recupero dei suoni) e la pianificazione dei gesti articolatori ad esse abbinati. Anche in questa fase vengono messi in atto molti circuiti neuronali, come per esempio l'*Area di Broca*, ritenuta la sede cerebrale nella quale avviene la progettazione degli enunciati e la *Corteccia Associativa* (parietale, temporale e occipitale) grazie alla quale avviene il reperimento dei nomi comuni e dei nomi propri.
- infine avviene l'*articolazione*, ovvero l'emissione vera e propria della frase, fase in cui vengono assemblati tutti gli elementi di ideazione e di formulazione e vengono prodotti (articolati) i suoni che compongono la frase. Per avere un esito appropriato, tali suoni devono essere emessi secondo una sequenza ben precisa. Le aree cerebrali attivate anche in questo caso sono molteplici, citiamo tra tutte, l'*Insula*, che rappresenta la sede cerebrale della rappresentazione interna del linguaggio articolato e che, insieme all'*Area di Broca*, opera il controllo dell'attività coordinata delle

strutture fonatorie, e il *Cervelletto* che è l'area che predispone l'articolazione motoria del linguaggio.

Spesso viene considerata anche una quarta fase, definita di *self-monitoring* nella quale avviene il raffronto tra ciò che si intendeva comunicare e il messaggio finale prodotto, per verificarne la corrispondenza ed eventualmente provvedere alla sua riformulazione.

Se pensiamo all'immediatezza del nostro parlare, a quanto ci risulta facile e istintivo farlo, e a quanto "lavoro" invece esso comporta per il nostro cervello, tutto ciò sembra davvero un prodigio. Considerando, inoltre, che il parlare per noi è un atto continuo, nel quale le frasi si sovrappongono, vengono pianificate e prodotte a cascata ed elementi diversi, anche all'interno della stessa frase, possono trovarsi contemporaneamente a diversi livelli di elaborazione, tutto ciò diventa quasi un miracolo! Lo stesso "miracolo" si compie, a sua volta, per la comprensione o recezione del linguaggio.

In questo caso il percorso messo in atto prevede:

- la **ricezione dello stimolo uditivo**, il soggetto cioè deve poter registrare (sentire) le parole emesse dagli altri, a tal fine non deve essere compromesso l'udito;
- l'**elaborazione dello stimolo uditivo**, attraverso la quale vengono analizzate le sue caratteristiche principali (per esempio occorre che il nostro cervello distingua i suoni legati al linguaggio da tutti gli altri suoni). Per predisporre tale elaborazione è indispensabile che siano intatti i circuiti neuronali della **Memoria di Lavoro** (affinché dell'input rappresentato dalla frase emessa da un altro individuo ne

resti una traccia nel nostro cervello per poter essere elaborata) e, più nello specifico, della *Memoria Fonologica*;

- all'enunciato espresso da un altro soggetto, una volta elaborato, deve essere infine *associato un significato*. In questa fase, dunque, le sequenze uditive che corrispondono alle singole parole vengono trasformate, nell'*Area di Wernicke*, in rappresentazioni neuronali specifiche che attivano, a loro volta, diverse aree della corteccia cerebrale nelle quali avviene l'associazione con un concetto o significato preciso. Quest'area del cervello è una sorta di interfaccia tra le forme fonologiche delle parole e i concetti. Solitamente, come si diceva, mentre sono attivi tutti i processi coinvolti per la comprensione del linguaggio, si attivano contemporaneamente anche quelli per la produzione, ovvero mentre comprendiamo quello che l'altro ci sta dicendo, prepariamo già la nostra risposta in un vortice continuo in cui i processi di produzione e percezioni sono, nonostante la loro complessità neuro-cognitiva, impercettibili.

In presenza di disturbi del linguaggio

Ma cosa accade quando sono presenti dei disturbi specifici del linguaggio ?

In questi casi emerge tutta la complessità dei processi sottostanti il linguaggio, poiché è sufficiente l'inadeguatezza o la fragilità di una sola funzione per dar luogo a manifestazioni inadeguate.

La classificazione dei diversi Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) collega precise manifestazioni di disagio a specifiche aree di fragilità.

La prima distinzione, come già anticipato, ruota intorno il versante espressivo e quello recettivo, si differenziano quindi bambini che presentano difficoltà legate esclusivamente all'espressione linguistica,

da bambini che manifestano solo difficoltà recettive (i dati epidemiologici ne riportano una presenza inferiore) e bambini che mostrano difficoltà su entrambe i versanti, che rappresentano la maggioranza e che vengono classificati nell'ambito dei cosiddetti "disturbi misti".

All'interno di questa basilare distinzione i disturbi specifici dell'apprendimento si differenziano inoltre anche a partire dalla componente maggiormente compromessa, quindi quella fonologia, lessicale, la sintattica e pragmatica.

È importante però precisare che data la complessità insita nella natura stessa del linguaggio, crocevia di numerosi aspetti cognitivi, psicologici e sociali, anche i disturbi ad esso collegati presentano caratteristiche complesse e molto variabili, ragion per cui le varie distinzioni risultano spesso eccessivamente semplificate e restrittive. Nella realtà, in presenza di un disturbo specifico del linguaggio si riscontrano quindi caratteristiche miste e dalle molteplici sfumature che è difficile circoscrivere in un unico disturbo.

È doveroso altresì sottolineare ancora 2 aspetti fondamentali, rilevanti soprattutto nel contesto scolastico:

- **non sempre i disturbi del linguaggio giungono ad una loro corretta individuazione diagnostica**, se ne riscontra cioè un numero estremamente superiore rispetto al numero delle certificazioni diagnostiche che pervengono per esempio a scuola. Ciò è vero soprattutto per le difficoltà legate ad aspetti difficili da circoscrivere e isolare, come il lessico, la sintassi, la pragmatica o, in generale, le difficoltà legate alla comprensione del linguaggio. Per tale motivo non è da escludere la presenza di un disturbo specifico del

linguaggio, anche se manca una diagnosi specifica. Diversamente, le difficoltà legate all'ambito espressivo e fonologico del linguaggio, poiché più facili da osservare (arrivano all'orecchio di tutti!) risultano essere più facili da individuare e diagnosticare;

- l'altro aspetto da non sottovalutare riguarda la frequente **comorbidità**, cioè la **compresenza, dei disturbi del linguaggio e dei disturbi specifici dell'apprendimento**. Questo aspetto risulta facilmente comprensibile se si pensa al ruolo fondamentale che il linguaggio ha per accedere alle informazioni, siano esse scritte o espresse verbalmente. Lo sviluppo del linguaggio e l'apprendimento della letto-scrittura si basano inoltre su sistemi cognitivi condivisi, come la memoria fonologica, la capacità di automatizzazione e di categorizzazione. Le caratteristiche che verranno di seguito descritte, associate ai vari deficit del linguaggio, possono essere presenti o compresenti anche in alunni con DSA.

