

LA LINGUA DEI SEGNI NELLE DISABILITÀ COMUNICATIVE

a cura di

Chiara Branchini

Anna Cardinaletti



FrancoAngeli

Lingua, traduzione, didattica

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Lingua, traduzione, didattica

Collana fondata da *Anna Cardinaletti, Fabrizio Frasnedi, Giuliana Garzone*

Direzione

Anna Cardinaletti, Giuliana Garzone, Laura Salmon

Comitato scientifico

Paolo Balboni, Università Ca' Foscari di Venezia

Maria Vittoria Calvi, Università degli Studi di Milano

Guglielmo Cinque, Università Ca' Foscari di Venezia

Michele Cortelazzo, Università degli Studi di Padova

Maurizio Gotti, Università degli Studi di Bergamo

Alessandra Lavagnino, Università degli Studi di Milano

Leo Schena, Università degli Studi di Modena

Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna, sede di Forlì

La collana intende accogliere contributi dedicati alla descrizione e all'analisi dell'italiano e di altre lingue moderne e antiche, secondo l'ampio ventaglio delle teorie linguistiche e con riferimento alle realizzazioni scritte e orali, offrendo così strumenti di lavoro sia agli specialisti del settore sia agli studenti. Nel quadro dello studio teorico dei meccanismi che governano il funzionamento e l'evoluzione delle lingue, la collana riserva ampio spazio ai contributi dedicati all'analisi del testo tradotto, in quanto luogo di contatto e veicolo privilegiato di interferenza. Parallelamente, essa è aperta ad accogliere lavori sui temi relativi alla didattica dell'italiano e delle lingue straniere, nonché alla didattica della traduzione, riportando così i risultati delle indagini descrittive e teoriche a una dimensione di tipo formativo.

La vocazione della collana a coniugare la ricerca teorica e la didattica, inoltre, è solo il versante privilegiato dell'apertura a contributi di tipo applicativo.

Tutti i testi pubblicati nella collana sono sottoposti a un processo di peer review.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

LA LINGUA DEI SEGNI NELLE DISABILITÀ COMUNICATIVE

a cura di

Chiara Branchini

Anna Cardinaletti

FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia.

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

INDICE

Introduzione: le potenzialità della lingua dei segni
Chiara Branchini e Anna Cardinaletti pag. 7

Dal gesto al linguaggio
Olga Capirci » 13

Sezione 1 **Alcune esperienze cliniche**

Segni o lingua dei segni? Approccio metodologico e presentazione di casi clinici
Luisa Gibellini, Tommaso Lucioli, Alice Cuzzaniti e Alessandra Boni » 29

La lingua dei segni come strumento per potenziare la comunicazione e la produzione verbale nelle disprassie verbali: sintesi di un approccio clinico metodologico per la terapia
Letizia Sabbadini e Letizia Michelazzo » 41

Mi inSegni a comunicare? I segni come strumento aumentativo alternativo per potenziare la comunicazione in bambini con autismo e disabilità in età evolutiva: una prospettiva comportamentale
Melissa Scagnelli » 51

Quando la LIS dà “voce” alle emozioni di un bambino con autismo
Alessia Pallavicino » 64

Sezione 2 **Alcune esperienze educative**

Storie di educazione gestuale: approcci pedagogici
Loredana Scursatone e Roberta Capellino » 75

L'apprendimento delle competenze linguistiche nella sindrome di Landau Kleffner attraverso la lingua dei segni
Pasquale Rinaldi, Francesca De Grandis, Paola Garofalo, Edda Gobetti, Tommaso Lucioli e Stefano Zollo pag. 90

La LIS nei DSA: le ricadute del suo insegnamento sull'autostima e sui meccanismi di auto-svalutazione
Loredana Scursatone e Mauro Bertolone » 99

Sezione 3

Alcune esperienze in Veneto

In-segnare la LIS. I segni come alternativa comunicativa nella sindrome di Down
Jessica Raccanello » 107

LIS e pluridisabilità: l'uso della lingua dei segni italiana per favorire l'apprendimento dell'italiano scritto in un ragazzo sordo con ritardo cognitivo
Elisabetta Fiengo » 118

LIS, giochi e fantasia: quando la comunicazione favorisce l'integrazione di bambini con autismo
Giulia Quartana e Valentina Pedron » 142

Una bambina "senza parole": la LIS come alternativa comunicativa in un caso di disprassia verbale
Eleonora Bolognini e Marta Giotto » 152

La ludoteca "L'albero segnante": valutazione dell'efficacia di un servizio pilota
Tommaso Bertinotti, Matilde Castro, Riccardo Morelli de Rossi, Irene Perondi e Michele Scala » 168

Gli Autori » 179

INTRODUZIONE: LE POTENZIALITÀ DELLA LINGUA DEI SEGNI

*Chiara Branchini e Anna Cardinaletti**

Le lingue dei segni, lingue naturali che utilizzano la modalità visivo-gestuale, diversa dalle lingue vocali che sono prodotte e percepite attraverso la modalità acustico-vocale, risultano molto utili sia in ambito riabilitativo che in ambito educativo nel caso delle disabilità comunicative.

