

Linguaggio, metacognizione e deficit

La funzione adattiva ed evolutiva nel processo di sviluppo e di apprendimento

a cura di Stefania Pinnelli

Professore associato di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione,
Scienze politiche e sociali, Università del Salento

monografia

La metacognizione è un concetto che può essere usato per riferirsi a una pluralità di processi epistemologici. Essenzialmente rimanda alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva) e all'attività di controllo esercitata su di essi (processi metacognitivi di controllo).

La teoria dell'istruzione e la metodologia didattica riconoscono la metacognizione come una variabile essenziale, in grado di condizionare le modalità con le quali un individuo apprende e costruisce un metodo di studio efficace (Cornoldi, 1995). La letteratura di settore ha chiarito bene quanto la competenza metacognitiva contribuisca alla formazione di un corretto stile attributivo e motivazionale; queste variabili risultano funzionali a uno stile di apprendimento basato sull'impegno e il senso di efficacia (De Beni e Moè, 2000). L'attivazione e il controllo dei processi metacognitivi sono ampiamente discussi anche nella didattica per alunni con bisogni educativi speciali e situazioni di svantaggio; occorre poi sottolineare come, per usare le parole di Borkowsky e Muthukrishna, il cui testo *Didattica metacognitiva* (Trento, Erickson, 2011) è stato recensito da Luca De Giorgi su questo numero della rivista, avere una buona

competenza metacognitiva significhi essere un buon elaboratore di informazioni, ossia migliorare il compito di prestazione e di decisione delle strategie da usare.

L'ambito della metacognizione ha portato a focalizzare l'attenzione negli ultimi anni sulla Teoria della Mente (Theory of Mind/ToM), che riguarda la comprensione e spiegazione quotidiana degli stati mentali delle persone, del loro modo di agire, percepire e pensare. Si parla di «teoria» non tanto nel senso scientifico del termine, quanto per evidenziare che la comprensione intuitiva delle azioni umane ha una componente mentalistica (Cornoldi, 1995). «Figli dello stesso padre», come efficacemente asserisce Cornoldi, la ToM e la metacognizione sono termini che spesso vengono erroneamente adoperati come equivalenti. La ToM comprende sia uno specifico settore di ricerca che la capacità di attribuire stati mentali (Caviglia, 2003). La ToM costituisce, in qualche modo, l'esordio della competenza metacognitiva (Leslie, 1987).

Secondo Bruner (1997), il pensiero narrativo è una forma di costruzione mentale di eventi riguardanti l'azione e l'intenzionalità umane, il cui esordio si manifesta intorno ai 24 mesi e costituisce un precursore della ToM. La

metacognizione, per l'autore, si basa sulla capacità di uscire dall'egocentrismo, che non è affatto tipico della fanciullezza, ma può appartenere a ogni stadio di sviluppo a partire dalla fine del primo anno di vita del bambino. Il suo continuo superamento in nuove situazioni caratterizzate da una complessità sempre più elevata dà la possibilità al bambino di costruirsi una Teoria della Mente, che rappresenterebbe la base per l'apprendimento consapevole. Secondo Bruner la capacità metacognitiva compare nelle persone in modo disuguale, in rapporto al loro sfondo culturale, ma può essere insegnata con successo così come avviene per altre abilità. In tale concezione risulta paradigmatico l'apprendimento del linguaggio. L'interazione linguistica tra madre e figlio nei primi anni di vita si sviluppa secondo sequenze di domande e risposte sempre più complesse, caratterizzate dal mantenersi, da parte della madre, sempre sul confine della zona di sviluppo prossimale, cioè in una continua espansione della competenza del bambino (Bruner, 2000, p. 84). Al pari del linguaggio e attraverso lo strumento linguistico, la capacità metacognitiva è questione di esecuzione, non di competenza; il bambino rientra in una posizione egocentrica quando non comprende la situazione in cui opera e non riesce a cogliere la struttura degli eventi. Questa riflessione dell'autore esprime bene la funzione adattiva che egli rivendica per l'attività metacognitiva e che rende tale competenza ancora più importante nelle situazioni di svantaggio; egli adotta il termine «adattivo» riprendendolo dalla scienza computazionale. Il processo adattivo è una modalità psicologica per fronteggiare la complessità del reale; al pari dei programmi computazionali complessi di tipo adattivo che

«comportano la ridescrizione dell'output delle operazioni precedenti, allo scopo sia di ridurre la complessità che di migliorarne la rispondenza a un criterio di adattamento» (Bruner, 1997, p. 24), anche nei fenomeni umani la «ridescrizione» (la metacognizione) è funzionale a ridurre la complessità per raggiungere una migliore corrispondenza rispetto a un criterio. Come processo adattivo, «musica rara di una sovrapposizione fra diversi campi di indagine» (ibidem, pp. 36-38), essa rivela la sua essenzialità e spendibilità all'interno di processi di interazione culturale con le altre persone e con la cultura di appartenenza. Nella prospettiva culturale l'autore attribuisce ai linguaggi e, tra di essi, alla scrittura in tutte le sue espressioni, non ultima quella digitale, la funzione di esternalizzazione del processo metacognitivo. Il linguaggio, pertanto, è il mediatore per eccellenza tra la realtà interna e il comportamento osservabile. Muovendo da questa cornice di senso, gli articoli pubblicati in questa monografia esplorano da prospettive differenti lo sviluppo dell'attività metacognitiva in situazioni di svantaggio e non. Secondo Tunmer, Pratt e Herriman (1984) l'abilità metalinguistica rientra tra i costrutti metacognitivi, ossia l'insieme delle conoscenze regolative del compito cognitivo che fa il suo esordio tra i 4 e i 9 anni. Il contributo di Stefania Pinnelli e Daniela Scardia rivolge la sua attenzione alla competenza metalinguistica come capacità di riflettere su e di manipolare le caratteristiche strutturali del linguaggio parlato, di trattare il linguaggio come oggetto di pensiero; esso cerca di definirne la correlazione con la comprensione del testo nel compito di lettura. In continuità con questo lavoro l'articolo di Stefania Pinnelli e Mariapia Caterino

esplora, in un contesto di scuola primaria, la competenza metalinguistica e l'uso figurato e traslato del linguaggio attraverso il ricorso alle Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010).

L'articolo di Luca De Giorgi mette a fuoco, attraverso la prospettiva di Vygotskij, il processo di compensazione della persona con disabilità come capacità di fronteggiare e superare, per certi versi, il suo deficit. In questo principio caro alla difettologia di Vygotskij emergono elementi che lo accomunano al processo creativo: il rapporto con l'ambiente, la memoria e l'emotività.

Gli studi sull'acquisizione e sullo sviluppo dell'abilità mentalistica nella persona con disabilità visiva partono proprio da queste sollecitazioni. L'atipicità e il ritardo dello sviluppo di una ToM nel soggetto con disabilità visiva e nel bambino non udente, come argomentano i contributi di Andrea Fiorucci e di Flavia Lecciso, sembrano maggiormente riconducibili non tanto al deficit, quanto alla precarietà e alla fragilità delle relazioni interpersonali e affettive. In ordine a ciò i contributi richiamano l'attenzione sul ruolo rivestito dagli adulti significativi, ossia i caregiver familiari e professionali, i quali sono chiamati ad affinare la propria sensibilità e capacità ermeneutica e a offrire al figlio non solo i propri «sensi» ma, soprattutto, la certezza e la solidità di un affetto che lo accompagnerà con sicurezza, consenso e sostegno verso la mentalizzazione.

L'interazione con i caregiver, in primis i genitori, costituisce la molla attivatrice dell'attività mentalistica; le esperienze vissute con i genitori possono modificare

sia i contenuti della mente infantile, sia la capacità di operare su di essi (Main, 1991) e tale reciprocità è legata alla mediazione linguistica in risposta a bisogni di adattamento del bambino.

È pertanto evidente che sia in situazioni di svantaggio sia nell'accompagnamento del consueto processo di maturazione linguistica e cognitiva, gli scambi comunicativi orientati metacognitivamente possono facilitare lo sviluppo di una ToM e delle conoscenze metacognitive generali del bambino.

Bibliografia

- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. (2000), *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza.
- Caviglia G. (2003), *Attaccamento e psicopatologia*, Roma, Carocci.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazioni e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Leslie A.L. (1987), *Pretense and representation: The origins of «Theory of Mind»*, «Psychological Review», vol. 94, n. 4, pp. 412-426.
- Main M. (1991), *Conoscenza metacognitiva, monitoraggio metacognitivo e modello di attaccamento unitario (coerente) vs modello di attaccamento multiplo (incoerente): Dati e indicazioni per la futura ricerca*. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde e P. Marris (a cura di), *L'attaccamento nel ciclo di vita*, Roma, Il Pensiero Scientifico, pp. 131-166.
- Rustioni D., Lancaster M. e Nisoli F. (2010), *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica*, Firenze, Giunti, Organizzazioni Speciali.
- Tunmer W.E., Pratt C. e Herriman M.L. (1984), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*, Berlin, Springer.