Gli alunni con disturbo specifico del linguaggio, inoltre, spesso raggiungono punteggi che si collocano vicino il limite delle -2 deviazioni standard nei test per i disturbi specifici dell'apprendimento, ottenendo per esempio punteggi tra -1,5 e -1,9 deviazioni standard, non raggiungono quindi il limite necessario per la certificazione di un DSA, ma presentano ugualmente difficoltà che possono, come vedremo, rendere difficoltoso il percorso scolastico.

Prima di procedere con la descrizione delle varie categorie di disturbi, si precisa che, poiché l'esordio di tali disturbi avviene solitamente nella fase pre-scolare /scolare, per semplificare la descrizione di tali disturbi si

farà riferimento al “bambino”, sebbene per gran parte di essi le caratteristiche permangano anche in età adulta.

Si anticipa, inoltre, che per rispondere all’esigenza di riportare esempi concreti, vicini alla pratica quotidiana e alle varie sfaccettature dei disturbi in esame, non verrà descritto un singolo caso clinico ma verranno riportati numerosi esempi tratti dalla pratica clinica e da associare a ciascun disturbo preso in esame.

Disturbi Specifici del Linguaggio: classificazione e caratteristiche generali

Disturbo dell’Espressione del linguaggio

Il disturbo si manifesta con un’importate compromissione dello sviluppo del linguaggio espressivo, che emerge dai punteggi ottenuti attraverso la somministrazione di Test standardizzati.

Caratteristiche

Le caratteristiche principali sono:

- il linguaggio risulta limitato sul piano quantitativo, il bambino cioè presenta uno scarso livello di sviluppo associato alla difficoltà di imparare parole nuove;
- il vocabolario è notevolmente limitato, ripetitivo e poco articolato, allo stesso modo le strutture grammaticali sono eccessivamente semplificate e spesso inadeguate;
- la lunghezza e la complessità delle frasi prodotte non sono adeguate al livello di sviluppo attuale del bambino presentando omissioni di parti importanti (si omettono per esempio gli articoli) e con limitata varietà del tipo di frasi.

Risulta invece adeguato l'ambito della comprensione, il bambino quindi mostra piena abilità nel recepire e comprendere i messaggi linguistici prodotti dagli altri.

Disturbo misto dell'Espressione e della Ricezione del linguaggio

Associati ai sintomi presenti nel disturbo della espressione del linguaggio si evidenziano sintomi relativi anche alla compromissione dello sviluppo della ricezione del linguaggio. Il bambino mostra difficoltà nel comprendere parole, frasi o tipi particolari di parole (come per esempio termini spaziali o frasi complesse come costruzioni ipotetiche). Nei casi più gravi è possibile riscontrare l'incapacità di comprendere anche i vocaboli o le frasi più semplici.

Indici possono essere:

Possibili manifestazioni

- il bambino risponde in modo inadeguato ad una domanda, ovvero l'interlocutore ha la sensazione che il bambino abbia risposto ad una domanda completamente diversa, la risposta cioè non è inadeguata in termini di correttezza dell'enunciato, quanto piuttosto in termini di corrispondenza con la domanda; per esempio alla domanda "cosa hai mangiato oggi alla mensa?" il bambino risponde "la maestra ci ha fatto fare il dettato";
- il bambino rispetta con difficoltà il proprio turno durante la conversazione, per esempio risponde prima che l'interlocutore finisca di compiere una domanda, e la risposta non è quasi mai adeguata, interrompe per dire cose che non sono pertinenti con la conversazione in corso, oppure, al contrario, non risponde quando gli viene posta una domanda dando l'impressione di non aver ascoltato (o non capito!);

- non è in grado di mantenere in modo coerente un argomento, cioè ne interrompe improvvisamente uno e senza terminarlo inizia a parlare d'altro senza che vi sia nessun legame tra le cose di cui parla;
- può sembrare che il bambino non senta o non presti attenzione quando gli si parla, è come se non si accorgesse che gli abbiamo appena fatto una domanda o chiesto qualcosa.

Tendenzialmente si riscontra, **a livello prognostico**, che **la compromissione dell'ambito recettivo del linguaggio (legato quindi alla sua comprensione) rende più difficoltoso il percorso di sviluppo del bambino**, compromettendo a sua volta le sue generali capacità di apprendimento. Viceversa, ai bambini che presentano una **fragilità legata maggiormente o esclusivamente al canale espressivo** sembra associata una **prognosi più favorevole, sia in termini di remissione del disturbo sia per quel che concerne l'apprendimento in generale**.

Disturbo Fonologico del Linguaggio

In questo caso è l'articolazione del linguaggio e delle parole, ovvero l'atto della fonazione, che risulta essere compromesso in modo significativo. Caratteristica principale di questo disturbo è l'incapacità di usare i suoni dell'eloquio nella maniera che ci si aspetterebbe in base all'età del bambino. Gli errori che il bambino compie riguardano la produzione, l'uso, la rappresentazione e l'organizzazione dei suoni, per esempio sostituisce un suono per un altro (es. "talla" al posto di "palla") o ne omette completamente alcuni (es. "faffalla" per "farfalla").

I suoni che più frequentemente il bambino articola con maggiori difficoltà sono quelli che vengono acquisiti tendenzialmente per ultimi nella sequenza evolutiva e sono *l, r, s, z, gl, gn, c*.

È inoltre molto comune la *blesità*, ovvero la difficoltà nell'articolazione delle sibilanti, il *sigmatismo* cioè la difficoltà nel pronunciare il suono "S" (comunemente chiamata lisca, o zeppola o esse moscia) e il *rotacismo* e in questo caso la difficoltà di articolazione riguarda il suono "R" che viene emesso in maniera distorta o può essere talvolta del tutto omesso.