Il volume intende contribuire a far conoscere le potenzialità delle lingue dei segni, e della lingua dei segni italiana (LIS) in particolare, nella loro applicazione in ambiti non esclusivamente legati alla sordità a cui si è soliti associarle e a diffondere le buone pratiche già esistenti in Italia nell'impiego della lingua dei segni in casi di disabilità comunicativa. Il volume raccoglie le esperienze cliniche ed educative incentrate sull'uso della LIS con bambini e ragazzi affetti da varie sindromi nelle quali la produzione della lingua orale è ridotta o nulla, come, tra le altre, l'autismo, le disprassie verbali, la sindrome di Landau Kleffner, la sindrome di Down, con o senza sordità associata, ma anche con bambini con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA)¹.

Molteplici sono le ricadute positive dell'utilizzo della LIS in questi casi clinici: offrire una modalità di comunicazione alternativa alla lingua vocale; permettere di superare i comportamenti aggressivi e oppositivi causati dalla mancanza di uno strumento di espressione; garantire autonomia; sviluppare identità e autostima.

Apri il volume l'articolo di **Olga Capirci** *Dal gesto al linguaggio*, che presenta un'introduzione generale sull'interdipendenza tra modalità gestuale e verbale e sul ruolo del gesto nello sviluppo comunicativo e linguistico del bambino. Così come esiste continuità tra sviluppo prelinguistico (gesti) e sviluppo linguistico (parole), si osserva una sostanziale continuità anche tra gesti e segni delle lingue dei segni. Il capitolo presenta anche una rassegna della letteratura

* Università Ca' Foscari Venezia.

1. Alcuni dei capitoli del volume sono stati presentati alla Giornata di Studio "La lingua dei segni nelle disabilità comunicative", che abbiamo organizzato a Venezia il giorno 30 settembre 2013 in collaborazione con il CNR di Roma.

internazionale sulle ricadute dell'uso delle lingue dei segni in ambito educativo e terapeutico in bambini udenti con varie patologie.

Nei capitoli seguenti vengono riportate alcune esperienze cliniche con bambini e ragazzi affetti da sindromi di diversa natura, caratterizzate dal supporto, all'interno del rapporto terapeutico, della lingua dei segni italiana o di singoli segni.

Nel capitolo intitolato *Segni o lingua dei segni? Approccio metodologico e presentazione di casi clinici*, **Luisa Gibellini**, **Tommaso Luciola**, **Alice Cuzzaniti** e **Alessandra Boni** presentano le attività della Cooperativa sociale Le Farfalle di Roma che, in collaborazione con le famiglie e gli assistenti alla comunicazione, opera nelle scuole e a domicilio dei bambini o ragazzi udenti che presentano disabilità comunicativa. Numerosissime sono le sindromi affrontate nella loro esperienza ormai decennale. Qui vengono riportati i casi di un bambino di 12 anni affetto dalla sindrome di West e di un bambino di 10 anni con ritardo cognitivo e atassia affetto da Traslocazione sbilanciata tra il cromosoma 10 e il cromosoma 20. Caratterizza l'intervento dei soci della Cooperativa la presenza nel progetto riabilitativo di due operatori, ognuno competente nella propria lingua: la lingua italiana parlata dal logopedista e la LIS utilizzata dall'educatore sordo.

Letizia Sabbadini e **Letizia Michelazzo** (*La lingua dei segni come strumento per potenziare la comunicazione e la produzione verbale nelle disprassie verbali: sintesi di un approccio clinico metodologico per la terapia*) riportano il loro intervento in ambito clinico in casi di disprassia verbale. Discutono in particolare il caso di una bambina di 6 anni affetta da disprassia verbale associata a un ritardo cognitivo lieve, con la quale sono stati utilizzati segni della LIS come supporto e rinforzo per l'espressione verbale. Dopo un anno di trattamento, la bambina ha ampliato il suo inventario fonetico e il suo lessico, sia di parole che di segni, ed è arrivata alla costruzione di frasi semplici, ma soprattutto ha migliorato le sue capacità comunicative, diminuendo i comportamenti aggressivi e oppositivi.

Nell'ambito della teoria comportamentista, **Melissa Scagnelli** segnala, nel capitolo intitolato *Mi inSegni a comunicare? I segni come strumento aumentativo alternativo per potenziare la comunicazione in bambini con autismo e disabilità in età evolutiva: una prospettiva comportamentale*, l'importanza di utilizzare i segni come strumento di comunicazione aumentativa alternativa, che possono far emergere, oltre alle competenze comunicative, anche il linguaggio vocale. Il caso clinico presentato riguarda una bambina di 6 anni affetta da autismo, che durante l'intervento clinico ha aumentato parallelamente l'utilizzo di segni e di parole italiane, arrivando ad un 100% di accompagnamento del segno con la parola già a metà del trattamento.