Metalinguaggio, comprensione del testo e Prove INVALSI: un'indagine sul campo

Stefania Pinnelli

Professore associato di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione,
Scienze politiche e sociali, Università del Salento

Daniela Scardia

Educatrice specializzata

monografia

Sommario

Il presente lavoro vuole indagare la competenza metalinguistica presente in un campione di alunni della scuola primaria, cercando di elaborare la correlazione con la comprensione del testo nel compito di lettura. Le *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica / PVCM* e le *Prove INVALSI* sono stati gli strumenti di esplorazione empirica del tema. L'errore, inteso come indicatore di una sovrapposizione e sostituzione di alcune dimensioni linguistiche, si configura come l'elemento rivelatore della correlazione indagata.

Competenza metalinguistica, competenza fonologica e apprendimento della letto-scrittura

L'ingresso nella scuola primaria determina lo sviluppo nel bambino di uno specifico modo di orientarsi nel mondo del linguaggio: l'attenzione si rivolge agli aspetti strutturali della lingua e non più solo ai contenuti; la lettura promuove l'alfabetizzazione della mente che acquista le modalità operative proprie del codice scritto (Olson, 1979).

Questo processo di riorganizzazione funzionale promuove a sua volta la consapevolezza linguistica, ossia la competenza metalinguistica, intesa come la capacità di *riflettere su* e di *manipolare* le caratteristiche strutturali del linguaggio parlato, di trattare il linguaggio come oggetto di pensiero in contrasto con il semplice uso

del sistema linguistico per comprendere e produrre frasi.

Essere metalinguisticamente consapevoli equivale ad accorgersi che il flusso del discorso, che inizia con segnali acustici e termina con il significato inteso da colui che parla, è considerato con occhio razionale e preso come oggetto a sé stante. (Tunmer, Pratt e Herriman, 1984, p. 24)

L'abilità metalinguistica si sviluppa parallelamente al linguaggio ed è parte integrante di esso (Clark, 1978). Il suo esordio si manifesta nella media infanzia e il suo sviluppo è conseguente a un cambiamento generale delle capacità di elaborazione delle informazioni; tale passaggio è dipendente dalla fase di sviluppo delle particolari forme linguistiche cui si riferisce (Karmiloff-Smith, 1979).

Tunmer, Pratt e Herriman (1984) ritengono che l'abilità metalinguistica rientri tra

i costrutti metacognitivi, ossia l'insieme delle conoscenze regolative del compito cognitivo che fa il suo esordio tra i 4 e i 9 anni. Essa si articola in quattro livelli: consapevolezza fonologica, lessicale, sintattica e pragmatica.

La consapevolezza fonologica è l'abilità di individuare le componenti fonologiche delle parole allo scopo di manipolarle. La consapevolezza lessicale è la capacità di comprendere che una parola è un'unità facente parte del linguaggio, la cui forma sonora dipende dall'arbitrarietà del codice linguistico. La consapevolezza sintattica è la capacità del soggetto di riflettere sulle regole sintattiche e di applicare il controllo sulle regole grammaticali; questo livello implica la consapevolezza dell'errore e della struttura del linguaggio. La consapevolezza pragmatica consiste nell'adattare il discorso al destinatario. Verso i 4 anni il bambino è in grado di modificare il suo messaggio in funzione dell'interlocutore (Weeks, 1971); questi adattamenti si verificano per lo più in modo inconsapevole, mentre la piena consapevolezza di essi si manifesta intorno ai 7-8 anni (Gombert, 1990).

Alcune ricerche correlazionali attestano l'esistenza di un nesso tra l'alfabetizzazione e la capacità di riconoscere unità fonologiche del linguaggio orale (vedi Morais, Alegria e Content, 1987; Tunmer, Herriman e Nesdale, 1988). Altre ricerche testimoniano la possibilità di possedere la consapevolezza fonologica anche prima dell'alfabetizzazione formalizzata; essa sarebbe presente in soggetti che non hanno ancora acquisito le competenze della letto-scrittura ma riescono a prestare attenzione solo ai suoni e alle rime (Goswami e Bryant, 1990).

L'indagine sul campo

Il presente lavoro colloca la sua attenzione sulla competenza metalinguistica e cerca di

definirne la correlazione con la comprensione del testo nel compito di lettura. Muovendo dalle riflessioni precedentemente esposte che tracciano i riferimenti evolutivi della competenza metalinguistica nella *middle childhood*, si è riflettuto sulle differenze di età tra gli scolari per comprendere se la prassi dell'«anticipo scolastico» costituisca un elemento critico di cui occorre tenere conto nell'apprendimento e nella definizione delle capacità di comprensione del testo.

Il campione oggetto dell'indagine, condotta nell'a.s. 2010-2011,¹ è costituito da un gruppo di 20 studenti della scuola primaria «G. Falcone» di Lecce, così suddiviso: 10 alunni della classe terza primaria (di cui 5 di 7 anni e mezzo e 5 di 8 anni e qualche mese) e 10 alunni della classe quinta primaria (di cui 4 alunni di 9 anni e mezzo e 6 di 10 anni). Gli strumenti utilizzati sono stati le *Prove INVALSI* di Italiano relative all'anno scolastico 2009-2010 per la comprensione del testo di seconda e quinta primaria e le *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVC)* per la competenza metalinguistica (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010).

Le Prove INVALSI, somministrate in plenary tanto nella terza quanto nella quinta classe, prevedono la somministrazione di 21 domande a risposta multipla inerenti la comprensione di uno specifico racconto. La comprensione del testo viene valutata in base al numero di risposte corrette fornite dal bambino (viene assegnato 1 punto per ogni risposta esatta e 0 per ogni risposta sbagliata).

Le PVC sono un test figurato a risposta multipla il cui scopo è determinare il livello di comprensione metalinguistica posseduto dall'alunno. La somministrazione avviene

¹ Maggiori dettagli relativi all'indagine sono presenti nel secondo contributo della monografia. [ndr]

individualmente. Esse sono formate da 45 tavole figurate e/o scritte suddivise in 4 prove: *Fumetti*, *Modi di dire*, *Proverbi* e *Pubblicità*. Le risposte sono a scelta multipla su quattro alternative tra le quali occorre identificare la frase-bersaglio.

Le alternative alla frase-bersaglio contengono vari significati dei termini legati a metafore o ad alcuni dettagli distrattori presenti nelle immagini utili per pervenire a una corretta comprensione. Questi distrattori sono confusivi e fuorvianti a livello sia linguistico che cognitivo e creano dubbi interpretativi.

La Prova *Fumetti*, tratta dal giornalino «Topolino», comprende 13 item caratterizzati da una vignetta e da quattro alternative tra cui occorre identificare la risposta corretta. Lo scopo è di comprendere il senso di ciò che è scritto nel fumetto (evidentemente decontestualizzato). Il contenuto del fumetto, a sua volta, contiene espressioni ambigue che inducono il bambino a riflettere e a interpretare

il significato tenendo conto delle alternative disponibili (vedi figura 1).

La Prova *Proverbi* è costituita da 10 item seguiti da 4 alternative di risposta. Essi non sono di facile comprensione da parte del soggetto per la struttura metrica particolare che li caratterizza (vedi figura 2). Le parole e le frasi che esprimono i proverbi rimandano a significati figurati che, nelle alternative di risposta, vengono riformulati in modo plausibile ma scorretto.

La Prova *Modi di dire*, formata anch'essa da 10 item e da 4 alternative di risposta, prevede la presentazione di brevi messaggi la cui comprensione richiede la capacità di andare oltre il significato letterale della frase (vedi figura 3).

Infine la Prova *Pubblicità* è tratta da riviste e/o giornali per ragazzi e comprende 12 item figurati e verbali. Ognuno di essi è costituito da un'immagine pubblicitaria di prodotti commerciali di vario tipo e dalle relative alternative di risposta (vedi figura 4).

Leggi attentamente la vignetta

Che cosa significa **carpisci il frutto**?

NOI LAVORIAMO E TU CARPISCI IL FRUTTO DELLA NOSTRA FATICA!

SOLO PERCHÉ IO SO FARLA FRUTTARE! EH, EH!

a) Cogliere i frutti dall'albero

b) Portare via i risultati di un lavoro

c) Portar via la frutta

d) Capisci i frutti

Fig. 1 Prova *Fumetti* della batteria PVCM.

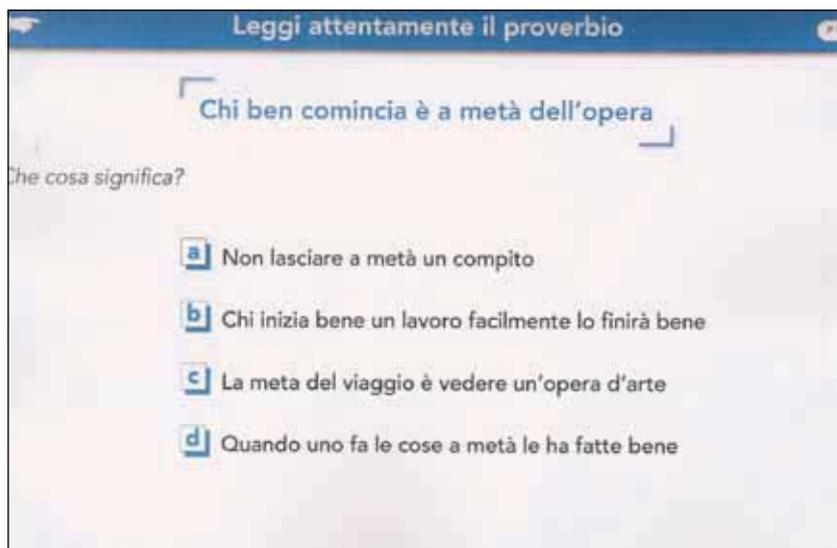


Fig. 2 Prova *Proverbi* della batteria PVCM.