È bene precisare che il suono "R" è ritenuto uno dei suoni più complessi della lingua italiana e generalmente è tra gli ultimi, se non proprio l'ultimo, a comparire nello sviluppo linguistico del bambino, motivo per cui non occorre allarmarsi se non viene ancora ben pronunciato anche dopo i 3 anni. Queste difficoltà, oltre ad essere quelle riscontrate con maggior frequenza poiché costituiscono **la manifestazione del disturbo del linguaggio che emerge prima e che è più facile da individuare, mostrano un'ampia varietà espressiva che si differenzia a seconda della fase di sviluppo del bambino e della natura dei compiti linguistici che gli vengono sottoposti.**

Nello specifico:

- inizialmente, intorno ai 10/12 mesi, il bambino mostra una *lallazione* poco variata, tende cioè a ripetere solo pochi suoni e tra loro poco articolati, nello specifico, la sillaba piana resta per lungo tempo l'unica struttura fonetica articolata dal bambino;
- successivamente, tra 3/4 anni, mano a mano che il bambino sviluppa un vocabolario più ampio, manifesta difficoltà nell'organizzare i suoni all'interno delle parole, pronunciandole in maniera

inadeguata, producendo parole bizzarre o incomprensibili. Spesso le parole con una struttura maggiormente articolata a livello fonologico vengono ridotte dal bambino a parole con sillabe piane (per esempio “baka” per “barca” o “bitoto” per biscotto). È tipico infatti del bambino con DSL fonologico manifestare da quest’età in poi eventuali blesità, sigmatismo o rotacismo.

Quando le alterazioni della struttura fonologica della parola sono estese e numerose, il linguaggio del bambino può presentarsi intellegibile agli altri. In questi casi il DSL può già manifestare la sua ricaduta a livello relazionale poiché il bambino, che frequenta solitamente la scuola d’infanzia, può sperimentare difficoltà relazionali proprio perché i suoi coetanei non comprendono ciò che dice;

- in età scolare, dai 6 anni in poi, i disturbi fonologici producono inevitabilmente i loro effetti negativi sull’acquisizione della letto-scrittura. Risulta infatti evidente il ruolo fondamentale che i processi fonologici svolgono in tale ambito, poiché l’apprendimento della lettura e della scrittura implica propria una corretta analisi fonologica, che può essere eseguita solo se il bambino possiede una buona competenza meta-fonologica, ovvero un uso stabile e flessibile dei fonemi e in generale dei suoni del linguaggio. È facile quindi capire che un bambino che dice “totta” al posto di torta avrà difficoltà a scrivere e a codificare correttamente la parola.

Nello specifico, le *competenze meta-fonologiche* riguardano la capacità di comparare, segmentare e discriminare parole presentate oralmente, sulla base della loro struttura fonologica (Bishop e Snowling 2004).

**Segmentazione
dei fonemi****Delezione del primo e
dell'ultimo fonema****Spoonerismo****Classificazione**

Si traducono nella capacità di *segmentazione dei fonemi* (riconoscere cioè che la parola “cane” è composta dall’unione dei singoli fonemi c-a-n-e), *fusione fonemica* (svolgere l’operazione inversa rispetto alla segmentazione, cioè saper riconoscere la parola intera “cane” anche quando viene presentata spezzettata in singoli fonemi, per esempio la maestra sillaba “c-a-n-e” e il bambino riconosce la parola “cane”), *delezione del primo o dell’ultimo fonema* (la maestra per esempio dice la parola intera “sole” e il bambino deve ripeterla omettendo o la prima sillaba, e quindi dovrà dire “le”, o l’ultima e dunque dire “so”), nella capacità chiamata *spoonerismo* (legata al saper formare una parola dalla manipolazione di altre, la maestra dice per esempio “Prendendo la prima sillaba della parola telefono e l’ultima della parola lavagna, che parola si forma?” e il bambino deve essere in grado di rispondere “tela”) e nella *classificazione*, ovvero riconoscimento e produzione di rime e fluidità lessicale con facilitazione fonemica (la maestra dice per esempio “dimmi tutte le parole che comincia per “S” che ti vengono in mente”).

Segmentazione e fusione dei fonemi si riferiscono ad abilità fonologiche globali, definite *competenze fonologiche primarie* poiché sono quelle che il bambino sviluppa già a partire dalle prime fasi dell’acquisizione del linguaggio e rappresentano la base per la comprensione e la produzione del linguaggio verbale.

Le capacità restanti, ovvero **delezione, spoonerismo e classificazione rappresentano abilità che richiedono una maggiore abilità analitica associata allo sviluppo di una maggiore consapevolezza fonologica**; tali abilità vengono perciò definite

competenze fonologiche secondarie o meta-fonologiche, e sono quelle che il bambino acquisisce in secondo tempo e sottendono ad attività non verbali del linguaggio quali la letto-scrittura, la grammatica, la composizione delle rime ecc.

Si ritiene che lo sviluppo delle competenze meta-fonologiche poggi direttamente sulle competenze fonologiche generali, che il bambino deve aver necessariamente acquisito in precedenza.

Secondo Mattingly il bambino deve aver acquisito e stabilizzato una buona capacità fonologica di base da almeno 2 anni prima di poter sviluppare competenze meta-fonologiche; se, come precisato in precedenza, lo sviluppo fonologico del bambino deve essere maturato entro i 3 anni di età e a questi vanno aggiunti 2 anni di consolidazione e stabilizzazione, ne consegue che le abilità meta-fonologiche il bambino le acquisisce a partire dai 5 anni in poi, dunque proprio in concomitanza dell'età scolare.

Detto ciò, è facile intuire che se le difficoltà fonologiche, legate all'uso distorto a alla scarsa distinzione di determinati suoni, perdurano nel tempo si possono trasformare in difficoltà di apprendimento.

È ampiamente riscontrata infatti una correlazione positiva tra la presenza di un disturbo fonologico del linguaggio in età pre-scolare e l'evidenza successiva di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento e ciò accade proprio perché il pre-requisito fondamentale per lo sviluppo delle abilità della letto-scrittura è la maturità delle competenze fonologiche e meta-fonologiche. Qualora siano ancora presenti nel bambino, giunto alla II° classe della primaria, difficoltà fonologiche, o si è al corrente di una loro presenza in età pre-

Test CMF

scolare, e accanto ad esse emergono ripetuti errori fonologici nella letto-scrittura (inversione di grafemi saca per casa, sostituzione di fonemi faso per vaso o errata percezione delle doppie) è opportuno non attendere oltre e suggerire un approfondimento psico-diagnostico per un eventuale DSA.

