



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Sede Consorziata: Università degli Studi della Valle D'Aosta

Dipartimento di Psicologia.

DOTTORATO DI RICERCA IN: Psicologia dello Sviluppo e dei Processi di Socializzazione.

CICLO: XIX

***La comprensione della comunicazione non verbale nei bambini
bilingui.***

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Lucia Mason

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Beatrice Benelli

Dottoranda: Monique Charbonnier

DATA CONSEGNA TESI

31 gennaio 2008

INDICE

INDICE	2
RINGRAZIAMENTI	4
ABSTRACT	8
ABSTRACT	9
INTRODUZIONE	10
CAPITOLO 1 IL BILINGUISMO	11
1.2. UN TENTATIVO DI DEFINIRE IL BILINGUISMO.....	11
1.2.1. <i>ALCUNI AUTORI</i>	12
1.2.2. <i>TRE TIPI DI BILINGUISMO</i>	14
1.3. EFFETTI DEL BILINGUISMO SULLO SVILUPPO	16
1.3.1. <i>I PRIMI STUDI</i>	16
1.3.2. <i>UN CAMBIO DI PROSPETTIVA</i>	17
1.3.3. <i>BILINGUISMO E SVILUPPO COGNITIVO</i>	18
1.4. BILINGUISMO E COMUNICAZIONE	19
1.4.1. <i>COMPETENZA DEFINITORIA</i>	19
1.4.2. <i>COMPETENZA METALINGUISTICA</i>	22
1.5. L'EDUCAZIONE BILINGUE IN VALLE D'AOSTA	26
1.5.1. <i>GLI ANNI OTTANTA, NOVANTA</i>	27
1.6. L'EDUCAZIONE BILINGUE IN CANADA	29
CAPITOLO 2 LA COMUNICAZIONE	31
2.2. INTRODUZIONE.....	31
2.3. ALCUNE TEORIE DELLA COMUNICAZIONE	32
2.4. LA COMPETENZA COMUNICATIVA	34
2.4.1. <i>LE FASI PRECOCI DELLA COMUNICAZIONE</i>	36
2.4.2. <i>VERSO IL DIALOGO</i>	37
2.4.3. <i>ALCUNE CARATTERISTICHE NECESSARIE ALLA COMPrensIONE</i>	37
2.5. LA COMUNICAZIONE NON VERBALE.....	38
2.5.1. <i>SISTEMA PARALINGUISTICO</i>	39
2.5.2. <i>SISTEMA CINESICO</i>	40
2.5.3. <i>PROSSEMICA</i>	41
2.5.4. <i>APTICA</i>	42
2.5.5. <i>LE FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE</i>	42
2.5.6. <i>GLI ATTI COMUNICATIVI</i>	44
2.5.7. <i>LA TRASMISSIONE DI CONOSCENZE</i>	46
2.5.8. <i>LE CONDIZIONI NECESSARIE ALLA COMUNICAZIONE</i>	47
2.5.9. <i>LE FONTI DELLA CONOSCENZA</i>	48
2.6. I GESTI.....	48
2.6.1. <i>GESTI E PENSIERO</i>	50
2.7. UN ACCENNO AL CONCETTO DI DISCOMUNICAZIONE	52
2.7.1. <i>UNA MODALITÀ COMUNICATIVA PARTICOLARE: L'IRONIA</i>	53
2.7.2. <i>ALCUNE TEORIE SULLA COMUNICAZIONE IRONICA</i>	53
2.7.3. <i>FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE IRONICA</i>	54
2.7.4. <i>LA COMUNICAZIONE IRONICA NEI BAMBINI</i>	55
CAPITOLO 3 TEORIA DELLA MENTE E COMUNICAZIONE	58
3.2. INTRODUZIONE.....	58
3.3. TEORIE.....	59
3.4. I PRECURSORI DELLA TEORIA DELLA MENTE	63
3.5. TEORIA DELLA MENTE E METACOGNIZIONE.....	65
3.6. COMUNICAZIONE E TEORIA DELLA MENTE.....	68

3.7.	IRONIA E TEORIA DELLA MENTE.....	73
3.8.	CONCLUSIONI	75
CAPITOLO 4 LA COMPrensIONE DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE NEI BAMBINI BILINGUI 77		
4.2.	OBIETTIVI	77
4.3.	METODO.....	80
4.3.1.	CAMPIONE	80
4.3.2.	PROCEDURA	81
4.3.3.	STRUMENTI.....	82
4.4.	IPOTESI.....	85
4.5.	I RISULTATI	90
4.6.	STUDIO A (CANADA).....	90
4.6.1.	<i>Analisi Multivariata</i>	90
4.6.2.	<i>Comprensione della comunicazione non verbale</i>	92
4.6.3.	<i>Analisi interne relative al Test dei Gest</i>	93
4.7.	CONCLUSIONI.....	95
4.8.	STUDIO B (ITALIA)	96
4.8.1.	<i>Comprensione della comunicazione non verbale</i>	96
4.8.2.	<i>Analisi interne relative al Test dei Gest</i>	96
4.9.	CONCLUSIONI	98
APPENDICE A		101
TEST DI COMPrensIONE DEI GESTI		101
ALCUNI ESEMPI FOTOGRAFICI.....		106
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....		117

RINGRAZIAMENTI

Ed eccoci ai ringraziamenti, la parte finale di un lungo lavoro, il momento in cui ci si trova davvero a riflettere su cosa è stato e su cosa sarà.

L'unico attimo che ci concediamo e che concediamo ai nostri pensieri e alle nostre emozioni. Sono tanti i momenti in cui il conto alla rovescia scorre nella nostra mente ... in cui non si vede l'ora di finire ... ma come ogni cosa giunta alla fine porta e lascia un pizzico d'emozione. Un'emozione per il lavoro che si conclude e un'emozione per una nuova porta che si aprirà.

Sono tante le persone a cui dico "Grazie" senza le quali gran parte delle idee, realizzazioni e progetti non sarebbero stati possibili.

Grazie ...

... Alla Professoressa Beatrice Benelli, tutor del lavoro, per la sua disponibilità;

... Alla coordinatrice del dottorato Professoressa Lucia Mason, che ha seguito con tenacia e interesse il lavoro dei dottorandi;

... Alla Professoressa Nicoladis Elena, co-tutor canadese, senza la quale la mia ricerca e la mia esperienza in Canada non si sarebbero realizzate; un grazie speciale per la sua pazienza, la sua costante disponibilità e i suoi preziosi insegnamenti;

... Al Professor Miceli Renato per la sua preziosa collaborazione;

... Alla Professoressa Monica Bucciarelli per la sua importante disponibilità;

... Alle Scuole, agli insegnanti, ai Dirigenti scolastici, alle famiglie e ai bambini che hanno reso possibile questo studio;

... Agli Amici canadesi, per il loro conforto e per aver saputo trasmettermi quel calore familiare anche se l'oceano mi separava dalla mia terra, Kevin & Suzanna, Fabrizio & Antonella, Clayton & Silvia, Richard & Simonetta;

... A Irene & Andrea per la loro ospitalità;

... Alla mia Famiglia che ancora una volta ha creduto nelle mie scelte senza perdere la fiducia. A mia madre Luciana che quando mi guarda negli occhi non vede che la sua bambina; a mio padre Paolo che spero possa guardarmi da lassu' ed essere fiero di sua figlia; a Franco, Marina, Claudio, Elsa e Dany per avermi saputo comunicare la loro vicinanza emotiva; a Patrick che da fratello maggiore ha saputo correre ai ripari e con la sua modalità bizzarra ha creduto in me.

... Infine ... A Meky, ancora una volta a mio fianco, a comunicarmi la sua profonda fiducia e la partecipazione costante ad ogni mia difficoltà, come solo lui sa fare. Per aver condiviso ogni attimo anche il più piccolo, per avermi incoraggiata in quei momenti in cui non si è certi di potercela fare.

Per aver creduto nelle mie scelte.

Perchè senza di lui non guarderei il mondo nello stesso modo ... perchè senza di lui la mia esistenza non avrebbe lo stesso significato ... Grazie ...

Monique Charbonnier

The thesis that follows is a demonstration of how far research in bilingual development has come. While a large number, if not a majority, of children (see Edwards, 2004) grow up speaking two or more languages, so-called mainstream research in language and cognitive development has tended to ignore bilingual acquisition. Part of the reason for ignoring bilinguals is because of a general suspicion among researchers that bilinguals must develop in some qualitatively different way from monolinguals. That suspicion is well rooted in the history of the research.

The first documented case of bilingual acquisition was a diary study of Ronjat's (1913) son, Louis. Ronjat reported that, thanks to the parents' diligence in speaking only French or only German, Louis passed through a phase of confusing the two languages.

Then, in 1949, Leopold published the last volume of his diary study of his daughter's acquisition of German and English. He reported that his daughter passed through a phase of using both languages arbitrarily. In other words, she confused the two languages. Leopold's conclusion fit in perfectly with the zeitgeist of American research. Other researchers in the United States were showing that bilingual children tended to perform poorly in school and drop out at higher than average rates (see Moran & Hakuta, 1995, for a review). This research was used to justify immersing minority-language children in English from as early as possible.

In 1962, Peal and Lambert challenged the conclusion that the American children were performing poorly in a school setting because of their bilingualism. They compared Canadian middle-class children, some bilingual in French and English and others monolingual, on a variety of measures of cognitive development. They found that the bilingual children outperformed the monolingual children on some tasks, including measures of creativity and intelligence. These results suggested that American bilinguals might not necessarily perform poorly because of their bilingualism, but because of their socio-economic status and the fact that they were in a situation in which they were expected to lose their minority language in favour of speaking English.

Since then, studies of advantaged bilinguals in Canada, Europe, and Asia have shown that bilingual children can outperform monolinguals on a variety of tasks, including metalinguistic awareness, particularly the ability to attend to the relevant variables of a problem (e.g., Bialystok, 2001), and theory of mind, or understanding that others might have thoughts and



beliefs that differ from one's own (e.g., Goetz, 2003). These studies lead to the possible conclusion that bilingual acquisition is not qualitatively different from monolingual acquisition. Instead, bilingualism can lead to subtle shifts in attention to the structure of language and the thoughts of others.

Monique came to Canada to test a hypothesis that falls exactly within the more recent line of thinking about bilinguals. In order to test her hypothesis, Monique had to learn to navigate in Canada in both the English-speaking and French-speaking communities. While learning the nuances of both of Canada's official languages, Monique also read up on previous research done in Canada and designed the studies that follow. Monique displayed a dedicated thirst for knowledge and the discipline of research. It was with great pleasure that I witnessed her creation of the studies and her quest for participants. I consider it an honour to have been a part of her thought process during that time. I hope you will find it as much an honour to read the results of her thinking in the thesis.

Elena Nicoladis

Associate Professor, Psychology, University of Alberta
Edmonton, Alberta, Canada

References

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Edwards, J. V. (2004). Foundations of bilingualism. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 7-31). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 1-15.
- Leopold, W. (1949). *Speech development of a bilingual child, Volume 4*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Moran, C. E. & Hakuta, K. (1995). Bilingual education: Broadening research perspectives. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 445-462). New York: Macmillan.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

ABSTRACT

L'obiettivo principale del presente studio è stato quello di individuare possibili vantaggi, determinati dall'esperienza con due codici linguistici diversi, nella comprensione della comunicazione non-verbale; in particolare in quegli atti comunicativi che, per essere compresi, richiedono: buone competenze metacognitive, capacità metarappresentazionali, abilità inferenziali e capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali e di prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze. Gli atti comunicativi indagati sono: diretti, indiretti, azioni ingannevoli e azioni ironiche. Abbiamo effettuato due differenti studi, uno in Canada e l'altro in Italia. Il campione *canadese* è costituito da 100 bambini: 50 bilingui francesi-inglesi e 50 monolingui inglesi; quello *italiano* prevede 50 bambini: 25 bilingui francesi-italiani e 25 monolingui italiani. I nostri risultati indicano che la capacità di parlare due lingue può essere d'aiuto anche nella comprensione di atti comunicativi non-verbali. In particolare questi vantaggi risultano evidenti in quelle comunicazioni che richiedono la comprensione di intenzioni in situazioni complesse (*Azioni Ingannevoli e Azioni ironiche*).

ABSTRACT

The main objective of the present study was to highlight possible advantages determined by experience with two diverse linguist codes in the comprehension of non-verbal communication. This specifically, in those communicative acts that, to be understood, require: good meta-cognitive competence, meta-representational ability, inferential ability and the capability to attribute to this and to other cognitive states, and to foresee the behaviors on the basis of these inferences. The communicative acts investigated were: direct, indirect, deceitful and ironic actions. Two different groups were examined, one in Canada and one in Italy. The group in Canada consisted of 100 children; 50 French-English bilingual and 50 monolingual English children. The group in Italy consisted of 50 children; 25 French-Italian bilingual and 25 monolingual Italian children. Results of the present study indicate that the ability to speak two languages aids in the comprehension of non-verbal communicative acts. In particular, this advantage is evident in those communications that require comprehension of intentions in complex situations (*deceitful and ironic actions*).

INTRODUZIONE

L'impiego simultaneo di due lingue vive crea abitudini morali disgregatrici, che possono compromettere la solidità del legame morale che uno spirito retto (...) stabilirà una volta per tutte tra la parola e la cosa". Questo è ciò che si legge dagli atti della Conferenza Internazionale di Lussemburgo (1929). Dieci anni più tardi, l'osservazione di Leopold sulla propria figlia bilingue: "*L'essere bilingue aiuta a rompere l'ultima associazione tra forma e contenuto*". In altre parole il bambino bilingue, proprio per la sua esperienza dell'uso di due differenti espressioni per uno stesso oggetto, dovrebbe capire meglio del bambino non bilingue la natura convenzionale, arbitraria delle parole. Questo è solo un esempio dei tanti effetti positivi del bilinguismo. *L'obiettivo principale* del presente studio segue tale direzione, ovvero fare luce sugli effetti che il bilinguismo produce sulla capacità di comprendere anche la comunicazione non-verbale, in particolare quegli atti comunicativi che, per essere compresi, richiedono: buone competenze metacognitive, capacità metarappresentazionali, abilità inferenziali e capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze. Perché considerare gli aspetti non-verbali quando il bilinguismo comporta l'acquisizione di due codici linguistici differenti? Proprio perché vogliamo studiare come questa esperienza non riguardi solo competenze relative al linguaggio, ai codici, agli aspetti strettamente linguistici ma si trasferisca anche a modalità comunicative diverse per esempio non verbali. Noi ipotizziamo che l'esperienza con due differenti lingue possa essere d'aiuto in quelle comunicazioni che richiedono la comprensione di intenzioni in situazioni complesse.

Nei capitoli che seguono verrà presentato il nostro lavoro, con la speranza che possa portare un contributo alla comprensione degli effetti del bilinguismo, in particolare in quelle abilità necessarie alla comunicazione non verbale.

CAPITOLO 1 IL BILINGUISMO

1.2. UN TENTATIVO DI DEFINIRE IL BILINGUISMO

Le definizioni del bilinguismo sono state numerose, varie e spesso contrastanti. Il fatto è che il fenomeno bilingue come stato e come processo è di tale complessità che non può essere ridotto ad una semplice definizione, né compreso da una semplice descrizione.

L'uso delle definizioni come strumento di lavoro ad ogni modo non può essere evitato. Il termine bilinguismo veniva applicato indifferentemente prima degli anni ottanta, allo stato sia psicologico che sociale della condizione bilingue. Dopo la distinzione apportata da Hamers e Blanc (1983), "*bilinguismo*" conviene riservarlo al fenomeno sociale o societario, che ha connotazioni alquanto più complesse soprattutto in ordine storico e politico. In senso rigoroso, il termine dovrebbe essere ristretto ad una competenza consistente nell'uso di "due" lingue.

Solitamente quando si parla di bilinguismo ci si riferisce a quel fenomeno per cui la persona è in grado di esprimersi correttamente in due lingue concepite dalla comunità di appartenenza come socialmente distinte (Benelli).

Uno dei problemi principali relativi ad un'esauriva definizione di bilinguismo è quella della relazione esistente tra i due o più sistemi linguistici.

In altre parole ci si chiede se il contenuto semantico di una parola in una lingua sia del tutto coincidente con l'espressione equivalente dell'altra lingua, o se invece a ciascuna delle due espressioni corrispondano sistemi di referenza diversi e distinti, vale a dire se ad ogni lingua corrisponda un'organizzazione particolare dell'esperienza.

1.2.1. ALCUNI AUTORI

Si può esplicitare la problematica, precedentemente considerata, con le parole di Martinet (1966), chiedendosi se "imparare un'altra lingua è mettere etichette nuove su oggetti noti" o se invece "abituarsi ad analizzare in maniera diversa l'oggetto su cui vertono le comunicazioni linguistiche".

Ciò probabilmente è in relazione alle modalità di acquisizione dei due codici linguistici, modalità che con Osgood e Erwin (1954) si possono definire come acquisizione "coordinata" e acquisizione "combinata".

Questa seconda modalità di acquisizione si sviluppa in situazioni in cui le due lingue sono interscambiabili, ad esempio quando in famiglia si parlano indifferentemente entrambi gli idiomi, o quando si impara la seconda lingua a scuola; la prima modalità invece si realizza in situazioni in cui i due sistemi linguistici hanno scarsi contatti fra loro e sono in ogni caso tenuti separati, come, ad esempio, quando ciascun genitore parla esclusivamente una sola lingua oppure quando a scuola si parla solo una lingua, mentre a casa si parla solo l'altra (Lambert, Havelka e Crosby, 1958).

Baetens Beardsmore esprime una propria definizione di bilinguismo basata sostanzialmente sul pensiero di Overbeke (Baetens Beardsmore, 1982, 31): *"Il bilinguismo è un doppio mezzo, necessario o opzionale, di comunicazione efficace fra due o più mondi che utilizzano due sistemi linguistici"*.

Titone (1995), importante studioso del fenomeno qui considerato, propone la seguente definizione: *"La bilingualità implica un grado di competenza comunicativa sufficiente per una comunicazione efficace in più di una lingua; l'efficacia richiede l'abilità di capire correttamente il significato dei messaggi e/o l'abilità di produrre messaggi intelleggibili in più codici"*. Di conseguenza le caratteristiche essenziali della bilingualità sarebbero:

- Un'adeguata interazione linguistica in due o più lingue;
- Una varietà di forme possibili quali: bilingualità bilanciata, recettiva, attiva; bilingualità simmetrica ed asimmetrica, etc ...

Definisce inoltre la personalità bilingue come la capacità di esprimere gli stati ego-dinamici attraverso le attività strategiche e tattiche codificate in più di una lingua.

Un individuo bilingue presenta, quindi, le seguenti caratteristiche:

1. È dotato della coscienza di possedere e di usare due o più lingue e di vivere occasionalmente in due culture o essere identificato con due o più culture;
2. È, di regola, capace di pensare in due o più lingue diverse, di programmare e controllare un messaggio in relazione ai diversi codici e alle situazioni che variano;
3. È in grado di produrre i messaggi in due o più codici con una pronuncia accettabile e di capire i messaggi in codici diversi senza notevoli difficoltà, o, nel migliore dei casi, di parlare, scrivere, leggere con efficacia e padronanza.

È chiaro che queste caratteristiche sono formulate in modo relativistico: ad esempio, esse possono essere poste su un continuum di gradi di livelli di competenza.

N. F. Mackey, ci fornisce diversi tipi di bilinguismo:

1. Gli individui che parlano due lingue correntemente, ma la cui lingua materna continua ad esercitare un'influenza manifesta sull'uso e la pronuncia della seconda lingua.
2. Gli individui che parlano due lingue, ma nessuna delle due come un autoctono.
3. Gli individui che possiedono le strutture ed il vocabolario di due lingue come autoctoni, ma che ne pronunciano bene solo una.
4. Gli individui che pronunciano alla perfezione due lingue, ma padroneggiano solo parzialmente la grammatica di una delle due.
5. Infine gli individui che padroneggiano un vocabolario ugualmente esteso in due lingue, ma in campi molto diversi

Anche Hamers (in Baetens Beardsmore, 1981, 29 e Hamers e Blanc, 1984, 21) cede alla tentazione di dare la propria definizione, la quale propone una distinzione fra "bilingualità" e "bilinguismo". Mentre il bilinguismo è una condizione sia individuale che societaria, la bilingualità corrisponde ad uno stato psicologico che può essere definito come uno stato dell'individuo nel quale egli o ella hanno l'accesso all'uso di uno o più codici linguistici; quest'accessibilità comprende un gran numero di fattori

non linguistici [...]; il grado di accesso ad ogni codice linguistico che uno ha, può variare nei bilingui su più livelli (1981, 29).

Hamers e Blanc (1989) parlano, inoltre, di:

- “bilinguismo bilanciato” quando si possiedono equivalenti capacità in due o più lingue
- “bilinguismo dominante” quando la competenza è superiore in uno dei due codici, di solito la lingua madre.

1.2.2. TRE TIPI DI BILINGUISMO

Nel tentativo di giungere ad una definizione del fenomeno qui considerato, risulta necessario affermare che, nella realtà, possiamo trovare tre diversi tipi di bilinguismo:

1. *Bilinguismo simultaneo*: apprendimento di due lingue da genitori di diversa madrelingua che le valorizzano entrambe come mezzo di comunicazione e di socializzazione. Il bambino riesce a stabilire equivalenze tra le lingue diventando capace di passare da un insieme di regole linguistiche ad un altro, in modo socialmente appropriato, ad un'età precoce dello sviluppo linguistico e molto tempo prima della acquisizione di tutte le regole del linguaggio adulto e rendendosi consapevole dell'esistenza dei due distinti codici (Leopold, 1939, 1949; Fantini, 1985). Le due lingue vengono così differenziate, a livello rappresentazionale, non solo negli aspetti formali, ma anche funzionali. Il bambino bilingue interiorizza, inoltre, fino a che punto queste siano interscambiabili: impara se entrambe possono essere utilizzate per indirizzarsi allo stesso tempo o a diversi interlocutori, per completare la stessa o funzioni diverse nello stesso o in un altro contesto. Tale tipo di bilinguismo è sempre corredato ad un maggior sviluppo cognitivo complessivo del bambino e in particolare metacognitivo. Si parlerà così di bilinguismo *additivo*.
2. *Bilinguismo precoce*: acquisizione di una seconda lingua in tenerissima età, prima del compimento del terzo anno di età. Il bambino sviluppa, inizialmente, una rappresentazione linguistica nella quale c'è un'unica lingua e, in un momento

successivo, ne introduce una seconda. Se l'ambiente familiare o scolastico attribuiscono ad entrambe le lingue pari importanza, se il soggetto presenta una debole identificazione col proprio gruppo etnico, se da' pari valore al proprio gruppo etnico ed a quello dominante, pur percependo il primo come meno vitale del secondo (stato socio-economico, storico, linguistico, politico dimensione e distribuzione), se i confini del proprio gruppo etnico sono considerati "morbidi ed aperti", si svilupperà un bilinguismo additivo. Qualora le condizioni di cui sopra non fossero soddisfatte, si svilupperà quello che viene definito *bilinguismo sottrattivo*, spiegato con l'apprendimento di una seconda lingua più valorizzata della lingua madre dall'ambiente o dalla scuola, che produrrà effetti del tutto opposti.

3. *Bilinguismo tardivo*: apprendimento sistematico della seconda lingua nell'ambito scolastico, a partire dal sesto o settimo anno di età. Il bambino si esprime in un solo codice linguistico e vive in un ambiente prevalentemente monolingue.

Da queste considerazioni è, dunque, chiaro come il fenomeno del bilinguismo sia un concetto relativo. È quindi opportuno non porsi mai la domanda: "*Questa persona è bilingue?*", ma piuttosto : "*In che modo è bilingue?*" (Elisabeth Deshays).

In conclusione di questo primo paragrafo risulta interessante ricordare quattro nozioni essenziali:

- Il linguaggio è inseparabile dal pensiero e, a questo titolo, riveste un'importanza incommensurabile: è il mezzo attraverso cui ogni uomo impara e reagisce all'esperienza vissuta;
- La nozione di "lingua" è relativa. Ciò che separa le due lingue non è qualitativamente differente da ciò che distingue fra loro due idiomi di una stessa lingua;
- Considerata l'interdipendenza del pensiero e del linguaggio, una persona bilingue non dice " la stessa cosa" in due lingue. Comprende il mondo e reagisce secondo due sistemi linguistici (e quindi mentali) diversi;
- Esistono molte definizioni di bilinguismo. È possibile considerarne una in particolare: il termine bilinguismo indica la capacità di un individuo di utilizzare

due lingue con una correttezza fonetica, sufficiente per eliminare ogni ostacolo alla buona comprensione di ciò che dice e con una padronanza del vocabolario e delle strutture grammaticali paragonabile a quella di un autoctono dello stesso ambiente sociale e culturale (Elisabeth Deshays).

1.3. EFFETTI DEL BILINGUISMO SULLO SVILUPPO

1.3.1. I PRIMI STUDI

Le conclusioni dei quattro principali trattati, nel complesso delle pubblicazioni trattano il bilinguismo e l'intelligenza (Darcy, 1953, 1963; Jensen, 1962; Peal e Lambert, 1962), rivelano che la maggior parte dei primi studi si accordano su un punto: quando gruppi "confrontabili" di bambini bilingui e monolingui erano contrapposti con test verbali (a volte anche non verbali), i bilingui raggiungevano punteggi significativamente più bassi. Comunque, un certo numero di primi studi più complessi (Johnson, 1953; Jones e Stewart, 1951) riferivano che lo sviluppo ritardato era manifesto solo nei test intellettivi verbali, e che le differenze monolingue-bilingue nei test non verbali erano insignificanti. Pochi studi di qualunque categoria proposero ipotesi definite per giustificare la causa implicita per i punteggi più bassi dei bambini bilingui, eccetto che ricorrere a vaghe nozioni circa la "confusione mentale" ed il conseguente ritardo evolutivo, derivante dall' "innaturale" compito di acquisire due lingue allo stesso tempo.

Haugen (1956, 1958) e Weinrich (1953), tra gli altri, anticiparono la scoperta di un'imperfezione critica in tutti gli studi che conclusero virtualmente che il bilinguismo precoce fosse la causa diretta di un più basso quoziente intellettivo: proprio come Darcy (1963) e Peal e Lambert (1962) hanno dimostrato, i gruppi monolingui e bilingui, di fatto messi a confronto, non erano confrontabili attraverso valutazioni extralinguistiche. Quasi senza alcuna eccezione, i gruppi monolingui, esaminati in questi studi (bambini che ottenevano risultati nei quiz intellettivi molto al di sopra della norma), erano espressioni di una dominanza linguistica in un contesto sociolinguistico, nel senso che tale dominanza godeva di un maggior prestigio e di una maggiore utilità

comunicativa in quella società nella quale i gruppi erano selezionati. Non si può mettere in dubbio che questi fattori sociolinguistici colpiscano profondamente lo sviluppo cognitivo in generale e le abilità verbali in particolare (vedi le ricerche di Bernstein, 1961, 1964; John, 1963; John e Goldstein, 1964; Lawton, 1963).

1.3.2. UN CAMBIO DI PROSPETTIVA

Oggi numerosi lavori hanno dimostrato che il soggetto bilingue a parità di Q.I., condizione socio-economica-culturale, sesso ed età, si presenta con un numero maggiore di abilità: pensiero creativo, problem solving, formazione di concetti, sostituzione simbolica, ragionamento analogico, individuazione di regole (Cunnis, 1978; Godman, 1971; Torrance, Wu, Gowan, Aliotti, 1970; Peal e Lambert, 1962; Pasqual Leone e Ijaz, 1989; Bialystock, 1987a, 1987b, 1991; Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1977; Baker, 1993).