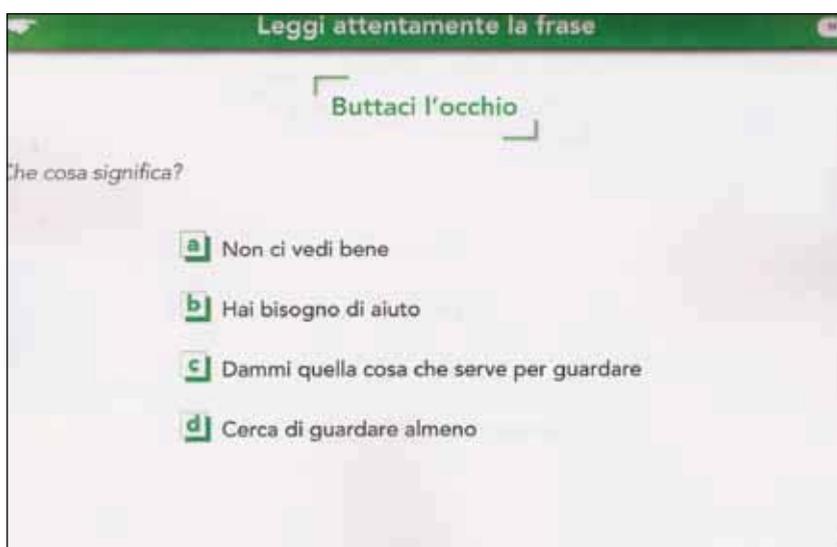


Fig. 3 Prova *Modi di dire* della batteria PVCM.

Confronto fra le Prove INVALSI e PVCM

Per i dettagli relativi alla costruzione del profilo metalinguistico che le Prove PVCM

prevedono, i risultati ottenuti alle prove dal gruppo di 20 alunni di scuola primaria presi in esame nella presente ricerca e per la definizione delle classi di merito, si rimanda al contributo di Pinnelli e Caterino pubblicato



Fig. 4 Prova Pubblicità della batteria PVCM.

nella monografia. In questa sede, per continuità di lettura e per meglio cogliere il confronto con i risultati delle Prove INVALSI, saranno ripresi alcuni dati delle Prove PVCM.

Osservando i dati presentati nelle figure 5 e 6, emerge che per i bambini della terza classe della scuola primaria è presente un netto vantaggio del gruppo di scolari più grandi (8 anni) per le Prove INVALSI e per 2 delle 4 Prove della batteria PVCM. Nelle Prove INVALSI la differenza rispetto al gruppo dei bambini di 7 anni è di 12 punti, nella Prova *Fumetti* è di 9 punti e nella Prova *Proverbi* è di 16 punti; quest'ultima è risultata la più difficoltosa per entrambi i gruppi (vedi figura 5).

La figura 6 mostra un netto miglioramento in tutte le prove e in entrambi i gruppi di alunni, dovuta dal fatto che, con il progredire dell'età, si verifica un incremento delle abilità possedute dal soggetto, sebbene sia per le Prove INVALSI sia per 2 delle 4 Prove PVCM il vantaggio dei bambini

di 10 anni rispetto a quelli di 9 continui a manifestarsi.

I risultati alle Prove INVALSI sono, in proporzione, inferiori, ma ciò è giustificato dal fatto che la prova per i bambini della classe terza è sottodimensionata (essendo stata pensata per i bambini della classe seconda), mentre per i bambini della classe quinta è sovradimensionata (essendo stata pensata per una somministrazione alla fine del quinto anno). I bambini hanno avuto delle difficoltà nella comprensione del testo e nelle domande ad esso correlate probabilmente derivante dal tipo di testo preso in esame (testo narrativo per la classe terza primaria e testo esplorativo per la quinta classe primaria).

Il grafico riportato nella figura 6 dimostra che, con il progredire dell'età, l'abilità metalinguistica e la comprensione del testo migliorano: i bambini appaiono, infatti, in grado di cogliere informazioni presenti nel testo in modo implicito e di andare oltre l'interpretazione letterale della frase.

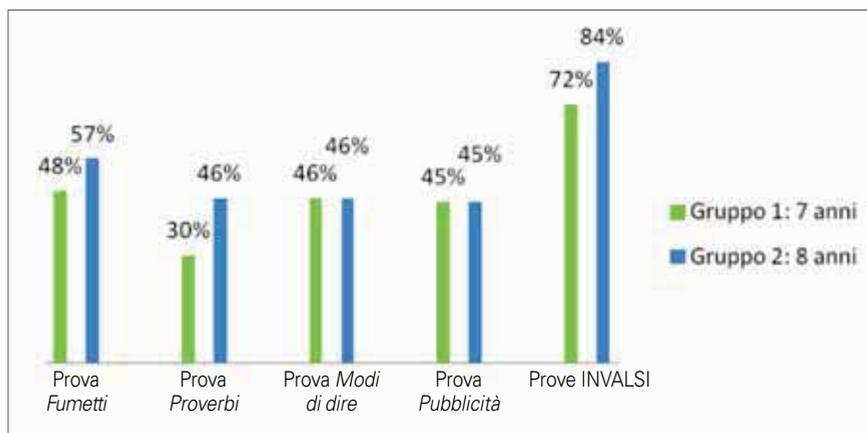


Fig. 5 Alunni di 7 e 8 anni: confronto dei risultati.

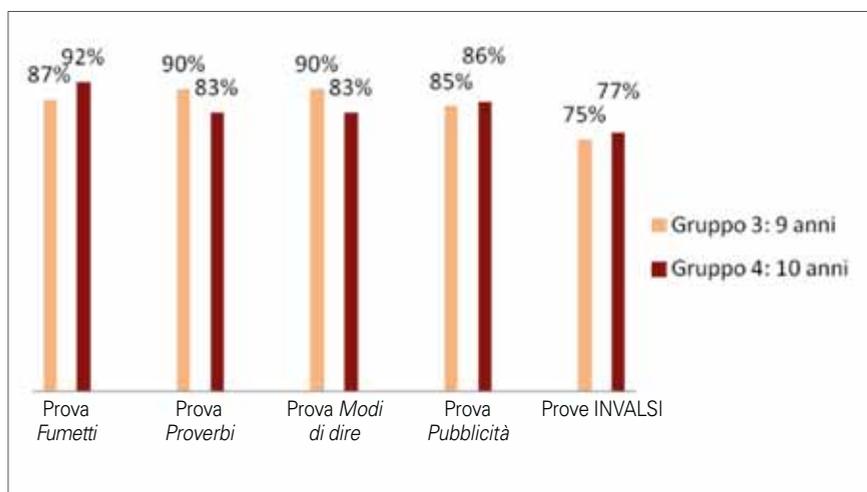


Fig. 6 Alunni di 9 e 10 anni: confronto dei risultati.

Analisi qualitativa dei risultati alle Prove INVALSI

In questa parte del contributo si presenta l'analisi qualitativa condotta sugli errori commessi nelle Prove INVALSI, per affiancarla a quella segnalata nel contributo di Pinnelli e Caterino, relativa alle Prove PVCMM. Tale analisi è finalizzata a intercettare una qualche correlazione tra gli errori commessi nelle

Prove PVCMM e quelli relativi alle prove di comprensione del testo delle Prove INVALSI.

L'ipotesi è che vi sia una comune fonte di difficoltà ascrivibile all'uso fortemente letterale del linguaggio (difficoltà nella competenza semantica e nell'accesso al controllo idiomatico e pragmatico dei significati) e a uno scarso uso della capacità di comprensione sintattica del messaggio a vantaggio di un approccio globale all'informazione

(difficoltà nella consapevolezza sintattica e nella capacità di applicare il controllo sulle regole grammaticali e, quindi, sull'errore e sulla struttura del linguaggio).

Si è proceduto isolando, nelle due Prove INVALSI, gli errori commessi con maggiore frequenza dagli allievi per comprenderne le cause. Per la classe terza della scuola primaria la Prova INVALSI era costituita da un testo di 33 righe intitolato *La forza del moscerino* di Stefano Bordiglioni, tratta da *Un attimo prima di dormire* (Torino, Einaudi, 2004), in cui viene narrata la storia di un moscerino che, grazie alla sua perspicacia, riesce ad aiutare alcune formiche in difficoltà a causa di una chiocciola (che le formiche avevano scambiato per una pietra) che aveva bloccato l'ingresso del loro formicaio.

Dopo avere effettuato la lettura del racconto, ai bambini viene proposto un questionario a risposta chiusa composto da 21 domande. Le 3 domande del questionario con più alta frequenza di errore sono state: l'item 1 (70% di errore), l'item 8 (30% di errore) e l'item 15 (90% di errore).