Un Test di facile somministrazione e che può essere utilizzato anche dai docenti è il **CMF - Valutazione delle Competenze Meta Fonologiche** (di Marotta, Ronchetti, Trasciani, Vicari) nel quale si trovano prove differenziate per la scuola d'infanzia e per le successive classi della primaria (dalla I fino alla V). È bene precisare che **tale Test non sostituisce e non rappresenta, da solo, uno strumento diagnostico**, ma può essere utile all'insegnante per avere una visione d'insieme circa il livello di consapevolezza meta-fonologica degli alunni; le prove poi, grazie alla semplicità con la quale sono state costruite, forniscono buoni esempi di "allenamento", può essere cioè utile proporre ai bambini esercizi simili anche dopo la somministrazione del test;

- in età avanzata, anche quando il disturbo fonologico si mostra in remissione, permane spesso una debolezza nell'accesso lessicale che si manifesta per esempio nella difficoltà del ragazzo di memorizzare o utilizzare in modo appropriato termini specifici o di bassa frequenza d'uso, abilità fortemente richiesta nelle scuole di secondo ordine e che può dunque influenzare negativamente il successo formativo del ragazzo (e ciò accade anche se non è stato diagnosticato un DSA).

L'origine del disturbo fonologico del linguaggio viene spesso associata alla presenza di anomalie o fragilità della componente uditiva-percettiva, che svolge un ruolo primario nello sviluppo del sistema fonologico soprattutto in termini di categorizzazione e discriminazione dei suoni della propria lingua. Si parla, nello specifico, di un deficit relativo alla *Memoria Fonologica a Breve Termine*, che si traduce nella scarsa abilità nel trattenere la traccia fonologica (la parola ascoltata), e in questo caso si parla di *deficit di immagazzinamento*, i suoni cioè che il bambino percepisce non gli restano in memoria per un tempo sufficiente per procedere alla loro memorizzazione e alla loro elaborazione e questo rallenta, in un primo tempo, lo sviluppo delle prime fasi del linguaggio e, successivamente, l'uso del linguaggio in generale (il bambino chiede per esempio spesso di ripetere ciò che gli viene detto, oppure lui stesso si interrompe spesso perché sembra "perdere il filo" del discorso, ...). Il deficit della memoria fonologica a breve termine riguarda inoltre anche la difficoltà nel recuperare la traccia, una parola o un termine precedentemente acquisiti, e in questo caso si parla di *deficit nel recupero della traccia*: il bambino spesso non ricorda i nomi di oggetti o persone anche a lui molto vicine o di uso quotidiano e per aggirare questa sua difficoltà, quando vuole comunicare un oggetto non ne dice direttamente il nome (poiché non lo ricorda), ma ne descrive l'uso producendo frasi molto contorte e poco fluide (Marco per esempio nell'aiutare la madre a sistemare la spesa appena fatta, chiede "mamma questo dove lo devo mettere? Nel cassetto grande in cucina che fa rumore?" perché gli sfugge la parola *frigorifero*).

A partire dal deficit nella Memoria Fonologica si spiegano dunque le difficoltà meta-fonologiche, poiché il bambino fatica nel mantenere in mente le parole per elaborarle, quelle di letto-scrittura, poiché il bambino fatica nel memorizzare la corrispondenza fonema-grafema e tutte quelle relative alla scarsa memorizzazione (di termini, filastrocche, sequenze, giorni della settimana, tabelline ecc, ...).

La prognosi dei disturbi fonologici varia a secondo del grado di compromissione, che nel caso specifico equivale a quanti suoni il bambino produce il maniera distorta e alla competenza meta-fonologica che riesce ad acquisire. Solitamente se si interviene tempestivamente con un buon trattamento di riabilitazione (logopedica o foniatrica) già in età pre-scolare, il bambino può correggere gran parte delle sue distorsioni fonologiche. Possono comunque persistere, come già specificato, debolezze nell'accesso lessicale e nell'arricchimento del vocabolario.

In sintesi, dunque, un bambino con disturbo fonologico del linguaggio presenta le seguenti caratteristiche:

- persistono nel corso del suo sviluppo errori nell'articolazione di alcuni fonemi, errori che possono essere tipici di una tappa di sviluppo precedente, è per esempio abbastanza normale che un bambino di 2 anni e mezzo /3 possa dire "scappa" al posto di scarpa, lo diventa meno se la pronuncia inesatta persiste dopo i 4 anni ma soprattutto dopo i 6 anni;
- manifesta la presenza di alcuni "suoni prediletti" per cui una specifica consonante viene in genere utilizzata in sostituzione di altri fonemi, il

bambino per esempio tende a coprire molti suoni con la “S”, dice “sossiare” al posto di “soffiare”, “sinessa” per “finestra”, oppure con la “T” e dice per esempio “tosa” invece di “cosa”, “chetto” al posto di “questo” e così via;

- utilizza spesso parole bizzarre e idiosincratiche per riferirsi ad oggetti semplici o di uso comune (ripescando nel ricordo dei miei “piccoli pazienti” ricordo per esempio Marco che usava chiamare “cartuccio” il suo portapenne e “frutticere” il fruttivendolo, oppure Sonia che non sopportava i suoi “tondini” ovvero i suoi occhiali ...);
- poiché le competenze fonologiche (e meta-fonologiche) del bambino non hanno sviluppato un adeguato livello di stabilizzazione e di automatizzazione, ne consegue un loro uso variabile e imprevedibile, il bambino cioè può pronunciare (o scrivere) una stessa parola in modo diverso (ora corretta, ora storpiata solo in parte ora storpiata del tutto) e in contesti diversi. Questo aspetto, sia in famiglia che a scuola, **può suscitare frustrazione e incomprensione da parte degli adulti di riferimento del bambino** e si tende, erroneamente, ad attribuire tale variabilità nella sua performance linguistica ad una sua eccessiva svogliatezza o distrazione (soprattutto a scuola, in risposta al fatto che il bambino per esempio scriva o dica una stessa parola a volte correttamente altre no, anche nel corso dello stesso compito, si commenta con frasi del tipo “devi stare più attento, sbagli perché ti distrai... non ti concentri o non ti impegni abbastanza ecc...”). In questi casi la difficoltà del bambino non è legata né alla sua concentrazione né tanto meno alla sua volontà;
- ha difficoltà nel ripetere e memorizzare sequenze, come per esempio i giorni della settimana, i mesi, le tabelline, le filastrocche ecc, ...;

anche quando il bambino riesce faticosamente a mantenerle in memoria mostra difficoltà nel loro recupero funzionale, chiede per esempio “che giorno è oggi? Se oggi è sabato domani è domenica? In che mese siamo? Che mese viene dopo?”)