Quando si considerano individui bilingui e gruppi di bilingui in contesti sociolinguistici dove il loro comportamento bilingue (e/o background biculturale) non li pone automaticamente in uno status basso o in una marginalità culturale all'interno di un'ampia comunità monolingue, il quadro, rispetto ai primi studi, cambia drammaticamente.

A questo proposito le conclusioni che si possono trarre da uno degli studi meglio controllati nel campo (Peal e Lambert, 1962) sono veramente sorprendenti. Gli autori hanno trovato, nel confronto contrastivo nel gruppo monolingui e bilingui appaiati con cura, che il bilinguismo è associato con prestazioni significativamente superiori e può in effetti facilitarle, come è emerso dai test di intelligenza verbali e non verbali. I tentativi di Peal e Lambert di spiegare i loro sorprendenti risultati di ricerca si centrano sull'ipotesi (suggerita da Leopold nel 1949 e indipendentemente corroborata da Imedadze nel 1960) collegata al fatto che il bilingue *precoce* viene rinforzato a "concettualizzare gli eventi che lo circondano nei termini delle loro proprietà generali senza collegarli ai loro simboli linguistici" (Peal e Lambert, 1962:14). Questo "distaccare" i significati dai loro significanti conferisce, evidentemente, numerosi

vantaggi. Mentre la rilevanza di questa ipotesi riguardante l'osservata abilità del bilingue nel riorganizzare i compiti implicati nell'intelligenza non verbale è ovvia, la rilevanza legata alla sua prestazione nei test verbali non è meno indiretta: *al primissimo stadio dello sviluppo del discorso nel bambino bilingue, quando questi incontra per la prima volta il fatto che un oggetto può avere due nomi, inizia una separazione di oggetto e nome. Una parola, quando viene liberata dal suo referente, può facilmente diventare l'oggetto di speciale attenzione* (Imedadze, 1960:67).

1.3.3. BILINGUISMO E SVILUPPO COGNITIVO

Da tempo è stata, quindi, confermata l'esistenza di vantaggi nello sviluppo cognitivo associati all'apprendimento, soprattutto se precoce, sistematico e naturale, di una seconda lingua (L2). Dal punto di vista intellettuale, l'esperienza del bilingue con due sistemi linguistici sembra dotarlo di una flessibilità mentale, di una superiorità nella formazione dei concetti e di un'insieme più diversificato di abilità mentali. Al contrario il monolingue sembra avere una struttura di intelligenza più unitaria che egli deve usare per ogni tipo di compito intellettuale (Peal e Lambert, 1962:20).

I principali vantaggi possono essere così riassumibili:

- a) *Maggiore flessibilità del pensiero*, che sembra favorire anche gli aspetti dell'intelligenza non verbale, quale misurata dalle Matrici progressive di Raven (es. Hakuta, 1987) o in compiti di Problem Solving non verbale (es. Bialystock e Codd, 1997; Bialystock e Majumder, 1998).
- b) *Conoscenza metalinguistica*, definita in vari modi, quale la comprensione della convenzionalità dei nomi (es. Ianoo-Worrall, 1972; Benelli e Gandolfi, 1979; Ben-Zeev, 1977a);
- c) *Competenza pragmatica e sociolinguistica*, ovvero una particolare sensibilità ai bisogni dell'interlocutore (ad esempio fornendo più informazioni ad un interlocutore bendato, rispetto ai monolingui; Genesee, Tucker, Lambert, 1975); la precoce capacità di adattare la scelta del codice linguistico alla lingua dell'interlocutore, negli scambi comunicativi (es. Genesee, Nicoladis e Paradis,

1995; Lanza, 1992); la capacità di valutare l'adeguatezza o l'ambiguità del messaggio (es. Sinn, 1991).

Le ragioni di questi vantaggi cognitivi sarebbero determinati da:

1. Necessità di maggiore analisi dello stimolo linguistico per rendersi conto delle diverse strutture e regole, per il problema dell'interferenza tra i codici (Ben-Zeev, 1977b).
2. Maggiore attenzione ai feed-back linguistici negli scambi, per capire la correttezza o meno delle proprie espressioni (Ben-Zeev, 1977a, b);
3. Maggiore conoscenza linguistica e maggiore controllo dell'esecuzione (Bialystock, 1988; 1992)
4. Maggiore controllo dell'attenzione selettiva nei confronti dell'imput (linguistico o non linguistico) nei casi di informazione ambigue, distraenti o contrastanti (Bialystock e Codd, 1977; Bialystock e Majumber, 1998).

1.4. BILINGUISMO E COMUNICAZIONE

1.4.1. COMPETENZA DEFINITORIA

La competenza definitoria viene definita come la capacità di esplicitare "il significato di una parola attraverso significanti verbali convenzionali collegati tra loro da strutture frasali variamente articolate e complesse" (Benelli e Belacchi, 1999). Ai fini della comunicazione l'informazione categoriale risulta la più rilevante poiché consente all'interlocutore di collocare ciò di cui si parla nel contesto cognitivo e linguistico più pertinente (Sperber e Wilson, 1986). Nel bambino bilingue è presente un'indipendenza del livello concettuale (costituito dalle proprietà definienti la categoria e dalle informazioni circa oggetti e eventi) comune ad entrambi i suoi sistemi linguistici, da quello semantico-lessicale (conoscenza organizzata circa le parole, i loro significati e referenti, relazioni concettuali superordinate) necessariamente diverso per ciascun linguaggio. Per poter tradurre, il bilingue deve far riferimento ad un comune livello di elaborazione delle informazioni e, il livello concettuale è il solo candidato possibile.

Paradis (1996) propone, inoltre, che il bambino bilingue abbia un magazzino di memoria concettuale, magazzino di immagini multisensoriali indipendenti dal linguaggio e due distinti magazzini di memoria semantica vincolata linguisticamente per i significati lessicali (a differenza del monolingue). Questo significa che il sistema concettuale ha due opzioni per l'elaborazione lessico-semantica, che può assumere, infatti, le caratteristiche di una o di entrambe le lingue. Il linguaggio, in questo modo, si dissocia dal suo referente e diventa un oggetto le cui strutture possono a loro volta essere esaminate.

Processo di decentramento

Una continua traduzione richiede continui movimenti mentali, dirigendo l'attenzione del bambino sugli attributi concettuali degli oggetti o della situazione piuttosto che sugli oggetti o sulle situazioni stesse. Questo favorisce il *processo di decentramento*. Ben-Zeev (1977) descrive quattro meccanismi principali alla base di tale processo la cui funzione consiste nella risoluzione dell'interferenza a livello strutturale del linguaggio che si sviluppa in un contesto bilingue:

- a) maggiore capacità nell'analisi linguistica: funge da stimolo negli atti di pensiero individuali e deriva dagli effetti positivi dell'interferenza linguistica;
- b) maggiore sensibilità ai segnali di ritorno dalla struttura linguistica superficiale e/o dal contesto verbale e situazionale. Questa maggiore sensibilità determina una più generale comprensione dell'uso sociale del linguaggio evitando ansietà, confusione ed imbarazzo nel soggetto parlante. Per poter conoscere quando passare da una lingua all'altra, il bilingue ha la necessità di recuperare i segni ed il diverso comportamento legato ad essa. Deve, quindi, porre attenzione ai minimi dettagli di ciascuna situazione e reagire in modo appropriato ad essa;
- c) massimizzazione delle differenze strutturali delle lingue. In questo caso si ritiene che il bambino bilingue diventa consapevole dei suoi codici linguistici, come sistemi coerenti al loro interno, prima di quanto non facciano gli altri bambini: il bilingue cioè sarebbe più attento alle differenze fra le sue due lingue e quindi anche alle costanti ad alle variabili del linguaggio in generale;

d) neutralizzazione delle strutture all'interno di un linguaggio. Per risolvere le difficoltà linguistiche che gli provengono dal possesso di due codici strutturalmente diversi, il bilingue neutralizza le strutture di uno dei due linguaggi nel punto di conflitto. Diversamente, un soggetto che ha acquisito una seconda lingua prima dei tre anni, rimane legato alle strutture grammaticali della lingua madre, che creano interferenze all'atto della traduzione.

Questi quattro meccanismi, che si sviluppano in primo luogo per far fronte all'ambiente bilingue, potrebbero essere generalizzati ad altri compiti di information processing, beneficiando, così, l'intera crescita cognitiva del bambino. Ben-Zeev sostiene, inoltre, che l'accresciuta attenzione ai segnali di ritorno, in particolare, abbia un significato adattivo, aiutando il bambino a comprendere la comunicazione degli altri, fungendo da monitor nelle occasioni di inizio o di risposta in una conversazione, permettendogli di capire meglio i propri e gli altrui errori. È stato dimostrato, infatti, che il bambino bilingue presenta anche una maggiore sensibilità sociale, correlata non solo alla comunicazione verbale, ma anche a quella non verbale, ad esempio l'abilità ad interpretare espressioni facciali, gesti e intonazioni. Questo fa sì che sia più abile nell'assunzione del ruolo degli altri, percependo le loro difficoltà di comunicazione e di conseguenza rispondendo più adeguatamente ad essi. È stato ipotizzato che il bambino bilingue potrebbe, in primo luogo, avere maggiore consapevolezza, rispetto ad un monolingue, anche dal punto di vista linguistico, della differenza nelle presupposizioni e condivisione di conoscenza. Questo sarebbe determinato dal fatto di possedere due codici linguistici semanticamente separati, che gli derivano dall'osservazione quotidiana di diversi contesti situazionali ed interpersonali. In secondo luogo, potrebbe essere in grado anche di produrre più frequentemente e precocemente gli opportuni termini linguistici, in modo particolare i verbi mentali.

Le diversità, che il bambino riscontra continuamente all'interno del suo ambiente culturale e sociale, lo costringono ad effettuare continue operazioni mentali che possono favorire l'automatizzazione dei suoi comportamenti. L'automatizzazione permette che le risorse cognitive del bambino siano utilizzate più economicamente e possano essere disponibili per la gestione di compiti non familiari o per altri compiti

come ad esempio il decentramento. Possono essere, inoltre, individuati una serie di altri vantaggi che il bambino bilingue possiede, così riassumibili:

- la padronanza di due linguaggi rende la selezione e la codifica delle informazioni più facile e fluente. Questo è determinato dall'uso costante di due segni linguistici per un unico referente, favorendo la consapevolezza dell'arbitrarietà del segno stesso (Janoo-Worrall, 1972) e delle varianti concettuali nel referente o nella situazione;
- maggiori capacità attentive, dovute alla continua comparazione di sfumature di significato e forme grammaticali diverse, alla costante concentrazione sull'una o sull'altra delle due lingue, alla loro continua analisi, alla risoluzione dell'interferenza reciproca;
- maggiore uso della mediazione verbale e di utilizzo della lingua come strumento di regolazione cognitiva oltre che espressiva, conseguente alla padronanza di due linguaggi. Questo è stato riscontrato in studi sulla produzione verbale del bilingue (Bialystock, 1991), in cui è stato messo in evidenza che il bambino bilingue possiede un vocabolario più ridotto, rispetto al monolingue, ma che le parole da lui usate nella conversazione o nel linguaggio interiore sono per lo più di tipo superordinato.

1.4.2. COMPETENZA METALINGUISTICA

Dall'insieme della letteratura disponibile emerge chiaramente che il fenomeno del bilinguismo facilita le competenze metacognitive e in particolare quelle metalinguistiche (Yelland, Pollard, Mercuri, 1993). Il fatto di essere bilingue, secondo gli autori, include la capacità di considerare la lingua come un oggetto di pensiero e consente di coglierne i relativi benefici. Yelland, Pollard e Mercuri (1993) hanno analizzato in particolare la relazione esistente tra acquisizione della lettura e consapevolezza semantica in bambini bilingui (inglese-italiano). Il campione è rappresentato da un gruppo di soggetti che parlano solo inglese e da un secondo gruppo che ha seguito un programma di insegnamento della lingua italiana. Il compito consiste nella formulazione di un giudizio su alcune parole e in particolare la capacità del bambino di separare le caratteristiche

del referente da quelle della parola, tenendo presente solo il reale numero di sillabe contenute nella parola stessa. Dai risultati emergono due caratteristiche interessanti:

- la capacità di differenziare la parola dal suo referente è influenzata positivamente dalla breve esposizione ad una seconda lingua;
- la separazione parola-referente favorisce l'acquisizione della lettura in quanto consente di riconoscere un maggior numero di parole in forma scritta.

Una seconda ricerca che ha analizzato gli effetti del bilinguismo sulla relazione tra consapevolezza metalinguistica e comprensione della lettura, è stata condotta da Beeman, Carlisle, Davis e Spharim (1999). In questo lavoro emerge che la consapevolezza fonologica e la conoscenza dei vocaboli, in entrambe le lingue, consente una maggior comprensione dei testi scritti nella seconda lingua, che il soggetto sta imparando. È stato quindi individuato un maggior beneficio per quei soggetti che stanno diventando bilingui. Francis (1999) si è invece occupato della relazione esistente tra consapevolezza metalinguistica, alfabetizzazione (literacy) e bilinguismo. Le prove a cui i bambini sono stati sottoposti includono: compiti metalinguistici, prove di scrittura, lettura e narrazione orale in entrambe le lingue. Dai risultati emerge un effetto positivo del bilinguismo: influenza lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica ed a sua volta la consapevolezza metalinguistica influenza la scrittura e la lettura. Non è stata individuata un'influenza della consapevolezza metalinguistica sulla narrazione orale. Il fattore responsabile potrebbe risiedere nel fatto che la narrazione orale, essendo altamente contestualizzata, non richiede il ricorso alle risorse linguistiche e non linguistiche (Francis, 1999). Gli effetti positivi del bilinguismo sulle competenze metalinguistiche sono stati chiaramente evidenziati dalle ricerche della Bialystock (1991). Nel modello proposto dall'autrice, il metalinguaggio include tre aspetti diversi:

1. le abilità riassumibili in:
 - controllo dell'elaborazione cognitiva
 - capacità di analisi della conoscenza linguistica (Bialystock, Ryan, 1985)
2. i livelli di consapevolezza
3. i compiti metalinguistici

L'analisi della conoscenza linguistica comprende l'individuazione delle componenti strutturali del linguaggio, il controllo cognitivo comprende invece l'informazione necessaria per la soluzione del compito metalinguistico. Un esempio di compito metalinguistico potrebbe essere la capacità di focalizzare l'attenzione sull'aspetto formale della lingua, piuttosto che su quello contenutistico. Secondo l'autrice, la capacità metalinguistica consiste nel controllo dell'elaborazione e nella capacità di analisi della conoscenza linguistica. A partire da queste considerazioni, Bialystock ha individuato nei bambini bilingui, completamente competenti in L1 e L2, una maggiore capacità di controllo dei processi linguistici, che si traduce in una maggiore capacità di analisi delle componenti cognitive e comunicative. La spiegazione di questo vantaggio cognitivo risiede nel fatto che i bambini bilingui esperiscono due sistemi linguistici diversi, che identificano un solo sistema concettuale; inoltre nel passaggio tra i due codici compiono una scelta nel definire in modo appropriato una data situazione, a seconda delle esigenze del contesto. La capacità di saper parlare una seconda lingua favorisce quindi la consapevolezza della relazione arbitraria esistente tra parole e significati e influenza l'elaborazione cognitiva di forma e contenuto (Bialystock, Ryan, 1985). In uno studio, condotto da Benelli, sono stati inoltre individuati gli effetti del bilinguismo sulla rappresentazione di stati mentali. Dai risultati emerge che l'esperienza di differenti linguaggi facilita la consapevolezza che esistono stati mentali diversi tra due interlocutori e che questi stati mentali regolano la messa in atto dei comportamenti. Questo viene spiegato dall'autrice in termini di una maggiore capacità di analisi delle situazioni in generale ed in particolare la scoperta precoce che esistono rappresentazioni simbolico-linguistiche diverse per una stessa realtà; ad esempio, nomi diversi per stesso oggetto. Un altro aspetto interessante riguarda la maggiore sensibilità, da parte dei bambini bilingui, agli aspetti comunicativi dell'interazione che li conduce ad una più facile comprensione della mente come sede di informazioni. Questa sensibilità potrebbe essere considerata come manifestazione della probabile esperienza di non capire gli altri o non essere capito, a seconda del contesto, della lingua usata, dell'interlocutore, ecc...

L'evoluzione del Realismo Nominale nei soggetti bilingui

Numerose ricerche (Vygotskij, 1973) hanno dimostrato che l'essere bilingue facilita il superamento di quella fase che Piaget definisce del "Realismo Nominale". Con il termine realismo si designa una certa tendenza, da parte dei bambini, a dare un maggior valore ad dati percettivi piuttosto che a quelli rappresentativi; la conseguenza consiste nel fatto che l'unica realtà possibile è quella visibile e materiale. Le manifestazioni del realismo le possiamo riscontrare in diversi contesti; ad esempio il bambino attribuisce a realtà puramente soggettive, come il pensiero, i segni del linguaggio verbale o i sogni, caratteristiche che sono invece tipiche degli oggetti materiali. Secondo Piaget, la tendenza realistica (nonché quella egocentrica) induce, nel bambino piccolo, un'incapacità di differenziare il mondo interiore da quello esterno, ciò che è soggettivo da ciò che è oggettivo, credendo che tra le cose e tra lui e le cose, sia possibile una serie di relazioni di natura indifferenziata. Per quanto riguarda il realismo nominale può essere definito come un aspetto specifico di questa tendenza e porta il bambino ad affermare che i nomi hanno origine direttamente dalle cose, che se cambiasse il nome delle cose cambierebbe anche la loro sostanza, e che i nomi possono essere conosciuti anche solo guardando le cose. Un'importante conseguenza risiede nella tendenza del bambino a non capire le nozioni provenienti dall'adulto, che si basano sul "possibile" o sul "soggettivo".

Dalla letteratura disponibile, emerge che l'esperienza viva di una seconda lingua favorisce il superamento del realismo nominale (Benelli, 1979). Questo è possibile, secondo Lyuria e Vygotskij, dal fatto che il bilingue, utilizzando due diverse lingue, diventerebbe consapevole di tutti quegli aspetti ad esse comuni e indipendenti dalla loro specificità, come i fenomeni strutturali del linguaggio. Acquisirebbero inoltre la consapevolezza metalinguistica, ovvero che il linguaggio è mutevole ed è composto da un insieme di segni arbitrari. Il superamento di questa fase renderà i bambini consapevoli che i nomi vengono ideati dagli uomini e trasmessi culturalmente.

1.5. L'EDUCAZIONE BILINGUE IN VALLE D'AOSTA

La storia della Valle D'Aosta può essere considerata come inscindibile dalle sue vicende linguistiche. Un'influenza fondamentale proviene senza dubbio da elementi geografici: la posizione a ridosso delle Alpi, oltre l'estensione ridotta, sono tutti elementi che hanno condizionato le vicende linguistiche di quest'area.

Una collettività autonoma, quella valdostana, alla quale è riconosciuto, già nel 1945, un ordinamento speciale nell'ambito dell'Italia. Il sistema educativo regionale mira a preservare il particolarismo linguistico regionale e culturale, occupando uno spazio centrale nell'attenzione del potere pubblico regionale. Da un punto di vista storico, le prime testimonianze di scuole di villaggio risalgono alla seconda metà del seicento. A questo sistema scolastico fu dato un impulso decisivo un secolo dopo, con un altissimo livello di alfabetizzazione, mediante diverse istituzioni educative e attraverso lasciti testamentari. Da un punto di vista linguistico, al momento della formazione dello stato italiano, la scuola valdostana è ancora esclusivamente monolingue francese, diversi decreti di legge mantengono infatti il diritto di insegnamento in tale lingua. Per la prima volta, nel 1864, in Comune di Aosta introduce alcune ore di insegnamento dell'italiano, raggiungendo un sistema educativo bilingue nel 1883. L'insegnamento della lingua tradizione e la conseguente emarginazione della lingua storica della Valle, rispetto al sistema educativo locale, si chiude col regime fascista. Si comprende, in base a quanto riportato, l'importanza delle precise garanzie contenute nello Statuto, promulgato con Legge Costituzionale nel 1948, in ordine all'insegnamento della lingua francese, a cui è riservato un numero di ore settimanali pari a quello della lingua italiana. Un riconoscimento quindi del bilinguismo francese-italiano, ovvero del principio per il quale l'uso della lingua francese è su di un piano di perfetta parità con quella della lingua italiana. Anche l'insegnamento di alcune materie può essere impartito in lingua francese, con approvazione da parte dello Statuto speciale, che risale al 1978. Gli adattamenti si sono verificati gradualmente e secondo una logica progressiva, a partire dalla scuola materna, per proseguire nella scuola elementare e nella scuola media inferiore. La particolarità del regime linguistico proprio della scuola

valdostana è evidente anche in sede giurisprudenziale con il riconoscimento del diritto di sostenere indifferentemente in lingua italiana o francese gli esami di Stato. Il regime delineato dalle norme statutarie, per quanto concerne l'uso della lingua, evidenzia la necessità profondamente sentita dalla popolazione locale dopo le pesanti aggressioni subite in epoca fascista, di ottenere precise garanzie di rispetto della propria tradizione culturale. A completamento del sistema di educazione bilingue delineato dallo Stato nel 1990, sono stati riformati gli ordinamenti universitari, con apposite convenzioni con università italiane e francofone, per la realizzazione di diversi corsi di laurea adeguati alla situazione di bilinguismo che contraddistingue la Valle (Roberto Louvin, 2000). La lingua francese non è quindi una seconda lingua o una straniera: è semplicemente una delle due lingue della comunità. La scelta di usare l'una o l'altra lingua è completamente lasciata alla descrizione del soggetto, si tratti di un cittadino o di un'amministrazione.

1.5.1. GLI ANNI OTTANTA, NOVANTA

È la scuola a rappresentare il maggior veicolo di conoscenza della lingua francese e le esperienze, che rivestono particolare rilievo nella recente evoluzione dell'educazione bilingue in Valle D'Aosta, sono tre: la scuola materna, la scuola elementare e la scuola media inferiore. Gli anni ottanta e novanta, hanno un'importanza considerevole, in quanto si verifica il superamento dell'apprendimento della lingua francese come seconda lingua. Essa diventa, al pari di quella italiana, mezzo reale di comunicazione fra alunni ed insegnante e fra studenti. Il quadro di attività, a livello di scuola materna, investe tutti i vissuti scolastici e a livello di scuola secondaria si estende allo studio di tutte le discipline. Nel 1991, sono stati adottati i nuovi "orientamenti per l'attività educativa nelle scuole materne statali", che non sono più articolati in termini di attività, ma in termini di "domini di esperienza" (come lo spazio, il tempo, le misure, i discorsi, sé stesso e l'altro). L'educazione bilingue vi ha trovato nuove spinte, perchè gli insegnanti sono aiutati a comprendere meglio tutto il lavoro interiore che accompagna la costruzione precoce di una nuova lingua. La realtà della scuola materna ha ispirato

l'evoluzione normativa e pedagogica degli altri gradi di scuola d'obbligo. La scuola elementare ha potuto contare su una storia lunga e complessa che ha assicurato alla Regione un tasso di alfabetizzazione fra i più elevati. La scuola valdostana è stata la prima a beneficiare nel 1970 del "Programmes de langue française" che prevede l'impiego del francese in determinate attività. Con gli adattamenti nel 1988 le diverse discipline sono insegnate in francese ed in italiano e così le due lingue diventano in modo paritario lingue di insegnamento.

Gli insegnanti, inoltre, con l'obiettivo di mantenere la loro competenza bilingue, insegnano la lingua italiana in una classe e la francese in un'altra.

Il bilinguismo presente in Valle è quindi un bilinguismo *precoce*, in quanto l'acquisizione della seconda lingua ha inizio all'età di tre anni, cioè con l'ingresso alla scuola materna. È anche un bilinguismo *consecutivo*, infatti intercorre un notevole lasso di tempo tra L1 e L2. È bene precisare che i bambini valdostani hanno avuto comunque una doppia stimolazione linguistica fin dalla nascita: non si trovano infatti disgiunti dal francese poiché hanno utilizzato un dialetto franco-provenzale appartenente alla lingua gallo-romanza che per i suoni, le espressioni e le cadenze è simile al francese (Pezzoli, 1983).

Per quanto concerne la suddivisione apportata da Osgood e Erwin (1954) in acquisizione "*coordinata*" e "*combinata*", i bambini valdostani sono bilingui combinati, in quanto l'italiano rimane la lingua dominante, la L2 si impara a scuola e spesso risulta una traduzione vera e propria dalla L1. Non è possibile inoltre parlare di bilinguismo *equilibrato* ed *autentico* poiché la doppia stimolazione linguistica avviene prevalentemente in situazioni scolastiche, fuori dalle quali solitamente il bambino legge, scrive, e parla italiano. Inoltre il bambino inizia il contatto con questo secondo codice linguistico solo all'entrata della scuola materna e quindi è piuttosto difficile poter pensare ad un bilinguismo intra-familiare, se non in casi rari.

1.6. L'EDUCAZIONE BILINGUE IN CANADA

Il Canada si presenta come una nazione bilingue, ciò nonostante, la collocazione geografica rappresenta uno degli elementi discriminanti che rendono conto del grado e del livello di bilinguismo presente. La parte situata ad Est del Canada (Québec) è l'unica zona francofona presente sul territorio, la lingua ufficiale è il francese e l'approccio con l'inglese avviene con l'ingresso nelle scuole primarie. Le altre città sono anglofone la lingua ufficiale è dunque l'inglese ma al loro interno troviamo Comunità francofone. Le famiglie possono quindi scegliere il tipo di educazione per i loro figli, scegliendo tra una scuola anglofona o francofona indipendentemente dalla città di riferimento, fa eccezione il Québec dove le scuole sono francofone. È possibile definire la nazione canadese come territorio multiculturale, sono infatti numerose le persone che per vari motivi decidono di emigrare verso questo paese dando vita a famiglie con culture e lingue differenti; spesso persone dell'Est francofono decidono semplicemente di spostarsi verso il centro o l'ovest del Canada (zone anglofone). La presenza su tutto il territorio canadese di scuole francofone, nasce dall'esigenza di salvaguardare la lingua e la cultura francese e vi occupa uno spazio importante. Secondo il ministero dell'educazione francofona il ruolo che la scuola deve svolgere viene definito nei seguenti termini:

- favorire lo sviluppo dell'identità personale, linguistica e culturale e i sentimenti di appartenenza alla Comunità franco-anglofona dinamica e pluralista;
- promuovere l'utilizzo della lingua francese in tutte le attività presso la scuola e all'interno della Comunità;
- permettere agli studenti di acquisire una buona competenza comunicativa in lingua inglese , in condizioni in grado di promuovere un bilinguismo adattivo;

I bambini che frequentano una scuola minoritaria di lingua francese non possono essere raggruppati all'interno di un gruppo omogeneo a causa delle loro differenze.

Possiamo infatti trovare studenti la cui lingua dominante risulta essere il francese, ovvero bambini che all'ingresso della scuola hanno una buona padronanza della lingua francese, utilizzata solitamente all'interno della famiglia; bambini la cui lingua

dominante risulta essere inglese, cioè le loro competenze in francese sono limitate e la lingua utilizzata all'interno della famiglia e nelle attività extrascolastiche rimane l'inglese. Ci sono tre fattori principali che spiegano la presenza sempre più numerosa di questo secondo gruppo: 1) in un gran numero di famiglie di lingua materna francese, la lingua che viene utilizzata a casa è diventata l'inglese; 2) in molte famiglie uno dei due genitori è monolingue inglese e dunque la lingua utilizzata rimane l'inglese; 3) anche nelle famiglie la cui lingua madre è il francese tendono ad utilizzare l'inglese e i loro figli man mano che crescono tendenzialmente utilizzano sempre più l'inglese.