ITEM 1 – Indica quale caratteristica non ha la pietra del racconto:

A. Grigia; B. Pesante; C. Ruvida; D. Grandissima.

La risposta corretta è C.

L'attenzione dei bambini di terza primaria ricade sull'opzione D; i bambini si soffermano sul concetto di pietra, attribuendogli significati espliciti legati all'oggetto, ossia la pesantezza e la grandezza rispetto alla forza delle formiche, tralasciando del tutto il significato implicito, legato al fatto che non si trattava di una pietra, ma del guscio di una chiocciola. Della domanda tralasciano il «non» presente, finendo per dare una risposta sbagliata al quesito. Come evidenziato nel contributo di

Pinnelli e Caterino, i fraintendimenti che disorientano le scelte dei bambini sono, in questo caso, i distrattori di tipo sintattico, cioè l'alterazione della costruzione morfosintattica della frase.

ITEM 8 – Cosa vuol dire che la pietra «non si mosse di un millimetro»?

A. La pietra non si spostò molto; B. La pietra si spostò di un millimetro; C. La pietra non si spostò per niente; D. La pietra si spostò di poco.

La risposta corretta è la C.

Per quanto concerne questa domanda, i bambini di 7 anni optano in modo errato per l'opzione B, tralasciando anche in questo caso il «non» presente nel testo. Come nella domanda precedente, prevale il distrattore di tipo sintattico. Gli altri bambini di 8 anni scelgono l'alternativa D, cogliendo parte del significato (millimetro/di poco) ma, ancora una volta, tralasciando la negazione e dando la risposta contraria a quella richiesta dalla domanda.

ITEM 15 – Che cosa vuole farti capire il racconto? Scegli la risposta che ti sembra più giusta:

A. Il mondo degli insetti è molto interessante; B. Non sempre le cose sono quelle che sembrano; C. I moscerini sono più intelligenti delle formiche; D. Non sempre l'unione fa la forza.

La risposta corretta è la B.

Anche qui il gruppo ha fornito la risposta errata, non riuscendo a comprendere lo scopo del racconto. Per i bambini di 7 anni la risposta ritenuta corretta è stata l'alternativa C, probabilmente perché hanno associato il titolo del racconto *La forza del moscerino*

all'intelligenza dell'animale, non cogliendo l'aspetto figurato del messaggio e fermandosi al significato letterale della frase. I bambini di 8 anni hanno optato per l'alternativa D, che rimanda al fatto che nella storia le tre formiche, pur unendosi insieme, non riescono a spostare il sasso-chiocciola. Anche qui emerge come agli studenti sia sfuggito completamente il senso del testo, non riuscendo ad andare oltre l'informazione data esplicitamente e letteralmente.

La Prova INVALSI per la classe quinta primaria era costituita da un testo di 58 righe dal titolo *Nella casa di cera* di Alessandro Minelli, tratto da *I segreti degli animali* (Milano, Mondadori, 1985). Il testo parla della distinzione tra la società dei mammiferi e quella degli insetti. In riferimento a quest'ultima, viene descritta la società delle api. Dopo avere letto il testo i bambini hanno dovuto rispondere a un questionario articolato in 21 domande a risposta chiusa. Gli item risultati più problematici sono stati: l'item 2 (50% di errore), l'item 10 (60% di errore) e l'item 12 (70% di errore).

ITEM 2 – Chiede ai bambini di sostituire un termine con un altro. Esso si presenta articolato nel seguente modo: **Nella frase «Non appena curiosiamo nel mondo degli insetti, invece, ci imbattiamo in società rigorosamente matriarcali», come potresti sostituire «invece»?**

A. In realtà; B. Al contrario; C. Infatti; D. Quindi.

La risposta corretta è la B.

Il 50% degli studenti di quinta primaria sceglie l'alternativa A, perché l'espressione «in realtà» esprime il significato di vita reale degli insetti, e colgono il significato del termine «al contrario» come una negazione dell'idea di vita matriarcale.

ITEM 10 – Chiede: **Una «nutrice alle prime armi» che cosa fa?**

A. Pulisce le cellette; B. Dà da mangiare alle larve più grandi; C. Si occupa delle larve neonate; D. Depone le uova.

La risposta corretta è la B.

La risposta data è invece la C, probabilmente perché il termine «nutrice» è associato a una donna che allatta e quindi si prende cura dei figli piccoli, mentre il termine «alle prime armi» non fa parte del loro linguaggio e risulta quindi a loro sconosciuto.

ITEM 12 – Si presenta così formulato: **Cosa fa l'ape operaia subito dopo che è finito il suo lavoro di nutrice?**

A. Comincia a volare più lontano; B. Si occupa di portare fuori i rifiuti; C. Aggiusta e amplia l'alveare; D. Monta di guardia per difendere l'alveare.

La risposta corretta è la C.

Gli allievi di quinta primaria rispondono in modo errato scegliendo le opzioni A e B. Le difficoltà incontrate sono dovute a vari fattori, tra cui il modo di esprimere il riferimento a un arco temporale («subito dopo» presente nella domanda, in contrasto con «di tanto in tanto» nel testo), inteso come vicinanza spaziale. Inoltre la difficoltà incontrata è connessa all'uso dei sinonimi (ingrandire/ampliare) utilizzati dall'autore sia nel testo che nella domanda perché gli allievi cercano ancora di trovare nel testo le parole esatte.

Conclusioni

Le risposte errate fornite da entrambi i gruppi di alunni attestano comuni difficoltà ad accedere alla comprensione reale del si-

gnificato, sia nelle Prove INVALSI che nelle Prove PVC. Gli studenti della classe terza primaria hanno manifestato maggiore difficoltà nella comprensione sintattica e semantica della frase, come dimostrano l'item 1 e l'item 8 della Prova INVALSI, avendo subito, come evidenziano le PVC, l'effetto di distrattori di tipo sintattico e fonologico. Gli alunni hanno colto in parte il significato della frase, tralasciando la negazione e soffermandosi quindi sul significato letterale della frase esaminata.

Anche per gli studenti di quinta primaria le difficoltà sono emerse nella comprensione del significato del testo, non riconoscendo espressioni sinonimali, restando vincolati a una dimensione esplicita del testo e subendo l'effetto di distrattori lessicali. Entrambi i gruppi di alunni cercano quindi di ritrovare frasi o porzioni di frasi presenti nel testo e nelle domande compiendo uno sforzo mnemonico, dimenticando così il relativo significato (vedi, ad esempio, l'item 12).

In conclusione, la conduzione dell'analisi incrociata degli errori ha fatto emergere, da una parte, un nesso comune tra i risultati delle prove, fornendo indicazioni per la realizzazione di interventi didattici mirati di sostegno alla comprensione del testo e alla promozione della consapevolezza linguistica e, dall'altra, un nesso comune tra gli errori dei gruppi di alunni, il che conferma la persistenza nel tempo della difficoltà e rimanda, ancora una volta, alla necessità di svolgere un compito didattico specifico.

Bibliografia

Bordiglioni S. (2004), *Un attimo prima di dormire*, Torino, Einaudi.

Abstract

This paper aims to investigate meta-linguistic competence in primary school children, attempting to work out the correlation with text comprehension in the reading task. Tools for empirical exploration of the theme were PCVM Tests and INVALSI Tests. The error, understood as an indicator of an overlay and replacement of several linguistic dimensions, emerges as the detector element in the correlation investigated.

Clark E.V. (1978), *Awareness of language: Some evidence from what children say and do*. In A. Sinclair, R.J. Jarvella e W.J.M. Levelt (a cura di), *The child's conception of language*, Berlin, Springer-Verlag, pp. 17-43.

Donaldson M. (1978), *Children's minds*, Fontana, Glasgow.

Gombert J.E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

Goswami U. e Bryant P.E. (1990), *Phonological skills and learning to read*, Hove, Lawrence Erlbaum Associates.

Karmiloff-Smith A. (1979), *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.

Minelli A. (1985), *I segreti degli animali*, Milano, Mondadori.

Ministero dell'Istruzione (2009-2010), *Prova INVALSI di Italiano, anno scolastico 2009/2010*, <http://www.invalsi.it/esamidistato0910/somministrazione/index.php> [accesso: 25/06/2013].

Morais J., Alegria J. e Content A. (1987), *The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view*, «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 7, n. 5, pp. 415-438.

Olson D.R. (1979), *Linguaggi, media e processi cognitivi*, Torino, Loescher.

Rustioni D., Lancaster M. e Nisoli F. (2010), *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVC)*, Firenze, Giunti, Organizzazioni Speciali.

Tunmer W.E., Herriman M.L. e Nesdale A.R. (1988), *Metalinguistic abilities and beginning reading*, «Reading Research Quarterly», vol. 23, n. 2, pp. 134-158.

Tunmer W.E., Pratt C. e Herriman M.L. (1984), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*, Berlin, Springer Verlag.

Weeks T. (1971), *Speech registers in young children*, «Child Development», vol. 42, n. 4, October, pp. 1119-1131.