Anche **Alessia Pallavicino** (*Quando la LIS dà "voce" alle emozioni di un bambino con autismo*) si occupa di un bambino di 5 anni con autismo focalizzando l'attenzione sulle conseguenze dell'intervento a livello comportamentale, sociale, ed emotivo. Tramite la LIS, il bambino è riuscito a riconoscere e

dar nome alle emozioni di base, ad acquisire consapevolezza delle emozioni proprie e altrui e ad esprimere le proprie emozioni in modalità socialmente accettabili.

I capitoli successivi propongono alcune esperienze in ambito educativo.

Nel capitolo *Storie di educazione gestuale: approcci pedagogici*, **Loredana Scursatone** e **Roberta Capellino** presentano la loro esperienza di educatrici-pedagogiste che hanno scelto la LIS come metodologia comunicativa e di intervento educativo al di fuori della sordità. Le autrici sottolineano l'importanza del ruolo dell'educatore e della possibilità di confrontarsi con bambini e ragazzi e conoscerli in situazioni più spontanee rispetto a quelle della terapia. Illustrano quattro casi in cui la LIS è stata utilizzata con successo grazie all'adattamento dell'intervento educativo alle necessità dei bambini e ragazzi interessati: un caso di encefalo-miopia mitocondriale, in cui la lingua dei segni tattile è stata adattata alla presenza di gravi deficit motori; un caso di sordità associata a sindrome di Down, che ha permesso di valutare l'idoneità di un progetto LIS nei deficit cognitivi gravi; un caso di sindrome di Cornelia De Lange, in cui per la prima volta in Italia è stato scelto un percorso segnato in linea con alcuni progetti nord-europei; infine un caso di tetraparesi spastica, in cui sono state integrate metodologie diverse, ma compatibili tra loro.

Pasquale Rinaldi, Francesca De Grandis, Paola Garofalo, Edda Gobetti, Tommaso Luciola e Stefano Zollo, in *L'apprendimento delle competenze linguistiche nella sindrome di Landau Kleffner attraverso la lingua dei segni*, riportano l'esperienza con un ragazzo affetto dalla sindrome di Landau Kleffner, seguito tra gli 11 e i 17 anni, in cui l'acquisizione della lingua dei segni ha condotto anche al miglioramento della sua conoscenza dell'italiano scritto. Due sono gli aspetti di interesse di questo caso: il fatto che il ragazzo sia riuscito ad acquisire la LIS anche se esposto a questa lingua ad una età già abbastanza avanzata (11 anni) e l'abbia utilizzata solo a scuola e principalmente con la sua assistente, e il fatto che a dispetto della prolungata esposizione alla lingua scritta a scuola e nella lettura di libri e giornali, la sua competenza scritta è considerevolmente inferiore a quella segnata.

L'articolo di **Loredana Scursatone** e **Mauro Bertolone**, dal titolo *La LIS nei DSA: le ricadute del suo insegnamento sull'autostima e sui meccanismi di auto-svalutazione*, segnala le potenzialità positive della LIS anche nel caso dei disturbi specifici di apprendimento. Sebbene in questo caso non si possa parlare di disabilità comunicativa in senso stretto, molti sono gli aspetti che accomunano le disabilità comunicative con i DSA, aspetti che riguardano in particolare l'autostima. Per questi ragazzi abituati a insuccesso scolastico e difficoltà nell'apprendimento, la LIS può risultare un ambito in cui sentirsi alla pari con gli altri alunni della classe e rafforzare la fiducia nelle proprie capacità.

Infine, vengono riportate alcune esperienze in ambito educativo svolte in collaborazione tra Scuole del Veneto e il Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia.

Nel capitolo *In-segnare la LIS. I segni come alternativa comunicativa nella sindrome di Down*, **Jessica Raccanello** riporta l'esperienza con una bambina di 8 anni affetta da sindrome di Down associata a mutismo. Dopo vari tentativi terapeutici rivelatisi inefficaci, la bambina è stata esposta con successo alla LIS, insieme alla classe in cui era inserita. In poco tempo, la bambina è riuscita ad acquisire un numero sufficiente di segni per comunicare i propri bisogni e i propri desideri, partecipare attivamente alle attività scolastiche e aumentare la propria autonomia.

In *LIS e pluridisabilità: l'uso della lingua dei segni italiana per favorire l'apprendimento dell'italiano scritto in un ragazzo sordo con ritardo cognitivo*, **Elisabetta Fiengo** presenta un caso di pluridisabilità in cui la sordità è associata ad una minorazione della vista e a ritardo cognitivo. Il periodo di training scolastico durato nove mesi si prefiggeva un miglioramento delle competenze nell'italiano scritto e il consolidamento della lingua dei segni italiana attraverso un'esposizione sistematica a quest'ultima. Anche in questo caso, la LIS si è dimostrata un utile strumento per incrementare le competenze nella lingua vocale scritta e per ampliare la comunicazione sia nei suoi aspetti funzionali che in quelli sociali ed emotivi.