Nel nostro studio sono stati scelti bambini con un livello di *bilinguismo bilanciato*, in base alla definizione che ne viene data da Hamers e Blanc, ovvero con equivalenti capacità nelle due lingue, inglese-francese.

La ricerca è stata effettuata nella città di Edmonton, situata nello Stato dell'Alberta, nella zona centrale del Canada. È una regione anglofona la cui lingua ufficiale è l'inglese ma con la presenza al suo interno di Comunità francesi assai importanti.

CAPITOLO 2 LA COMUNICAZIONE

2.2. INTRODUZIONE

Comunicazione deriva dal latino *communicationem*, che significa mettere in comune qualcosa, passare qualcosa da uno all'altro, e per estensione unire in comunità. Nella radice latina vi è dunque un'idea di contatto materiale, di trasferimento fisico, insieme con quella di comunità di individui che condividono qualcosa.

Sebbene già in Cicerone si trovi il sintagma *communicatio sermonis*, inteso come conversazione (ciò che può essere messo in comune o trasferito non è solo un bene materiale ma anche un'entità immateriale, un pensiero o una conoscenza), per lungo tempo il senso dei termini "comunicazione" e "comunicare" è stato ancorato all'idea di contatto o trasferimento materiale. In epoca medievale prevale la prima accezione, che si lega alla ritualità cristiana della mensa eucaristica, durante la quale ogni fedele entra in contatto fisico con il corpo del Cristo. Con l'avvento dell'era moderna, "comunicazione" diviene quasi un sinonimo di "trasporto": "vie di comunicazione", "canali di comunicazione" per eccellenza sono le infrastrutture e gli apparati deputati al trasporto di beni e persone. Ancora oggi nel linguaggio corrente questo uso è molto diffuso.

Ma, soprattutto a partire dalla metà del novecento, il termine comunicazione è stato sempre più spesso adottato per designare quella particolare forma di trasporto immateriale ed astratto che è il trasferimento di informazione. Questa sedimentazione del significato di comunicazione coincide con la nascita e lo sviluppo di un insieme di discipline che hanno assunto come oggetto proprio tale tipo di fenomeni.

In particolare, un vero e proprio punto di svolta è costituito dall'opera di due importanti scienziati Shannon e Weaver cui dobbiamo la prima formulazione di una *Teoria matematica della comunicazione*.

2.3. ALCUNE TEORIE DELLA COMUNICAZIONE

➤ IL MODELLO DEL CODICE

La teoria matematica dell'informazione di Shannon e Weaver (1949) rappresenta chiaramente il modello del codice della comunicazione. Secondo questa teoria, la comunicazione orale consiste nel trasferimento di messaggi dove l'informazione viene modulata mediante due dispositivi: uno d'emissione ed uno di ricezione. Il messaggio che si vuole trasmettere viene sottoposto ad un processo di codifica mediante un segnale che viene trasmesso attraverso un canale raggiungendo il destinatario della comunicazione che a sua volta lo decodifica. Affinchè ci sia comunicazione parlante e destinatario devono condividere un medesimo codice. Secondo gli autori l'interlocutore codifica il messaggio, che può essere una rappresentazione mentale o un pensiero, che intende trasmettere in un segnale esterno, dando vita ad un enunciato. Questo segnale subisce una seconda decodifica dal destinatario in modo tale che questi possa realizzare pensieri o rappresentazioni mentali analoghe a quelle del parlante, e possa così dar vita ad un processo comunicativo efficace. Il modello del codice non è però sufficiente per spiegare tutti i processi comunicativi, poiché in determinati scambi il processo di codifica e decodifica del segnale letterale deve essere integrato e supportato da processi inferenziali. Un esempio:

Paola: "Stasera andiamo a teatro?"

Chiara: "Stasera c'è il party!"

In questo caso si crea un "vuoto" tra il significato dell'enunciato di Chiara e il suo intendere con l'affermazione "Stasera c'è il party!", in altre parole fornisce una risposta che non risulta del tutto pertinente con la domanda di Paola. Ciò nonostante possiamo supporre che Paola possa riuscire a colmare lo scarto tra il significato letterale e quello inteso dall'enunciato di Chiara. La capacità di cogliere la reale intenzione comunicativa di Chiara è resa possibile grazie alla presenza di alcune caratteristiche come: la conoscenza della sua interlocutrice, del suo mondo, la presenza di condizioni che rendono possibile un processo inferenziale che consentono un'interpretazione che va oltre il semplice contenuto semantico.

➤ IL MODELLO INFERENZIALE

Il *Modello Inferenziale* è stato ideato da Grice e sviluppato in seguito dai teorici della pertinenza. Secondo questo modello, il comunicatore produce un indizio del suo "voler dire" a partire dal quale il destinatario inferisce il contenuto di tale significato inteso. Questo modello parte da due concetti fondamentali di Grice:

- Il carattere fondamentale della comunicazione umana è l'espressione ed il riconoscimento di *intenzioni*
- Per poter inferire il significato del parlante, il destinatario viene guidato dall'aspettativa che l'enunciato soddisfi certi standard.

I proferimenti creano delle aspettative che guidano l'interprete verso il significato inteso del parlante. La migliore ipotesi interpretativa per il destinatario è quella che meglio soddisfa queste aspettative. Seconda la prospettiva del modello inferenziale di Grice, la comunicazione è considerata un'impresa razionale, cooperativa e finalizzata ad uno scopo. Gli scambi linguistici sono retti da un *principio di cooperazione* che stabilisce di contribuire alla comunicazione in maniera funzionale al suo buon andamento. Il principio di cooperazione si articola in quattro gruppi di massime regole che, se soddisfatte, promuovono la razionalità della comunicazione conducendo al suo buon esito:

- 1 *Massime della Quantità*: "Dà solo le informazioni richieste, né di più né di meno".
- 2 *Massime della Qualità*: "Dì solo ciò che ritieni vero".
- 3 *Massime della Relazione*: "Sii pertinente".
- 4 *Massime del Modo*: "Sii chiaro ed ordinato".

Le massime possono essere violate, se vengono violate deliberatamente e in modo palese, il destinatario avanzerà delle ipotesi tali da ricondurre la violazione alla razionalità comunicativa.

La risposta di Chiara, rispetto all'esempio precedente, è informativamente nulla: la massima violata è quella della quantità. Si può immaginare che Chiara abbia inteso sfruttare questa violazione per ottenere un effetto comunicativo particolare: un corso di matematica è esattamente come ce lo si aspetta: a seconda della conoscenza condivisa

che si suppone, noioso oppure appassionante. La proposizione comunicata, addizionale a ciò che è stato detto esplicitamente dal parlante, è definita da Grice implicatura. Le implicature non sono inferenze che traiamo logicamente, sono piuttosto dei meccanismi di formazione e conferma d'ipotesi. Dati un proferimento e un contesto d'uso, il destinatario, valutando se il parlante rispetta o meno le massime conversazionali, può muovere da ciò che è detto esplicitamente a quello che il parlante vuol dire.

In questo caso la lacuna tra ciò che un parlante dice e ciò che vuole dire, ha intenzione di comunicare, pare essere colmata proprio da processi inferenziali che tengono conto del contesto in cui ha luogo la comunicazione.

2.4. LA COMPETENZA COMUNICATIVA

La competenza comunicativa è un termine linguistico collegato non solo all'abilità di applicare le regole grammaticali di una lingua per formare enunciati corretti, ma anche di sapere quando usare correttamente questi enunciati. Il termine è stato coniato da De Hymes nel 1966, in risposta all'inadeguatezza della distinzione di Noam Chomsky tra competenza e prestazione. Secondo uno scritto del 1980 di Canale e Swain, diventato un classico della linguistica applicata, la competenza comunicativa consta di quattro componenti:

- 1 competenza grammaticale: parole e regole
- 2 competenza sociolinguistica: appropriatezza
- 3 competenza discorsiva: coesione e coerenza
- 4 competenza strategica: uso appropriato di comunicazioni strategiche.

Una ricerca sulla competenza comunicativa eseguita da Bachman (1990) la raggruppa nell'ampia titolatura di "competenza d'organizzazione", che include sia la competenza grammaticale e discorsiva (o testuale), e la "competenza pragmatica", che include sia la sociolinguistica che la competenza di eseguire atti illocutori.

Tramite l'influenza dell'"insegnamento linguistico comunicativo" si è ampiamente convenuto che la competenza comunicativa dovrebbe essere il fine dell'educazione linguistica, in contrasto con le posizioni precedenti che davano priorità alla competenza

grammaticale.

Possiamo anche definire la competenza comunicativa come l'insieme di precondizioni, conoscenze e regole che rendono possibile e attuabile per ogni individuo il significare e il comunicare (Zuanelli Sonino, 1981). In altre parole la capacità di produrre e capire messaggi che lo pongono in interazione comunicativa con altri parlanti. Questa capacità comprende non solo l'abilità linguistica e grammaticale ma anche abilità extralinguistiche correlate che sono sociali, nel senso di saper adeguare il messaggio alla situazione specifica, o semeiotiche, che significa saper utilizzare altri codici, oltre a quello linguistico, come ad esempio quello cinesico, le espressioni facciali, il movimento del volto e delle mani. Un individuo inoltre può possedere una abilità linguistica multiforme ovvero possedere più varietà di lingua e di sapere compiere delle opzioni nel messaggio da una varietà all'altra.

In che modo emerge la competenza comunicativa? È possibile delineare alcune fasi caratteristiche che possiamo aspettarci nel corso dell'emersione di tale competenza.

Sin dalla nascita è presente una competenza comunicativa divisa tra linguistica ed extralinguistica, hanno una maturazione non contemporanea ma entrambe utilizzano le stesse primitive della comunicazione e possono anche utilizzare risorse cognitive comuni.

Il canale extralinguistico matura ed è utilizzato per primo, pensiamo alle prime interazioni con la madre, alla relazione attaccamento-accudimento e a quelle emotive e cognitive con gli altri. La comunicazione linguistica emerge intorno al primo anno di vita in quanto le risorse necessarie sono più complesse. Una volta che la competenza linguistica è definitivamente emersa (dopo 2-3 anni) sarà dominante su quella extralinguistica, ad eccezione di alcuni tipi di comunicazione, ad esempio le emozioni.

Non c'è nessuna prova della continuità tra il linguaggio e altri processi mentali (motori o comunicativi extralinguistici) ma le caratteristiche comuni tra linguistico ed extralinguistico derivano dal loro presentarsi nello stesso contesto: è il mondo a dare vincoli (*evoluzione convergente* di Darwin: specie diverse possono avere caratteristiche morfologiche simili influenzate dal fatto di abitare lo stesso ambiente). I due tipi di comunicazione poi interagiscono continuamente influenzandosi in modo reciproco.

2.4.1. LE FASI PRECOCI DELLA COMUNICAZIONE

➤ ATTENZIONE COMUNE

La prima fase necessaria a stabilire una comunicazione è entrare in sintonia con il partner, attirando la sua attenzione. Questo avviene inizialmente con lo sguardo reciproco, modalità comunicativa molto precoce, che si basa su meccanismi neurofisiologici che agiscono fin dai primi giorni di vita. Infatti fin dalla nascita il bambino è in grado di effettuare un controllo sul flusso degli inputs visivi, da un lato mantenendo la fissazione visiva per stimoli interessanti, dall'altro distogliendola da stimoli troppo noti o intensi (Fantz, 1966; Cohen, 1973). Già al secondo mese il neonato riesce a mantenere un contatto oculare equivalente a quello della comunicazione adulta; ma è a 3 mesi che (Bruner) si situa la fase dell'attenzione comune ed entro i 12 mesi tutti i bambini hanno l'abilità di scoprire cosa occupa l'attenzione degli altri. Il contatto visivo è quindi un comportamento importante in quanto rappresenta uno degli indici più sicuri che consentono al bambino di sentirsi realmente impegnato nell'interazione svolgendo un ruolo attivo.

➤ INTENZIONALITÀ COMUNICATIVA

La richiesta è la prima intenzione comunicativa che emerge, sottoforma di *olofrasi* (una sola parola). L'olofrase è come una parola che si riferisce ad un intero gioco comportamentale. È possibile individuare tre tappe nello sviluppo dell'intenzione comunicativa:

1. Inizialmente il bambino utilizza l'adulto come mezzo per raggiungere il proprio scopo. Il bambino possiede delle *intenzioni* in quanto è capace di formulare scopi e di selezionare mezzi adeguati a raggiungerli.
2. Il bambino sviluppa poi una serie di *aspettative* circa l'efficacia degli strumenti e degli adulti, considerati strumenti per raggiungere determinati fini.
3. In quest'ultima fase il bambino padroneggia nella sua pienezza *l'intenzione comunicativa*, dato che intende influenzare lo stato interno dell'interlocutore.

2.4.2. VERSO IL DIALOGO

Cosa avviene prima che le capacità linguistiche giungano ad un livello di maturazione adeguato? Fin da fasi molto precoci si stabiliscono i cosiddetti *schemi di interazione* tra padre-madre-bambino definiti *protoconversazioni*. Sono interazioni senza oggetto, fini a se stesse, in cui il neonato comunica la sua disponibilità innata all'interazione e l'adulto che si prende cura di lui vi risponde in modo adeguato.

In una fase successiva le protoconversazioni diventano il *baby talk* (*motherese* o *fatherese*) il quale, rispetto al linguaggio normale, presenta caratteristiche differenti ovvero gli enunciati sono più brevi, la sintassi più semplice e l'intonazione viene enfatizzata.

2.4.3. ALCUNE CARATTERISTICHE NECESSARIE ALLA COMPRESIONE

Per capire lo sviluppo relativo agli aspetti più fini della comunicazione, occorre tenere in considerazione tre caratteristiche:

1. Le *conoscenze specifiche*: quelle di cui si avvale la comprensione di un atto comunicativo.
2. L'*apprendimento di un gioco comportamentale*: è necessario conoscere un gioco per capire un atto comunicativo, finché non c'è il consolidamento di questo, manca la comprensione.
3. Il *valore di convenzionalità di una mossa*: un gioco diventa mano a mano sempre più convenzionale nel momento in cui lo si applica.

Questi tre aspetti influenzano la capacità di comprensione di un atto comunicativo.

Bucciarelli et al. (2003) hanno individuato alcune fasi di sviluppo relative alla comprensione di un atto comunicativo:

- I. atti linguistici semplici diversi hanno la stessa difficoltà di comprensione.
- II. atti comunicativi standard (semplici e complessi) sono più facili da capire rispetto a quelli non standard come l'ironia e le false azioni.

2.5. LA COMUNICAZIONE NON VERBALE

La comunicazione non verbale è quella parte della comunicazione che comprende tutti gli aspetti di uno scambio comunicativo non concernenti il livello puramente semantico del messaggio, ossia il significato letterale delle parole che compongono il messaggio stesso.

La visione comune tende a considerare questo tipo di comunicazione come universalmente comprensibile, al punto da poter trascendere le barriere linguistiche. In effetti i meccanismi dai quali scaturisce la comunicazione non verbale sono assai simili in tutte le culture, ma ogni cultura tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali. Ciò vuol dire che forme di comunicazione non verbale perfettamente comprensibili per le persone appartenenti ad una determinata cultura, possono invece essere, per chi ha un altro retaggio culturale, assolutamente incomprensibili o addirittura avere un significato opposto a quello che si intendeva trasmettere.

Uno studio condotto da Mehrabian (1956) ha mostrato che ciò che viene percepito in un messaggio vocale può essere così suddiviso:

- Movimenti del corpo (soprattutto espressioni facciali) 55%
- Aspetto vocale (Volume, tono, ritmo) 38%
- Aspetto verbale (parole) 7%

L'efficacia di un messaggio dipende quindi solamente in minima parte dal significato letterale di ciò che viene detto, e il modo in cui questo messaggio viene percepito è influenzato pesantemente dai fattori di comunicazione non verbale.

Nell'ambito delle scienze della comunicazione la comunicazione non verbale viene suddivisa in quattro componenti:

- Sistema paralinguistico
- Sistema cinesico
- Prossemica
- Aptica

2.5.1. SISTEMA PARALINGUISTICO

Detto anche *Sistema vocale non verbale*, indica l'insieme dei suoni emessi nella comunicazione verbale, indipendentemente dal significato delle parole.

Il sistema paralinguistico è caratterizzato da diversi aspetti:

- Tono: Il tono viene influenzato da fattori fisiologici (età, costituzione fisica), e dal contesto: una persona di elevato livello sociale che si trova a parlare con una di livello sociale più basso tenderà ad avere un tono di voce più grave.
- Frequenza: anche in questo caso l'aspetto sociale ha una forte influenza: un sottoposto che si trova a parlare con un superiore tenderà ad avere una frequenza di voce più bassa rispetto al normale.
- Ritmo: il ritmo dato ad un discorso conferisce maggiore o minore autorevolezza alle parole pronunciate: parlare ad un ritmo lento, inserendo delle pause tra una frase e l'altra, dà un tono di solennità a ciò che si dice; al contrario parlare ad un ritmo elevato attribuisce poca importanza alle parole pronunciate. Nell'analisi del ritmo nel sistema paralinguistico va considerata l'importanza delle pause, che vengono distinte in pause vuote e pause piene. Le pause vuote rappresentano il silenzio tra una frase e l'altra, quelle piene le tipiche interiezioni (come "mmm", "beh") prive di significato verbale, inserite tra una frase e l'altra.
- Silenzio: Paradossalmente anche il silenzio rappresenta una forma di comunicazione nel sistema paralinguistico, e le sue caratteristiche possono essere fortemente ambivalenti: il silenzio tra due innamorati ha ovviamente un significato molto diverso rispetto al silenzio tra due persone che si ignorano; ma anche in questo caso gli aspetti sociali e gerarchici hanno una parte fondamentale: un professore che parla alla classe o un ufficiale che si rivolge alle truppe parleranno nel generale silenzio, considerato una forma di rispetto per il ruolo ricoperto dalla persona che parla.

2.5.2. SISTEMA CINESICO

Il sistema cinesico comprende tutti gli atti comunicativi espressi dai movimenti del corpo.

In primo luogo vanno considerati i movimenti oculari: il contatto visivo tra due persone ha una pluralità di significati, dal comunicare interesse al gesto di sfida. L'aspetto sociale ed il contesto influenzano anche questo aspetto: una persona, in una situazione di disagio, tenderà più facilmente del solito ad abbassare lo sguardo.

- Espressioni facciali: non tutto ciò che viene comunicato tramite le espressioni del volto è sotto il nostro controllo (ad esempio l'arrossire o l'impallidire). La gran parte delle espressioni facciali sono, ad ogni modo, assolutamente volontarie ed adattabili a nostro piacimento alle circostanze. Ekman (1972) ha classificato quarantaquattro diverse "unità di azione" (ossia possibili movimenti) del viso umano, come strizzare gli occhi, aggrottare la fronte e così via. La diversa interpretazione delle espressioni facciali nelle varie culture è uno dei campi di studio più considerati nella storia delle scienze della comunicazione.
- I gesti: in primo luogo quelli compiuti con le mani. La gestualità manuale può essere un'utile sottolineatura delle parole, e quindi rafforzarne il significato, ma anche fornire una chiave di lettura difforme dal significato del messaggio espresso verbalmente. Anche in questo senso va considerata la difformità interpretativa che le diverse culture danno ai vari gesti: ad esempio in Bulgaria lo scuotimento laterale del capo, che in quasi tutte le culture significa "No", ha esattamente il significato opposto; in Inghilterra, il gesto della mano con indice e medio alzati col palmo della mano rivolto verso il corpo, che in altre parti del mondo potrebbe essere identificato col segno della vittoria, ha il significato di una grave offesa.
- La postura: Anche in questo caso gli elementi sociali e di contesto hanno grande importanza, talvolta identificando con precisione la posizione corretta da mantenere in una data circostanza (i militari sull'attenti di fronte ad un superiore), talvolta in maniera meno codificata ma comunque necessaria (una postura corretta e dignitosa di un alunno in classe di fronte al professore).

2.5.3. PROSSEMICA

L'aspetto prossemico della comunicazione analizza i messaggi inviati con l'occupazione dello spazio.

Il modo nel quale le persone tendono a disporsi in una determinata situazione, apparentemente casuale, è in realtà codificato da regole ben precise. Ognuno di noi tende a suddividere lo spazio che ci circonda in quattro zone principali:

- Zona intima (da 0 a 50 centimetri)
 - Zona personale (da 50 cm ad 1 metro)
 - Zona sociale (da 1 m a 3/4 m)
 - Zona pubblica (oltre i 4 m)
-
- Zona intima: come facilmente intuibile, quella con accesso più ristretto: di norma vengono accettati senza disagio al suo interno solo alcuni familiari stretti e il partner. Un ingresso di altre persone esterne a questo ristretto nucleo di "ammessi" all'interno della zona intima viene percepita come una invasione che provoca un disagio, variabile a seconda del soggetto. Come conferma di questo basti pensare alla situazione di imbarazzo che si prova quando siamo costretti ad ammettere nella nostra zona intima soggetti estranei, ad esempio in ascensore o sull'autobus; la conseguenza di questa situazione è un tentativo di mostrare l'involontarietà della nostra "invasione", quindi si tende ad irrigidirsi e a non incrociare lo sguardo con le altre persone.
 - Zona personale: è meno ristretta: vi sono ammessi familiari meno stretti, amici, colleghi. In questa zona si possono svolgere comunicazioni informali, il volume della voce può essere mantenuto basso e la distanza è comunque sufficientemente limitata da consentire di cogliere nel dettaglio espressioni e movimenti degli interlocutori.
 - Zona sociale: è quell'area in cui svolgiamo tutte le attività che prevedono interazione con persone sconosciute o poco conosciute. A questa distanza (come detto da 1 a 3/4 metri) è possibile cogliere interamente o quasi la figura

dell'interlocutore, cosa che ci permette di controllarlo per capire meglio le sue intenzioni. E' anche la zona nella quale si svolgono gli incontri di tipo formale, ad esempio un incontro di affari.

- Zona pubblica: è quella delle occasioni ufficiali: un comizio, una conferenza, una lezione universitaria. In questo caso la distanza tra chi parla e chi ascolta è relativamente elevata e generalmente codificata. E' caratterizzata da una forte asimmetria tra i partecipanti alla comunicazione: generalmente una sola persona parla, mentre tutte le altre ascoltano.

2.5.4. APTICA

L'aptica è costituita dai messaggi comunicativi espressi tramite contatto fisico. Anche in questo caso si passa da forme comunicative codificate (la stretta di mano, il bacio sulle guance come saluto ad amici e parenti), ad altre di natura più spontanea (un abbraccio, una pacca sulla spalla).

L'aptica è un campo nel quale le differenze culturali rivestono un ruolo cruciale: ad esempio la quantità di contatto fisico presente nei rapporti interpersonali fra le persone di cultura sud-europea verrebbe considerata come una violenta forma di invadenza dai popoli nord-europei.

2.5.5. LE FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE

La comunicazione non verbale svolge diverse funzioni nel comportamento sociale dell'uomo; la ricerca svolta negli ultimi decenni ha mostrato una notevole gamma di elementi non verbali nel comportamento comunicativo dell'uomo, che funzionano in modo particolarmente complesso. Oggi siamo in grado di valutare il tipo di influenza che il nostro comportamento non verbale determina sugli altri e di giudicare l'abilità delle persone ad inviare segnali non verbali o ad interpretarli. Ad esempio sappiamo che l'informazione fornita dalle parole in certi casi viene contraddetta e smentita da segnali non verbali che la accompagnano. Molti aspetti non verbali del comportamento

comunicativo sono fortemente connaturati nelle interazioni della vita quotidiana che è difficile essere pienamente consapevoli delle loro funzioni e del loro significato. Quando ci facciamo un'idea su un'altra persona, ad esempio, utilizziamo essenzialmente informazioni che ci provengono dal suo comportamento non verbale e per riconoscere lo stato emotivo o gli atteggiamenti interpersonali del nostro interlocutore, poniamo attenzione al suo tono di voce, alla mimica, ai movimenti, ai gesti oltre a quanto egli dice.

Le funzioni svolte dalla comunicazione non verbale sono molteplici, essa può essere considerata come:

- un "linguaggio di relazione" per segnalare i mutamenti di qualità nello svolgimento delle relazioni interpersonali.
- un mezzo principale per esprimere e comunicare le emozioni
- per esprimere atteggiamenti circa l'immagine di sé e del proprio corpo
- sostiene e completa la comunicazione verbale
- svolge una funzione metacomunicativa in quanto fornisce elementi per interpretare il significato delle espressioni verbali
- funge da canale di dispersione in quanto essendo meno sottoposta del linguaggio alla censura inconscia, lascia filtrare più facilmente contenuti profondi dell'esperienza
- assume funzione di sostituzione della comunicazione verbale in situazioni che non consentono l'uso del linguaggio
- svolge una funzione di regolazione dell'interazione, partecipando a sincronizzare i turni e le sequenze, a fornire informazioni di ritorno, a inviare segnali di attenzione.

Esempi di comunicazione non verbale sono: il comportamento spaziale, il comportamento motorio-gestuale, il comportamento mimico del volto e il comportamento visivo.

L'uomo comunica innanzitutto col proprio corpo: gesti, espressioni facciali, posture del corpo, fino alla "prossemica", la maggiore o la minore vicinanza a oggetti o a persone,

anch'essa portatrice di significati (Ricci Bitti e Zani, 1983). I diversi sistemi di comunicazione possono essere utilizzati uno indipendentemente dall'altro ma più spesso si integrano trasmettendo informazioni congruenti attraverso modalità differenti. Ad esempio quando parliamo ci aiutiamo coi gesti e le espressioni facciali. I rapporti tra gesto e parlato sono stati studiati in diversi ambiti: in soggetti con disturbi del linguaggio (Feyereisen e Seron, 1982; Feyereisen e de Lannoy, 1991, in ambito filogenetico (Kendon, 1995), in ambito ontogenetico (Caselli et al., 1994) e in soggetti normali (Kendon, 1995; Freedman, 1972; McNeill, 1992).

Rime e Schiaratura (1991) propongono l'ipotesi della coattivazione secondo la quale parlato e gesto condividono l'origine e poi si separano in due differenti canali di uscita, e prevede una stretta associazione temporale e una correlazione positiva fra gesto e parlato. L'ipotesi della competizione invece sostiene che parlato e gesto si inibiscono a vicenda nella formulazione della frase, i gesti si collocano nelle pause del parlato e fluenza verbale e gestuale sono inversamente correlate.

Freedman sottolinea la funzione di facilitazione del gesto sul parlato descrivendo ad esempio il fatto che quando "non ci viene" una parola, fare il gesto corrispondente ne aiuta il recupero. Kendon invece descrive il loro ruolo di arricchimento dell'informazione ovvero i gesti aggiungono significati alla comunicazione verbale, spesso esprimendo contenuti che le parole trasmetterebbero con più difficoltà. Infine Rime parla di modulazione stilistica, variabili come il referente, il destinatario, il tipo di rappresentazione e il mezzo determinano uno stile più o meno denso di gesti o con gesti di tipo diverso.

2.5.6. GLI ATTI COMUNICATIVI

Un processo comunicativo è determinato dalla presenza di un sistema all'interno del quale il mittente ha lo scopo che il destinatario venga a conoscenza di un certo significato e per questo emette un segnale che viene prodotto e percepito secondo una modalità specifica ed è collegato a quel significato attraverso un sistema comunicativo.