Il metalinguaggio in età scolare: l'applicazione delle Prove PVCM in un'indagine sul campo

monografia

Stefania Pinnelli

Professore associato di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione,
Scienze politiche e sociali, Università del Salento

Mariapia Caterino

Educatrice professionale, c/o R.s.s.a. «Fratello Sole», Società Cooperativa Sociale
(Biccari, Foggia)

Sommario

Le persone nelle interazioni comunicative utilizzano espressioni idiomatiche complesse che si riferiscono a concetti astratti e a stati mentali specifici. Il contributo espone i risultati di un'indagine sul campo condotta con studenti di scuola primaria nell'a.s. 2011-2012, che ha previsto il ricorso alle *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVCM)*, al fine di valutare il livello di competenza metalinguistica e di padronanza delle espressioni idiomatiche in rapporto all'età.

Espressioni idiomatiche e linguaggio figurato

Nelle interazioni quotidiane si manifestano innumerevoli situazioni comunicative complesse. Si utilizzano molto spesso metafore, modi di dire e unità lessicali che possiedono un forte grado di idiomaticità. Il linguaggio diretto al bambino non rappresenta un'eccezione poiché gli scambi comunicativi con i familiari, le attività didattiche ed extra-didattiche e le attività di intrattenimento lo espongono a molte espressioni idiomatiche (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010). «An idiomatic expressions is a multi word lexical unit whose meaning is conventionalized and not necessarily deduc-

ible from the meanings of the component word»¹ (Cacciari e Levorato, 1989, p. 388). Generalmente esse si riferiscono a concetti astratti e spesso esprimono stati mentali come le intenzioni, i sentimenti e le emozioni, che difficilmente i bambini riescono a comprendere.

Si tratta di modalità verbali e non verbali piuttosto frequenti, che il soggetto deve decodificare al fine di comprendere il linguaggio, che appare ambiguo in quanto interpretabile a più livelli (letterale e/o figurato), a seconda

¹ «Un'espressione idiomatica è un'unità lessicale composta da più parole il cui significato è convenzionale e non necessariamente deducibile dai significati delle parole componenti». [ndt]

del contesto e delle intenzioni comunicative del parlante.² Per la loro stessa natura, le espressioni idiomatiche risultano di difficile interpretazione, soprattutto da parte dei bambini: diversi studi hanno, infatti, dimostrato che i soggetti di età inferiore ai 10 anni tendono a interpretare questo tipo di espressioni in maniera letterale e sembrano incontrare difficoltà nel capire che il loro significato può non essere solo letterale (Cacciari e Levorato, 1989).

Come la letteratura attesta (Cacciari e Tabossi, 1993), ciò accade perché a una certa età i bambini tendono a prendere per buoni i messaggi ambigui senza chiedere chiarimenti, in quanto per una corretta comprensione sarebbero costretti ad abbandonare l'unico sistema di interpretazione di cui dispongono, vale a dire quello letterale, per entrare in quello figurato.

Per capire le espressioni idiomatiche è necessario che i bambini sviluppino una *competenza figurativa*. Levorato definisce *figurative competence* l'abilità di comprensione e di produzione di metafore e di forme idiomatiche; più in generale, tale competenza si riferisce all'uso figurato e traslato del linguaggio, supportato dallo sviluppo di una competenza metalinguistica che permette al parlante di comprendere cosa vuole trasmettere realmente l'interlocutore, quale sia la sua vera intenzione comunicativa al di là di quanto viene espresso letteralmente (Levorato, in Cacciari e Tabossi, 1993).

In quest'ottica, la ricerca metalinguistica si occupa dello studio delle modalità in cui il soggetto raggiunge un livello sufficiente di conoscenza e controllo della lingua stessa e interviene su di essa modificandola,

allo scopo di raggiungere i propri obiettivi comunicativi.

Le abilità di comprensione metalinguistica riguardano i processi cognitivi che permettono di controllare e organizzare il modo di produrre e comprendere il linguaggio, di operare una riflessione su di esso e di manipolarne le caratteristiche. In questo senso la competenza metalinguistica risulta indispensabile quando si manifesta il bisogno di riconoscere e decodificare un messaggio complesso in relazione agli scopi e ai contesti in cui viene prodotto (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010).

L'indagine sul campo

Lo studio di questa tematica consente di focalizzare l'attenzione sulle abilità di comprensione metalinguistica che il soggetto deve possedere per effettuare una corretta interpretazione dei messaggi complessi. L'indagine condotta nell'anno scolastico 2011-2012 presso il Circolo Didattico Statale «Giovanni Falcone» di Lecce ha perseguito il fine di analizzare l'andamento delle risposte in un gruppo di bambini di età compresa tra i 7 anni e mezzo e i 10 anni in merito alla comprensione di una serie di espressioni idiomatiche.

Il gruppo di 20 studenti sottoposto a esame è stato così suddiviso: 10 alunni della classe terza primaria (di cui 5 di 7 anni e mezzo e 5 di 8 anni e qualche mese) e 10 alunni della classe quinta primaria (di cui 4 di 9 anni e mezzo e 6 di 10 anni).

Il lavoro ha previsto una valutazione di carattere quantitativo e qualitativo. L'analisi quantitativa esamina l'andamento dei punteggi ottenuti, ossia il livello di comprensione metalinguistica raggiunto, in un periodo evolutivo particolarmente significativo in quanto le abilità sono ancora in fase di

² Ne sono un esempio le espressioni metaforiche («Anna è una perla»), gli atti linguistici indiretti («sai l'ora?») e i modi di dire («tagliare la corda», «in bocca al lupo», ecc.).

acquisizione e di consolidamento; l'analisi qualitativa ha invece permesso di cogliere le caratteristiche operative del soggetto, ovvero le modalità e le strategie utilizzate dai bambini per rispondere ai quesiti che gli vengono proposti.

Le Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVCMM)

Lo studio della competenza metalinguistica è stato condotto ricorrendo alle *Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica (PVCMM)*, un test figurato a scelta multipla elaborato da Rustioni, Lancaster e Nisoli (2010).

Queste prove sono uno strumento rivolto a insegnanti e operatori, tarato per la misurazione delle capacità metalinguistiche in bambini dagli 8 ai 12 anni. Le PVCMM rispondono a esigenze di carattere valutativo delle abilità di comprensione e consentono di determinare in modo accurato le capacità di decodificare un messaggio ambiguo. Lo strumento indaga, infatti, la competenza del bambino nel superare la decodifica letterale a favore di quella metaforica (distinguere ciò che è detto da ciò che si intende dire), che nella fascia di età esaminata appare in via di acquisizione e consolidamento. Il reattivo offre precise indicazioni sul livello di abilità metalinguistica raggiunto in riferimento all'età e alla complessità del messaggio, rapportandolo a valori medi standardizzati di riferimento.

La batteria nello specifico si compone di 4 prove distinte in base al genere presentato: *Fumetti*, *Proverbi*, *Modi di dire* e *Pubblicità*, per un totale di 45 tavole, di cui 20 presentano solo dei quesiti verbali (*Proverbi* e *Modi di dire*) e 25 sono di tipo misto, figurali e verbali (*Fumetti* e *Pubblicità*).

La scelta di questi generi comunicativi è stata effettuata in considerazione della loro ampia diffusione nella nostra cultura e per la loro specifica struttura linguistica, che rende necessaria un'interpretazione adeguata di tutti gli elementi che costituiscono il messaggio, non sempre immediatamente accessibili, ai fini della sua comprensione.

Ogni prova prevede delle risposte a scelta multipla tra quattro alternative proposte. La somministrazione individuale rappresenta la condizione indispensabile per raccogliere dati utili ai fini dell'interpretazione dei risultati e della stesura del profilo del soggetto.

Per la rilevazione dei dati lo strumento mette a disposizione due schede: la prima di registrazione, su cui vengono annotati i tempi, il modo di procedere e le scelte concernenti ciascuna prova; la seconda, che viene consegnata direttamente al bambino, riporta l'alternativa a suo giudizio corretta, che viene indicata mediante la lettera corrispondente. Tale scheda consente al rilevatore di calcolare per ogni prova il numero delle risposte corrette e sbagliate con il relativo punteggio e di determinare il profilo di comprensione metalinguistica.

Il punteggio si divide per fasce di età, cioè a ogni età corrisponde un differente *livello-soglia* per il superamento della prova. La procedura valutativa si basa sul numero di risposte corrette fornite in ciascuna prova. Si confronta poi il punteggio conseguito con i valori di riferimento per ottenere il profilo del soggetto espresso in 7 classi di merito calibrate su 4 fasce di età:

- *inadeguata*: il punteggio registra una prestazione nettamente inferiore alla media (la prova non è superata);
- *bassa*: il punteggio registra una prestazione inferiore alla media;
- *medio-bassa*: il punteggio si colloca nei limiti inferiori alla norma;

- *media*: il punteggio rispecchia il livello medio in relazione all'età cronologica;
- *medio-alta*: il punteggio si colloca nei limiti superiori alla media;
- *buona*: la prestazione rispecchia un'abilità superiore rispetto alla media del campione;
- *ottima*: il punteggio indica una prestazione eccellente (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010) (vedi tabella 1).