Disturbo dello sviluppo Lessicale nei DSL

Tutti noi sappiamo che è il lessico è l'insieme delle parole che compongono una lingua; a livello individuale consiste nell'insieme delle parole che una persona conosce ed usa per comunicare, corrisponde quindi al *vocabolario linguistico* che ciascuno di noi possiede.

Il lessico è un insieme aperto, sia sul versante della comunità linguistica, poiché nuovi termini entrano continuamente a far parte del linguaggio di una popolazione (si pensi ai tanti inglesismi che negli ultimi anni hanno trovato ampia diffusione, così come i termini che ruotano intorno i social-media, per restare nel tema, e i nuovi mezzi di comunicazione e/o tecnologici, facebook, twitter, selfie e così via), sia a livello individuale poiché, allo stesso modo, il vocabolario di una persona può continuamente modificarsi e svilupparsi; oggi giorno è potenzialmente possibile apprendere una nuova parola. Si distingue il *lessico passivo*, rappresentato dalle parole che un individuo è in grado di comprendere, e il *lessico attivo* che costituisce invece l'insieme delle parole che è in grado di produrre ed esprimere. A tal proposito abbiamo già osservato nelle pagine precedenti come produzione e comprensione del linguaggio poggiano su sistemi cognitivi diversi, seppur continuamente in relazione. La differenza tra lessico passivo e attivo emerge chiaramente anche quando osserviamo i bambini piccoli, i quali comprendono molte più parole di quelle che riescono ad articolare (un bambino per esempio

comprende benissimo quando la mamma gli dice “hai fame? Lo vuoi un biscotto?”, e dice di sì, anche quando non è ancora in grado di dire chiaramente “mamma ho fame, voglio un biscotto”) o, allo stesso modo, la stessa cosa accade quando ci apprestiamo ad imparare una lingua nuova, inizialmente capiamo di più di quanto esprimiamo.

Nell’ambito della psicologia cognitiva il lessico viene definito come un insieme di rappresentazioni, cioè di oggetti mentali che corrispondono ad elementi della realtà di cui riflettono certe caratteristiche rilevanti, e di processi che si applicano a queste rappresentazioni operando su di esse, trasformandole o mettendole in relazione tra loro (Laudanna e Burani 1993).

Prendendo in considerazione questa prospettiva emerge chiaramente l’importanza del lessico nello sviluppo globale del linguaggio, e del sistema cognitivo in generale.

Il lessico fa da crocevia a due processi fondamentali: da una parte associa il segnale linguistico esterno, ovvero la parola ascoltata o letta, con la rappresentazione interna fonologica, per quella ascoltata, e ortografica per quella letta, dall’altra parte il sistema lessicale veicola ulteriori informazioni sul contenuto di tali rappresentazioni che giungono a livelli di elaborazione superiori deputati all’interpretazione semantica e sintattica.

Come è stato sottolineato in precedenza, l’ampiezza del vocabolario del bambino, in specifiche tappe di sviluppo, rappresenta un indice importante per l’identificazione precoce di un disturbo del linguaggio. Diversi studiosi (per esempio Rescorla, Schwartz 1990, Caselli e Casadio 1995) hanno identificato la soglia critica di 50 parole; se nel vocabolario di un bambino di 24 mesi sono presenti meno di 50 parole, questo può

rappresentare un indice di rischio per lo sviluppo di un disturbo nel linguaggio. È chiaro che, come ogni ambito clinico, non basta un solo elemento per identificare una diagnosi certa, ma risulta un indice da tener in considerazione.

Entrando nello specifico del disturbo nello sviluppo del lessico, si sottolinea come la sua presenza, nella maggioranza dei casi, viene evidenziata durante i primi anni della scuola primaria.

Le sue caratteristiche principali sono le seguenti:

- il bambino compie numerosi errori di tipo lessicale che ruotano attorno l'organizzazione semantica, per esempio dice tavolo al posto di scrivania o banco, oppure lavandino al posto di rubinetto, sedia al posto di poltrona e così via;
- mostra molto spesso difficoltà di accesso lessicale, dette anche *anomie*, ovvero non riesce a trovare la parola, chiede spesso per esempio "Come si dice quella cosa che ... come si chiama?" e ciò in riferimento a parole ad alta frequenza d'uso o comunque presenti nel suo vocabolario quotidiano;
- fatica tanto a ricordare i nomi delle persone spesso anche dei compagni di classe che vede tutti i giorni, sbaglia i loro nomi, li storpia, li scambia, non li ricorda (Giulia, una ragazzina di 12 anni con DSL associato a un DSA, dopo 3 anni di frequenza al Laboratorio di Apprendimento sbaglia ancora la maggior parte dei nomi dei compagni, Rebecca per lei è Romina, Matteo diventa Marco ecc.);
- a causa delle difficoltà di accesso lessicale, il bambino (ragazzo o adulto) manifesta un uso diffuso di *circonlocuzioni*, cioè non ricorda la parola e ne descrive l'uso, per esempio "quella cosa che serve per piantare i chiodi, ..." per dire martello, o di forme deittiche, per

esempio dice spesso coso, cosa “... è un coso ... mi prendi quel coso ... quella cosa che, ...”;

- questi errori lessicali si accompagnano spesso anche ad errori fonologici che si manifestano in imprecisioni o confusione nel lessico, il bambino dice per esempio ostacoli al posto di tentacoli, fluorescente al posto di effervescente,

È facile intuire come il disturbo lessicale influenzi negativamente l'espletamento delle attività scolastiche, nelle quali viene richiesto, in forma sia orale che scritta, l'uso e l'acquisizione di termini specifici, che è proprio il nucleo centrale delle difficoltà di questi alunni.

L'origine del disturbo lessicale è controversa e non vi è ancora unanimità tra i clinici. L'ipotesi maggiormente condivisa lega tali difficoltà ad una manifestazione secondaria di un deficit a carico della memoria fonologica.

Nella prognosi del disturbo lessicale va segnalato che, anche quando la persona riesce a stabilizzare maggiormente il loro vocabolario, in seguito ad una specifica riabilitazione, mantiene negli anni la difficoltà nel recuperare termini specifici accompagnata da una globale lentezza nei compiti di denominazione; non viene invece intaccata l'elaborazione semantica dei contenuti (il bambino cioè ha difficoltà nel associare i termini agli oggetti, non nel comprendere il loro significato).