Questo significa che perchè ci sia comunicazione è necessaria la presenza di uno scopo dove qualcuno vuol far sapere qualcosa a qualcun altro e non semplicemente che l'altro venga a sapere qualcosa. Per scopo si intende quindi qualsiasi stato regolatore, cioè qualsiasi stato non realizzato nel mondo che determina un'azione di un sistema (Castelfranchi, Parisi, 1980). In questo caso lo scopo di comunicare non deve essere necessariamente deliberato e cosciente come si intende nel linguaggio verbale.

Esistono diversi scopi relativi alla comunicazione ci può essere uno scopo interno o esterno, cioè rappresentato o meno nella mente dell'individuo che comunica. Uno scopo di comunicare interno può essere cosciente, inconscio o tacito. Ad esempio quando parliamo il nostro scopo è solitamente intenzionale e cosciente, ovvero non è solo rappresentato nella nostra mente ma è anche metarappresentato il che significa che non solo voglio far sapere qualcosa ma so di voler far sapere, che indica un maggior livello di consapevolezza. Possiamo poi trovare situazioni in cui lo scopo di comunicare è inconscio. Chiara e Anna si danno appuntamento al cinema per vedere un film che a Chiara interessa molto. Anna arriva in ritardo, e non possono entrare. Anche se molto irritata Chiara non vuole far pesare la sua irritazione all'amica; ma per tutta la serata rimane in silenzio e mette il muso. Questo è un atto comunicativo il cui scopo di comunicare è interno ma inconscio: uno scopo che Chiara ha, ma non riconosce a se stessa di avere.

Vi è anche uno scopo di comunicare interno e tacito ad esempio i gesti che facciamo per accompagnare le nostre produzioni verbali: gesti batonici. Sono gesti il cui scopo di comunicare è tacito in quanto quando viene prodotto non si è completamente coscienti di voler comunicare. Uno scopo inconscio invece è presente quando l'individuo se lo nasconde in quanto il solo pensare di averlo produce sofferenza: uno scopo per cui non si ha coscienza per ragioni dinamiche (Miceli, Castelfranchi, 1994). Uno scopo tacito è uno scopo su cui non poniamo attenzione per ragioni di economia cognitiva (Poggi, 2006). In altri casi lo scopo di comunicare è uno scopo esterno (Castelfranchi, 1981), cioè non rappresentato nella mente di chi comunica come ad esempio le funzioni comunicative biologiche: come il rossore, con cui chi si vergogna riconosce di essere in difetto, quasi chiede scusa di aver fallato, col risultato di frenare l'aggressività degli altri

per la sua colpa (Castelfranchi, Poggi, 1990). Possiamo inoltre distinguere all'interno della comunicazione un Mittente ed un Destinatario. Il Mittente è il sistema che ha lo scopo di comunicare e il destinatario il sistema a cui il Mittente ha lo scopo di comunicare (Poggi, 2006). Chi parla può essere Mittente in modo diverso, a seconda di quanto si assume la paternità dello scopo di comunicare: può essere un semplice Animatore, un Autore o un Mandante (Goffman, 1987). Le differenze sono le seguenti: l'Autore pianifica e costruisce il discorso, l'Animatore pronuncia parole che non necessariamente ha pensato e il Mandante è responsabile del senso generale del discorso formulato dall'Autore.

2.5.7. LA TRASMISSIONE DI CONOSCENZE

Prenderò in rassegna il lavoro di Poggi sulla comunicazione. La comunicazione può essere definita come un processo mediante il quale trasmettiamo a qualcuno delle conoscenze cioè dei significati. Ogni volta che comunichiamo trasmettiamo tre tipi di conoscenze: sul mondo, sulla nostra identità e sulla nostra mente. Infatti trasmettiamo conoscenze sulla realtà esterna a noi, su noi stessi e su ciò che noi vogliamo, sentiamo, pensiamo relativamente a ciò su cui comunichiamo (Poggi, 2006).

Le conoscenze inoltre includono diverse informazioni.

Informazioni metacognitive intese come processo mediante il quale posso identificare la fonte da cui mi arrivano le credenze che sto comunicando: percezione, memoria, inferenza, comunicazione. Pensiamo ad esempio ai gesti che spesso vengono compiuti in questo senso: schiacciare il pollice in segno di "sto tentando di ricordare".

Informazioni sul livello di certezza delle credenze che stiamo comunicando, ad esempio con l'ausilio degli avverbi: *sicuramente, forse*.

2.5.8. LE CONDIZIONI NECESSARIE ALLA COMUNICAZIONE

Un processo comunicativo si esplica grazie alla presenza di due specifiche condizioni: che il Mittente abbia lo scopo di comunicare una conoscenza a un Destinatario e che produca un segnale che deve essere collegato a quella conoscenza sia nella propria mente che nella mente del Destinatario. Gli elementi che devono essere presenti sono quindi i seguenti: un Mittente, la conoscenza da comunicare, lo scopo di comunicarla e un segnale. Affinchè ci sia comunicazione non è però indispensabile che il legame tra segnale prodotto e significato inteso sia di fatto condiviso da Mittente e Destinatario. È necessario fare una distinzione tra comunicazione e comunicazione riuscita, perchè a volte tentiamo di comunicare ma la comunicazione fallisce (Tirassa, 1991; Zani *et al.*, 1994). I presupposti per una comunicazione riuscita sono i seguenti: il Mittente deve avere una conoscenza e lo scopo di comunicarla; deve condividere un sistema di comunicazione col Destinatario e trasmetterlo mediante una modalità che sia appropriata.

Deve inoltre tenere conto di un insieme di caratteristiche come ad esempio le caratteristiche cognitive, i tratti di personalità del Destinatario e della relazione sociale con lui. L'abilità di adattarsi alle capacità cognitive dell'interlocutore, alle sue conoscenze, alla sua competenza linguistica, alla sua capacità inferenziale è un esempio di come tendiamo a parlare molto lentamente con uno straniero. Ma se prendiamo in considerazione anche la sua personalità, i suoi scopi più tipici e le sue più tipiche emozioni (Poggi, Pelachaud, 2000a): niente consigli materni a chi tiene molto alla sua autonomia, solo critiche "soft" a chi è permaloso. La nostra relazione di affetto e di potere con l'altro determina la modalità con cui ci rivolgiamo a questa persona, ad esempio useremo gesti di tenerezza con chi amiamo o frasi e posture di reverenza con chi ha potere. Il Mittente deve quindi tenere conto di due aspetti affinché ci possa essere una comunicazione riuscita: i suoi scopi comunicativi e anche il contesto del Destinatario. La comprensione del processo comunicativo richiede inoltre che il Destinatario abbia accesso alla modalità utilizzata e inoltre deve avere le competenze inferenziali necessarie al fine di comprenderne il relativo significato.

2.5.9. LE FONTI DELLA CONOSCENZA

Le conoscenze che ci vengono trasmesse possono provenire da fonti differenti. *Dall'esterno* mediante la percezione o la comunicazione, in questo caso le acquisiamo attraverso i sensi oppure sono gli altri a fornircelle; dalle *inferenze* che vengono compiute sulla base delle conoscenze che già possediamo. La capacità inferenziale ci consente quindi di avere accesso a ciò che non abbiamo visto direttamente e che nessuno ci ha raccontato. La competenza inferenziale può essere definita come la capacità con cui la mente produce un numero infinito di conoscenze nuove. Sulla base di due o più conoscenze già possedute, ne ricava una nuova, non percepita direttamente né comunicata da altri (Castelfranchi e Parisi, 1980). Le inferenze sono quindi utili per collegare le nostre conoscenze, per trovare spiegazioni migliori e di conseguenza accrescerne la plausibilità. I processi inferenziali di sistemazione, collegamento e risistemazione delle conoscenze avvengono di continuo nella nostra mente.

Pensiamo ad esempio a quando non possiamo conoscere una persona o un oggetto attraverso la percezione o ai personaggi della fantasia o ancora le emozioni, i sentimenti degli altri. Tutto questo si può inferire ma non sempre si possiedono le conoscenze necessarie per farlo e allora utilizziamo la comunicazione che ci permette di avere molte più conoscenze di quelle che potremmo acquisire da soli. Potremmo quindi definire la comunicazione come strumento di conoscenza e canale dell'interazione sociale, viene infatti utilizzata per far conoscere agli altri i nostri scopi e per chiedere di aiutarci a raggiungerli (Poggi, 2003).

2.6. I GESTI

I gesti sono parte del linguaggio del corpo, l'aspetto più studiato e conosciuto della comunicazione non verbale. Il gesto spontaneo va distinto dai linguaggi gestuali, che sono codificati, come per esempio il linguaggio dei segni. Nell'uomo, l'attenzione si sofferma sui gesti anche perché sono facilmente osservabili, mentre altri aspetti del

linguaggio corporeo sono difficili da cogliere a livello conscio.

Per gesto intendiamo un'azione considerata prima di tutto un movimento, fatto con le braccia, le mani o le spalle e perché si tratti di un gesto deve essere un segnale comunicativo, ovvero prodotto allo scopo di comunicare. Un gesto comunicativo implica la presenza di un segnale, ovvero una particolare forma e movimento delle mani e delle braccia e un significato che corrisponde ad una forma di conoscenza. Il segnale inoltre deve risultare collegato al significato in modo creativo e codificato.

Diversi studiosi si sono occupati dello studio delle tipologie di gesti: McNeill, 1992; Kendon, 2004; Ekman, Friesen, 1969. È possibile individuare quattro diversi tipi di gesti che appaiono nelle diverse classificazioni elaborate dagli autori:

- I. gesto batonico: le mani si muovono dall'alto in basso per enfatizzare e scandire il parlato.
- II. gesto iconico: imitare i movimenti tipici di una persona o di un animale oppure raffigurare nell'aria la forma.
- III. gesto deittico: indicare un oggetto o una persona con l'indice o con la mano aperta (Kita, 2003; Kendon, 2004).
- IV. gesto simbolico o emblematico si intende un gesto che ha un significato facilmente traducibile in parole o frasi.

Possiamo inoltre utilizzare una classificazione di gesti in base alla presenza di un determinato numero di parametri (Poggi, 2006):

- *Contenuto semantico*: è possibile distinguere i gesti a seconda del tipo di informazioni che forniscono ad esempio informazioni sul mondo (l'indicazione di un oggetto), sulla nostra mente (alzare la mano per chiedere di parlare), o sulla nostra identità (tenere le mani a riposo su banco in segno di "brava bambina").
- *Grado di consapevolezza*: può essere conscio, inconscio o tacito. I gesti simbolici sono solitamente consapevoli, mentre i batonici sono accompagnati da uno scopo comunicativo tacito.
- *Relazione segnale-significato*: un gesto è motivato quando il suo significato è inferibile dalla sua forma o movimento (Poggi, 2006). Un gesto viene invece definito arbitrario quando chi non l'ha mai visto non può inferirne il relativo significato. Una

serie di gesti simbolici sono in realtà arbitrari ad esempio il gesto di Wittgenstein (gesto che indica "chi se ne frega").

- *Tipo di scopo:* può essere sociale, individuale o biologico. Un gesto biologico esprime emozioni primarie come scuotere i pugni in alto per l'esultanza. I gesti sociali sono definiti tali in quanto governati da norme sociali ad esempio mettersi la mano davanti alla bocca nel tossire. Infine i gesti individuali sono rappresentati da uno scopo interno all'individuo ad esempio utilizzare i gesti per indicare un determinato sentiero.
- *Relazione con altre modalità:* gesti "coverbali", ad esempio i batonici, quando devono essere usati solo col parlato e "autonomi" quando possono sostituire completamente il parlato, esempio i gesti simbolici.
- *Costruzione cognitiva:* i gesti possono essere codificati ovvero memorizzati in modo stabile all'interno di un lessico gestuale, pensiamo per esempio ai gesti simbolici, oppure possono essere creativi. In quest'ultimo caso vengono inventati in base a regole condivise. Il gesto creativo nasce quando si vuol riferire qualcosa a qualcuno di cui non si è parlato prima. I gesti simbolici si possono definire tali sulla base di alcune caratteristiche: autonomi, ovvero si possono usare anche in assenza del parlato; culturalmente codificati, si imparano per imitazione e sono condivisi solo dai parlanti di una determinata cultura; a ognuno di essi corrisponde una traduzione verbale univoca come per esempio: "chi se ne frega" o "silenzio!"; codificati: vengono rappresentati in modo stabile nella mente di chi li usa.

2.6.1. GESTI E PENSIERO

Il linguaggio è spesso accompagnato da gesti spontanei, entrambi sono parti integranti della comunicazione; pensiamo ad esempio all'uso che i neonati fanno dei gesti per aumentare la loro comunicazione (Golding-Meadow & Butcher, 2003). Non ci sono culture in cui il linguaggio non è accompagnato dalla gestualità. Perché le persone gesticolano in così tante situazioni? Una risposta a tale domanda è che il gesto è utile alla comunicazione (Kendon, 1995), è infatti in grado di rivelare aspetti del pensiero

non espressi verbalmente e stati emotivi (McNeill, 1985; Church & Goldin-Meadow 1986). I gesti in principio contribuiscono alla comunicazione in modo determinante, è stato osservato ad esempio che gli ascoltatori ricevono un numero di informazioni maggiore quando il parlante introduce i gesti durante il processo comunicativo (Beattie & Shovelton, 1999), svolgono quindi funzioni comunicative precise. La comunicazione però non è l'unica funzione svolta dai gesti; ad esempio le persone producono gesti anche quando questi non possono essere utilizzati dall'ascoltatore (Alibali, M. W., Heath, D.C., & Myers, H.J. 2001), per esempio durante una conversazione telefonica. Individui ciechi utilizzano i gesti sia quando parlano con un ascoltatore cieco che con un vedente (Iverson, J. & Goldin-Meadow, S. 1998). Questi fenomeni suggeriscono che i gesti possono avere funzioni auto-orientate in aggiunta alle funzioni comunicative, in altre parole la produzione di gesti potrebbe influenzare i processi mentali del parlante. Quali sono le origini delle funzioni auto-orientate? Ci sono proposte differenti. La prima è l'Ipotesi del Recupero Lessicale (Lexical Retrieval Hypothesis [LRH]), ovvero i gesti aiutano il recupero delle parole, specialmente le parole con contenuto spaziale (Butterworth, B., & Hadar, U. 1989; Rauscher, F. H., Krauss, R. M., & Chen, Y. 1996; Krauss, R., Chen, Y., & Gottesman, R. 2000). Secondo questi autori la produzione di gesti determina livelli d'attivazione necessari per il recupero delle parole.

Un'altra ipotesi è che i gesti fanno parte della fase di progettazione concettuale del linguaggio (Kita 2000, Alibali, M. W., Kita, S., & Young, A. J. 2000) ovvero aiutano l'atto del parlare poiché hanno un ruolo nel processo del pensiero. Nello specifico i gesti aiutano a raggruppare le informazioni in unità verbalizzabili (Kita 2000). Questa proposta viene definita ipotesi di Raggruppamento dell'Informazione (Information Packaging Hypothesis [IPH]). In che modo i gesti possono aiutare a raggruppare l'informazione? L'IPH parte dal presupposto che la rappresentazione gestuale è qualitativamente diversa dalle rappresentazioni linguistiche che sono discrete ed arbitrarie (McNeill, 1992). Quando produciamo dei gesti il nostro corpo si muove nello spazio per creare una rappresentazione, i movimenti gestuali del corpo rispondono alla struttura nell'ambiente. Ad esempio ci può essere un oggetto nell'ambiente e il gesto esprime qualche aspetto dell'oggetto, una persona può disegnare un cerchio nell'aria

sopra un bicchiere mentre dice "questo ha un'apertura rotonda". Si possono però produrre gesti anche in assenza di oggetti di riferimento, per esempio, descrivendo un incidente al quale siamo stati presenti. Anche in questi casi lo spazio che sembra vuoto in realtà è caratterizzato dalla presenza di entità concettuali che vengono immaginate dal parlante. In questo senso i gesti possono raggruppare informazioni che non sono immediatamente accessibili al pensiero linguistico arricchendo le scelte concettuali durante il processo di produzione del linguaggio. Una serie di studi (Alibali et al. 2001; Alibali e Kita 2004) hanno dimostrato che la possibilità di utilizzare i gesti produce dei cambiamenti sui processi concettuali. In altre parole i gesti possono aiutare la produzione verbale poiché permettono di pensare in una maniera differente a ciò che si vuole esprimere verbalmente.

I gesti vengono inoltre utilizzati in contesti relativi all'insegnamento (Flaves L.M., & Perry, M. 2001; Goldin-Meadow, S., Kim, S., & Singer, M. 1999; Neill, S. 1991) e sono in grado di promuovere l'apprendimento. Diversi studi mostrano come l'informazione presentata mediante modalità comunicative differenti, verbali e non, possa facilitare l'apprendimento raggiungendo un livello di comprensione maggiore del messaggio trasmesso (Goldin-Meadow e al 1999; Goldin-Meadow & Singer 2003; Kelly, Barr, Church & Lynch 1999; Thompson & Massaro, 1986, 1994).

2.7. UN ACCENNO AL CONCETTO DI DISCOMUNICAZIONE

Si ha discomunicazione in tutti quei casi in cui i contenuti impliciti e indiretti della comunicazione prevalgono su quelli espliciti e diretti. In questi casi è presente uno scarto rilevante fra il detto e il non detto, in altre parole è un *dire per non dire*. Nella discomunicazione è presente una condizione di opacità intenzionale, che conduce ad un messaggio plurivoco, ovvero dà la possibilità al destinatario di scegliere un determinato percorso di senso tra tutti quelli possibili. Ma la discomunicazione deve essere anche considerata come un'opportunità e non solo come limite, in quanto è un dispositivo in mano agli interlocutori, che genera la comunicazione intrigante, che contiene aspetti

inattesi e salienti nella sequenza degli scambi comunicativi. La discomunicazione comprende infatti anche le forme della comunicazione *ironica*.

2.7.1. UNA MODALITÀ COMUNICATIVA PARTICOLARE: L'IRONIA

L'ironia esprime un enunciato per far intendere l'opposto del suo significato letterale, può essere verbale, intenzionale o meno, o legata agli eventi. Può essere espressa mediante un'affermazione, uno scambio comunicativo o sotto forma di domanda. Ironico può essere anche uno sguardo, un'espressione facciale o un sorriso che lasciano intendere molto più di quanto espresso verbalmente.

2.7.2. ALCUNE TEORIE SULLA COMUNICAZIONE IRONICA

- Teoria Ecoica: Sperber e Wilson (1991, 1998) hanno considerato l'ironia come modo per riprendere ed evocare il pensiero, l'atteggiamento ed il sentimento del partner. L'ironia è un tipo di citazione indiretta, con lo scopo di fare eco in modo distorto. Da un lato si menziona implicitamente quanto detto o fatto dal partner, dall'altro si manifesta il proprio atteggiamento nei confronti dell'oggetto del commento ironico.
- Prospettiva razionalista: Grice (1975) spiega l'ironia sulla base del principio dell'antifrasi: *dire "p" facendo intendere "non p"*, consiste nella violazione della massima della qualità. L'ironia viene utilizzata per ottenere effetti perlocutori sull'interlocutore, disattendendo i relativi modelli d'attesa. In questo caso è possibile dare sia un'interpretazione letterale che ironica, dipende dai processi inferenziali che vengono attivati dall'interlocutore. Grice (1978) sostiene che l'ironia abbia a che fare con la manifestazione di un sentimento, di un atteggiamento e/o di una valutazione: questa manifestazione si esplica quando l'ironista intraprende un'attività di finzione. Grice però non fornisce alcuna indicazione su cosa l'ironista stia fingendo di fare. Secondo Clark e Gerring (*Pretende Theory of Irony*) si potrebbe trovare la risposta nella definizione di ironia fornita da Fowler (1965): "*L'ironia è un tipo di espressione*

che postula un doppio pubblico: il primo ascolterà e non capirà; il secondo sarà in grado di rilevare la presenza di due differenti significati per ascoltatori con differenti tipi di consapevolezza; sarà quest'ultimo pubblico a cogliere il senso dell'enunciato ironico".

- Prospettiva della Negazione indiretta e significato saliente: Giora (1995) definisce l'ironia come una forma di negazione indiretta, ovvero che non fa uso esplicitamente degli espedienti linguistici che evidenziano la negazione. L'affermazione "*Che party delizioso*" durante una festa noiosa, sottolinea come il party tradisca le aspettative e sia lontano dall'essere delizioso. La negazione indiretta e, in particolare l'ironia, non evoca necessariamente l'interpretazione più distante, ma nello stesso tempo neppure il significato più prossimo a quello letterale. Secondo Giora l'ironia ha luogo dall'infrazione di una norma all'interno dello scambio comunicativo: il significato letterale non viene mai eliminato ma svolge un ruolo importante nella comprensione determinando una interpretazione che non coincide con il significato contrario a quello letterale, ma con un significato meno distante e più mitigato. L'ironia quindi nasce da una "istanza interazionista" tra il significato letterale e quello figurato.
- Teoria della manifestazione implicita dell'ironia verbale: secondo Utsumi (2000) l'ironia è una espressione che manifesta implicitamente la valenza ironica dei fatti che caratterizzano un contesto dove l'espressione ironica viene pronunciata. Secondo tale prospettiva esisterebbe un prototipo di ironia per cui tanto più l'espressione ironica si avvicina a questo prototipo, maggiore è l'effetto ironico.

2.7.3. FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE IRONICA

L'ironia può essere considerata come la rappresentazione emblematica del carattere polisemico della parola; in questo caso l'interpretazione assume forme diverse a seconda delle proprietà che vengono prese in considerazione e della sua posizione all'interno dello scambio comunicativo. Da un lato *mostra ciò che nasconde*, dall'altro *nasconde ciò che dice*.

- Comunicazione Ironica e ambiguità relazionale: una delle funzioni della comunicazione ironica è quella di giocare tra il livello esplicito e quello implicito del messaggio, questo può essere utilizzato dall'ironista per spostare a proprio vantaggio il confine semantico tra le varie interpretazioni. Per questo motivo è possibile definire la comunicazione ironica come polisemia pragmatica, poiché il destinatario ha a disposizione livelli di interpretazioni differenti. Questo consente all'ironista di non assumersi la responsabilità di ciò a cui allude e di conseguenza di non comprometersi. In questo contesto risulta rilevante il peso assegnato all'implicito, nel caso in cui questo viene attenuato, mitigazione dell'implicito, la critica ironica risulta meno imbarazzante di quella esplicita. Nel caso dell'accentuazione dell'implicito, invece, la comunicazione risulta più incisiva di una critica aperta.
- Comunicazione ironica e rispetto delle convenzioni: in questi casi il ricorso all'ironia permette di evitare la censura degli altri e al tempo stesso di comunicare in modo implicito senza trasgredire le norme e gli standard del sistema culturale a cui si appartiene. Trova la sua massima espressione in quelle culture, come l'anglosassone, che attribuiscono grande importanza al self control. È una modalità per prendere le distanze dalle emozioni e allo stesso tempo di manifestare attenzione verso i sentimenti del partner.
- Comunicazione ironica e riservatezza: come modalità per conservare contegno, dignità e compostezza con la tutela dello spazio personale e la privacy. L'ironista infatti lascia la possibilità di interpretazione al partner che può smentirla se è il caso.

2.7.4. LA COMUNICAZIONE IRONICA NEI BAMBINI

L'ironia è presente in modo considerevole nel mondo dell'infanzia, pensiamo ad esempio ai cartoni animati, alle fiabe o alle comunicazioni ironiche utilizzate dagli adulti per rimproverare i più piccoli o per comunicare loro i propri pensieri mediante una modalità indiretta. Per poter riconoscere l'ironia è indispensabile comprenderla in

quanto bisogna effettuare un'inferenza rispetto all'intenzione del parlante e al significato che questi vuole assegnare alla frase. Dews e collaboratori (1996) hanno verificato che la comprensione di affermazioni ironiche è un'abilità che vede il suo sviluppo tra i 5 e i 6 anni ed è collegata alla capacità dei bambini di inferire credenze e intenzioni di chi parla, come dimostrato da Winner, Leekman (1991). Una delle funzioni della comunicazione ironica, secondo Dews e al. (1995), interpretata dalla *Tinge Hypothesis*, è quella di mitigare sia il significato negativo che quello positivo dell'affermazione stessa proprio per l'opposizione tra ciò che è detto e il significato sottostante. Ad esempio la critica ironica " *Deliziosa questa torta*" espressa per manifestare un giudizio negativo, veicola un significato negativo attraverso un'affermazione positiva, in altre parole l'accezione letterale positiva dell'affermazione influenza l'interpretazione di ciò che realmente pensa il parlante che risulta avere un tono meno negativo. Le autrici hanno individuato che fin dall'età prescolare i bambini giudicano una critica ironica meno cattiva di una letterale, evidenziando come la funzione di attenuazione dell'aggressività tipica dell'ironia sia presente già nei primi anni di comprensione della stessa. Gli studi di Harris e Pexman (2003) confermano la *Tinge Hypothesis* e dimostrano che i bambini, prima dei 6-7 anni, non trovano divertente una frase ironica, sono però in grado di riconoscere il diverso valore di un complimento letterale e di uno ironico. Creusere (1997) propone che fin dai primi approcci con il linguaggio figurato i bambini possano comprendere che la scelta di utilizzare l'ironia, rispetto ad una comunicazione letterale, sia dettata da un'insieme di fattori quali: l'atteggiamento del parlante rispetto al contenuto della conversazione, le sue intenzioni, i suoi significati impliciti, anche se non sono ancora in grado di comprenderne totalmente il senso. Lo sviluppo della capacità di comprendere le funzioni della comunicazione ironica procede quindi attraverso tappe differenti che si manifestano con l'iniziale comprensione dell'intenzione del parlante, per poi proseguire con la funzione di attenuazione ed infine il valore umoristico. È possibile individuare una serie di elementi che possono aiutare tale sviluppo ovvero un insieme di indici che consentono al bambino di riconoscere un'affermazione ironica, successivamente di afferrarla e infine di rispondervi in modo adeguato. Uno degli indici più importanti è l'insieme delle caratteristiche vocali, l'ironia infatti è considerata un

fenomeno eminentemente vocale, originato dal contrasto tra aspetti linguistici e paralinguistici di un determinato enunciato. Spesso infatti la voce dell'ironia ha un tono acuto e modulato, intensità piuttosto elevata e ritmo rallentato, che consente a chi ascolta di capire che ciò che viene detto non è da intendere secondo il significato letterale (Kreuz, Roberts, 1995; Anolli et al., 2000a, 2000b). L'ipotesi è che l'ironia possa essere compresa anche grazie all'intonazione della frase. I risultati a proposito sono piuttosto controversi.

CAPITOLO 3 TEORIA DELLA MENTE E COMUNICAZIONE

3.2. INTRODUZIONE

Nella vita quotidiana facciamo continue previsioni sul comportamento degli altri, attribuendo loro degli scopi, dei piani volti al conseguimento di tali scopi e delle credenze, con cui regolare il rapporto mezzi-fini. Questo è ciò che intendiamo per "Teoria della Mente" facendo riferimento a una delle componenti che tipicamente contraddistinguono lo sviluppo della mente umana: attribuire a sé e agli altri stati mentali quali desideri, intenzioni, pensieri e credenze e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze. Possiamo definire gli esseri umani come efficaci "lettori della mente" (Semerari, 2000; Fonagy e Target, 2001) che utilizzano in modo costante e pervasivo tale abilità per regolare la vita quotidiana (Caviglia, 2003).