Occorre sottolineare che lo strumento consente la lettura dei risultati nelle classi di merito fino a 12 anni. Ciascuna delle suddette classi permette di collocare il soggetto in rapporto all'età cronologica (8-12 anni). È opportuno precisare che le PVC sono pensate per essere somministrate a partire dagli 8 anni. Nell'indagine presentata in questo lavoro è stato testato un gruppo di bambini di 7 anni e mezzo, allo scopo di comprendere se la differenza di 6 mesi nell'età limite costituisca una variabile significativa, nella consapevolezza che l'anticipo all'anno della scolarizzazione obbligatoria rappresenta spesso la regola e non l'eccezione. Una delle

finalità è pertanto quella di evidenziare eventuali differenze nella performance dei bambini in rapporto all'età.

Analisi quantitativa

In primo luogo, lo studio ha focalizzato l'attenzione sull'evoluzione delle percentuali di successo in relazione alle 4 prove e ai rispettivi tempi di esecuzione. I risultati mostrano che, tra il gruppo 1 e il gruppo 2, rispettivamente di 7 anni e mezzo e 8 anni, la prova che è risultata più comprensibile è stata quella relativa ai *Fumetti*, che ha raggiunto una percentuale del 48% nel gruppo 1 e del 57% nel gruppo 2. Probabilmente ciò è dipeso dal fatto che il linguaggio dei *Fumetti*, unendo più codici comunicativi, immagini e didascalie, e integrando le componenti verbali con quelle figurali, ha facilitato la comprensione del meta-messaggio.

Per quanto riguarda la seconda prova, quella relativa ai *Proverbi*, notiamo che il

TABELLA 1
Classificazione della prestazione in classi di merito

RISPOSTE CORRETTE/ PUNTEGGIO	GRUPPI 1 E 2 (7 ANNI E MEZZO-8 ANNI)	GRUPPO 3 (9 ANNI)	GRUPPO 4 10 ANNI
1	Inadeguata	Inadeguata	Inadeguata
2	Bassa		
3	Medio-bassa	Bassa	
4	Media	Medio-bassa	
5		Media	Bassa
6			Medio-bassa
7	Medio-alta		Medio-bassa
8	Buona	Buona	Media
9	Ottima		Media
10			Buona

gruppo 1 (7 anni e mezzo) raggiunge una percentuale minima del 30%, dimostrando di non essere in grado di andare oltre il significato letterale della frase. I valori migliorano nel gruppo 2 (8 anni), raggiungendo una percentuale del 46%.

La prova *Modi di dire*, forse per la scarsa familiarità, e la prova *Pubblicità* (che presenta una certa difficoltà nel suo complesso, data la sua specifica struttura linguistica che richiede un'interpretazione adeguata di tutte le componenti del messaggio) raggiungono, in entrambi i gruppi, rispettivamente il 46% e il 45%.

Le percentuali, considerando anche ogni singola prestazione, indicano che quasi tutte

le prove si fermano al livello soglia, ovvero al livello minimo per cui la prova può dirsi superata (tra 4 e 6 risposte corrette); fa eccezione la prova *Proverbi* nel gruppo 1, per la quale i bambini riscontrano maggiori difficoltà, raggiungendo una percentuale minima del 30% (vedi figura 1).

Particolarmente interessanti sono i dati concernenti i tempi di esecuzione che rilevano un aumento costante, per tutte le prove, del gruppo 2 (8 anni) rispetto al gruppo 1 (7 anni e mezzo), con un aumento complessivo di 14,8 minuti. Al riguardo le note sullo stile, fornite nelle schede di registrazione, permettono di attribuire tale aumento al fatto che al crescere dell'età cresce anche

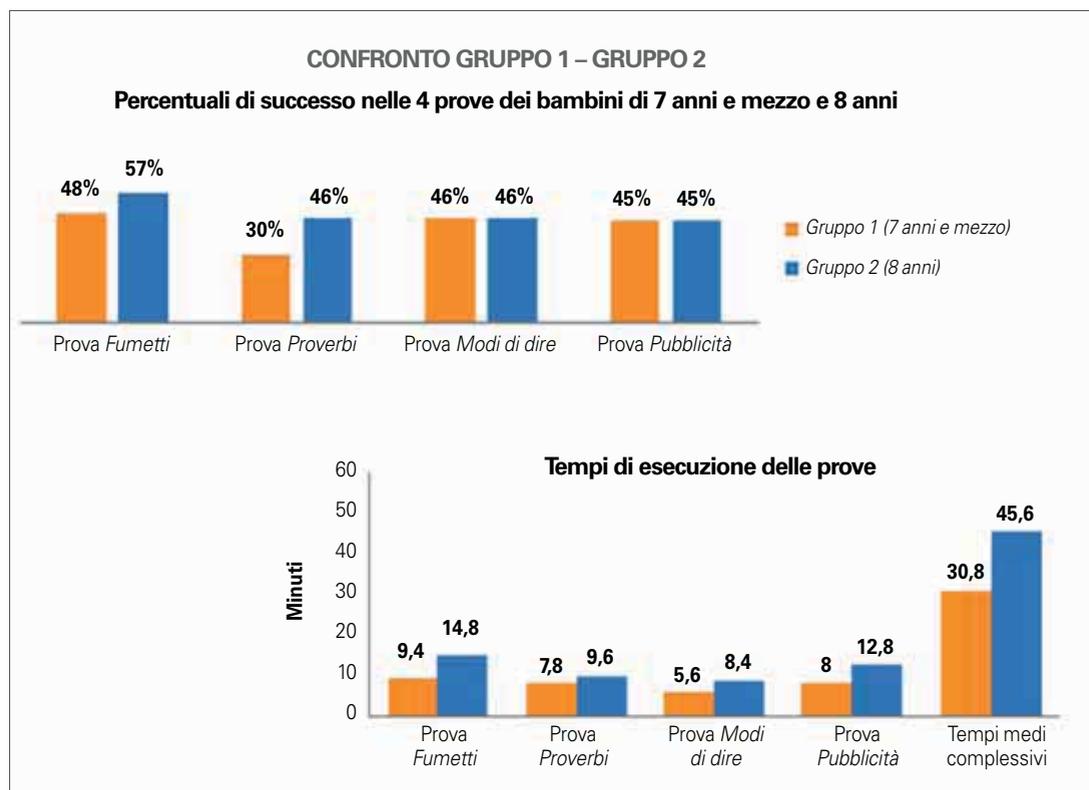


Fig. 1 Percentuali di successo e tempi di esecuzione delle prove dei bambini di 7 anni e mezzo e 8 anni.

l'accuratezza nella decodifica dei messaggi (Rustioni, Lancaster e Nisoli, 2010). Si ritiene, inoltre, che tale differenza dipenda dal fatto che i bambini più piccoli tendono a utilizzare come sistema interpretativo solo quello letterale; infatti la differenza di tempo è particolarmente evidente per le prove che riportano solo quesiti verbali (*Proverbi* e *Modi di dire*) (vedi figura 1).

Con il progredire dell'età le percentuali di successo migliorano. I risultati mostrano che i bambini di 9 e 10 anni raggiungono una prestazione adeguata in tutte le prove, a dimostrazione del fatto che l'aumento dell'età gli permette di abbandonare un'interpretazione strettamente letterale per orientarsi verso

una spiegazione più «profonda e creativa, trasgredendo le regole morfosintattiche appena conquistate» (ibidem).

Questo processo si evidenzia con l'accesso alla decodifica dei *Proverbi* e dei *Modi di dire*: in generale, le risposte ai quesiti verbali migliorano dal 45% al 60% nel giro di 1-2 anni. Nelle fasce di età più elevate (terzo e quarto gruppo) anche le prove *Fumetti* e *Pubblicità* raggiungono percentuali di successo molto alte, superando l'80% (vedi figura 2).

Relativamente ai tempi di esecuzione anche in questo caso, così come riscontrato nei primi due gruppi, si manifesta un aumento complessivo del tempo nel gruppo 4, ossia dei più grandi, di 2 minuti (vedi figura 2).