Disturbo dello sviluppo Sintattico nei DSL

La sintassi, come si sa, riguarda sia la disposizione sequenziale delle parole all'interno della frase, sia la modifica delle parole per la

realizzazione delle relazioni grammaticali (quest'ultimo aspetto definito come morfo-sintassi). La struttura grammaticale della frase è basilare per la comprensione del suo significato, si può affermare che rappresenti l'elemento di congiunzione tra il lessico e la sintassi. I bambini con un disturbo del linguaggio che intacca lo sviluppo sintattico mostrano notevoli difficoltà nella gestione e nell'individuazione dei ruoli grammaticali (qual è il soggetto, a cosa fanno riferimento i pronomi, gli aggettivi, le forme passive ecc, ...).

Tale difficoltà producono effetti negativi sia sul versante della produzione del linguaggio, sia su quello della comprensione.

Ecco in sintesi **le principali caratteristiche**:

- il bambino sul versante della comprensione, ha difficoltà nel comprendere un testo scritto poiché fatica nell'associare i giusti ruoli grammaticali alla parole;
- ha difficoltà nell'afferrare il significato delle relazioni locative complesse, per esempio “da...a, sia...sia, o....o” e così via;
- nella comprensione dei pronomi e degli enunciati introdotti dal “che”;
- così come nella comprensione di metafore, paragoni e sottointesi;
- Sul versante dell'espressione il bambino fa un uso limitato dei morfemi liberi, come gli articoli e i clitici; il bambino quando parla o quando scrive omette spesso gli articoli e questo è un indicatore molto importante poiché nella nostra lingua il loro utilizzo è obbligatorio (risulta infatti strano sentire un bambino che dice per esempio “passa penna” al posto di passami la penna, o “a scuola diario perso” o “voglio panino”...);

- risulta poi particolarmente difficile l'uso corretto della terza persona plurale (Luca dice per esempio "i bambini gioca" oppure "le mamme rimprovera");
- nei disturbi più gravi si può presentare un uso protratto nel tempo dei verbi all'infinito ("i bambini giacare"), attraverso il quale il bambino cerca di evitare la produzione di forme flesse.
- il bambino produce, in generale, espressioni molto povere sia dal punto di vista lessicale che sintattico, evita di esporsi parlando o scrivendo il meno possibile, o quando è costretto ad esporsi cade spesso in tentativi di "aggiustare" ciò che dice, tentativi che però, oltre a richiedere un dispendio di tempo ed energia, producono alla fine l'effetto opposto rispetto a quello desiderato, l'espressione cioè risulta ancora più contorta, ingarbugliata e dunque inappropriata;
- il bambino, o il ragazzo, può tendere ad isolarsi, a non partecipare per esempio a conversazioni di gruppo, oppure, per "coprire" le sue difficoltà, esaspera più o meno deliberatamente i suoi errori nel tentativo di mostrarsi agli occhi dei compagni come divertente. Questi alunni ricoprono spesso all'interno della classe il ruolo del "buffone". Matteo, per esempio, un ragazzino di 11 anni, si sente accettato dai compagni perché li fa ridere quando storpia o sbaglia le parole o quando interrompe le spiegazioni dei professori per fare domande non pertinenti (che derivano in realtà da aspetti che lui non ha ben capito della lezione!), allora lui lo fa in modo plateale, ma se i compagni ridono i professori non gradiscono questo suo atteggiamento e viene così spesso punito con note o brutti voti.

L'origine del disturbo sintattico viene ricondotta, ancora un volta, ad una deficitaria rappresentazione degli elementi morfo-sintattici nel sistema fonologico.

La prognosi del disturbo risulta essere difficoltosa poiché si osserva una sua generale persistenza nel corso dello sviluppo. Molto spesso il bambino riesce per esempio a recuperare l'uso degli articoli, anche perché su questo aspetto si punta maggiormente, ma restano non del tutto appropriate le abilità di comprensione del testo, che di solito peggiorano con il proseguire nel corso degli studi, proprio perché i testi sui i quali si studia diventano sempre più complessi e articolati, con periodi più estesi e ricchi di relative, subordinate, significati sottointesi.

I Disturbi Pragmatici nel DSL

La pragmatica racchiude l'insieme degli aspetti contestuali che influenzano l'interpretazione di una frase pronunciata o letta. Questi aspetti, sia pur fondamentali per il successo comunicativo, non sono strettamente legati al sistema di codifica linguistica ma chiamano in causa competenze comunicative e cognitive generali. Si intuisce facilmente come le difficoltà nell'interpretazione e nella produzione del linguaggio, descritte nelle pagine precedenti, concorrono nel rendere deficitario anche il suo aspetto pragmatico.

I disturbi che coinvolgono la pragmatica del linguaggio presentano le seguenti caratteristiche:

- il bambino, già in fase pre-scolare, mostra **difficoltà nel desumere indicazioni dal contesto comunicativo**, la mamma di Lucia, una bambina di 8 anni, racconta per esempio questo episodio: doveva prendere un appunto mentre parlava al telefono, aveva in mano

solo il block-notes e chiede alla figlia “mi passi quella?” indicando la penna sul tavolino e Lucia non sembra capire le risponde “quella cosa? vuoi il telecomando mamma?”, suscitando notevole nervosismo da parte della madre;

- il bambino **non riesce a comprendere le espressioni figurative o le metafore**, sempre Lucia per esempio, quando il papà le dice “se non riordini la tua camera sarai in un mare di guai!” lei le risponde “dov’è questo mare dove mi porti? posso portare le pinne?”, suscitando, ancora una volta, fastidio e nervosismo nel suo interlocutore! L’interpretazione di simili espressioni richiede di andare oltre il significato letterale della parole, desumendo il loro contenuto dall’analisi del contesto, delle aspettative dell’interlocutore, della valenza sociale ecc... . Spesso le persone con tali difficoltà corrono il rischio di apparire stupide o poco dotate cognitivamente, la difficoltà è però solo legata all’ambito specifico del linguaggio;
- altra caratteristica importante è l’**incapacità di fare le domande giuste** per compensare la mancata interpretazione della frase. Questa competenza non compare nei bambini prima dei 5 anni di età, proprio perché per fare una domanda di questo tipo occorre riuscire a mettere a fuoco le parti non chiare o sconosciute dell’enunciato. E’ tipico del bambino con DSL rispondere di sì quando la maestra chiede se ha capito quello che deve fare, salvo poi scoprire immediatamente che così non è;
- soprattutto poi in fase adolescenziale, laddove i ragazzi parlano molto spesso per frasi fatte, modi di dire e usano un gergo specifico in base alle loro preferenze (per esempio del mondo del rap, o dell’hip-pop, o dei fumetti, o, di gran lunga di moda negli ultimi anni,

dei “you-tuber”), i ragazzi con disturbo del linguaggio pragmatico fanno davvero fatica ad inserirsi e a condividere, mostrando spesso atteggiamenti di chiusura e isolamento.