Il termine «Teoria della Mente» fu usato per la prima volta nel 1978 in uno studio di Premack e Woodroof pubblicato sulla rivista *Behavioral and Brain Sciences* dal titolo «Does the chimpanzee have a theory of mind?». Tale termine indicava la capacità di un soggetto di predire, spiegare o interpretare le azioni altrui in termini di «... credenze, intenzioni e desideri ...». La psicologia del senso comune definisce la condotta come governata da un sistema gerarchico di scopi e credenze, sulla base di meccanismi di regolazione per i conflitti tra scopi. La comprensione ingenua che le persone hanno dei propri stati mentali (Cornoldi, 1995), rappresenta un approccio particolare della "psicologia del senso comune" (*folk psychology*). La teoria della mente si propone come una teoria evolutiva, capace di cogliere l'origine e lo sviluppo degli stati mentali, caratterizzandosi in termini multidisciplinari. Utilizza, infatti, lo stesso paradigma teorico e metodologico per la spiegazione dei processi evolutivi a livello filogenetico, ontogenetico e in condizioni di sviluppo atipico, pensiamo ad esempio all'autismo (Dunn, 2000; Camaioni, 2001; 2003).

Il bambino acquisisce queste capacità senza esserne cosciente, in modo equivalente noi non abbiamo consapevolezza di utilizzare una teoria della mente nello spiegare e

prevedere le azioni umane. Si è parlato di un cambiamento di paradigma rispetto alla psicologia piagetiana e post-piagetiana (cfr. Feldman, 1992) e di rivoluzione cognitiva (Astington e Olson, 1995). La teoria della mente spiega sia stati mentali che hanno una natura epistemica (credenze, ragionamenti, inferenze), sia stati mentali non epistemici (emozioni e desideri) proponendosi come modello unitario. In questo modo costituisce una connessione tra campi di indagine che risultano classicamente separati nella letteratura sull'età evolutiva quali lo studio della comunicazione, della cognizione, e dell'emozione nell'infanzia e nella fanciullezza.

3.3. TEORIE

Prenderò in considerazione la discussione, introdotta da Camaioni (2001; 2003), riguardante la base teorica relativa allo sviluppo della teoria della mente (Gobbo, 2001), che descrive tre diverse prospettive teoriche. Alla base di questi approcci vi è l'idea che i bambini sviluppano in età prescolare una teoria della mente che è fondamentale per la comprensione dell'interazione sociale, mediante l'attribuzione degli stati mentali a se stessi e agli altri. Ciò che differenzia un autore dall'altro è la diversa spiegazione che viene fornita relativamente allo sviluppo della teoria della mente. Le teorie considerate sono le seguenti:

- 1) la dimensione costruttivista, secondo la quale la comprensione della mente avviene sulla base di processi elaborativi, che possono essere specifici o generali, e conducono alla formazione di una teoria, di conoscenze costruite su base sociale o alla capacità di simulare la mente dell'altro;
- 2) la dimensione maturazionista costruita in base all'ipotesi modularista di tipo cognitivista;
- 3) la dimensione dell'imitazione, che si fonda sulla comprensione dell'equivalenza sé-altro.

La theory-theory. Questi autori fanno corrispondere il termine *teoria* a un sistema concettuale che utilizza concetti quali desideri e credenze all'interno di una rete

coerente di spiegazioni causali e di generalizzazioni. La teoria della mente si sviluppa, quindi, in modo del tutto simile a una teoria scientifica, tanto da introdurre la metafora del bambino come "piccolo scienziato", in quanto entrambi costruiscono entità di natura teorica, che servono loro per spiegare e predire eventi osservabili (Gopnik, 2003; Gopnik e Meltzoff, 1997; Gopnik e Wellman, 1994; Perner, 1991; Wellman e Gelman, 1997). La teoria della mente, alla pari di una teoria scientifica, è aperta al cambiamento, a sostituzioni, revisioni e estensioni. Lo sviluppo cognitivo viene quindi considerato come processo di costruzione e cambiamento di una "teoria" (Carey, 1985; Karmiloff-Smith, 1988; Keil, 1989). I concetti di stati mentali vengono definiti come entità astratte utili per spiegare e predire comportamenti e interazioni sociali. Secondo questi autori, la comprensione della mente avviene mediante l'acquisizione di una "teoria della mente". La teoria non è statica, ma pronta a essere falsificata dall'esperienza, sostituita con un'altra (Gopnik e Wellman, 1992), o ampliata per far fronte ai nuovi dati dell'esperienza (Perner, 1991). Visto il ruolo che viene attribuito all'esperienza per lo sviluppo della teoria della mente, la *theory-theory*, è l'approccio che meglio si avvicina alla prospettiva costruttivista di Piaget (Flavell, 1999). Alcuni autori, sulla base di questi considerazioni, ipotizzano una sequenza dello sviluppo della teoria della mente nei bambini che comprende tre passaggi principali (Bartsch e Wellman, 1995): all'età di 2 anni il bambino acquisisce una "psicologia del desiderio", che comprende concezioni elementari di desideri, percezioni e attenzione; a 3 anni fa riferimento a desideri e credenze, e intuisce che le credenze possono differire fra le persone e possono essere non attendibili: "psicologia del desiderio-credenza"; a 4 anni è in grado di comprendere che desideri e credenze determinano il comportamento umano e che il pensiero è una rappresentazione mentale: "psicologia della credenza-desiderio". In questo modo la comprensione dei desideri precede quella delle credenze. Il passaggio da una teoria situazionalista a una teoria rappresentazionale, che avviene intorno ai 4 anni, viene considerato come la fase più importante per la costruzione di una teoria della mente (Bartsch e Wellman, 1995; Marchetti, 1995). Nel processo di costruzione di una teoria della mente, il bambino deve comprendere che i desideri e le credenze sono dimensioni mentali, cioè che, pur riferendosi a oggetti esterni, si

differenziano da essi in quanto entità non reali e soggettive.

Le Teorie Modulari. Secondo questa prospettiva, i cambiamenti relativi alla comprensione della mente avvengono grazie alla maturazione di meccanismi responsabili di una specifica competenza (Segal, 1996), i moduli, che si attivano in determinati momenti dello sviluppo.

I teorici modularisti iniziarono le ricerche sulla teoria della mente sugli individui con autismo (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1995; Leslie, 1987), e proposero che i deficit comunicativi nell'autismo fossero il risultato di un danno neurologico proprio al modulo della teoria della mente. Secondo Baron-Cohen (1994; 1995) e Leslie (1987; 1994; 2000) il bambino, sulla base di una maturazione neurologica, acquisisce una serie di meccanismi modulari dominio-specifici necessari per l'elaborazione di informazioni all'interno del dominio della comprensione sociale. In particolare, Leslie (1994) postula la presenza di tre diversi meccanismi modulari: il *Theory of Body Mechanism* (ToBY) che compare a 3-4 mesi e trae l'insieme delle informazioni dal sistema sensoriale; il *Theory of Mind Mechanism* che fa la sua comparsa a 6-8 mesi e identifica le azioni compiute da agenti su oggetti ed è implicato in situazioni di attenzione condivisa; e il ToMM2, in grado di computare le relazioni mentali tra agenti e proposizioni. Questo sistema è alla base dei processi metarappresentazionali che consentono al bambino l'acquisizione di "far finta". Inizialmente Leslie (1987) collocò la comparsa della metarappresentazione tra i 14-18 mesi di età, in corrispondenza al gioco di finzione. In una fase successiva (Leslie e Happé, 1989) l'origine della metarappresentazione viene anticipata intorno ai 7-9 mesi.

Baron-Cohen (1995) propone un'architettura modulare in cui la base per la comprensione delle intenzioni risiede nella direzione dello sguardo. Il modulo della teoria della mente vero e proprio viene considerato come l'integrazione di altri moduli, che dal punto di vista evolutivo, fanno la loro comparsa in fasi precedenti. L'*Intentionality Detector* (ID) deputato alla rilevazione dell'intenzionalità delle azioni che comprendono sia gli obiettivi che i desideri; l'*Eye-Direction Detector* (EDD) responsabile della direzione dello sguardo dell'altro; questi moduli sono attivi entro i primi 9 mesi dando vita a rappresentazioni della relazione diadica tra il soggetto e l'oggetto.

Successivamente, tra i 9 e i 18 mesi, compare lo *Shared Attention Mechanism* (SAM). Questo meccanismo è responsabile dell'attenzione condivisa; permette di rappresentare relazioni triadiche che coinvolgono contemporaneamente il sé/agente, un altro agente e un oggetto, verificando che il sé e l'altro agente facciano attenzione alla stessa cosa. Gli input elaborati dal SAM sono gli output dell'ID e dell'EDD. La Teoria della Mente utilizza i dati del SAM per creare le rappresentazioni dei diversi stati mentali, le organizza in una strutturata teoria dell'azione con funzioni di tipo predittive e esplicative.

Secondo tale approccio lo sviluppo di un concetto deve esistere fin dall'inizio, ovvero non può essere spiegato attraverso un processo deduttivo o induttivo. Lo sviluppo è relativo alla capacità di utilizzare i relativi moduli. Ne deriva che la teoria non può essere modificata dall'esperienza e l'acquisizione di una teoria della mente è considerata una conquista umana universale. La teoria è innata ed emerge con la maturazione (Fodor, 1983; 1992; Leslie e Roth, 1993; Leslie, 1994) e quindi non può essere acquisita mediante un processo. La teoria non può essere modificata dall'esperienza e l'acquisizione di una teoria della mente è considerata una conquista umana universale. La teoria non viene acquisita mediante un processo, ma è innata ed emerge con la maturazione (Fodor, 1983; 1992; Leslie e Roth, 1993; Leslie, 1994).

La Teoria della simulazione. Questa teoria, proposta da Paul Harris (1992), postula che la comprensione della mente umana, si fonda non su processi di concettualizzazione, ma sulla nostra esperienza diretta della vita mentale e sulla capacità di immaginare noi stessi nella prospettiva di un'altra persona, simulando la sua attività mentale. Possediamo stati mentali che vengono sperimentati e non concettualizzati. Quando si devono attribuire stati mentali ad altre persone, è necessario inizialmente immaginare quale sarebbe la nostra esperienza mentale se ci trovassimo in quella particolare situazione, e successivamente attribuire questa esperienza agli altri. Questa capacità di simulazione si perfeziona nel tempo e i processi inferenziali compiuti dai bambini diventano via via più affidabili e curati. In una fase corrispondente agli 8/12 mesi il bambino è in grado di interagire con gli altri utilizzando gli oggetti, questo è reso possibile grazie alla simulazione che consente l'imitazione di nuove azioni sugli oggetti eseguite dalle altre persone. In questo modo il bambino sarà in grado di riconoscere

l'equivalenza tra le proprie azioni e quelle degli altri. Questo passaggio gli consentirà di capire la natura degli stati psicologici degli eventi esterni o degli oggetti. La teoria della simulazione, allo stesso modo della *theory-theory*, assegna all'esperienza un ruolo fondamentale nell'acquisizione di abilità sociali, e di conseguenza della teoria della mente, dove immaginazione e gioco di finzione (Harris, 1996) sono processi alla base di tale sviluppo. La differenza sostanziale tra *theory-theory* e teoria della simulazione è che quest'ultima postula l'esistenza di una predisposizione naturale a essere "nei panni" degli altri senza individuare una "teoria" specifica dietro la comprensione di stati mentali. Ciò che precede la comprensione degli stati degli stati mentali altrui, secondo l'approccio simulazionista, è la comprensione dei nostri stati mentali. Si differenzia, quindi, dalla *theory-theory* secondo cui entrambe emergono in modo simultaneo come risultato di un processo di maturazione.

3.4. I PRECURSORI DELLA TEORIA DELLA MENTE

Una delle estensioni della Teoria della Mente standard riguarda gli sviluppi precedenti all'età canonica in cui la teoria della mente risulta pienamente padroneggiata. Secondo alcuni autori ciò che è importante è quanto avviene nel corso dello sviluppo precedente i due anni di età, in quanto consente di individuare possibili precursori della teoria della mente in abilità che fanno la loro comparsa alla fine del primo anno di vita, manifestazioni precoci o abbozzi di quella che diventerà una teoria matura ed esplicita (Camaioni, 2001; Moore, 1996). Vengono, quindi, individuate tre posizioni teoriche che mettono in relazione ciò che accade nei primi due anni di vita con il successivo padroneggiamento di una teoria della mente e tentano di spiegare questa relazione: a) le teorie costruttiviste, b) le teorie modulariste c) e la teoria dell'imitazione.

Secondo Camaioni (2001) queste teorie hanno in comune due assunti: *in primis*, se è vero che prima dei 4 anni la teoria della mente non è ancora completa ed esaustiva, non è altrettanto vero che prima di questa fase non è possibile parlare di teoria della mente; in secondo luogo, possiamo studiare l'emergere della teoria della mente in bambini di 2-3 anni, utilizzando specifiche procedure di osservazione, in grado di valutare la

comprensione sociale sia a livello sperimentale che naturalistico.

a) teorie costruttiviste: diversi autori possono essere inseriti all'interno di un'approccio costruttivista quali ad esempio: Frye (1991), Tommasello (1995), Russel (1995) e Camaioni (1997). Secondo questa prospettiva Piagetiana, la comprensione della mente propria e altrui si costruisce a partire dall'attività del bambino e dalla sua esperienza del mondo sociale. Riconoscere l'intenzionalità delle proprie e altrui azioni gioca un ruolo cruciale nella comprensione delle relazioni psicologiche tra agenti e oggetti. Camaioni (1993b; 2003), ha individuato come precursore dell'abilità di teoria della mente, l'intenzione comunicativa di tipo dichiarativo, che compare tra gli 11 e i 14 mesi di vita. La comunicazione dichiarativa consiste nel richiamare l'attenzione dell'adulto su un oggetto non tanto perché faccia qualcosa, quanto piuttosto per condividere con lui l'interesse per l'oggetto. Nella comunicazione dichiarativa il bambino indica un oggetto o evento all'adulto alternando il proprio sguardo tra l'oggetto/evento e il volto dell'adulto, finché questi guarda nella stessa direzione spesso nominando o commentando. In queste sequenze il bambino non utilizza semplicemente l'agentività dell'altra persona in modo strumentale per conseguire i propri scopi, come quando indica un oggetto che desidera ottenere. Egli intende influenzare lo stato mentale dell'altro relativamente a qualche aspetto della realtà esterna, in particolare il provare interesse per qualcosa o il condividere un'esperienza.

b) Teorie modulariste: tra i massimi esponenti di questa teoria troviamo: Baron-Cohen e Leslie. Secondo tale approccio i cambiamenti relativi alla teoria della mente avvengono grazie a processi maturativi modulari, in determinate fasi dello sviluppo. Leslie (1987) identifica i precursori della teoria della mente nel gioco simbolico, che fa la sua comparsa nel secondo anno di vita. L'elemento comune con la teoria della mente risiede nella capacità di rappresentare una realtà diversa da quella percepita: nel giocare a "far finta" un oggetto viene impiegato per rappresentarne uno diverso, in questo modo si attribuiscono delle proprietà differenti da quelle effettivamente possedute e così facendo viene evocato anche un oggetto non presente. Il gioco di finzione rappresenta quindi la capacità di formare metarappresentazioni, grazie alle quali si formano rappresentazioni mentali distaccate rispetto alla realtà rappresentata.

Secondo Baron-Cohen (1991) esiste un meccanismo di "attenzione condivisa", che compare tra i 9 e i 14 mesi ed è assente nello sviluppo di bambini autistici, il cui ruolo è quello di rappresentare se il soggetto e un altro agente stanno guardando lo stesso oggetto o evento. Lo sguardo referenziale, i gesti (quali: l'indicare col dito, il dare e il mostrare) vengono inclusi nei comportamenti di attenzione condivisa. Vengono descritti due diversi usi del gesto di indicare: l'indicare proto-imperativo e l'indicare proto-dichiarativo. Nel primo caso l'atto dell'indicare viene eseguito al fine di ottenere un oggetto per mezzo di qualcuno, non considera, quindi, gli stati mentali delle altre persone, ma l'agire avviene allo scopo di indurre l'altro a procurare o dare un oggetto. Nel secondo caso l'indicare assume il significato di commentare o fare osservazioni con qualcuno sulla realtà esterna. In questo caso vengono presi in considerazione gli stati mentali dell'altro in quanto comporta l'agire per indurre l'altro a prestare attenzione o a commentare su un oggetto, piuttosto che ottenerlo, e il rappresentarsi l'altro come un essere capace di "contemplazione" piuttosto che di "azione" (Caviglia, 2005).

c) Teorie dell'imitazione: viene assegnato un ruolo centrale alla comprensione dell'equivalenza sé-altro come base per lo sviluppo della teoria della mente. Secondo Meltzoff e Gopnik (1993), l'imitazione precoce è rilevante per lo sviluppo della teoria della mente per due motivi principali: primo, rappresenta per i bambini un meccanismo attraverso il quale imparano a conoscere le persone e a distinguerle dalle cose. In secondo luogo, gli fa comprendere ciò che un'altra persona potrebbe sperimentare nel momento in cui produce la stessa azione o la stessa espressione facciale.

3.5. TEORIA DELLA MENTE E METACOGNIZIONE

Per *folk psychology*, o psicologia del senso comune ci si riferisce alla comprensione ingenua che la gente ha dei propri stati mentali (Goldman, 1993; Stich, 1983). Secondo Cornoldi (1995) la *folk psychology* ha molto in comune con quella che definisce conoscenza metacognitiva. Il primo ad introdurre la definizione di "metacognizione" fu Flavell (1979), riferendosi a ogni conoscenza e attività cognitiva che prende come oggetto, o regola, ogni aspetto di qualsiasi impresa cognitiva. Il suo significato centrale

è cognizione della cognizione (Cornoldi, 1995), poiché si riferisce alla conoscenza che può essere usata per controllare questi processi: conoscenza riflessiva. La metacognizione è stata oggetto di studio in campi psicologici diversi; spesso è stata utilizzata come sinonimo di teoria della mente, quando vide il suo inserimento nell'ambito degli studi di psicologia dello sviluppo (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1995). Anche se i due termini sono spesso utilizzati come sinonimi, in realtà, almeno dal punto di vista strettamente tecnico/terminologico, le cose vanno diversamente, poiché la definizione di teoria della mente comprende sia un settore di ricerca che una capacità infantile di attribuire stati mentali (Caviglia, 2003). Per possedere una competenza metacognitiva, occorre possedere una teoria della mente (cfr. Leslie, 1987). Una prima definizione di metacognizione si riferisce all'insieme delle attività psichiche che sono alla base del funzionamento cognitivo. Tale definizione nasce da una distinzione fra operazioni responsabili dei processi cognitivi di base e le conoscenze, le valutazioni e le decisioni che conducono l'individuo a effettuare l'attività, con l'ausilio di una serie di processi di base, piuttosto che un'altra (Cornoldi, 1995). Nell'ambito della metacognizione Cornoldi (1995) effettua una distinzione tra: conoscenza metacognitiva e processi metacognitivi di controllo. *La conoscenza metacognitiva* si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale: impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni, ecc., inclusi gli elementi di contenuto riferiti a qualsiasi unità del sistema di conoscenze che è "immagazzinato" nella nostra memoria a lungo termine. La conoscenza metacognitiva ha come oggetto il funzionamento mentale. I *processi metacognitivi* di controllo, ovvero le operazioni che la mente compie per l'organizzazione delle proprie attività, sovrintendono qualsiasi momento del funzionamento cognitivo e conducono a uno stato di conoscenza metacognitiva. L'acquisizione, lo sviluppo e l'espressione della conoscenza metacognitiva si esplica in interrelazione con il comportamento cognitivo. La metaconoscenza ha avuto campi di applicazioni differenti e relativamente autonomi. Ne sono un esempio la "teoria della mente" e dalla *folk psychology*. La definizione di teoria della mente è stata applicata alle idee che riguardano la conoscenza degli stati mentali propri e altrui. Da un lato, secondo Caviglia (2005), la teoria della mente rappresenta un aspetto specifico di più

ampie capacità metacognitive, dall'altro per avere una competenza metacognitiva occorre possedere una teoria della mente. Gli ambiti applicativi sono stati diversi ad esempio la psicoterapia e la psicologia generale. La psicoterapia, infatti, richiede al paziente una capacità operativa di tipo metacognitivo. È nota, inoltre, la sua influenza nel migliorare la capacità di riflettere sugli stati mentali propri e altrui. Flavell e coll. (1977) hanno analizzato i processi metacognitivi che costituirebbero, nel corso dello sviluppo del bambino, una teoria della mente, ipotizzando che il bambino acquisisca nello sviluppo alcuni "postulati base" che scandiscono l'evolversi e la strutturazione della sua "teoria".

Uno dei primi campi d'indagine della metacognizione riguardava la valutazione delle capacità mnemoniche dei bambini in età prescolare, all'interno del quale il concetto di metacognizione si riferiva a quello di metamemoria. Successivamente venne introdotto il termine di "metaconoscenza", intesa come la più generale capacità dell'individuo di conoscere e riflettere sui contenuti e, particolarmente, sui quei meccanismi e quei processi mentali che operano su tali contenuti. Una tendenza attuale sembra essere quella di definire componenti più piccoli di metacognizione, come l'"autonitoraggio", il "monitoraggio della comprensione", la "metamemoria", l'"attribuzione di stati mentali" (Caviglia, 2005). In linea con le considerazioni precedenti il termine "rappresentazione" fa riferimento sia ad un processo, un'attività, in altre parole la mente è capace di rappresentare, sia al risultato di questo processo: un suo prodotto. L'attività di rappresentazione ha una natura ricorsiva, questo significa che io posso "rappresentarmi la rappresentazione dell'altro come rappresentazione della realtà": in questo caso parliamo di rappresentazione di secondo ordine o "metarappresentazione", implicata nella risoluzione della falsa credenza. Le metarappresentazioni consentono di costruire descrizioni di eventi ipotetici, come le descrizioni di oggetti di finzione, di pensieri, di sogni, e piuttosto che riferirsi alla realtà esterna si riferiscono ad altre rappresentazioni, da cui il loro nome. Per esempio una rappresentazione primaria può essere «C'è una tigre», mentre la metarappresentazione da questa derivata: «Paola crede che ci sia una tigre». Secondo Leslie (1987) la metarappresentazione è il meccanismo sottostante alla capacità di rappresentare gli stati mentali, processo alla base della comprensione della

falsa credenza. Un grande vantaggio dell'aver una teoria della mente è che essa permette, in base a determinati principi, di identificare le circostanze nelle quali si dovrebbero calcolare le metarappresentazioni di stati mentali propri e altrui, e successivamente integrarli in modo significativo come parte di un evento.

Camaioni (2003) propone quattro principali eventi evolutivi all'interno dei quali il ruolo delle metarappresentazioni risulta centrale. Si assiste, *in primis*, alla comparsa della stessa capacità metarappresentazionale che viene segnalata dalla finzione nelle sue forme sia sociali che individuali. Successivamente emergono un insieme di forme di metarappresentazioni relate che consente di rappresentare una conoscenza generale sugli stati mentali. Queste metarappresentazioni costituisce le premesse per l'acquisizione delle espressioni rilevanti nel linguaggio naturale. L'insieme di questi tre aspetti preparano il bambino a una comprensione profonda e cruciale: la concettualizzazione degli stati mentali all'interno di una rete causale. Questo fornisce una capacità inferenziale particolarmente potente che può incorporare le metarappresentazioni. Grazie a questo il bambino affronta le complessità della comprensione del mondo sociale a un nuovo livello concettuale.

3.6. COMUNICAZIONE E TEORIA DELLA MENTE

La teoria della pertinenza, descritta nel capitolo precedente, si sviluppa a partire dall'idea di Grice secondo cui la comprensione di un enunciato equivale al riconoscimento di un destinatario dell'intenzione comunicativa del parlante. La comprensione, secondo questa prospettiva, chiama in causa una capacità di attribuire stati mentali come intenzioni, credenze e desideri, ai nostri interlocutori. In altre parole la comunicazione umana comporterebbe l'esercizio di una facoltà di "lettura della mente" che permette di gestire ed elaborare l'informazione circa le azioni intenzionali degli altri esseri umani. La comunicazione inoltre richiede una buona cognizione sociale ovvero l'abilità di interagire con successo con le altre persone. Questa abilità cognitiva si fonda sulla capacità di comprendere i pensieri e le convinzioni degli altri, ed include anche la capacità di intraprendere in maniera efficace relazioni interpersonali, le abilità

di problem-solving nelle interazioni interpersonali, la capacità di esprimere giudizi morali e abilità di comunicazione generali, incluse le capacità di comunicazione non verbale. La Teoria della Mente rappresenta quindi un aspetto peculiare della cognizione sociale e della comunicazione.

La comunicazione intenzionale, oggetto d'interesse del nostro studio, implica, in particolare, la capacità di rappresentazione dell'oggetto sociale come di un individuo capace di comprendere le proprie intenzioni (Marilyn Shatz 1983). Questo tipo di comunicazione si differenzia sia dall'aver intenzioni, cioè avere scopi che si cerca di raggiungere, sia dall'aver aspettative circa il valore degli oggetti sociali come strumenti per il raggiungimento dei propri scopi. Poulin-Dubois e Shultz (1988) ritengono che la comunicazione intenzionale per scopi strumentali, con l'obiettivo di influenzare il comportamento di qualcun altro, non necessariamente implica padroneggiare il concetto di intenzione. Richiede, piuttosto, l'abilità di percepire le persone come potenziali agenti, che possono servire come mezzi per uno scopo. Secondo gli autori l'obiettivo di influenzare il comportamento di qualcun altro è piuttosto diverso dall'obiettivo di influenzare lo stato mentale di qualcun altro. Lo sviluppo comunicativo intenzionale del bambino si esplica mediante tre fasi di sviluppo:

- A. *Il bambino usa l'adulto (=mezzo) ⇒ oggetto (=scopo).* In questo caso il bambino usa l'adulto come strumento per ottenere un certo scopo, ad esempio si arrampica sull'adulto per raggiungere un oggetto appeso al soffitto. Il bambino ha intenzioni, ovvero è capace di formulare scopi e di selezionare i mezzi adeguati per raggiungerli.
- B. *Il bambino usa l'adulto (=agente) ⇒ oggetto (=scopo).* In questa sequenza il bambino tratta l'adulto come agente autonomo capace di far raggiungere al bambino lo scopo desiderato. Ad esempio il bambino mette nelle mani dell'adulto un gioco meccanico che vuole attivare e guarda l'adulto negli occhi. In questo caso il bambino ha aspettative circa l'efficacia di diversi strumenti, e in particolare circa l'efficacia degli agenti umani che fungono da strumenti per raggiungere determinati fini.
- C. *Il bambino usa l'oggetto (=mezzo) ⇒ adulto (=scopo).* Il bambino usa un

oggetto come mezzo per ottenere l'attenzione/l'interesse/la considerazione dell'adulto. La differenza cruciale rispetto alle sequenze precedenti è lo spostamento dell'adulto dalla collocazione "mezzo" alla collocazione "scopo" all'interno della sequenza. Il bambino, in questo caso, ha intenzioni comunicative, intende cioè influenzare lo stato interno dell'interlocutore e deve quindi essere capace di una qualche rappresentazione dell'adulto come capace di avere intenzioni e di comprendere quelle altrui.