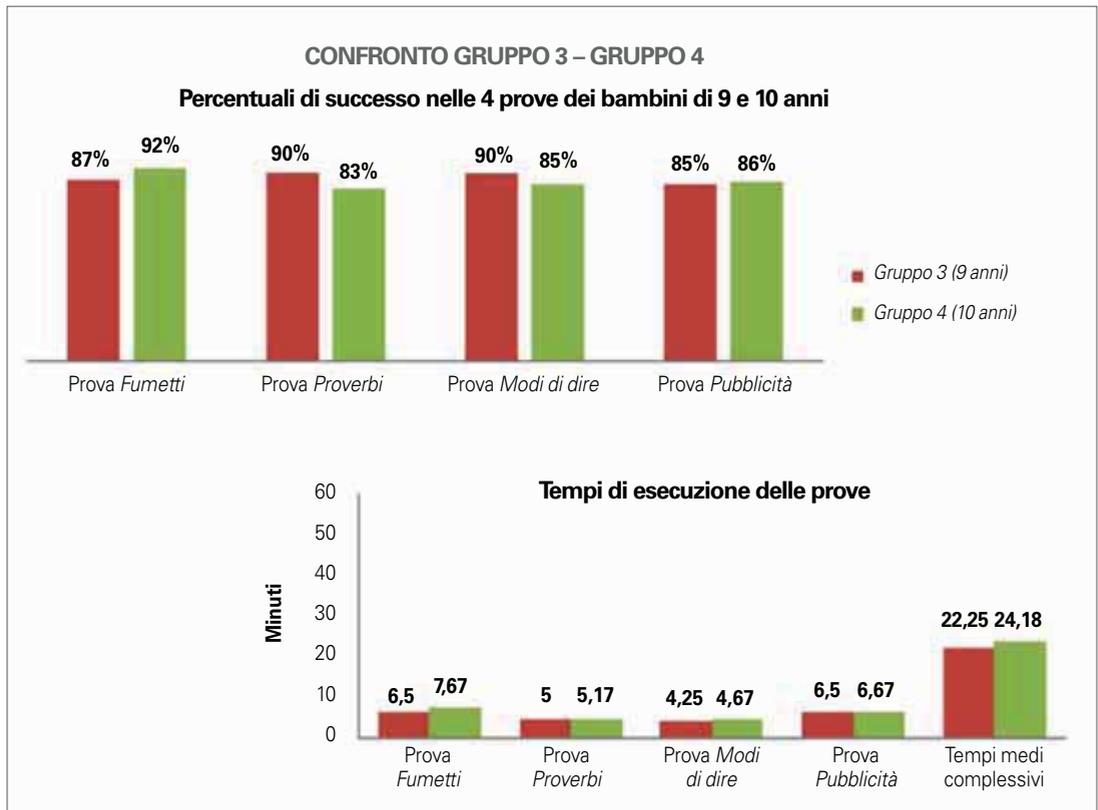


Fig. 2 Alunni di 9 e 10 anni: confronto dei risultati.

Analisi qualitativa

Le modalità di approccio alla risoluzione dei compiti sono di diversa natura: vi possono essere infatti bambini che, per una buona prestazione, necessitano di tempi più lunghi in quanto rileggono più volte la frase esaminata e procedono a voce alta, scartando le alternative una alla volta; altri, invece, procedono in maniera più rapida e impulsiva, senza riflettere abbastanza; altri ancora procedono in maniera più sicura, con tempi di realizzazione piuttosto ristretti in rapporto all'età.

L'analisi qualitativa, basata sullo studio dell'errore, consente di condurre un approfondimento sulle modalità e le strategie che inducono i bambini a compiere scelte di risposta errate.

Le strategie interpretative implicate nella decodifica dei messaggi da parte del bambino sono diverse. I fraintendimenti si basano principalmente su strategie di carattere letterale, che fanno ricadere la scelta su spiegazioni ovvie che si legano al contenuto della frase indagata.³ In alcuni casi, invece, si coglie parzialmente la frase riconoscendone solo una parte, una strategia che sostanzialmente fa perno sul lessico e si avvale del significato noto della parola.⁴

In molti altri casi i fraintendimenti nascono da distrattori di varie tipologie volutamente confusivi che disorientano le scelte dei bambini. Si possono individuare:

- distrattori di tipo *sintattico*: riguardano l'alterazione della costruzione morfosintattica della frase attraverso la trasformazione della tipologia frasale (aggiunta, omissione di parole, ecc., ad esempio «buono da soli/ buono *non* da soli»);
- distrattori di tipo *fonologico*: riguardano la confusione derivante dall'utilizzo di termini fuorvianti per assonanza, affinità per forma e/o sonorità con la frase indagata (rima, similarità ortografica, ecc., ad esempio «serra/terra», «pizzicarti/stuzzicarti»);
- distrattori di tipo *lessicale*: riguardano la variazione di significato di un termine dovuta alle diverse possibilità o ambiguità nel suo uso (ad esempio, «fuoco/incendio», «fuoco/pompieri»).

L'analisi di carattere quantitativo e qualitativo se, da un lato, permette di evidenziare il livello di abilità metalinguistiche realmente possedute, dall'altro consente di rilevare le difficoltà che i bambini incontrano in compiti di questo tipo e quindi la possibilità di intervenire con programmi di recupero e interventi specifici.

Partendo dal presupposto che la competenza metalinguistica è un processo prevalentemente cognitivo, è chiaro che può essere favorita dal ricorso a stimoli adeguati, soprattutto nell'ambiente scolastico, come evidenziato da Giunchi (1990, p. 14): «la conoscenza formale è consapevole, frutto di un percorso di apprendimento guidato in un contesto educativo formale». È quindi compito della scuola cercare di ideare e organizzare attività volte a favorire tale sviluppo, nella prospettiva di «una riflessione guidata nella lettura intelligente e nella comprensione grammaticale» (Titone, 1995, p. 47), nella consapevolezza dell'importanza di promuovere un'adeguata abilità metalinguistica come condizione indispensabile per permettere al

³ Ne è un esempio l'item relativo alla prova *Proverbi* «L'erba del vicino è sempre più verde», dove la scelta dei bambini ricade sull'alternativa B («Il vicino ha un giardino sempre verde e fiorito»), che non è altro che un'interpretazione di carattere strettamente letterale.

⁴ Ne è un esempio l'item relativo alla prova *Pubblicità* «Caffè Splendid. Buono da soli, splendido insieme», dove la scelta dei bambini ricade sull'alternativa A («Caffè Splendid. Buono da soli, splendido per stare bene»).

bambino di interagire in modo efficace con il mondo circostante, rendendolo in grado di tradurre adeguatamente le proprie intenzioni comunicative e di comprendere pienamente il significato degli atti comunicativi prodotti dagli altri.

Bibliografia

- Cacciari C. e Levorato M.C. (1989), *How children understand idioms in discourse*, «Journal of Child Language», vol. 16, pp. 387-405.
- Cacciari C. e Tabossi P. (a cura di) (1993), *Idioms: Processing, structure and interpretation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Giunchi P. (1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Levorato M.C. (1993), *The acquisition of idioms and the development of figurative competence*. In C. Cacciari e P. Tabossi (a cura di), *Idioms: Processing, structure and interpretation*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 101-123.
- Rustioni D., Lancaster M. e Nisoli F. (2010), *PVCM: Prove di Valutazione della Comprensione Metalinguistica*, Firenze, Giunti, OS.
- Titone R. (1995), *Educare al linguaggio mediante la lingua*, Roma, Armando.

Abstract

People, in communicative interactions, use complex idiomatic expressions which relate to abstract concepts and mental states. The paper presents the results of a field investigation conducted with primary school students during the 2011-2012 school year through the help of Metalinguistic Understanding Evaluation Tests (PVCM), and aims to evaluate the level of metalinguistic competence and the mastering of idiomatic expressions in relation to age.

Creatività e compensazione in Vygotskij

Luca De Giorgi

Dottorando in Pedagogia dello sviluppo, Università del Salento

monografia

Sommario

Il processo di compensazione può essere definito come la capacità di una persona con disabilità di fronteggiare e superare il suo deficit. In questo principio caro alla difettologia di Vygotskij emergono degli elementi che lo accomunano al processo creativo. Il rapporto con l'ambiente, la memoria, i meccanismi combinatori, l'emotività e la presa di consapevolezza di una necessità sono tutti elementi che entrano nel processo compensatorio, così come in quello creativo. Questo contributo delinea dapprima un percorso in quest'ottica per poi volgere lo sguardo ai processi compensatori nella disabilità intellettiva.

La creatività: riproduzione e combinazione

Secondo Vygotskij la creatività può essere definita come un'attività umana capace di sviluppare un prodotto nuovo, sia questo un oggetto del mondo esterno o una costruzione dell'intelligenza o del sentimento che prende forma dall'intimo dell'uomo per poi manifestarsi (Vygotskij, 1933). Secondo lo psicologo russo, le attività che sottendono al comportamento umano sono riconducibili a due tipologie: l'attività riproduttrice e l'attività creativa, connesse ad alcune variabili quali le emozioni, l'affettività, la volizione, la percezione, il rapporto con la realtà e la consapevolezza del bisogno.

L'attività riproduttrice fa riferimento alle capacità mnemoniche. Il ricordo è riproduzione: ricordare i versi di un componimento poetico vuol dire recuperare gli elementi che, nella loro globalità, costituiscono il

canto; ricordare un episodio della propria vita significa associare immagini e dimensioni sonore a un momento del passato. Ciò è possibile perché la memoria lavora su un piano associativo e si fonda su legami logici (Vygotskij, 1926). Tuttavia la memoria non funziona come mero riproduttore poiché ogni volta che si ricorda di fatto si ri-associano gli elementi dando vita a processi ri-creativi (Pulli, 2010) e questo rappresenta già una forma di attività creativa.

L'attività creativa è, quindi, per Vygotskij attività *combinatrice*, che viene identificata nell'immaginazione e che si fonda sul ricordo, anche inconsapevole. Non siamo dinanzi a una forma di pensiero elettivo: la possibilità di creare appartiene a ogni uomo la cui adesione a un ambiente canalizza processi creativi nei vari contesti, siano questi artistici o scientifici, compreso quello della quotidianità in cui tutti, sin dall'infanzia, siamo chiamati a svolgere attività di problem solving (Kroomey, 2008).

La stagione cognitivista con Vygotskij esponente e precursore ha attribuito all'infanzia caratteristiche che sottendono un largo impiego della fantasia da parte del bambino. Animismo e magismo hanno indirizzato molti studi sul modo in cui i bambini percepiscono la realtà, la assimilano, la accomodano e si adattano ad essa strutturando e ristrutturando schemi mentali e comportamentali alla luce di una rielaborazione simbolica (Piaget, 1945; 1964; 1970; Piaget e Inhelder, 1974).