Sia la prognosi che la causa dei disturbi legati alla pragmatica risultano ancora poco chiare e frammentarie, e ciò è legato essenzialmente al fatto che la pragmatica rappresenta un dominio che racchiude aspetti molto più globali sia del linguaggio che dell’intero sistema cognitivo, motivo per cui non è facile tracciare confini netti tra ambiti di competenze e legami di causa ed effetto.

Classificazione di Rapin

Si riporta di seguito una terza classificazione diagnostica dei DSL che, accanto a quella del DSM e dell’ ICD, è di uso comune e può dunque comparire sulle diagnosi che pervengono a scuola. Si tratta della classificazione di Rapin (1996) che distingue 3 principali categorie di disturbo linguistico, ognuna a sua volta ulteriormente differenziata in sottocategorie:

DISTURBI MISTI RECETTIVI/ESPRESSIVI:

- **Agnosia Verbale Uditiva:** caratterizzata da un grave deficit di comprensione e di decodifica fonologica;
- **Sindrome da deficit Fonologico-Sintattico:** espressione caratterizzata da enunciati brevi e spesso non grammaticali, fonologia deficitaria, vocabolario ridotto, mentre la comprensione risulta in compenso meglio conservata.

DISTURBI ESPRESSIVI:

- **Disprassia verbale:** eloquio ipofluente per difficoltà di programmazione articolatoria, errori fonologici;

- **Disturbo da deficit di programmazione fonologica sottotipo fluente**, errori per lo più stabili, produzione talvolta intellegibile.

DISTURBI DA DEFICIT DEI PROCESSI DI INTEGRAZIONE CENTRALE:

- **Disturbo da deficit lessicale** deficit di accesso e recupero lessicale.
- **Disturbo da deficit semantico – pragmatico.**

Come si evince la classificazione fa riferimento alle difficoltà appena descritte; varia la nomenclatura ma la natura dei disturbi resta invariata.

Suggerimenti per la scuola: come gestire i DSL in classe

È opportuno sottolineare che alla Scuola non compete il ruolo di risolvere i problemi relativi i disturbi del linguaggio e poiché un'analisi dei possibili interventi terapeutici e riabilitativi esula dagli obiettivi del presente e-seminar essi non verranno presi in esame.

La Scuola però può svolgere un ruolo primario sia nella loro individuazione precoce, in quanto contesto di osservazione privilegiata dei vari campanelli d'allarme, sia nel fornire adeguate strategie di supporto.

Scuola dell' Infanzia

I disturbi del linguaggio che sono osservabili già in questa fase dello sviluppo del bambino riguardano essenzialmente il versante espressivo, nello specifico le difficoltà fonologiche e quelle relative la povertà del vocabolario.

L'acquisizione dell'abilità fonologica globale può essere agevolata e potenziata già a partire dalla Scuola dell'Infanzia proponendo attività e giochi che contemplano l'uso dei "suoni del linguaggio". Per esempio dare un suono target e cercare tutte le parole che lo contengono o cantare in coro filastrocche o rime, non importa che il bambino con DSL non riesca ad impararle a memoria o sbagli qualche parola, gli è comunque d'aiuto farlo insieme agli altri compagni. È utile **qualunque attività che**, sempre sotto forma di gioco, **aiuti ad acquisire dimestichezza con i suoni, non necessariamente parole**; si possono per esempio fare giochi in cui bisogna riconoscere se due suoni sono uguali o diversi (drin-drin , tac-pac, bum-bum ecc, ...).

È importante, quando il bambino pronuncia male una parola, **non correggerlo apertamente ma ripetere la parola nel modo corretto**, se il bambino per esempio dice "voglio la bacca" indicando un giocattolo, non bisogna correggerlo dicendo "non si dice bacca, si dice barca", piuttosto la maestra può dire "vuoi la barca? Eccola.." ripetendo la parola nel modo corretto senza che per il bambino ciò venga vissuto come un giudizio o rimprovero.

Per supportare lo sviluppo del vocabolario può essere utile **accompagnare le parole nuove con dei disegni**, o immagini, magari da attaccare o tenere in un luogo che il bambino può facilmente vedere.

È utile inoltre stimolare sempre il bambino affinché usi il linguaggio, soprattutto con quei bambini che tendono a comunicare a gesti indicando per esempio ciò che vogliono. Anche in questo caso, quando il bambino indica un oggetto è bene in un primo momento stimolarlo a pronunciare la parola, per esempio facendo finta di non capire "cosa vuoi ? cosa vuoi che ti prenda?" successivamente, qualora notiamo che

il bambino proprio non riesce a pronunciarla o manifesta eccessiva frustrazione, è bene passargli l'oggetto che vuole sempre però ripetendone il nome "vuoi questo? Vuoi il bicchiere? Tieni ti passo il bicchiere".

Scuola Primaria e Secondaria

Con l'ingresso del bambino nella scuola primaria, e con l'introduzione della letto-scrittura, le difficoltà insite nei DSL diventano maggiori ed emergono via via anche gli aspetti più latenti.

Durante i primi 2/3 anni della primaria valgono essenzialmente le stesse indicazioni per la scuola d'infanzia relative il supporto della componente fonologica, le modalità di correzione e l'acquisizione di nuovi termini.

Soprattutto per l'uso dei fonemi e dei grafemi questi bambini presentano solitamente un'acquisizione molto più lenta rispetto alla media. In questi casi occorre predisporre un maggior "allenamento" per la gestione dei fonemi.

Risultano utili gli esercizi simili alle attività proposte nel test *CMF* (descritte nelle pagine precedenti), segmentazione e fusione dei fonemi, formazione di rime e giochi con i suoni delle parole. Qualora il bambino presenti distorsioni nella pronuncia di più suoni, e non abbia ancora intrapreso un percorso riabilitativo, è importante suggerirne ai genitori l'importanza, sottolineandone il legame con l'acquisizione della letto-scrittura.

Allo stesso modo che per gli alunni con DSA, anche per coloro che hanno disturbi del linguaggio risulta sempre utile l'associazione con le immagini, delle parole nuove, o dei termini via via più specifici. Le immagini sono un utile supporto anche per l'acquisizione dei principali

ruoli grammaticali (per capire la differenza tra “il gatto insegue il topo” e “il topo è inseguito dal gatto” risulta inizialmente più facile se il bambino può veder la frase sotto forma di disegno).