Nelle ultime due sequenze (B & C), il bambino è in grado di usare il contatto visivo e le vocalizzazioni sistematiche come modalità distali per influenzare un agente, capace di azione propria nell'ottenere un certo scopo. Baron-Cohen propone una revisione del modello di Wellman per descrivere la *psicologia desiderio-credenza*, la quale ritiene che i bambini piccoli devono capire prima che la percezione può essere diretta selettivamente come attenzione, e poi che l'attenzione può causare delle credenze. In questo modello rivisto, la comprensione dell'attenzione condivisa viene collocata specificamente nel processo evolutivo che conduce alla comprensione delle credenze. Questo spiega il fatto che i bambini autistici possono attribuire desideri ad altre persone, ma la maggior parte di essi fallisce nei compiti di attribuzione di credenze di primo ordine; dà anche significato a molti resoconti clinici di bambini autistici che afferrano l'adulto per il polso e gli mettono la mano sulla maniglia della porta, piuttosto che utilizzare lo sguardo come strategia per comunicare la stessa intenzione (Baron-Cohen 1989).

Se, la comunicazione dipende, in generale, dalla capacità di riconoscere le intenzioni altrui, come sostenuto da Grice e dai teorici della pertinenza, allora è necessario prendere in considerazione i meccanismi psicologici che realizzano il processo di comprensione e la competenza psicologica coinvolta nell'interpretazione pragmatica di un enunciato. In particolare, tra teoria della mente, il sistema, cioè, deputato all'interpretazione psicologica dei comportamenti, ed i sistemi cognitivi che guidano l'interpretazione pragmatica.

Sperber e Wilson, nella prima edizione di *Relevance*, considerano l'interpretazione pragmatica come un processo inferenziale centrale, automatico ed inconscio.

Successivamente difendono l'idea che vi sia un modulo specifico per la comunicazione, sottomodulo della teoria della mente. Alcuni autori sostengono che la nostra capacità di attribuire un'intenzione ad un parlante sia compresa nella capacità più generale, cui la teoria della mente sovrintende, di attribuire credenze, desideri ed altri stati mentali. La teoria della pertinenza, invece, ritiene che vi sia un modulo che si occupa dei processi pragmatici di comprensione linguistica. Un modulo, in questa prospettiva, è un meccanismo inferenziale, specifico per dominio, che guida l'esecuzione di una determinata abilità cognitiva. Il meccanismo è inferenziale dal momento che, per i teorici della pertinenza, ogni atto ostensivo di comunicazione innesca nell'ascoltatore, cui l'atto è rivolto, un processo non dimostrativo che conduce a ricostruire l'intenzione del parlante. Il meccanismo è specifico per dominio in quanto si tratta di una struttura psicologica specializzata nella risoluzione di una classe di problemi in un dominio ben definito. Il genere di problemi cui il modulo attende è l'attribuzione di intenzioni comunicative. Il dominio è quello degli stimoli ostensivi, vale a dire, il modulo tratta quegli stimoli appartenenti alla classe delle azioni umane che comportano quell'intenzione speciale e complessa che è l'intenzione comunicativa del parlante.

Sperber e Wilson (2002) avanzano alcune obiezioni alle teorie che fanno collassare sulla teoria della mente la capacità pragmatica. In primo luogo, sembrano esserci alcuni problemi relativi all'ipotesi secondo la quale i processi inferenziali che portano ad afferrare l'intenzione di un parlante sono analoghi a quelli usati per inferire intenzioni a partire da azioni. Infatti, in una determinata situazione il ventaglio di intenzioni che possono essere ragionevolmente attribuite ad un agente è piuttosto limitato dato il numero relativamente piccolo di azioni che l'agente può eseguire in quella situazione. Allo stesso modo la procedura per riconoscere ed attribuire un'intenzione in base all'osservazione di un comportamento coinvolge: una disamina degli effetti di quel comportamento, il ricordo di ciò che di solito accade in seguito a comportamenti simili, l'inferenza che gli effetti intesi del comportamento dell'agente sono proprio quelli prevedibili e desiderabili. Invece, la strategia per attribuire l'intenzione comunicativa di un parlante è ben diversa poiché il numero di significati che il parlante può ragionevolmente aver intenzione di trasmettere in una certa situazione è

potenzialmente illimitato. Sperber e Wilson ritengono che, la presunzione di pertinenza ottimale che accompagna ogni atto ostensivo di comunicazione è ciò che guida la strategia che ci porta ad afferrare il significato del parlante. In secondo luogo, mentre sia teoria della mente sia il "modulo della pragmatica" invocato dai teorici della pertinenza richiedono capacità di metarappresentazione per l'identificazione di stati mentali altrui, vi è una notevole differenza in termini di complessità nei due casi. La teoria della pertinenza assume un pattern di inferenze metacomunicative che risultano nell'attribuzione dell'intenzione comunicativa del parlante. Questo modello di comprensione inferenziale richiede normalmente vari livelli di metarappresentazione, invece, nel comune esercizio di teoria della mente, è sufficiente un solo livello.

Questa discrepanza è evidente nello sviluppo infantile, ed ha ricevuto supporto sperimentale da test eseguiti su bambini autistici. Studi di psicologia dello sviluppo indicano che è da escludere che bambini di due anni che non riescono a risolvere il test di falsa credenza siano in grado di riconoscere e comprendere le rappresentazioni che caratterizzano la comprensione verbale adoperando una generica abilità metapsicologica di attribuzione d'intenzioni ad agenti.

Happé (1993) ha poi mostrato che sembra verosimile che esista una dissociazione tra facoltà metapsicologica generale e capacità pragmatico – comunicativa. Nella sua ricerca, una minoranza di bambini autistici che superano il test della falsa credenza hanno performance scarse nel trattare stimoli linguistici come l'ironia e la metafora. Pertanto, pare che gli autistici, nonostante siano dotati di capacità metapsicologiche accettabili, hanno un deficit nell'uso comunicativo del linguaggio e nella valutazione della pertinenza degli stimoli linguistici che trattano.

Con queste ed altre argomentazioni, Sperber e Wilson sostengono pertanto che esista un modulo specializzato per la comunicazione, della teoria della mente. Se tutto ciò è vero, allora il principio comunicativo di pertinenza può essere interpretato come la descrizione di una regolarità specifica per il dominio comunicativo: solo gli atti di comunicazione suscitano legittime assunzioni di pertinenza ottimale. La procedura di comprensione andrebbe, allora, intesa come un'euristica messa in atto da un micromodulo per calcolare in modo inconscio e automatico un'ipotesi sul significato del

parlante in base a stimoli ostensivi.

Tuttavia, se vi sono argomenti e dati sperimentali che favoriscono l'ipotesi di una dissociazione di teoria della mente e capacità pragmatico – comunicativa, esistono altresì argomenti a favore dell'ipotesi di un solo modulo; e dati clinici provenienti dallo studio di patologie sembrerebbero proprio colpire o preservare insieme teoria della mente e capacità pragmatiche.

3.7. IRONIA E TEORIA DELLA MENTE

La teoria della mente consente al bambino un buon adattamento sociale permettendogli di dare un senso al comportamento interpersonale (Astington, 2003) e di adattarsi agli eventi e agli individui con i quali entra in contatto. Così facendo diventa un partner comunicativo competente capace di cogliere non solo il linguaggio espresso ma anche le intenzioni sottostanti. Lo studio del rapporto tra teoria della mente e linguaggio trova il suo ambito d'elezione nelle espressioni figurate, nelle quali ciò che si dice non corrisponde direttamente a ciò che si pensa, e l'ironia ne rappresenta l'esempio più eclatante. L'ironia viene definita come dire l'opposto di ciò che si pensa, questo implica che per comprenderla è necessario oltrepassare il significato letterale dell'affermazione e capire cosa abbia in mente colui che parla. Per questi motivi diversi autori sono concordi nel supporre che sia necessaria una buona competenza in termini di teoria della mente per non confondere affermazioni ironiche con errori o bugie e per capire la reale intenzione comunicativa del parlante. I primi studi che si sono occupati della relazione tra teoria della mente e ironia (Winner, Leekman 1991) evidenziano come la comprensione dell'ironia richieda non solo competenze relative al pensiero ricorsivo di primo ordine, io penso che tu pensi qualcosa, la cui valutazione è avvenuta attraverso il false belief task di primo ordine; ma anche io penso che tu pensi che io penso qualcosa, ovvero competenze che appartengono ad un ordine superiore. Secondo Winner e Leekman, di fronte ad un'affermazione ironica il bambino deve compiere inizialmente una operazione di primo ordine, ovvero deve formulare un giudizio sulle rappresentazioni mentali del parlante riguardo alla realtà. Successivamente è necessaria

una valutazione sull'intenzione del parlante cioè la comprensione di un'intenzione di secondo ordine. Le autrici si sono occupate della comprensione dei bambini di ironia e bugia bianca, considerate simili in quanto in entrambe le situazioni chi parla dice qualcosa di positivo riguardo a un evento spiacevole, differiscono, invece, per quanto riguarda l'intenzione del parlante e il giudizio che questi vuole trasmettere. Per quanto concerne la bugia bianca l'obiettivo di chi parla è quello di indurre nell'ascoltatore una falsa credenza rispetto al dato di realtà mentre nell'ironia desidera condividere il proprio giudizio sulla realtà stessa. Queste ipotesi vengono confermate da Happé (1993-1995) che ritiene che per comprendere un'affermazione ironica i bambini devono compiere inferenze di secondo ordine sulla mente dei personaggi coinvolti, ragionamento che i soggetti autistici non sono in grado di compiere. L'autrice fa riferimento alla teoria ecoica dell'ironia (cfr. cap. 2): le affermazioni ironiche fanno riferimento non tanto a una frase ascoltata in precedenza, quanto al pensiero attribuito a qualcuno con l'intenzione di prendere in giro. Questo significa che anche mediante la menzione, l'attribuzione di un pensiero e di un giudizio al parlante risulta fondamentale per comprendere l'ironia.

Diversi autori concepiscono lo sviluppo della teoria della mente come un intreccio tra processi cognitivi e dinamiche affettivo-relazionali. Marchetti e Massaro (2004) hanno studiato la comprensione dell'ironia come manifestazione della capacità dei bambini di utilizzare la teoria della mente, con un'attenzione particolare alla decodifica delle emozioni dei personaggi (colui che pronuncia l'ironia e il destinatario). Gli autori ritengono, infatti, che «una valutazione emotiva degli avvenimenti rappresenta un aiuto verso la comprensione degli stati mentali dei protagonisti, favorendo una corretta interpretazione dello scambio comunicativo» (p.173). L'ipotesi degli autori è che la scelta di comunicare in modo ironico sia accompagnata da uno stato emotivo negativo, che potrebbe essere ad esempio la rabbia (la mamma è arrabbiata perchè il figlio non ordina la sua stanza), ma l'intensità risulta decisamente attenuata rispetto alla situazione in cui si decide di utilizzare un rimprovero diretto. Una delle funzioni principali dell'ironia, infatti, è l'attenuazione. In questo modo la vittima dell'ironia si sentirebbe triste, ma non troppo, in quanto riconoscerebbe l'intenzione del parlante di non essere

diretto e di non rivolgergli un rimprovero severo. Dalle ricerche degli autori, emerge che l'ironia situazionale o ironia della sorte risulta la più facilmente comprensibile. Per comprenderla infatti non è necessario fare inferenze sulle intenzioni dell'interlocutore ma ciò che viene richiesto è la costruzione di una rappresentazione mentale dell'accaduto basata sugli eventi (Lucariello, 1997). Già a partire dall'età di 5 anni i bambini sono in grado di attribuire lo stato emotivo adeguato sia al parlante sia alla vittima dell'ironia. Una delle forme di ironia a cui siamo maggiormente esposti nella vita quotidiana è la cosiddetta ironia della sorte o ironia situazionale. Questo tipo di ironia deriva dalla situazione che stiamo osservando o vivendo e non necessita di commenti a livello verbale per essere riconosciuta e compresa. Le conoscenze dei protagonisti della vicenda, le attese rispetto a ciò che deve accadere e le inferenze che si compiono creano una discontinuità tra ciò che effettivamente si verifica e ciò che avrebbe dovuto essere. Secondo la Lucariello l'ironia situazione implica un'abilità di ragionamento metarappresentativo, ovvero la capacità di mettere in relazione la rappresentazione degli eventi con i pensieri e i sentimenti dell'interlocutore. Per poter riconoscere una situazione ironica, l'osservatore deve in qualche modo prenderne le distanze cioè distanziarsi dalla consueta rappresentazione dell'evento e considerarla in modo critico (Muecke, 1969).

Sulla base di queste considerazioni gli autori sottolineano l'importanza di considerare la teoria della mente come abilità complessa che comprende una molteplicità di elementi, tra cui l'emotività, che possono essere riconosciuti in modo corretto ancor prima della capacità di manipolare le rappresentazioni mentali. Una delle modalità di trasmissione di questi elementi si esplica mediante il linguaggio che rappresenta lo strumento mediatico nella costruzione e nell'utilizzo della teoria della mente.

3.8. CONCLUSIONI

Il paradigma teorico della teoria della mente ci porta a considerare la comunicazione anche come la capacità di attribuire stati mentali come intenzioni, credenze e desideri, ai nostri interlocutori. L'interesse principale del nostro studio è rivolto, in particolare,

alla comunicazione non verbale e alle abilità necessarie al fine di poterne comprendere il relativo significato. Competenze metarappresentazionali, capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali quali intenzioni, pensieri e credenze e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze, rappresentano le abilità principali di ciò che comunemente definiamo "Teoria della Mente". Queste competenze ci consentono di diventare efficaci "lettori della mente" (Semerari, 2000; Fonagy e Target, 2001) mediante modalità comunicative differenti tra cui anche la comunicazione non verbale.

CAPITOLO 4 LA COMPrensIONE DELLA COMUNICAZIONE NON VERBALE NEI BAMBINI BILINGUI

4.2. OBIETTIVI

Quali sono gli effetti prodotti dall'esperienza con due codici linguistici differenti sulla comprensione della comunicazione non-verbale?

Nel presente lavoro verrà descritto il progetto di due studi (A e B), l'uno svolto in Canada (Edmonton) e l'altro in Italia: Valle D'Aosta per i bambini bilingui e Torino per i monolingui. *L'obiettivo principale* del presente studio è quello di fare luce sugli effetti che il bilinguismo produce sulla capacità di comprendere la comunicazione non-verbale, in particolare quegli atti comunicativi che, per essere compresi, richiedono:

- buone abilità metacognitive intese come l'abilità di riflettere sul funzionamento della propria mente, sulle potenzialità e sui limiti del proprio pensiero, prenderne poi consapevolezza e quindi essere preparati ad individuare gli ostacoli e le modalità per superarli.
- capacità meta-rappresentazionali intese come l'abilità di "distaccare" le rappresentazioni primarie della realtà esterna dalle loro normali relazioni di input e output dando luogo ad una rappresentazione di secondo ordine (meta-rappresentazione).
- Capacità inferenziali che consentono la comprensione di significati indiretti, non letterali.

Queste abilità rappresentano, ad un livello più generale, le competenze principali di ciò che comunemente definiamo "Teoria della Mente". Queste competenze ci consentono di diventare efficaci "lettori della mente" (Semerari, 2000; Fonagy e Target, 2001) mediante modalità comunicative differenti tra cui anche la comunicazione non verbale. Perché considerare gli aspetti non-verbali quando il bilinguismo comporta l'acquisizione di due codici linguistici? Proprio perché vogliamo studiare come questa esperienza non riguardi solo competenze relative al linguaggio, ai codici, agli aspetti strettamente

linguistici ma si trasferisca anche a modalità comunicative diverse per esempio non verbali. La letteratura ci mostra che l'esperienza precoce con due codici linguistici produce una serie di effetti positivi sullo sviluppo cognitivo, metacognitivo e sull'insieme di quelle abilità definite all'interno del paradigma teorico "Teoria della Mente", associati all'apprendimento, soprattutto se precoce, sistematico e naturale di una seconda lingua. Dall'insieme della letteratura emerge che il fenomeno del bilinguismo produce un'influenza positiva sullo sviluppo di specifiche competenze: maggiore flessibilità del pensiero: che sembra favorire aspetti dell'intelligenza non verbale o compiti di problem solving non-verbale (Bialystock e Codd, 1997; Bialystock e Majumder, 1998); conoscenza metalinguistica: definita in vari modi, quale la comprensione della convenzionalità dei nomi (Ianoo-Worrall, 1972; Benelli e Gandolfi, 1979; Ben-Zeev, 1977a); competenza metacognitiva: insieme di conoscenze che il soggetto possiede sulle proprie attività cognitive e il controllo che è in grado di esercitare su di queste (Genesee et al., 1975); competenza pragmatica e sociolinguistica: ovvero una particolare sensibilità ai bisogni dell'interlocutore (ad esempio fornendo più informazioni ad un interlocutore bendato, rispetto ai monolingui; Genesee, Tucker, Lambert, 1975); la precoce capacità di adattare la scelta del codice linguistico alla lingua dell'interlocutore, negli scambi comunicativi (es. Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995; Lanza, 1992); la capacità di valutare l'adeguatezza o l'ambiguità del messaggio (es. Sinn, 1991); vantaggi relativi all'insieme delle abilità che costituiscono la cosiddetta "Teoria della Mente" (Peggy J. Goetz 2003). Questi vantaggi potrebbero essere d'aiuto influenzando il modo in cui i bambini giungono a comprendere atti comunicativi non-verbali eseguiti da altre persone. Per atti comunicativi non-verbali intendiamo gesti che includano un movimento, fatto con le braccia, le mani o le spalle. Perché si tratti di un gesto deve essere un segnale comunicativo, ovvero prodotto allo scopo di comunicare qualcosa di specifico. Un gesto comunicativo implica la presenza di un segnale, ovvero una particolare forma e movimento delle mani e delle braccia e un significato che corrisponde ad una forma di conoscenza. Il segnale inoltre deve risultare collegato al significato in modo creativo e codificato (Poggi, 2003). I gesti avrebbero un ruolo specifico relativo all'atto del

pensare, ovvero aiuterebbero a raggruppare un'insieme di informazioni in unità verbalizzabili e rappresenterebbero un "bicode", la possibilità cioè di avere a disposizione due modalità differenti con cui comunicare (Mayberry & Jaques, in stampa; Mayberry, Jaques, & DeDe, 1998; McNeill, 1992). In altre parole l'uso della comunicazione non-verbale faciliterebbe lo sviluppo linguistico in quanto consentirebbe di pensare in modo differente a ciò che si vuole esprimere verbalmente (Flaves & Perry, 2001; Goldin-Meadow, Kim, & Singer, 1999; Neill, 1991). È inoltre collegata non solo all'apprendimento ma anche allo sviluppo cognitivo (Church & Goldin-Meadow, 1988; Pine, Lufkin, & Messer, 2004). I gesti sarebbero in grado di organizzare l'informazione proveniente dall'ambiente influenzando il processo concettuale necessario alla competenza linguistica (McNeill & Duncan, 2000; Kita, 2000). Questo potrebbe essere uno dei motivi per cui è possibile ipotizzare un vantaggio da parte dei bilingui sulla base della loro esperienza con due codici linguistici differenti, e sul fatto che la loro produzione di gesti risulta essere maggiore rispetto ai monolingui, proprio per la loro funzione di complementarità nei confronti del messaggio verbale e per la necessità di farsi comprendere nelle due differenti lingue (Lacroix J.M. e Rioux Y. 1978).

Il presente lavoro ha avuto l'obiettivo di approfondire gli effetti positivi del bilinguismo sulla comprensione della comunicazione non verbale indagando specifici atti comunicativi che richiedono determinate competenze al fine di essere compresi.

Tra le molteplici definizioni di bilinguismo prenderemo in considerazione la definizione che ne viene data da Hamers e Blanc: "bilinguismo bilanciato" quando si possiedono equivalenti capacità in due o più lingue e "bilinguismo dominante" quando la competenza è superiore in uno dei due codici, di solito la lingua madre.

4.3. METODO

4.3.1. CAMPIONE

Campione A: il primo studio si è svolto in Canada, nello Stato dell'Alberta, Edmonton. Hanno partecipato 100 bambini, 50 bilingui francesi-inglesi e 50 monolingui inglesi, di età compresa tra i 4 e i 5 anni e mezzo. Il campione è stato selezionato accuratamente al fine di ottenere quest'età cronologica in quanto le abilità relative alla "Teoria della Mente" risultano emergenti a questa età (Marvin e al. 1976). L'età media dei due gruppi (entrambi di 50 bambini) risulta leggermente differente; in particolare i bilingui hanno un'età media un po' più elevata ($m=5$, $s=0.53$) e i monolingui lievemente inferiore ($m=4.7$, $s=0.47$). Anche se la differenza è minima essa è tuttavia statisticamente significativa ($t=2.46$, $df=98$, $p=0.015$).

Campione B: questo secondo studio è stato effettuato in Italia, Valle D'Aosta per i bambini bilingui e Torino per i monolingui. Il campione è costituito da 50 bambini: 25 monolingui italiani e 25 bilingui italiano-francese, di età compresa tra i 4 e i 5 anni e mezzo.

Tabella 1. Distribuzione dei campioni in funzione della lingua e del luogo in cui si è svolta la ricerca.

Lingua	Ricerca	Luogo	N
Monolingui	A	Canada	50
Bilingui	A	Canada	50
Totale	A	Canada	100
Monolingui	B	Italia	25
Bilingui	B	Italia	25
Totale	B	Italia	50

4.3.2. PROCEDURA

Per il primo campione canadese i bambini sono stati contattati presso le scuole materne anglofone per i monolingui inglesi e francofone per i bilingui francesi-inglesi. Tutti i bambini sono stati testati individualmente.

Per il secondo studio i bilingui francesi-italiani sono stati contattati presso la Valle D'Aosta e i monolingui italiani a Torino.

È possibile definire il bilinguismo valdostano, in base alla definizione data da Hamers e Blanc, come un "*bilinguismo dominante*" ovvero la competenza è superiore in uno dei due codici, la lingua italiana. Questa verifica è stata effettuata per uno studio relativo alla Tesi di laurea: "Bilinguismo e competenza definitoria: aspetti cognitivi e metalinguistici" (Charbonnier M., 2003).

Il Bilinguismo del nostro campione canadese, invece, è un "*bilinguismo bilanciato*", ovvero possiedono equivalenti capacità nelle 2 lingue. Questo è stato appurato mediante:

1. un'indagine preliminare: un colloquio con i genitori in cui si indagava la familiarità dei bambini con le 2 lingue e il motivo per cui facevano esperienza con i due codici linguistici differenti (inglese-francese)
2. attraverso il test di vocabolario (Peabody: Picture vocabulary test-revised), il cui scopo era quello di individuare eventuali differenze di competenza linguistica nelle due lingue.

4.3.3. STRUMENTI

Gli strumenti utilizzati per i due campioni (canadese e italiano) sono: il *Test di Vocabolario* (unicamente per il campione canadese) e il *Test dei Gesti* (per entrambi i campioni canadese e italiano) come indicato in tabella 2.

1) Test di Vocabolario: unicamente per il campione *canadese*.

Peabody: Picture vocabulary test-revised: il test è standardizzato su bambini di età compresa tra i 3 e i 12 anni e valuta il vocabolario recettivo. La procedura di somministrazione prevede che l'esaminatore pronunci delle parole di crescente complessità e decrescente frequenza d'uso e che il soggetto scelga tra quattro disegni in bianco e nero, il disegno che rappresenta la parola espressa dallo sperimentatore. La somministrazione prosegue fino a quando il soggetto sbaglia sei item su otto consecutivi. Il punteggio è dato dalla somma di risposte corrette.

Il test è stato somministrato nelle due lingue Inglese e Francese per i bilingui, a distanza di circa tre mesi uno dall'altro per evitare possibili interferenze. Nella sola lingua Inglese per i monolingui. La scelta di utilizzare questo test nasce, in primo luogo, dall'esigenza di voler individuare il livello di competenza linguistica presente nel nostro campione. La seconda ragione è relativa al fatto di voler appurare il tipo di bilinguismo nei bambini bilingui canadesi. I due test sono stati presentati in ordine controbilanciato. Per quanto riguarda la competenza linguistica essa risulta equivalente, nei monolingui e nei bilingui (Bilingui: $m=111.92$, $s=10.01$; Monolingui: $m=109.44$, $s=10.28$; $t=1.49$, $df=98$, $p=0.1404$), la differenza infatti non è statisticamente significativa.

L'analisi per campioni appaiati, nel sottoinsieme dei bilingui, ci consente di riconoscere il tipo di bilinguismo presente. La differenza tra il Test di vocabolario eseguito in lingua inglese (TE) e quello in lingua francese (TF) non è statisticamente significativa, questo ci permette di sostenere che i bilingui hanno equivalenti capacità nelle due lingue (TE: $m=111.9$, $s=10.01$; TF: $m=112.3$, $s=11.29$; $t=-.95$, $df=49$, $p=.346$). In questo modo viene individuata la presenza di un *bilinguismo bilanciato*.

Abbiamo quindi due realtà leggermente differenti per quanto concerne il tipo di bilinguismo presente in Valle D'Aosta e quello canadese.

2) Test di comprensione dei gesti (Bucciarelli M., Colle L. e Bara B.G., 2003), per entrambi i campioni: *canadese e italiano*.

È un test tarato su una popolazione di bambini italiani. Il test prevede 15 storie videoregistrate, prive di dialoghi, di attori implicati in interazioni comunicative differenti. In particolare 3 storie per ogni atto comunicativo non-verbale indagato: *azioni semplici dirette, azioni indirette, azioni ingannevoli, azioni ironiche, azioni indirette complesse*.

A: *Atti comunicativi diretti*: comprendono l'insieme di movimenti eseguiti con le mani o le braccia rappresentativi di un segnale comunicativo ovvero prodotti allo scopo di comunicare qualcosa di specifico mediante una modalità diretta. Sono più primitivi e vengono acquisiti precocemente.

Esempio: la bambina alza le braccia verso la mamma per farsi prendere in braccio.

B: *Atti comunicativi indiretti ovvero convenzionali*: includono un segnale comunicativo meno diretto rispetto al precedente e richiedono una capacità inferenziale al fine di comprenderne l'intenzione comunicativa.

Esempio: il bambino richiama l'attenzione del suo compagno e gli fa segno di chiudere la finestra.

C: *Azioni ingannevoli*: cioè azioni volte a indurre una Falsa credenza. La Falsa Credenza è l'abilità del bambino di rappresentare una certa credenza posseduta da un'altra persona, che differisce da ciò che il soggetto sa essere vero (cfr. Baron-Cohen et al., 1985; Perner 1991). Affinché possano essere riconosciute richiedono una buona capacità inferenziale e particolari abilità meta-rappresentazionali. L'abilità dei bambini di scoprire l'inganno è in relazione alla loro abilità di attribuire una falsa credenza ad una persona. Comprendere le false credenze significa associare le meta-rappresentazioni con la causalità (Camaioni 2003).

Esempio: Due bambini stanno giocando a nascondino. Paola conta e Pietro si nasconde dietro la porta; Luca aiuta Pietro a nascondersi. Quando Paola ha terminato la sua conta entra nella stanza e guarda con espressione interrogativa Luca che gli indica col braccio che Pietro si trova sotto il tavolo (e non dietro la porta).

D: *Azioni ironiche*: Richiedono una buona abilità inferenziale ovvero capire le reali intenzioni anche se queste sono mascherate dalla modalità ironica.

Esempio: Anna e Michela sono sedute a tavola. Michela prende due caramelle e ne mangia una. Paola le chiede se può avere l'altra caramella. Michela mangia anche la seconda caramella e consegna la carta a Paola.

E: *Atti comunicativi complessi*: richiedono particolari abilità inferenziali al fine di poterne comprendere il relativo significato, risultano più complessi rispetto ai precedenti.