Giulia Quartana e Valentina Pedron (*LIS, giochi e fantasia: quando la comunicazione favorisce l'integrazione di bambini con autismo*) riportano un'esperienza di integrazione scolastica di un bambino di 6 anni affetto da autismo, in cui la LIS è stata insegnata a tutta la classe di prima elementare per favorire la comunicazione con i compagni. L'obiettivo di costruire un ambiente sereno e accogliente è stato pienamente raggiunto, e inoltre i segni della LIS sono stati per il bambino uno stimolo per la memorizzazione di nuovi vocaboli italiani e il recupero del lessico nella produzione della lingua vocale.

In *Una bambina "senza parole": la LIS come alternativa comunicativa in un caso di disprassia verbale*, **Eleonora Bolognini e Marta Giotto** riportano il loro intervento con una bambina disprassica. La LIS è stata usata sia come supporto alla riabilitazione logopedica nella lingua orale sia come forma di comunicazione alternativa.

Chiude il volume il capitolo di **Tommaso Bertinotti, Matilde Castro, Riccardo Morelli de Rossi, Irene Perondi e Michele Scala** (*La ludoteca "L'albero segnante": valutazione dell'efficacia di un servizio pilota*), in cui vengono presentate le attività della Ludoteca "L'albero segnante" di Padova, che interviene con bambini e ragazzi sordi e udenti con disabilità multipla e difficoltà nella comunicazione, sia in produzione che in comprensione. L'uso integrato della lingua orale e della LIS ha migliorato le capacità comunicative e relazionali dei ragazzi che hanno seguito con continuità le attività della ludoteca. Un questionario sull'efficacia del servizio ha confermato il grande apprezzamento da parte delle famiglie.

A nostra conoscenza, il volume raccoglie per la prima volta in Italia le esperienze di utilizzo della LIS in varie situazioni di disabilità comunicativa. Queste esperienze sono già numerose ma ancora insufficienti a garantire a tutti i bam-

bini e ragazzi affetti da questo tipo di disabilità il diritto alla comunicazione e alla espressione dei propri bisogni e desideri. Troppo spesso ancora si arriva alla LIS come “ultima spiaggia”, dopo varie esperienze di riabilitazione e di intervento educativo che si rivelano inefficaci. Trattandosi di una vera lingua, è invece auspicabile che la LIS venga proposta il prima possibile affinché la sua acquisizione possa procedere in modo naturale e spontaneo e ciascun bambino trovi la modalità di comunicazione e di espressione più adatta alla propria situazione clinica. È comunque opportuno sottolineare l'importanza di una attenta analisi linguistica delle capacità di comprensione e produzione in LIS di questi bambini, in modo da monitorare se l'acquisizione porti allo sviluppo di una lingua articolata piuttosto che all'acquisizione di singoli segni. Alcuni contributi del volume presentano un'attenta valutazione delle capacità segniche dei bambini analizzati.

Tutte le esperienze qui raccolte riportano inoltre che l'utilizzo della LIS non interferisce in alcun modo con l'acquisizione della lingua vocale e anzi, in molti casi, si osserva che l'uso della LIS stimola e facilita la produzione della lingua vocale, come d'altronde ampiamente testimoniato dalla ricerca internazionale. La motivazione, troppo spesso utilizzata dai detrattori della LIS, che la produzione orale verrebbe danneggiata dall'utilizzo dei segni non trova dunque alcun fondamento scientifico.

In conclusione, ci auguriamo che il volume possa essere di interesse non solo per gli operatori socio-sanitari, per gli educatori e per le famiglie, che possono in questo modo documentarsi e aggiornarsi, ma anche per le istituzioni, che troppo spesso ignorano le potenzialità della lingua dei segni e ne contrastano l'utilizzo in campo riabilitativo e educativo al di fuori delle situazioni di sordità.

DAL GESTO AL LINGUAGGIO

*Olga Capirci**

1. Introduzione

Il gesto è una caratteristica ‘robusta’ dello sviluppo comunicativo: tutti i bambini, al di là delle modalità di input linguistici a cui sono stati esposti, fanno uso di gesti per comunicare.

Da un punto di vista evolucionistico, a partire dal 1700 (Vico 1725; Condillac 1746; Diderot 1751) fino ad arrivare al ventesimo secolo (Armstrong, Stokoe e Wilcox 1995), è stata più volte riproposta l’idea che i gesti possano aver costituito una prima forma di mediazione nella comunicazione umana e addirittura essere considerati precursori dell’attuale sistema linguistico. Più recentemente, Corballis (2002) ha suggerito che nel corso dell’evoluzione della specie i gesti non siano semplicemente stati sostituiti dal parlato, ma co-evoluti insieme attraverso una complessa e stretta relazione di interdipendenza. L’attuale sistema linguistico integrato gesto-parola avrebbe origine nell’uso comunicativo di alcune azioni manuali. Grazie alle proprietà funzionali di alcune classi di neuroni motori che coordinano i movimenti delle mani e della bocca, tale repertorio di azioni manuali sarebbe stato trasferito in una serie di pattern articolatori della bocca che accompagnati dalla emissione dell’aria avrebbero prodotto suoni specifici. I passaggi evolutivi suggeriti da queste teorie sono supportati da importanti scoperte neurofisiologiche che hanno evidenziato ancora oggi la presenza di tracce di interdipendenza tra le due modalità nell’uomo.