Le immagini supportano e funzionano perché sono “gestite” da ambiti e funzioni cognitive diverse rispetto quelle del linguaggio, e questo, per il cervello di chi ha un DSL (così come un DSA) rappresenta una sorta di canale privilegiato.

La **mappa concettuale** è uno strumento versatile poiché può essere utilizzata come supporto per vari aspetti: per creare una sorta di vocabolario illustrato, utile per i termini specifici delle varie materie, per lavorare sulle parole chiave o sulle parole legame (circoscrivendo i concetti principali ai singoli “nodi” della mappa e le parole legame solo sulle frecce, in tal modo se ne evidenzia maggiormente il ruolo), per articolare in maniera efficace un discorso, come supporto quindi all’esposizione orale.

Per supportare i problemi di comprensione verbale si suggerisce di non fermarsi alla semplice domanda “hai capito?”, ma di chiedere all’alunno di raccontarci a modo loro cosa pensano di aver capito, o verificarlo con un esercizio di prova (è tipico infatti che il bambino o il ragazzino affermi di aver capito tutto della lezione, salvo poi riscontrare il contrario!)

È utile ricordarsi che **questi alunni possono avere difficoltà anche nel richiedere chiarimenti o fare domande**, e ciò sia perché **spesso non sono in grado di afferrare in poco tempo le informazioni che non gli risultano chiare**, sia perché il più delle volte cercano di evitare di esporsi, quindi non formulano domande, non chiedono spiegazioni, in generale partecipano poco.

Spesso sono gli insegnanti che devono, almeno inizialmente, cercare di instaurare delle routine con l'alunno attraverso le quali monitorare il suo grado di comprensione.

È opportuno parlare apertamente con l'alunno anche delle sue difficoltà; si può per esempio dire *“so che con le parole fai spesso confusione e so che non dipende dalla tua volontà, per aiutarti dobbiamo insieme fare più attenzione proprio alle cose che ci sfuggono di più ... So che spesso pensi di aver capito tutto ma poi quando devi svolgere l'esercizio ti confondi... Visto che non ti viene naturale fare delle domande, te ne ricorderò io... Ogni fine lezione tu dovrai farmene almeno una...magari anche pensandoci un pò... All'inizio ti sembrerà strano ma poi magari diventerà una buona abitudine...”*. Ovviamente questo è solo un esempio, ogni insegnante potrà farlo a modo proprio e con parole proprie, ma ciò che conta è manifestare all'alunno che conosciamo la natura delle sue difficoltà, le accogliamo e cerchiamo insieme di gestirle.

Sia con i bambini della primaria che con i ragazzi della secondaria è fondamentale veicolare l'idea che **si fa gioco di squadra**, *“io insegnate ti vengo incontro e cerco di suggerirti modalità e strategie per arginare le tue difficoltà e portarti al successo scolastico, tu, da alunno, mostrami il tuo impegno, aiutami ad aiutarmi!”*; senza tale collaborazione e confronto di base l'alunno corre il rischio di demotivarsi e mollare del tutto l'impegno, ritenendo che tanto è inutile perché non ce la fa, l'insegnate di accumulare frustrazione e senso di impotenza.

Per la comprensione del testo scritto si suggerisce di leggere ad alta voce, per tutta la classe, la consegna del compito o dell'esercizio, di sottolineare, nel foglio dell' alunno con DSL le parole chiave, per

esempio la domanda finale di un problema o i termini specifici, e di cercare di formulare quesiti essenziali e poco articolati. Ulteriormente utile se la consegna viene accompagnata da un esercizio che faccia da esempio. Se l'alunno deve svolgere esercizi in cui si devono inserire termini specifici può agevolare se le parole vengono contestualmente presentate, in questo caso il compito è di riconoscimento, poiché il termine c'è già, ed è un compito che a livello cognitivo risulta più semplice. La comprensione del testo può essere inoltre agevolata da un lavoro mirato sulle parole legame (pronomi, congiunzioni ...).

Qualora l'alunno faccia tanti errori linguistici, legati alla pronuncia o alla semantica delle parole, e ci si rende conto che viene deriso dai compagni, è opportuno intervenire sottolineando il fatto che ciascuno di noi ha i propri punti di forza e di debolezza, per esempio "...sappiamo che per Marco le parole non sempre sono il sono forte, in compenso fa meglio con i numeri ..." o con qualunque altro ambito, e lo stesso vale per tutti i compagni. È fondamentale che non si crei in classe un clima di scherno o derisione.

Se gli alunni con DSL hanno difficoltà con la lingua madre, è facilmente comprensibile che le difficoltà si moltiplicano nell'apprendimento delle lingue straniere. In questi casi si può sempre ricorrere all'uso di **mappe e vocabolari illustrati**, ma resta indispensabile far buon uso di pazienza e tolleranza dell'errore poiché alcuni deficit non possono essere del tutto arginati.

Si ricorda, inoltre, che i Disturbi Specifici del Linguaggio rientrano nella Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012 *"Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* all'interno della quale si legge (al punto 1. e 1.2)

che: «*per disturbi evolutivi specifici intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio (...) alcune tipologie di disturbi, non esplicitati dalla legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale – presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) ...».*

Ne consegue che anche per i DSL è possibile racchiudere i suggerimenti e le procedure sopra indicate in un Piano Didattico Personalizzato, nel quale dunque poter verbalizzare l'uso delle mappe concettuali, la riduzione delle verifiche scritte o il recupero con interrogazioni orali per gli alunni con difficoltà di comprensione del testo, o, il contrario, prediligere le prove scritte per gli alunni con maggiori difficoltà sul piano espressivo, la tolleranza all'errore sia per l'ortografia dell'italiano, e ancor di più per le lingue straniere - laddove spesso occorre estendere la tolleranza anche agli errori di pronuncia (soprattutto nel caso di disturbo espressivo e fonologico) -, e qualunque modalità che si ritenga opportuna.

Si rammenta, infine, che **gli alunni con DSL sono molto sensibili ai rumori e tendono a distrarsi o a confondersi facilmente in contesti rumorosi**, ragion per cui si suggerisce di assegnare preferibilmente un posto che non sia vicino alla porta o alla finestra (fonte di maggiore rumore) o ad un compagno particolarmente chiacchierone. Può sembrare una banalità ma per questi alunni anche svolgere una verifica

o un'interrogazione in un contesto in cui vi sono chiacchiere e rumori di fondo persistenti può incidere negativamente.