Esempio: Massimo sta camminando con sua sorella Lucia, all'interno di un centro commerciale. Ad un certo punto si fermano davanti ad un negozio di giocattoli e Massimo indica con insistenza un pupazzo. Lucia mostra a Massimo che il suo portafoglio è vuoto.

Questi atti comunicativi comprendono livelli differenti di complessità e richiedono abilità diverse. Nello specifico le *Azioni ingannevoli* e le *Azioni ironiche* necessitano di buone competenze meta-rappresentazionali e di abilità inferenziali. La difficoltà nel capire un atto comunicativo non-verbale dipende dalla complessità e dal numero di inferenze che è necessario compiere al fine poterne comprendere il relativo significato.

Per la visione completa dello strumento si veda allegato A.

Procedura

Le storie venivano mostrate ai bambini senza particolari limiti di tempo. Alla fine di ogni storia veniva presentata una fotografia con i gesti dell'attore che rappresentano l'atto comunicativo da indagare, rappresentato nell'ultima scena del video.

Ogni fotografia presenta una vignetta che il partecipante deve completare scegliendo tra 4 possibili opzioni in formato fotografico. Solo una di queste corrisponde alla reale intenzione del personaggio. La procedura di scoring prevede che venga assegnato 1 punto per ogni risposta corretta: per la prova complessiva il punteggio massimo è di 15, per i relativi sottogruppi è 3. Il test è stato preceduto da un pre-test in cui veniva mostrata al bambino un'immagine di Mickey Mouse con una vignetta e si diceva: "Mickey Mouse invita Minnie ad andare sulla spiaggia". Successivamente si chiedeva al bambino di completare la vignetta scegliendo tra 4 possibili opzioni in formato

fotografico dove solo una di queste rappresenta l'intenzione comunicativa di Mickey Mouse (Mickey Mouse e Minnie sono sulla spiaggia). Sono stati scelti per la nostra ricerca solo i bambini che hanno superato il pre-test.

Tabella 2. Strumenti utilizzati nei due campioni.

Campione	Strumenti
Canadese	Peabody picture
	Test Gestì
Italiano	Test Gestì

4.4. IPOTESI

In linea con i lavori che suggeriscono una serie di vantaggi sullo sviluppo cognitivo e metacognitivo determinati dall'esperienza precoce con due codici linguistici differenti (elencati nel paragrafo relativo agli obiettivi), ci si aspetta:

Prima Ipotesi: un vantaggio complessivo dei bilingui sulla comprensione degli atti comunicativi non-verbali, come effetto dell'esperienza della diversità di codici.

Seconda Ipotesi: Noi ipotizziamo che, l'insieme dei vantaggi, ormai riconosciuti nella popolazione bilingue, possano essere d'aiuto in particolare nella comprensione delle *Azioni ingannevoli*. La nostra ipotesi è che la capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali quali desideri, intenzioni, pensieri e credenze e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze (paradigma teorico della teoria della mente) possano influenzare la comprensione delle *Azioni ingannevoli* volte ad indurre delle *False Credenze*; e che queste influenze siano particolarmente evidenti presso i bilingui. Le *Azioni ingannevoli* per essere comprese necessitano di una buona capacità di riferirsi esplicitamente alla mente propria e altrui e di utilizzare questi concetti per spiegare e predire ciò che gli altri possono fare o dire, nonché una buona abilità inferenziale. Queste competenze richiedono necessariamente la capacità di formare meta-rappresentazioni, cioè rappresentazioni di rappresentazioni o rappresentazioni di secondo ordine (Leslie, 1987). Secondo la spiegazione che Leslie propone di questa componente meta-rappresentazionale, il bambino deve disconnettere o "distaccare" le

rappresentazioni primarie della realtà esterna dalle loro normali relazioni di input e output. Il meccanismo "distaccatore" permette al bambino, ad esempio, di trasformare l'espressione "questa è una banana" in "questa banana è un telefono". Ciò che nella rappresentazione primaria è qualcosa da mangiare a livello meta-rappresentazionale è un telefono nel gioco di far finta. Allo stesso modo una rappresentazione primaria potrebbe essere "C'è una tigre", e la meta-rappresentazione da questa derivata "Giovanni crede che ci sia una tigre". Il termine "rappresentazione" è inteso sia come un processo, un'attività (la mente è capace di rappresentare) sia come il risultato di questo processo, un suo prodotto (Camaioni, 2003). L'attività di rappresentazione ha quindi una natura ricorsiva, cioè io posso "rappresentarmi la rappresentazione dell'altro come rappresentazione della realtà": in questo caso parliamo di rappresentazione di secondo ordine o "metarappresentazione", implicata nella risoluzione della *falsa credenza* (Battistelli, 2001). L'abilità meta-rappresentazionale inoltre è il meccanismo sottostante alla capacità di rappresentare gli stati mentali, nella sua forma matura questo meccanismo permette lo sviluppo di una teoria della mente e nella sua forma più precoce permette la comparsa del gioco di finzione a cui fa seguito la comprensione della *Falsa Credenza* (Camaioni 2003). Secondo la teoria proposta da Camaioni in primo luogo, l'emergere della stessa capacità meta-rappresentazionale viene segnalata in modo eclatante dalla comparsa della finzione nelle sue forme sia sociali che individuali. In secondo luogo, c'è l'emergere di un insieme di forme di meta-rappresentazione relate: *qualcuno* finge/ pensa «Y» - la finzione/il pensiero *che* «Y» - fingere-pensare «Y». Questo insieme inizia ad oltrepassare le abilità specializzate e permette di rappresentare una conoscenza generale sugli stati mentali. Questo sistema meta-rappresentazionale getta le premesse per il successivo evento: l'acquisizione delle espressioni rilevanti nel linguaggio naturale. Questi tre eventi insieme preparano il bambino ad una comprensione profonda e cruciale: la concettualizzazione degli stati mentali all'interno di una rete causale. Ciò fornisce una potente capacità inferenziale che incorpora le meta-rappresentazioni. Grazie a quest'ultima il bambino affronta le complessità della comprensione del mondo sociale ad un nuovo livello concettuale (Camaioni 2003).

Terza Ipotesi: Le *Azioni Ingannevoli* e le *Azioni Ironiche* sono in relazione tra di loro. In particolare l'abilità di comprendere le *Azioni Ironiche* dipende dalla capacità di comprendere le *False Credenze* (Happé 1993); ipotizziamo pertanto che una buona comprensione delle *Azioni Ingannevoli*, conduca ad una adeguata comprensione delle *Azioni Ironiche*, e che la comprensione di quest'ultime sia maggiore presso i bilingui. L'ironia viene definita come dire l'opposto di ciò che si pensa, questo implica che per comprenderla è necessario oltrepassare il significato letterale dell'affermazione e capire cosa abbia in mente colui che parla. Diversi autori sono concordi nel sostenere che sia necessaria una buona competenza in termini di teoria della mente per non confondere affermazioni ironiche con errori o bugie e per capire la reale intenzione comunicativa del parlante. L'ironia può essere verbale, intenzionale o meno, o legata agli eventi; può essere espressa mediante un'affermazione, uno scambio comunicativo o sotto forma di domanda. Ironico può essere anche uno sguardo, un'espressione facciale, un sorriso o un'azione non verbale che lasciano intendere molto più di quanto espresso verbalmente.

Riconoscere l'ironia significa comprenderla, in quanto è indispensabile effettuare un'inferenza rispetto all'intenzione del parlante e al significato che questi vuole assegnare alla frase. Happé (1993-1995), a questo proposito, ritiene che per comprendere un'affermazione ironica i bambini devono compiere inferenze di secondo ordine sulla mente dei personaggi coinvolti, le affermazioni ironiche fanno riferimento non tanto a una frase ascoltata in precedenza, quanto al pensiero attribuito a qualcuno con l'intenzione di prendere in giro. Questo significa che anche mediante la menzione, l'attribuzione di un pensiero e di un giudizio al parlante risulta fondamentale per comprendere l'ironia.

Le ragioni che ci fanno pensare a questi vantaggi, nelle *Azioni ingannevoli e nelle Azioni Ironiche*, presso la popolazione bilingue sono le seguenti:

1. Le loro maggiori capacità meta-metacognitive (Genesee et al., 1975) potrebbero favorire l'abilità di formare meta-rappresentazioni intese nel significato di riflessione che il soggetto opera sui processi in atto durante la comprensione di un atto comunicativo grazie al quale costruisce una rappresentazione di ordine superiore. Secondo la teoria di Leslie (1994) le meta-rappresentazioni consentono di costruire descrizioni di eventi ipotetici, come le descrizioni di oggetti di finzione, di pensieri, di sogni, e piuttosto che riferirsi alla realtà esterna si riferiscono ad altre rappresentazioni, da cui il loro nome. L'abilità di comprendere le *false credenze* emerge grazie ad un meccanismo che genera meta-rappresentazioni (Leslie 1994)
2. Il loro maggiore controllo dell'attenzione selettiva nei confronti dell'input linguistico e non linguistico, che consente di chiarire i messaggi ambigui (Bialystock e Codd, 1977; Bialystock e Majumber, 1998). L'attenzione selettiva è un processo fondamentale grazie al quale si formano le *False Credenze* (Wellmann e Bartsh, 1994).
3. La loro esperienza del fatto che esistono modi diversi di codificare linguisticamente il medesimo evento (Peal e Lambert, 1962) potrebbe aumentare la flessibilità con cui utilizzano canali comunicativi diversi e di conseguenza la loro comprensione.
4. La loro maggiore sensibilità alle interazioni sociolinguistiche, in base alle quali tendono a produrre un numero maggiore di gesti, al fine di farsi comprendere nelle due lingue (Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995; Lanza, 1992) potrebbe contribuire alla comprensione della comunicazione non-verbale.
5. La loro maggiore attenzione ai feed-back linguistici e non-linguistici durante gli scambi comunicativi, per capire la correttezza o meno delle proprie espressioni (Ben-Zeev, 1977a, b) potrebbe essere d'aiuto all'attenzione che deve essere posta nella comunicazione non-verbale al fine di comprenderne il relativo significato.

6. La necessità di maggiore analisi dello stimolo linguistico per rendersi conto delle diverse strutture e regole, per il problema dell'interferenza fra i codici (Ben-Zeev, 1977b), potrebbe aumentare l'attenzione nei confronti di tutti i canali comunicativi inclusi quelli non-verbali.
7. La loro maggiore flessibilità del pensiero (Bialystock e Codd, 1997; Bialystock e Majumder, 1998) potrebbe condurre ad una maggiore sensibilità metacognitiva. Un tale atteggiamento è importante per poter acquisire e utilizzare le conoscenze metacognitive specifiche, anche se a volte succede il contrario: è il possesso e l'uso di queste conoscenze a stimolare lo sviluppo di esperienze, connessioni e generalizzazioni che poi producono intuizioni di carattere generale (Caponi B., Cornoldi C., Trevisan P., 1993). Tale sensibilità potrebbe aumentare le capacità metacognitive intese come l'abilità di riflettere sulle potenzialità e sui limiti del proprio pensiero e quindi essere preparati ad individuare gli ostacoli e le modalità per superarli, aumentando la capacità di comprendere significati indiretti (abilità inferenziale).

4.5. I RISULTATI

4.6. STUDIO A (CANADA)

4.6.1. Analisi Multivariata

Abbiamo condotto un'analisi multivariata introducendo *L'età* e il punteggio al *Test di vocabolario* (in lingua inglese) come covariate; la *condizione linguistica* (monolingui e bilingui) come variabile classificatoria che distingue i due gruppi e i punteggi relativi al *Test dei Gesti* come variabile dipendente, allo scopo di individuare il peso delle nostre variabili sulla comprensione della comunicazione non verbale. ($F(3,96)=147.85$, $p<.0001$, $\eta^2= 0.82$). Da questa analisi emerge che il *Test di Vocabolario*, ovvero la competenza linguistica, non contribuisce in modo statisticamente significativo alla spiegazione della variabilità osservata del fenomeno che stiamo studiando: la comprensione della comunicazione non verbale ($F(1,96)=0.36$, $p=0.55$). La variabile *Test di vocabolario* può pertanto essere omessa.

Abbiamo quindi effettuato un'ulteriore Analisi Multivariata con un Modello lineare classico (con componente di errore classico gaussiano) tipo ANCOVA, che presenta due variabili esplicative: 1 la *condizione linguistica*: categoriale dicotomica (bilingui=1) e la variabile di controllo: *Età* ($F(2,97)=223.6$, $p<.0001$). Entrambe le variabili del modello: *Età* e *Condizione linguistica* sono statisticamente significative ($Età= F(1,97)=317.8$, $p<.0001$; $Linguaggio= F(1,97)=44.8$, $p<.0001$); la variabile *Condizione linguistica* ci indica quindi che l'essere bilingue produce un effetto positivo sulla comprensione della comunicazione non verbale, come si nota dalla tabella 3.

Ciò che risulta rilevante, per il nostro studio, è che l'effetto dovuto all'essere bilingue resta statisticamente significativo anche tenendo sotto controllo l'età dei soggetti. In particolare la stima dei parametri ci permette di quantificare l'effetto dovuto alla variabile dell'essere bilingue che fa crescere la comprensione della comunicazione non verbale di 1,3 punti, come indicato in tabella 3. Questo risultato ci consente di sostenere che a parità di età o indipendentemente dall'età l'essere bilingue continua a determinare un effetto positivo sulla comprensione degli atti comunicativi non verbali; ricordiamo infatti che l'età media del nostro campione era leggermente diversa.

Tabella 3: Risultati del modello lineare

variabile dipendente: *Gesti*

	b	t	p
1. Bilingue	+1.34	6.69	p<.0001
2. Età	+1.47	17.83	p<.001

$\eta^2=0.82$

4.6.2. Comprensione della comunicazione non verbale

L'analisi Multivariata ci ha consentito di individuare un effetto positivo dell'essere bilingue sulla comprensione della comunicazione non verbale. Riportiamo, quindi, in tabella 4 i dati relativi alla differenza tra monolingui e bilingui (range punteggio da 1 a 15).

In linea con i lavori che evidenziano una serie di effetti positivi determinati dall'esperienza con due differenti lingue, abbiamo ipotizzato che la comprensione della comunicazione non verbale fosse maggiore presso il campione bilingue rispetto a quello monolingue.

Dalla tabella 4 possiamo osservare che la differenza è statisticamente significativa in particolare evidenzia una migliore prestazione dei bilingui.

Possiamo pertanto sostenere che l'esperienza con due codici linguistici differenti è d'aiuto alla comprensione degli atti comunicativi non verbali, questo conferma la nostra prima ipotesi.

Tabella 4 T-Test: Comunicazione non-verbale e condizione linguistica

Gruppo	N	Media	Dev.St.
Bilingui	50	11.08	2.0608
Monolingui	50	8.88	1.9234

t	df	p
5.507	98	<.0001

*Assumendo le varianze uguali

4.6.3. Analisi interne relative al Test dei Gestì

Vengono riportati, in tabella 5, le analisi relative ad ogni atto comunicativo non verbale indagato (range punteggio da 1 a 3).

Tabella 5 T-Test: Atti comunicativi e condizione linguistica

Gruppo	N	Atti	Media	Dev.St.	t	df	p
Bilingue	50	<i>Diretti</i>	2.6	0.63	-1.11	98	0.269
Monolingue	50	<i>Diretti</i>	2.7	0.43			
Bilingue	50	<i>Iindiretti</i>	2.3	0.74	-1.55	98	0.125
Monolingue	50	<i>Iindiretti</i>	2.5	0.67			
Bilingue	50	<i>Ingannev.</i>	2.6	0.60	11.26	98	<.0001
Monolingue	50	<i>Ingannev.</i>	1.3	0.55			
Bilingue	50	<i>Ironici</i>	2.5	0.65	8.25	98	<.0001
Monolingue	50	<i>Ironici</i>	1.5	0.09			
Bilingue	50	<i>Complessi</i>	0.9	0.73	0.905	98	0.367
Monolingue	50	<i>Complessi</i>	0.7	0.58			

Come si può osservare gli atti comunicativi che risultano statisticamente significativi sono le *Azioni Ingannevoli* e le *Azioni Ironiche*. La nostra ipotesi era che, l'insieme dei vantaggi, ormai riconosciuti nella popolazione bilingue, potessero essere d'aiuto, in particolare, nella comprensione delle *Azioni Ingannevoli*. Abbiamo infatti ipotizzato che, la capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze, potessero influenzare la comprensione delle *Azioni Ingannevoli* volte ad indurre delle *False Credenze*; e che queste influenze fossero particolarmente evidenti presso i bilingui.

I dati riportati in tabella 5 ci confermano che l'esperienza con due differenti lingue conduce ad una migliore comprensione delle *Azioni Ingannevoli*. Questo risultato è in linea con ricerche precedenti che hanno evidenziato un vantaggio dell'essere bilingue sullo sviluppo della teoria della mente (Peggy J. Goetz 2003). Come sottolinea

Astington (2003), l'utilizzo della teoria della mente produce una serie di effetti positivi tra cui un buon adattamento sociale, permette di adattarsi agli individui con i quali si entra in contatto, di riconoscere diverse situazioni e di diventare un partner comunicativo competente capace di cogliere non solo il linguaggio espresso ma anche le intenzioni sottostanti. Nelle *Azioni Ingannevoli* i bambini bilingui sembrano essere più bravi a differenziare la conoscenza oggettiva da quella espressa nell'atto comunicativo ingannevole, e successivamente ad attribuire la stessa rappresentazione falsa al personaggio.

Per quanto riguarda le *Azioni Ironiche* ricordiamo che per comprendere l'ironia è necessario oltrepassare il significato letterale dell'affermazione e capire cosa abbia in mente colui che parla. Per questo motivo si suppone che sia necessaria una buona competenza in termini di teoria della mente per non confondere affermazioni ironiche con errori o bugie e per capire la reale intenzione comunicativa del parlante. L'ironia può essere verbale, espressa mediante un'affermazione, o uno scambio comunicativo, ma ironica può essere anche un'azione non verbale.

I dati riportati in tabella 5 ci mostrano una miglior prestazione nei bilingui. Questo ci consente di affermare che, il maggior uso della teoria della mente presso i bilingui (Peggy J. Goetz 2003), produce un effetto positivo anche verso modalità comunicative non verbali che, per essere comprese, richiedono un'insieme di competenze tra cui la capacità di attribuire e riconoscere le intenzioni comunicative.

L'abilità di comprendere le *Azioni Ironiche* inoltre dipende dalla capacità di comprendere le *False Credenze* (Happé 1993), abbiamo pertanto ipotizzato che una buona comprensione delle *Azioni Ingannevoli* potesse condurre ad una adeguata comprensione delle *Azioni Ironiche*. I nostri dati ci indicano una forte correlazione tra questi due atti comunicativi ($r=+0.64$, $p < .0001$, $N=100$).

4.7. Conclusioni

Le nostre analisi ci mostrano un vantaggio sulla comprensione della comunicazione non verbale presso i bilingui, in particolare nelle *Azioni Ingannevoli* e in quelle *Ironiche* (a conferma della nostra seconda e terza ipotesi). Dalla tabella 5 possiamo notare l'andamento relativo alla comprensione degli atti comunicativi non verbali indagati. Le *Azioni dirette* risultano più facili da comprendere sia per i bilingui che per i monolingui; le *Azioni Indirette* sono più difficilmente comprensibili senza particolari differenze tra i due campioni; le *Azioni Complesse*, proprio per il numero di inferenze che richiedono per essere comprese, risultano le più difficili; le *Azioni Ingannevoli* e le *Azioni Ironiche* risultano maggiormente complesse presso i monolingui. Questo ci consente di sostenere che gli effetti positivi dell'uso della Teoria della Mente nei bilingui (elencati nel paragrafo 4.4) possono rappresentare un reale vantaggio anche verso modalità comunicative non verbali. Ricordiamo infatti che le *Azioni Ingannevoli* e le *Azioni Ironiche*, al fine di essere comprese, necessitano di quell'insieme di competenze definite all'interno del paradigma "Teoria della Mente".

4.8. STUDIO B (ITALIA)

4.8.1. Comprensione della comunicazione non verbale

Anche il nostro campione bilingue italiano, come quello canadese, presenta una migliore prestazione in relazione alla comprensione complessiva della comunicazione non verbale; come si osserva in tabella 6.

Tabella 6 T-Test: comunicazione non-verbale e Condizione linguistica

Gruppo	N	Media	Dev.St.
Bilingui	25	9.6	1.893
Monolingui	25	7.4	2.121

t	df	p
3.87	48	<.003

*Assumendo le varianze uguali

4.8.2. Analisi interne relative al Test dei Gesti

Come si può notare dalla tabella 7 l'esperienza con due codici linguistici differenti è d'aiuto in particolare alla comprensione delle *Azioni Ingannevoli* e delle *Azioni Ironiche*. La differenza tra l'essere bilingue e non risulta statisticamente significativa, questo ci permette di sostenere che il bilinguismo produce un'influenza positiva sulla comprensione di questi atti comunicativi. Le *Azioni Ingannevoli* e le *Azioni Ironiche* sono in relazione tra di loro, la correlazione anche in questo studio risulta positiva ($r=+0.55$, $p<.0001$, $N=50$). Questo dato confermerebbe il fatto che esiste una "matrice" comune per il riconoscimento e la comprensione di questi due atti comunicativi.

La comprensione degli atti comunicativi non verbali, nello studio italiano, risulta quindi del tutto simile a quello canadese: in entrambi i campioni infatti la comprensione risulta

maggiore presso i bilingui. Come descritto precedentemente abbiamo due realtà differenti per quanto riguarda il tipo di bilinguismo: *bilanciato* in Canada, con equivalenti capacità nelle due lingue e *dominante* in Valle D'Aosta, con maggiori capacità nella lingua madre. Avendo ottenuto risultati simili nei due studi possiamo affermare che il tipo di bilinguismo presente, non fa alcuna differenza.

Tabella 7 T-Test: Atti comunicativi e condizione linguistica

Gruppo	N	Atti	Media	Dev.St.	t	df	p
Bilingue	25	<i>Diretti</i>	2.3	0.74	-1.49	48	0.144
Monolingue	25	<i>Diretti</i>	2.5	0.51			
Bilingue	25	<i>Iindiretti</i>	1.8	0.76	-1.44	48	0.156
Monolingue	25	<i>Iindiretti</i>	2.0	0.79			
Bilingue	25	<i>Ingannev.</i>	2.3	0.68	5.94	48	<.0001
Monolingue	25	<i>Ingannev.</i>	1.2	0.67			
Bilingue	25	<i>Ironici</i>	2.2	0.76	5.99	48	<.0001
Monolingue	25	<i>Ironici</i>	1.1	0.66			
Bilingue	25	<i>Complessi</i>	1.0	0.84	1.953	48	0.06
Monolingue	25	<i>Complessi</i>	0.68	0.47			

4.9. CONCLUSIONI

Lo scopo delle nostre ricerche è stato quello di individuare possibili vantaggi, determinati dall'esperienza con due codici linguistici diversi, nella comprensione della comunicazione non-verbale. I nostri studi indicano che la capacità di parlare due lingue può essere d'aiuto anche nella comprensione di atti comunicativi non-verbali. In particolare questi vantaggi risultano evidenti in quelle comunicazioni che richiedono la comprensione di intenzioni in situazioni complesse e che necessitano di buone abilità metacognitive, metarappresentazionali, inferenziali e capacità di attribuire a sé e agli altri stati mentali quali, intenzioni, pensieri e credenze e di spiegare e prevedere i comportamenti sulla base di queste inferenze. Si conferma che il vantaggio è meta, come dimostrato da altre ricerche mediante modalità linguistiche (Peggy J. Goetz 2003), ma un meta che, in questo caso, si trasferisce anche a modalità comunicative non-verbali. Quindi non solo metalinguistico e metacognitivo ma anche metacomunicativo.

Noi riteniamo che le ragioni di questi vantaggi possano essere riconducibili agli effetti che il bilinguismo produce sullo sviluppo cognitivo, metacognitivo e sull'insieme di quelle competenze che fanno parte del paradigma teorico della "Teoria della mente", ormai riconosciuti in letteratura. Dal nostro studio emerge in particolare che nelle *Azioni Ingannevoli* i bambini bilingui sembrano essere più bravi a differenziare la conoscenza oggettiva da quella espressa nell'atto comunicativo ingannevole; e ad attribuire la stessa rappresentazione falsa al personaggio; le competenze richieste, in questo caso, sono soprattutto metarappresentazionali. Nelle *Ironie* a capire le reali intenzioni anche se queste sono mascherate dalla modalità ironica. Dire l'opposto di ciò che si pensa (definizione di ironia), implica che per comprenderla è necessario oltrepassare il significato letterale dell'affermazione e capire cosa abbia in mente colui che parla. Si suppone quindi che sia necessaria una buona competenza in termini di teoria della mente per non confondere affermazioni ironiche con errori o bugie e per capire la reale intenzione comunicativa del parlante. I primi studi che si sono occupati della relazione tra teoria della mente e ironia evidenziano come la comprensione dell'ironia richieda

non solo competenze relative al pensiero ricorsivo di primo ordine, ma anche competenze di ordine superiore, ovvero io penso che tu pensi che io penso qualcosa (Winner, Leekman 1991). Un'ulteriore conferma dell'importante relazione tra teoria della mente e comunicazione ci proviene da diversi autori tra cui Grice (1969) (cfr. cap.3), che chiama in causa una capacità di attribuire stati mentali come intenzioni, credenze e desideri, ai nostri interlocutori. In altre parole la comunicazione umana comporterebbe l'esercizio di una facoltà di "lettura della mente" che permette di gestire ed elaborare l'informazione circa le azioni intenzionali degli altri esseri umani. La comunicazione inoltre richiede una buona cognizione sociale ovvero l'abilità di interagire con successo con le altre persone. Questa abilità cognitiva si fonda sulla capacità di comprendere i pensieri e le convinzioni degli altri, ed include anche la capacità di intraprendere in maniera efficace relazioni interpersonali, le abilità di problem-solving nelle interazioni interpersonali, la capacità di esprimere giudizi morali e abilità di comunicazione generali, incluse le capacità di comunicazione non verbale; abilità presenti presso i bilingui. La Teoria della Mente rappresenta quindi un aspetto peculiare della cognizione sociale e della comunicazione.

La comunicazione non verbale, oggetto d'interesse del nostro studio, implica, in particolare, la capacità di rappresentazione dell'oggetto sociale come di un individuo capace di comprendere le proprie intenzioni (Marilyn Shatz 1983). Sulla base di queste considerazioni, noi crediamo che i bambini bilingui siano più inclini a compiere una riflessione sulla potenzialità e sui limiti del proprio pensiero e quindi ad essere più pronti ad individuare gli ostacoli e le modalità per superarli. Questo vantaggio potrebbe derivare dalla necessità di superare le difficoltà che incontrano durante l'esposizione al doppio codice linguistico che, come è noto, inizialmente crea una leggera confusione nel bambino (Hornby 1977). Grazie alla maggiore flessibilità metacognitiva il bambino diventerebbe più abile a compiere delle connessioni e delle generalizzazioni che poi producono intuizioni di carattere generale e abilità inferenziali, che aiutano a spiegare e predire ciò che gli altri possono fare o dire. La necessità di farsi comprendere nelle due lingue potrebbe inoltre incrementare l'abilità di utilizzare modalità comunicative differenti, possiamo infatti trovare in letteratura dati che ci confermano che l'uso dei

gesti nei bambini bilingui risulta essere maggiore rispetto ai monolingui (Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995; Lanza, 1992). In altre parole, queste azioni, richiedono una buona competenza in relazione agli aspetti della teoria della mente e alle competenze meta-rappresentazionali. Questo risulterebbe in linea con i lavori presenti in letteratura che evidenziano come l'esperienza precoce con due codici linguistici diversi produce degli effetti positivi sullo sviluppo della teoria della mente (Peggy, Goetz 2003).