Il trasferimento dei pattern articolatori dalle mani alla bocca potrebbe per esempio essere avvenuto grazie alle specifiche proprietà funzionali di alcune classi di neuroni. Studi compiuti da Rizzolatti e colleghi (si veda Rizzolatti e Arbib 1998; Rizzolatti e Craighero 2004 per una sintesi) hanno scoperto all’interno della corteccia premotoria della scimmia meccanismi neuronali che si attivano quando l’animale afferra un oggetto con entrambe le mani e con la bocca. I lavori di questo gruppo di ricerca hanno contribuito notevolmente a

* Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR, Roma.

definire con maggiore dettaglio l'organizzazione e le funzioni del sistema motorio dei primati. In primo luogo differenti gruppi di neuroni motori si attivano in modo selettivo, indipendentemente dagli effettori coinvolti, secondo un preciso "vocabolario delle azioni" determinato dalle caratteristiche sensorimotorie specifiche degli oggetti. Alcuni neuroni motori inoltre, detti "neuroni specchio", si attivano sia quando un individuo compie una specifica azione che quando osserva un altro individuo eseguire la stessa azione.

Tra i neuroni specchio due categorie sono particolarmente interessanti in relazione allo sviluppo del linguaggio, una formata da neuroni che rispondono ai suoni derivanti da azioni e un'altra formata da neuroni che rispondono a gesti comunicativi oro-facciali (Fogassi e Ferrari 2007). Un altro importante aspetto correlato a queste constatazioni è la dimostrazione che l'area F5 (l'area considerata essere l'omologo nelle scimmie dell'area di Broca) riceve input uditivi ed è capace di integrare fra loro stimoli visivi ed uditivi.

Questi studi, inizialmente condotti sui primati, sono stati in seguito estesi all'uomo ma per ora sono ancora pochi i lavori in età evolutiva. Nell'uomo una parte importante del "sistema dei neuroni specchio", è costituita da aree specializzate per il linguaggio e in particolare dall'area di Broca. In quest'area, che controlla anche i movimenti di mano e bocca, è stata osservata un'attivazione di questo sistema non solo nella produzione e nella percezione di azioni manuali dotate di significato ma anche nel caso di movimenti labiali (Buccino et al. 2001; Bonda et al. 1995). Gli studi comportamentali in età evolutiva condotti da Gentilucci e collaboratori (Gentilucci et al. 2004; Bernardi et al. 2008) attraverso analisi cinematiche e dello spettrogramma della voce mostrano che le azioni manuali influenzano le produzioni vocali dei bambini e che questo effetto, già presente intorno ai 12 mesi, nei bambini di età scolare è maggiore che negli adulti. I risultati suggeriscono quindi che, sulla base di substrati neurali comuni, attraverso l'esecuzione di azioni i bambini associano produzioni vocali diverse che potrebbero precedere le prime nominazioni.

Ci sono due aspetti cruciali che sono stati indagati dagli studi relativi alla relazione tra espressioni vocali e gestuali: l'accoppiamento temporale e la corrispondenza di significati veicolati dalle due modalità.

Gli atti di parlare e di fare gesti sono strettamente collegati l'un l'altro nel tempo ad un livello generale e la precisa sincronia tra gesto e parlato indica che i due operano come un'unità inseparabile, riflettendo differenti aspetti semiotici della struttura cognitiva sottostante ad entrambi. Non solo, infatti, esse sono veicolate da due diversi canali della comunicazione, che ne rendono possibile una realizzazione simultanea, ma rivelano un diverso modo di rappresentare il referente, consentendo in tal modo al gesto di esprimere contenuti che raramente sono ridondanti rispetto a quelli codificati verbalmente.

Per spiegare questi fenomeni, McNeill (1992) ha elaborato la teoria del *growthpoint*, riprendendo da Vygotsky il concetto di "unità minime di un processo micro genetico": "*the unit of analysis should be the smallest unit that has the property of the whole*" (Vygotsky 1986: 218). Per McNeill il *growthpoint*

(unità minima di pensiero e linguaggio) è lo stadio primitivo dell'enunciato che dà inizio ad un processo, nell'evoluzione del quale l'enunciato acquista la sua forma finita. Il *growthpoint* ha quindi le stesse proprietà dell'intero, dove, per "intero", egli intende una produzione congiunta di *speech* e *gesture*, che ha, al suo interno, la valenza figurativa e quella linguistica, includendo, quindi, proprietà sia globali che segmentali, sia olistiche che analitiche, sia idiosincratice che sociali, oltre che componenti pragmatiche della comunicazione. E l'instabilità che ne deriva corrisponde al processo microgenetico della formazione dell'enunciato.

Secondo la teoria del *growthpoint*, chiamata anche *Information Packaging Hypothesis* (Kita 2000), il gesto sarebbe dunque direttamente implicato nella pianificazione concettuale dei messaggi che devono essere verbalizzati e quindi i gesti aiuterebbero i parlanti a "impacchettare" l'informazione spaziale in unità appropriate di verbalizzazione.

2. Continuum gesti-linguaggio nello sviluppo

Un particolare interesse riveste l'analisi dei modi in cui la relazione tra le due modalità si manifesta in relazione allo sviluppo di capacità psicologico-cognitive e linguistiche, e alla crescita e diversificazione dei bisogni comunicativi. Gli studi condotti sugli aspetti evolutivi del linguaggio gestuale rispetto a quello verbale hanno messo in tal senso in luce come queste due modalità dell'espressione si evolvono parallelamente. Come aveva già sostenuto Riseborough (1982) si dovrebbe parlare quindi non di acquisizione linguistica, ma di "*language-gesture acquisition*". Il fatto che le prime espressioni linguistiche emergono insieme alle prime espressioni gestuali conferma infatti la tesi che la connessione fra queste due modalità espressive è presente fin dai primi stadi dello sviluppo del bambino.

L'interesse per lo studio dei gesti comunicativi prodotti dai bambini nel periodo di prima acquisizione e sviluppo del linguaggio ha avuto un notevole incremento a partire dalla metà del 1970. In questo periodo i gesti venivano esplorati primariamente come caratteristiche rilevanti di una fase pre-linguistica, cioè come comportamento che precede e prepara l'emergere del linguaggio. Il linguaggio a quel tempo era identificato più o meno esplicitamente con il parlato.

Intorno ai 9-12 mesi di età, il bambino mostra infatti la capacità di partecipare intenzionalmente a una situazione comunicativa, attraverso una serie di comportamenti che precedono la comparsa delle prime parole, quali: condividere l'attenzione e l'azione su un oggetto; spostare lo sguardo dall'oggetto all'adulto; l'uso di gesti performativi o deittici (dare, mostrare, richiedere e indicare).

Successivamente, fra 12 e 18 mesi osserviamo stretti parallelismi fra le prime produzioni verbali e le produzioni non verbali: azioni con oggetti e schemi di gioco simbolico, gesti rappresentativi (o referenziali). Attraverso questi

comportamenti il bambino “nomina”, “racconta” o “chiede” qualcosa. I gesti definiti “rappresentativi”, ovvero movimenti delle mani o del corpo che possono essere associati con significati relativamente stabili in diversi contesti, includono i gesti “convenzionali/interattivi”, culturalmente definiti (ad esempio, fare CIAO con la mano o NO con la testa o il dito) e i gesti iconicamente collegati alle azioni abitualmente eseguite dal o con il referente (ad esempio, portare il pugno all’orecchio per TELEFONO, o reclinare la testa sul palmo della mano per DORMIRE). In questo periodo, che è stato definito da alcuni “bimodale” (Abrahamsen 2000), non sembra esserci una netta distinzione tra gesti e parole: il primo repertorio comunicativo dei bambini comprende in egual misura elementi vocali e elementi gestuali.

Dal 1990, ricerche condotte in differenti laboratori hanno cominciato ad esplorare il ruolo dei gesti non solo nelle prime fasi dello sviluppo del linguaggio ma anche in fasi seguenti, durante la transizione dalla produzione di una parola singola ai primi enunciati di due e più parole (Blake 2000; Butcher e Goldin-Meadow 2000; Capirci et al. 1996; Capirci et al. 2002; Goldin-Meadow 2002; Goldin-Meadow e Butcher 2003; Iverson, Capirci e Caselli 1994; per una rassegna si veda Capone e McGregor 2004). Questi studi hanno mostrato che, quando i bambini cominciano a produrre più parole, queste parole sono integrate con gesti che hanno funzioni semantiche e pragmatiche simili (combinazioni cross-modalità). Inoltre è stato stabilito che esiste una correlazione positiva fra precoce comparsa della comprensione e precoce comparsa del gesto di indicare (Harris, Barlow-Brown e Chasin 1995) e che il numero di gesti (deittici e rappresentativi) e di combinazioni gesto-parola prodotte a 16 mesi predicono la produzione verbale a 20 mesi (Capirci et al. 1996; Butcher e Goldin-Meadow 2000; Bates e Dick 2002; Volterra et al. 2005).

Nel complesso questi studi hanno dimostrato che esiste una rilevante continuità tra sviluppo prelinguistico e sviluppo linguistico e che, come negli adulti, anche nelle fasi più precoci dello sviluppo, il gesto e la parola costituiscono un unico sistema di comunicazione che ha alla base processi cognitivi comuni. La modalità gestuale nello sviluppo sembra avere la funzione di aiutare il bambino a comunicare idee e concetti che non è ancora in grado di esprimere verbalmente, accompagnando gli enunciati vocali allo scopo di rinforzare o completare il significato: le parole inizialmente non sono pienamente decontestualizzate, ma la produzione dei gesti ricrea il contesto in cui le parole sono acquisite (Capone 2007).