APPENDICE A

Test di Comprensione dei Gesti

(Bucciarelli M., Colle L. e Bara B.G., 2003)

La prima alternativa, per tutte le domande del test, rappresenta la risposta corretta.

Atti Comunicativi semplici diretti:

GRUPPO A:

1A) Nel video viene mostrata una bambina (A) che cammina con sua madre (B) per la strada. Ad un certo punto la bambina si ferma tirando il vestito della mamma e alza le braccia.

1. B prende A in braccio.
2. B lava le mani di A
3. A porta una bambola in mano.
4. B guarda delle piante.

2A) A è seduta davanti alla scrivania mentre parla al telefono, B entra e A le indica di accomodarsi mostrandole la sedia con la mano.

1. A e B sono sedute.
2. B è seduta per terra.
3. A pettina i capelli di B
4. B è sdraiata sul divano.

3A) A apre la porta della macchina alla sua amica (B). A fa segno a B di entrare in macchina.

1. B entra in macchina.
2. A entra in macchina.
3. B gioca con una bambola.
4. A fa una telefonata.

Atti comunicativi indiretti

GRUPPO B:

1B) Due amiche (A e B) sono in una stanza. A sta leggendo un libro. B apre la finestra. A richiama l'attenzione di B e le fa segno di chiudere la finestra.

1. B chiude la finestra.
2. B accarezza un cane.
3. A e B giocano a scrabble.
4. A mangia una mela.

2B) Due ragazze (A e B) sono sedute attorno ad un tavolo. A indica la bottiglia affinché B gliela passi.

1. B passa l'acqua ad A.
2. B si versa dell'acqua.
3. A mangia delle patatine.
4. A e B giocano a carte.

3B) Una ragazza (B) entra all'interno di un portone e chiude la porta. Nel frattempo arriva un ragazzo (A), che sta portando un pacchetto e dà un calcio alla porta per poterla aprire.

1. B apre la porta.
2. A va via con il pacchetto.
3. A e B appendono un quadro.
4. B prende la bicicletta.

Azioni ingannevoli

GRUPPO C:

1C) In un'aula, i bambini stanno facendo esercizi di matematica. Una bambina (A) prende un libro per nascondervi i fumetti. La maestra (B) si avvicina sospettosamente. A nasconde immediatamente i fumetti sotto il banco e mostra alla maestra il libro di matematica.

1. B accarezza la testa di A con approvazione.
2. A è rimproverata.
3. A e i suoi compagni giocano insieme.
4. A e la sua compagna di banco leggono il fumetti.

2C) A e C stanno giocando con dei cuscini, A innavertitamente fa cadere un vaso. Un ragazzo (B) sente il rumore ed entra nella stanza con aria sospettosa; A indica C.

1. B rimprovera C.
2. B rimprovera A.
3. A e C si sfidano a braccio di ferro.
4. B legge un giornale.

3C) Due bambini stanno giocando a nascondino. B conta e C si nasconde dietro la porta. Un terzo bambino (A) aiuta C a nascondersi. C chiede ad A di non svelare dove si trova. Quando B ha terminato la sua conta entra nella stanza e guarda con un'espressione interrogativa A che gli indica col braccio che C si trova sotto il tavolo.

1. B guarda sotto il tavolo.
2. B guarda dietro la porta.
3. A e C giocano insieme.
4. C sta contando.

Azioni Ironiche

GRUPPO D:

1D) Due bambini (A e B) stanno giocando ai Lego. Insieme stanno costruendo una torre molto alta. B fa cadere la torre per terra, A batte le mani.

1. A è triste.
2. A è felice.
3. B sta disegnando.
4. A e B suonano il pianoforte.

2D) Due bambine (A e B) sono sedute a tavola. B prende due caramelle e ne mangia una. A chiede se può avere l'altra caramella. B mangia anche la seconda caramella e consegna la carta ad A. A accarezza la schiena di B.

1. A tira fuori la lingua a B.
2. A bacia B.
3. A sta cucinando.
4. A e B stendono il bucato.

3D) Due ragazzi sono seduti al parco. B sta mangiando una merenda ed A sta leggendo un quotidiano. La merenda cade per terra, B la raccoglie e continua a mangiarla. A si preme la guancia col dito.

1. B butta via la merenda.
2. B mangia la merenda.
3. A beve dell'acqua.
4. A e B aprono una porta.

Atti comunicativi complessi

GRUPPO E:

1E) Un bambino (B) sta camminando con sua sorella (A), all'interno di un centro commerciale. Ad un certo punto si fermano davanti ad un negozio di giocattoli e B indica con insistenza un pupazzo. A mostra a B che il suo portafoglio è vuoto.

1. A e B vanno via.
2. B ha il pupazzo in mano.
3. A allaccia le scarpe a B.
4. A prende una barretta di cioccolato dal distributore automatico.

2E) Una ragazza (A) è seduta al tavolo e sta studiando, mentre un'altra ragazza (B) sta riparando uno scaffale con l'ausilio di un martello. A richiama l'attenzione di B indicando il suo libro.

1. B smette di usare il martello.
2. B continua ad utilizzare il martello.
3. A e B bevono un caffè'.
4. A sta disegnando.

3E) Una ragazza (A) ed un ragazzo (B) stanno sbucciando le patate. Un'altra ragazza (C) arriva con un pallone in mano. C mostra a B il pallone, A ferma B che sta per alzarsi tenendogli il braccio.

1. B continua ad aiutare A a sbucciare le patate.
2. B e C giocano a pallone.
3. A lava i piatti.
4. B suona la chitarra.

Alcuni esempi fotografici

Vengono qui di seguito riportati alcuni esempi di protocollo dell'atto comunicativo da indagare, presenti nell'ultima scena del video con le relative alternative mostrate ai bambini. In ordine:

1. Prima scena del gruppo A: 1A
2. Seconda scena del gruppo B: 2B
3. Terza scena del gruppo C: 3C
4. Prima scena del gruppo D: 1D
5. Prima scena del gruppo E: 1E

1 A



OPZIONI 1 A



2 B



OPZIONI 2 B



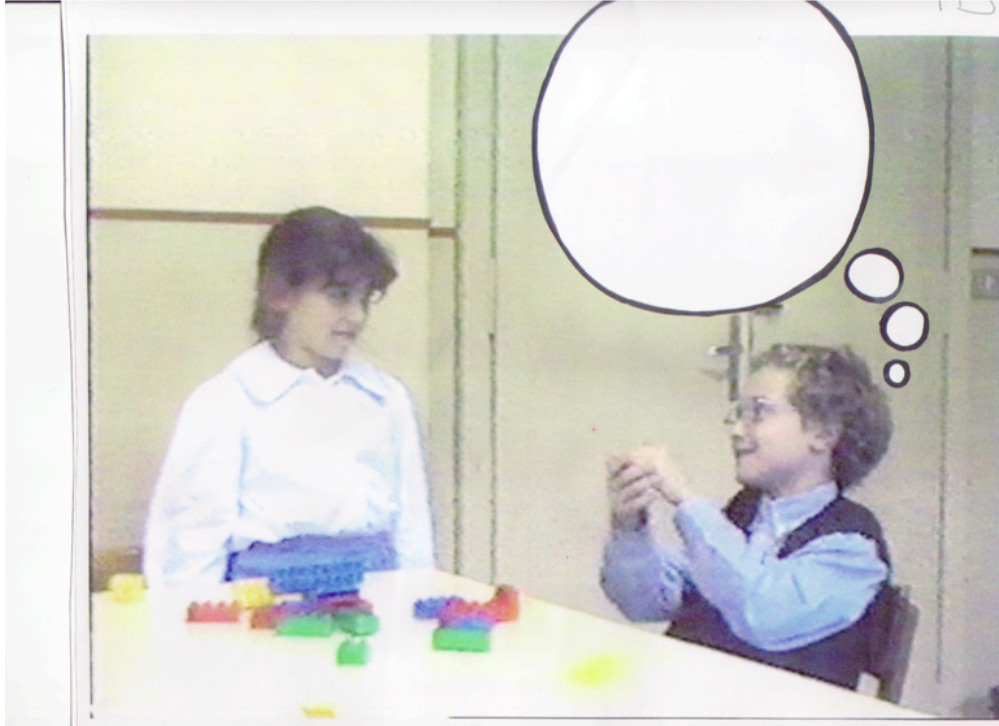
3 C



OPZIONI 3 C



1 D



OPZIONI 1 D



1 E



OPZIONI 1 E



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alibali, M. W., Heath, D.C., & Myers, H.J. (2001). Effects of visibility between speaker and listener on gesture production: Some gestures are meant to be seen. *Journal of Memory and Language*, 44, 169-188.
- Alibali, M. W. & Kita, S. (2004). On the role of gesture in thinking and speaking: Prohibiting gesture alters children's problem explanations. Manuscript under review.
- Alibali, M. W., Kita, S., & Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: we think, therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes*, 15, 593-613.
- Alibali, M. W., Kita, S., Bigelow, L. J., Wolfman, C. M., & Klein, S. M. (2001). Gesture plays a role in thinking for speaking. In C. Cavé, I. Guaitella & S. Santi (Eds.), *oralité: et gesturalité: Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (pp. 407-410). Paris: L'Harmattan.
- Anolli L., Ciceri R. e Infantino M. G. (2000a). "Le voci dell'ironia: analisi dei profili acustici della comunicazione ironica", *Giornale Italiano di Psicologia*, 4: 719-756,
- Anolli L., Ciceri R. e Infantino M. G. (2000b). "Irony as a game of implicitness: acoustic profiles of ironic communication", *Journal of Psycholinguistic Research*, 29, 3, 275-311.
- Astington, J.W., Olson, D.R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Astington, J.W. (2003), "Sometimes necessary, never sufficient: false belief understanding and social competence", in Repacholi B. e Slaughter V. (a cura di), *Individual differences in Theory of Mind. Implication for typical and atypical development*, Blackwell Publisher, Oxford.
- Bachman, L., (1990,). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bara, Bruno G, (1999). Pragmatica cognitiva. *I processi mentali della comunicazione*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. e Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen S. (1989). Perceptual role-taking and proto-declarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: understanding attention in others. In A. Whiten (a cura di), *Natural theories of mind*, Oxford: Basil Blackwell. Trad. it. in L. Camaioni, 2003.
- Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of theory of mind and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg e D.J. Cohen (a cura di). *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp. 59-82). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mind reading. *Cahiers de Psychologie Cognitive (Current*

- psychology of Cognition*), 13 (5), 1-40.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1995). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 4, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. Trad. it. *L'autismo e la lettura della mente*. Roma: Astrolabio, 1997.
- Bartsch, K., Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Battistelli, P. (2001). Teoria infantile della mente e pensiero metarappresentativo. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXVIII, 3, 491-497.
- Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). Mapping the range of information contained in the iconic hand gestures that accompany spontaneous speech. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 438-462.
- Beeman, M. M., Davis, L. H., Carlisle, J. F., (1999). *Learning to Write in Two Languages: A Study of Emerging Bilingualism*. University Research Grant, Northwestern University.
- Bekkering, H., Wohlschlaeger, A., & Gattis, M. (2000). Imitation of gestures in children is goal-directed. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 1, 153-164.
- Benelli B., Belacchi C. La dogma non è la moglie del doge. Un modello di sviluppo della competenza definitoria. *Giornale Italiano di Psicologia*. 4; 1999, pg. 703 - 740
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive development. *Child Development*, pp: 1009/1018.
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanism by which childhood bilingualism affect understanding of language and cognitive structures. In P. A. Hornby (a cura di) *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, New York Academic Press.
- Ben-Zeev, S. (1997). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. In P. A. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, pp. 29-55. New York: Academic Press.
- Bialystok, E. & Ryan E.B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill, *Merrill-Palmer Quarterly* 31(3), pp. 229-251.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1992). Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge. In R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, pp. 501-513. New York: Elsevier Science Publishers.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. & Codd, J. (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number, *Cognitive Development*, 12, 85-106.

- Bialystok, E. & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bucciarelli M., Colle L. & Bara B. G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics* 35, 207-241.
- Butterworth, B., & Hadar, U. (1989). Gesture, speech, and computational stages: A reply to McNeill. *Psychological Review*, 96, 168-174.
- Camaioni, L. (1993a). Lo sviluppo della teoria della mente e dei suoi precursori. *Età Evolutiva*, 45, 61-72.
- Camaioni, L. (1993b). The development of intentional communication. A re-analysis. In J. Nadel, L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development*. London: Routledge, 82-96. Trad. it. In O. Liverta Sempio e A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro: contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Cortina, 1995, 319-333.
- Camaioni, L., Longobardi, E. (1997). Referenze a stati mentali nella produzione linguistica spontanea a 20 mesi. *Età Evolutiva*, 56, 16-25.
- Camaioni, L. (2001). Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 455-476.
- Camaioni, L. (a cura di) (2003). *La Teoria della Mente. Origini, Sviluppo e Patologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Caponi B., Cornoldi C., Trevisan P., L'insegnamento metacognitivo, *L'Educatore*, 20, 1993, 28-33.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Twelve-and-18-month-old copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, 8(1), F13-F20.
- Caselli M. C., Maragna N., Pagliari Rampelli L., Volterra V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze, La Nuova Italia.
- Castelfranchi C., Parisi D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Il Mulino, Bologna.
- Castelfranchi C., (1981). *Scopi esterni* in "Rassegna italiana di Sociologia", XXII, I, pp. 329-81.
- Castelfranchi C., Poggi I., (1990). *Blushing as a discourse: Was Darwin Wrong?*, in R. Crozier (ed.), *Shyness and Embarrassment. Perspectives from Social Psychology*, Cambridge University Press, New York, pp. 230-51
- Caviglia, G. (2003). *Attaccamento e Psicopatologia*. Roma: Carocci.
- Caviglia, G. (2005). *Teoria della Mente, Attaccamento Disorganizzato, Psicopatologia*. Roma: Carocci.
- Church, R.B., Ayman-Nolley, S., & Estrade, J. (2004). The effects of gestural instruction on bilingual children. *International Journal of Bilingual Education*, in press.
- Church, R.B., & Goldin-Meadow, S. (1986). The mismatch between gesture and speech as an index of transitional knowledge. *Cognition*, 23, 43-71.
- Clark H. H. e Gerrig R. J. (1984) On the pretense theory of irony, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1): 121-26.
- Cohen, L.B. (1973). A two process model of infant visual attention, *Merril Palmer*

- Quarterly*, 19, 157-180.
- Cohen, A.A. (1977). The communicative functions of hand illustrators. *Journal of Communications*, 27, 54-63.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Creusere M. A. (1997). *The conceptual underpinnings of children's understanding of ironic speech act*, Poster presentato al biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Dews S. e Winner E. (1995). Muting the meaning: a social function of irony, *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(1): 3-19.
- Dews S., Kaplan J. e Winner E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony, *Discourse Processes*, 19: 347-367.
- Dews S., Winner E., Kaplan J., Rosenblatt E., Hunt M., Lim K., McGovern A., Qualter A. e Smarsh B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony, *Child Development*, 67: 3071-3085.
- Diane Gérin-Lajoie (2003) *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Prise de Parole.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144
- Ekman P., (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In Cole J.K. (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation 1971*. University of Nebraska, Press, Lincoln.
- Ekman P., Friesen W. V. (1969). *The Reportoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding*, in *Semiotica*, I, I, pp. 49-98
- Fantz R. L. (1966). Patter discrimination and selective attention as determinants of perceptual development from birth. In Kidd L. e Rivoire G. (a cura di), *Perceptual development in children*, International University Press, New York.
- Feldman, C.F. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, 35, 107-117.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, A.S. (1977). *Cognitive Development*, (3rd Ed. 1993) US: Prentice-Hall. Trad. it. *Psicologia dello Sviluppo Cognitivo*, Bologna: Il Mulino, 1996.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.
- Flaves L.M., & Perry, M. (2001). How many do you see? The use of non spoken representation in first-grade mathematics lessons. *Journal of Educational Psychology*, 93, 330-345.
- Feyereisen P. e Seron X. (1982) "Non verbal communication an Aphasia: A Review: I Comprehension. II. Expression". *Brain and Language*, 16, pp. 191-212, 213-236.
- Feyereisen P., e de Lanoy (1991) *Gestures and Speech. Psychological Investigations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA.: MIT Press.

- Fodor, J.A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). *Attaccamento e Funzione riflessiva*. A cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti. Milano: Raffaello Cortina.
- Fowler H.W. (1965), *A dictionary of modern English usage (2 ed.)*, Oxford University Press, Oxford.
- Francis N. (1999) Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second language. *Applied Psycholinguistics*, 20, pp. 553-561.
- Freedman N. (1972) The Analysis of Movement Behavior during the Clinical Interview. In A. R. Siegman and B. Pope (Eds) *Studies in Dyadic Communication*. Elmsford, New York, Pergamon.
- Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. In D. Frye, C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Frye, D., Moore, C. (Eds.) (1991). *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Genesee, F., Boivin, I. & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.
- Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1014.
- Giora R. (1995). On irony and negation, *Discourse Processes*, 19(2): 239-64.
- Gobbo, C. (2001). Cercando le basi dello sviluppo della Teoria della Mente. *Giornale Italiano di Psicologia*. XXVIII, 3, 507-516.
- Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*, (pp. 85-107). Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Goldin-Meadow, S., Kim, S., & Singer, M. (1999). What the teacher's hands tell the student's mind about math. *Journal of Educational Psychology*, 91, 720-730.
- Goldin-Meadow, S. & Sandhofer, C. M. (1999). Gestures convey substantive information about a child's thoughts to ordinary listeners. *Developmental Science*, 2, 67-74.
- Goldin-Meadow, S., & Singer, M. A. (2003). From children's hands to adults' ears: Gesture's role in teaching and learning. *Developmental Psychology*, 39, 509-520.
- Goldman, A.I., (1993). The psychology of folk psychology. *Behavioral and Brain Science*, 16, 15-29.
- Gopnik, A. (2003). The theory theory as an alternative to innateness hypothesis. In L. Antony & N. Horstein (Eds.) *Chomsky and his critics* (pp.238-254). New York: Basil Blackwell.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gopnik, A., Wellman, H.M. (1994). The „theory theory“. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Domain-Specificity in Cognition and Culture* (pp. 257-293). New York: Cambridge university Press.
- Grice H.P. (1957). Meaning, *Philosophical Review*, 66: 377-88.

- Grice H.P. (1968). Utter's Meaning, Sentence-Meaning, and World-Meaning, *Foundations of Language*, 4: 22-42.
- Grice H.P. (1969). Utter's Meaning and Intention, *Philosophical Review*, 68: 147-77.
- Grice H.P. (1975). Logic and conversation, in Cole P. e Morgan J. L. (a cura di), *Syntax and semantics, Volume III. Speech acts*, Academic Press, New York pp. 41-58.
- Grice H.P. (1978). Further notes on logic and conversation, in Cole P. (a cura di), *Syntax and semantics, Volume IX: Pragmatics*, Academic Press, New York pp. 113-27.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.
- Happé F.G.E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Happé F.G.E. (1995). "Understanding minds and metaphor: insights from the study of figurative language in autism", *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(4): 275-295.
- Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind and Language*, 7, 120-144.
- Harris, P.L. (1996). Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers, P.K. Smith (Eds.). *Theories of Theories of Mind* (pp. 200-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P.L. (1996b). Comparing beliefs and desires. In P. Carruthers, P.K. Smith (Eds.). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris M. e Pexman P.M. (2003). Children's perception of the social functions of verbal irony, *Discourse Processes*, 36,3: 147-165.
- Hornby, P.A. (Ed.) (1977). *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press.
- Hymes D.H., *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1971). Extracts available in: Brumfit, C.J. & Johnson K. (1979) (Eds.), *The communicative approach to language teaching*, pp. 5-26, Oxford, Oxford University Press.
- Iverson, J. & Goldin-Meadow, S. (1998). Why people gesture when they speak. *Nature*, 396, p.228.
- Janoo-Worrall A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 43, pp. 1390-1400.
- Karmiloff-Smith, A. (1988). The child is a theoretician, not an inductivist. *Mind and Language*, 3, 183-195.
- Keil, F.C. (1989). *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelly, S.D., Barr, D.J., Church, R.B., & Lynch, K. (1999). Offering a hand to pragmatic understanding: The role of speech and gesture in comprehension and memory. *Journal of Memory & Language*, 40, 577-592.
- Kendon A. (1995). Gestures as Illocutionary and Discourse Structure Markers in Southern Italian Conversation. *Journal of Pragmatics*, 23, pp. 247-279.
- Kendon A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kendon, A. (1994). Do gestures communicate? A review. *Research on Language and*

- Social Interaction, 27, 175-200.
- Kita S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture* (pp. 162-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita S. (ed.) (2003) *Pointing*. Erlbaum, Hillsdale.
- Krauss, R., Chen, Y., & Gottesman, R. (2000). Lexical gestures and lexical access: A process model. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture*. Cambridge, (pp.261-283).
- Lacroix J. M. & Rioux Y. (1978) La communication non-verbale chez les bilingues. *Canad. J. Behav. Science*, 10 (2).
- Leslie, A. M. (1987). Pretende and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A.M., Happé, F. (1989). Autism and ostensive communication: the relevance of metarepresentation. *Development and Psychopathology*, 1, 205-212.
- Leslie, A.M., Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. In Hirschfeld & Gelman (eds.), pp. 119-148.
- Leslie, A.M. (2000). 'Theory of mind' as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (Ed.) *The cognitive neurosciences*, (pp. 1235-1247). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lucariello J. (1997), "Dalla narrazione all'ironia. Lo sviluppo del ragionamento metarappresentativo", in Smorti A., *Il sé come testo: costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze.
- Marchetti, A. (1995). L'accesso alla mente: panorami e percorsi. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro*. Milano: Cortina.
- Marchetti A. e Massaro D., "Quando piove e splende il sole. Ironia e stati mentali", in Marchetti A. e Liverta Sempio O. (a cura di) (2004), *Uno con molti. Cultura e costruzione dell'individualità*. Utet libreria, Torino.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T. e Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking: distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47, 511-514.
- Mayberry, R. L., Jaques, J., & DeDe, G. (1998). What stuttering reveals about the developmental of the gesture-speech relationship. In J. Iverson & S. Golding-Meadow (Eds.), *New direction for child development: the nature and functions of gesture in children's communication* (Vol. 79, pp. 77-87). San Francisco: Jossey-Bass
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal. *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D (1992). *Hand and Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- McNeill, D. & Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. In D. McNeill, (Ed.), *Language and gesture* (pp.141-161). Cambridge: Cambridge University Press.

- Mehrabian A. (1956). Nonverbal Communication, *Psychological Review*, 63, 129-138.
- Meltzoff, A.N., Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg e D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds*. Oxford : Oxford University Press, 181-203. Trad. it. in L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Bari : Laterza, 2003.
- Miceli M., Castelfranchi C. (1994). *Le difese della mente*, Carocci, Roma
- Moore, C. (1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental psychology*, 14, 19-40
- Muecke D.C. (1969). *The compass of irony*, Methuen and Co., London.
- Neill, S. (1991). Classroom nonverbal communication. London: Routledge.
- Paradis, J. and Genesee, F. (1996) Syntactic acquisition in bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 1-25.
- Peggy J. Goetz (2003). *The effects of bilingualism on theory of mind development*. Cambridge, University Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Poggi I. (2006) *Le parole del corpo*. Carocci.
- Poggi I., Pelachaud C. (2000a) *Performative Facial Expression in Animated Faces*, in J. Cassel, J. Sullivan, S. Prevost, E. Churchill (eds.), *Embodied Conversational Agents*, MIT Press, Cambridge (MA), pp. 155-88.
- Poulin-Dubois, D. e Shultz, T.R. (1988). The development of the understanding of human behavior: from agency to intentionality. In J.W. Astington, P.L. Harris e D.R. Olson (a cura di) (1988), *Developing theories of mind* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Premack D. e Woodruff G. (1978), "Does the Chimpanzees have a Theory of Mind?", *The behavioural and brain sciences*, I: 515-526.
- Rauscher, F. H., Krauss, R. M., & Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production *Psychological Science*, 7, 226-231.
- Ricci Bitti P. E. e Zani B. (1983) *La comunicazione come processo sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Rime B. e Schiaratura L. (1991) Gesture and Speech. In R. Feldman and B. Rime (Eds) *Fundamentals of Nonverbal Behavior*. New York, Cambridge University Press.
- Russel, J. (1995). « At two with nature»: Agency and the development of self-world dualism. In J. Bermudez, A. Marcel, N. Elia (Eds.), *The Body and the Self*, Cambridge MA: MIT Press.
- Segal, G. (1996). The modularity of theory of mind. In P. Carruthers e P.K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge university Press. (pp. 141-157).
- Semerari, A. (2000). *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*. Roma-Bari: Laterza
- Shannon, C.E. e Weaver, W., (1949) *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana.
- Shatz, M. (1983). Communication. In J. Flavell e E.M. Markman (a cura di), *The handbook of child psychology*, Vol. 3: *Cognitive development* (pp. 841-885). New

- York: Wiley.
- Sperber, Dan & Deirdre Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber D., Wilson D. (1991) Irony and the use-mention distinction, in Davis S. (ed.) *Pragmatics: A Reader*, Oxford University Press, Oxford, pp. 550-563.
- Sperber D., Wilson D. (1998) Irony and relevance. A reply to Drs. Seto, Hamamoto and Yamanashi, in Carton R., Uchida S. (a cura di), *Relevance Theory: Applications and Implications*, Benjamin Amsterdam, pp. 283-293.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language* 17: 3-23. Special Issue on Pragmatics and Cognitive Science.
- Stich, S. (1983). *From Folk Psychology to Cognitive Science*, Cambridge, MA: The MIT Press. Trad. it. *Dalla Psicologia del Senso Comune alla Scienza Cognitiva*. Bologna: Il Mulino, 1994.
- Sullivan, Kate, Winner, Ellen, Hopfield, Natalie (1995) How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology* 13, 191-204.
- Tirassa M. (1991) *Fallimenti della comunicazione*, in *Ricerche di Psicologia*, 3, pp. 59-88.
- Thompson, L.A., & Massaro, D.W. (1986). Evaluation and integration of speech and pointing gestures during referential understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 144-168.
- Thompson, L.A., & Massaro, D.W. (1994). Children's integration of speech and pointing gestures in comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 327-354.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore, P. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Utsumi A. (2000). Verbal irony as implicit display of ironic environment; Distinguishing ironic utterances from nonirony, *Journal of Pragmatics*, 32: 1777-806.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. Trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari Laterza, 1991.
- Vygotskij, L.S. (1973) tr.it. *Pensiero e linguaggio*. Ricerche psicologiche, Bari: Laterza, 2004, pp. 67-83.
- Wellman, H. M. e Bartsch, K. (1994). Before belief: Children's early psychological theory. In C. Lewis e P. Mitchell (a cura di), *Children's early understanding of mind* (pp. 331-354). Hove, UK: Erlbaum.
- Wellman, H.M., Gelman, S. (1997). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 523-573). New York: Wiley.
- Wimmer, H. e Perner J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103-128.
- Winner E. e Leekam S. (1991). Distinguishing irony from deception: understanding the speaker's second-order intention, *British Journal of Developmental Psychology*, 9: 257-270.

Yelland G. W., Pollard J., Mercuri A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, pp: 14, 423-444.

Zuanelli Sonino, E. (1981). *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.