Nelle prime fasi di sviluppo, sono molto forti i legami fra azioni e parole e fra gesti e parole, tanto che è ipotizzabile una progressione dall’azione al linguaggio attraverso il gesto. Gesti e Azioni giocano una funzione basilare perché hanno due prerequisiti per l’emergere del linguaggio: entrambi sono cruciali per la condivisione di attenzione e significati. Numerose evidenze mostrano che il “sistema mirror” è implicato nel processo di condivisione dell’attenzione e dei significati, dunque la stretta relazione fra gesti e parole può essere collegata all’azione proprio per le proprietà rappresentative del sistema motorio. Gesti e

parole fanno riferimento ad uno spazio concettuale comune e all'attivazione di programmi motori mano-bocca associati con specifici oggetti e azioni.

Un corpus crescente di studi si è interessato all'analisi delle produzioni narrative di bambini in età prescolare e scolare in una prospettiva multimodale, tenendo cioè in considerazione anche il ruolo della modalità gestuale nella costruzione del testo.

Cassell e McNeill (1991) per primi hanno evidenziato come i gesti prodotti nelle narrazioni dai bambini sono collegati funzionalmente (e contribuiscono a marcare) ai livelli "narrativo", "para-narrativo" e "meta-narrativo" del racconto e alle categorie della "voice" (punto di vista del protagonista, o dell'osservatore) e della "perspective" (punto di vista interno o esterno). L'uso del gesto, concludono gli autori, rende la struttura del discorso esplicita: mostra il momento esatto in cui il narratore passa da una prospettiva ad un'altra e/o modifica la distanza tra se stesso e la narrazione (si veda anche McNeill 1992).

Uno studio condotto da Kita e Wood (2006) ha poi analizzato l'evoluzione del concetto di spazio nel bambino, focalizzando l'attenzione su come il gesto rappresenti il protagonista della storia in un compito di narrazione e le relazioni spaziali all'interno del racconto. Per quanto riguarda la gestualità, i risultati dello studio mostrano il modo in cui il corpo, come mezzo di rappresentazione, diventa più flessibile, passando dall'imitazione immediata dei movimenti ad una fase in cui esso rappresenta qualcos'altro. Anche uno studio francese, condotto da Colletta (2004) analizzando le produzioni narrative di bambini dai 6 agli 11 anni, sottolinea l'esigenza di un approccio multimodale per la descrizione dell'interazione parlata e del discorso.

La narrazione, come accade per i fatti linguistici, mostra una graduale crescita in complessità con l'avanzare dell'età. La complessità è data in questo campo dall'eterogeneità discorsiva: dai 9 anni in poi il discorso del bambino si arricchisce di atti metanarrativi, metadiscorsivi e metacomunicativi, con la funzione di completare, chiarire e giustificare l'atto narrativo, mentre i racconti dei più piccoli sono brevi, ellittici e semplici sui piani discorsivi e metanarrativi. La modifica nei patterns degli sguardi, dei gesti o della voce informa nitidamente sulla transizione dall'atto narrativo (la narrazione organizzata in sequenze) all'atto commentativo. Secondo Colletta, la gestualità si sviluppa, infatti, in relazione all'atto linguistico scelto dal parlante: gestualità paraverbale nella spiegazione, referenziale nella descrizione e nella narrazione, mimo-gestualità espressiva negli scambi argomentativi.

Infine un recente studio italiano (Capirci et al. 2009; vedi anche in un contesto di comparazione cross-linguistica Colletta et al. 2014) ha messo in evidenza come la natura della rappresentazione gestuale prodotta durante la narrazione cambia nel corso dello sviluppo. Lo studio è stato condotto su 40 bambini (20 di 5 anni e 20 di 9 anni), video-registrati durante la narrazione di un cartone animato precedentemente mostrato loro, e ha riguardato diversi livelli di analisi: sintattica, testuale, pragmatica, narrativa e gestuale.

A livello gestuale sono stati distinti i gesti con funzione referenziale (rappresentativi e deittici) da quelli con funzione “pragmatica” (i gesti pragmatici si riferiscono a caratteristiche del significato di un enunciato che non sono però parte del suo significato referenziale, o contenuto proposizionale, Kendon 2004). All’interno della seconda categoria, sono stati distinti i gesti aventi una funzione più propriamente pragmatica (ad esempio, gesti *performativi*, che fungono da rinforzo o da sostituzione della componente verbale, e gesti *modali / framing*, che forniscono la chiave interpretativa dell’enunciato o esprimono uno stato emotivo o mentale riferito alla narrazione) da quelli aventi una funzione metalinguistica e narrativo-testuale: gesti *parsing*, di segmentazione, che contribuiscono a marcare vari aspetti della struttura del discorso, a partire da singole parole o sintagmi sino a unità tematiche più ampie, dal passaggio da un episodio del racconto a un commento o viceversa; gesti *discorsivi*, che assolvono una funzione coesiva, ovvero attraverso movimenti delle mani o della testa si riferiscono anaforicamente a un oggetto precedentemente collocato, in maniera virtuale, nello spazio circostante.

I risultati dello studio mostrano, accanto ad un atteso miglioramento nelle competenze sintattiche, testuali e narrative, un parallelo sviluppo nella modalità gestuale. L’analisi dei gesti ha evidenziato che i gesti con funzione referenziale (in particolare deittica) decrescono in favore dei pragmatici e che, tra questi, i bambini più grandi producono maggiormente gesti aventi una funzione narrativo-testuale (discorsivi e parsing), mentre i più piccoli producono maggiormente gesti che esprimono stati mentali (modali), che sostituiscono l’atto parlato (performativi) o connessi con la necessità di mantenere il contatto con l’adulto (interattivi). Se i risultati dell’analisi linguistica condotta confermano quelli di studi precedenti, ciò che è stato osservato nella produzione gestuale conferma che anche nello sviluppo di competenze comunicative più complesse le due modalità rivelano la loro intima relazione.

3. Continuum gesti-segni

Esiste la possibilità che una (o la sola) lingua utilizzata nell’ambiente sia una lingua che si realizza nella modalità visivo-gestuale piuttosto che acustico-vocale. È il caso dei genitori sordi che utilizzano con i propri figli/e una lingua dei segni. I bambini udenti o sordi, vengono così esposti ad un vero e proprio “input linguistico gestuale”, dal momento che le lingue dei segni sono lingue a tutti gli effetti con un lessico e una grammatica (per la descrizione della lingua dei segni italiana si veda Volterra 1987 e Caselli et al. 1994). Nonostante queste lingue utilizzino la modalità visivo-gestuale (anziché quella uditivo-vocale) come canale primario di espressione linguistica, esse possiedono tutti i tratti che vengono considerati distintivi delle lingue naturali, con strutture funzionalmente analoghe alle strutture proprie delle lingue vocali.

Gli studi comparativi condotti osservando bambini sordi esposti ad un input in lingua dei segni e bambini udenti esposti ad un input parlato evidenziano che tutti i bambini acquisiscono un piccolo inventario di gesti prima dell'emergere della comunicazione simbolica.

Caselli (1983), comparando le prime produzioni comunicative di un bambino udente che sta acquisendo una lingua parlata (italiano) con quelle di una bambina sorda che sta acquisendo una lingua dei segni (ASL), rileva che entrambi i bambini seguono una stessa sequenza evolutiva, progredendo da un uso inizialmente molto contestualizzato dei segnali comunicativi gestuali ad una più flessibile e decontestualizzata produzione di segni e parole.

Ma cosa accade quando il bambino è esposto a due lingue, una segnata e l'altra parlata? Gli studi sull'acquisizione bilingue segni-parlato confermano un corso di sviluppo molto simile, con una graduale transizione dall'uso di gesti all'uso di parole e segni (Capirci et al. 2002; van den Bogaerde 2000).

Nelle prime fasi di sviluppo comunicativo fino all'inizio del secondo anno di vita, i bambini non appaiono in alcun modo orientati verso l'acquisizione di una lingua acustico-vocale o visivo-gestuale; la scelta finale verso una lingua parlata o verso una lingua dei segni dipende dall'input linguistico a cui i bambini sono esposti. Le proprietà linguistiche insorgono in relazione al modo in cui le azioni comunicative sono impiegate: "the more gesture is used for the communicative tasks for which speech is used, the more it will develop properties that are linguistic in character." (Kendon 2004: 285). Bambini sistematicamente esposti ad un input in lingua dei segni acquisiscono e sviluppano una lingua nella modalità visivo-gestuale.

Una linea di ricerca relativamente recente è volta ad indagare proprio la continuità fra gesti e segni. Lo scopo di questi studi è quello di comprendere se i gesti rappresentativi co-verbali utilizzati dai bambini udenti presentano caratteristiche paragonabili a quelle dei segni prodotti dai segnanti sordi e in particolare se i "constraint" motori sono simili a quelli riscontrati nelle produzioni dei primi segni prodotti dai bambini sordi e udenti esposti ad una lingua dei segni.

Ad oggi pochi sono gli studi che hanno analizzato le caratteristiche motorie dei gesti co-verbali prodotti dai bambini udenti.

Pettenati, Stefanini e Volterra (2010) e Pettenati et al. (2012) hanno indagato i gesti rappresentativi prodotti da bambini udenti fra i 2 e i 3 anni di età durante un compito di denominazione di immagini, selezionando gli items che avevano elicitato un maggior numero di produzioni gestuali, accompagnate o no dall'etichetta verbale. I gesti sono stati poi analizzati secondo gli stessi parametri utilizzati per l'analisi dei segni: configurazione della mano, luogo, e movimento (tipo e direzione).

I risultati mostrano che i gesti prodotti in riferimento alla stessa immagine hanno sorprendenti similarità nei parametri motori fra i diversi bambini. Inoltre, molti dei *constraint* motori riscontrati in letteratura nelle produzioni dei primi segni, sono ugualmente riscontrabili nei gesti rappresentativi prodotti dai