Fin dalla prima infanzia, noi riscontriamo nei bambini dei processi creativi, che trovano nei giuochi infantili la loro migliore espressione. Il bambino che, mettendosi a cavalcioni d'un bastone, immagina di stare a cavallo, o quello che, nel giuoco, si sente un brigante [...] costituiscono esempi della più genuina ed effettiva attività creatrice. (Vygotskij, 1933, p. 24)

Vygotskij fa riferimento al gioco per imitazione e si concentra sulla capacità del bambino di riprodurre una realtà che conosce, quella degli adulti, che, però, differisce in quanto vissuta come legata a una dimensione altra che, per esistere, ha bisogno non solo di una combinazione di elementi appresi dall'esperienza anteriore, ma anche delle capacità cognitive che la riproducano «per imitazione» e la ri-creino (Bondioli, 2012). Ciò che desidera chiarire Vygotskij è che, per quanto il ricordo possa sembrare reale e la fantasia solo immaginazione,

non esiste alcuna riproduzione esatta dell'esperienza passata, non esiste un ricordo perfettamente preciso; riproduzione significa sempre rielaborazione del percepito e, di conseguenza, una certa alterazione della realtà. Dall'altro lato, le immagini della fantasia, per quanto complesse siano, racchiudono sempre in sé elementi affettivi e perfino il loro rapporto viene ripreso dalla realtà. (Vygotskij, 1926, p. 192)

Pertanto, per l'autore i rapporti tra fantasia e realtà, e tra creatività e riproduzione,

rappresentano il fondamento dello sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento. Ciò che induce una persona a ragionare in termini creativi è la percezione di una necessità legata alla propria condizione interiore o all'ambiente. Si apre la strada all'affettività e all'emotività come forze traghettanti. Questo costrutto di creatività appartiene a ogni essere umano, pur variando d'intensità, e costituisce la lente con cui l'autore guarda anche alle persone con disabilità.

Processo compensatorio come processo creativo

Vygotskij afferma che, alla base del rapporto tra immaginazione e realtà, vi è un'esigenza più profonda: l'adattamento; la necessità dell'uomo di gestire situazioni nuove, siano queste concrete o astratte, funge da stimolo per mettere in moto una serie di processi che lo portano a ragionare in termini di processi creativi. Vygotskij è caro alla pedagogia speciale per avere introdotto il concetto di compensazione che attraversava la produzione di Adler (1930; 1933), di Lipps (1903) e per molti aspetti anche di Jung (1943):

Nello sviluppo dei bambini mentalmente ritardati, come nello sviluppo di ogni bambino aggravato da un deficit, esistono dei processi che sono originati dal fatto che l'organismo e la personalità del bambino reagiscono alle difficoltà che incontrano, reagiscono alla propria insufficienza e nel processo di sviluppo, nel processo di adattamento attivo all'ambiente, essi elaborano una serie di funzioni, grazie alle quali compensano, correggono e sostituiscono le insufficienze. (Vygotskij, 1986, p. 226)

La compensazione, come si è detto, presenta aspetti che l'avvicinano alla creatività. Per Vygotskij la memoria e l'azione di combinazione di elementi sono espressione del pensiero creativo. Alcuni esempi sono offerti

dal bambino cieco e da quello sordo. In entrambi i casi la compensazione deriva dalla combinazione di elementi appresi dalla realtà sulla base della spinta motivazionale generata dalla volontà di riuscire in un'attività.

Nel caso del bambino cieco Vygotskij afferma: «la parola vince la cecità» (1986, p. 115). Quello che accade in termini creativi e compensatori non è avulso da quanto esposto sinora. La memorizzazione delle parole, e la combinazione intesa come attribuzione di significato a un significante percepito attraverso il tatto, è un esempio di come la compensazione faccia riferimento a caratteristiche di creatività. La percezione aptica della scrittura ri-crea mentalmente il significato della parola.

Negli scritti che compongono *Fondamenti di difettologia*, Vygotskij (1986) rinforza tale posizione facendo riferimento al processo di compensazione del bambino sordo. La memorizzazione di «immagini ottiche del linguaggio» (Vygotskij, 1986, p. 116), attraverso la lettura del labiale, e la loro combinazione danno vita al discorso, proprio come per i normodotati l'ascolto di parole che vengono memorizzate sin dai primi momenti di vita e restano vive nel dizionario attivo di ognuno.

La creatività del processo compensatorio, per Vygotskij, è il risultato non solo della memoria e della combinazione, ma anche della relazione con la realtà e dell'implicazione della dimensione emotiva. Il rapporto con la realtà è già emerso negli esempi relativi al bambino cieco e a quello sordo. Il linguaggio che si apprende appartiene al proprio contesto sociale. Il modo in cui si apprendono le parole e le parole stesse appartengono alla realtà. Esso viene interiorizzato dal bambino e diviene il pilastro su cui costruire, per tutta la vita.

«L'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo

per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia» (Vygotskij, 1933, p. 29). E così, ogni volta che al bambino cieco si presenterà un testo puntiforme sarà in grado di leggerlo e quindi di «ri-crearlo» mentalmente; allo stesso modo il bambino sordo sarà in grado di «ascoltare» le parole che legge sul labiale ri-creandole cognitivamente.

Vygotskij, rifacendosi anche alla produzione di Lipps (1903), conclude che lo sviluppo dei processi compensatori è dato dalla percezione di un senso di inferiorità vissuto dalla persona che trova nella realtà, e nelle proprie «funzioni psichiche superiori», gli strumenti per poter superare o correggere il deficit. Quindi il problema della coscienza, cara alla psicologia di Vygotskij, si impone con veemenza in riferimento alla sfera emotiva. Vi è il senso di inferiorità da una parte e la consapevolezza della propria situazione dall'altra. Se un sordo non ha la capacità di percepire la sua situazione, allora rischia di isolarsi al pari di una persona con una grave disabilità intellettiva.

Come si vedrà, il rapporto tra coscienza e affetto, tra consapevolezza ed emotività, risulta complesso per le persone affette da disturbi intellettivi; di conseguenza diviene necessario trovare una strada che permetta di superare tali limiti.

Processo compensatorio e disabilità intellettiva

In punta di piedi entriamo nell'ambito della disabilità intellettiva. Lo facciamo partendo dal presupposto che l'insufficienza mentale sia per natura polimorfa: presenta aspetti diversi in persone differenti che, nel rispetto della loro essenza, meritano interventi specifici (Zanobini e Usai, 2008). La tendenza sviluppatasi nel secolo scorso a

ghettizzare le differenti espressioni di disabilità intellettiva in istituti, come se fossero meri contenitori votati alle cure di bambini mentalmente ritardati, oltre a essere criticata da Vygotskij, non rende giustizia al costrutto di «disabilità mentale»:

Definire un bambino «mentalmente ritardato» è la stessa cosa che dire di una persona che è malata, ma non dire di quale malattia. Il fenomeno del ritardo può essere constatato, ma è difficile determinare l'essenza, la provenienza e la meta dello sviluppo di questo bambino. (Vygotskij, 1986, p. 224)

Vygotskij ha indagato l'ambito della disabilità intellettiva. Lo ha fatto sperimentalmente, partendo da una presa di distanza dalla posizione intellettualistica che riduceva il disagio a un'insufficienza intellettiva che aveva come ricaduta il considerare secondarie all'intelligenza le sfere dell'affettiva e della volizione. Vygotskij ribalta la posizione intellettualistica. Conosce Seguin, il quale aveva contribuito a rivalutare l'importanza della volontà, ma lo studioso a cui guarda *in primis* è Kurt Lewin (1935).

Pur criticando la teoria dinamica del ritardo mentale dell'esponente della Gestalt, lo psicologo russo riconosce che:

Essa colloca la questione del ritardo mentale non negli angusti confini di una teoria intellettualistica, ma negli ampi confini di una teoria della vita psichica in generale. Con questa essa, senza esserne cosciente e nonostante tutti i suoi errori, pone una pietra fondamentale per la costruzione di una moderna teoria della debolezza mentale infantile. Questa pietra è costituita dall'idea dell'*unità di intelletto e affettività* nello sviluppo del bambino normale e del debole di mente. (Vygotskij, 1935, p. 263)

Tuttavia per Vygotskij intelletto e affettività sono soggetti alle sollecitazioni ambientali e, nella trattazione sull'acquisizione dei segni e del significato, quest'ultimo aspetto diviene fondamentale. Una strada

individuata da Vygotskij per la compensazione di persone con disabilità intellettiva è l'impiego della sfera motoria, perché «essendo relativamente indipendente dalle funzioni intellettive superiori, la capacità motoria rappresenta la sfera centrale della compensazione del deficit intellettivo» (Vygotskij, 1986, p. 109).

Nel bambino con deficit mentale, «la capacità motoria rappresenta spesso la sfera della compensazione del deficit intellettivo. È con le abilità motorie che sviluppa l'*intelletto pratico* e questo stimola la formazione di capacità particolari, come l'osservazione e la memoria» (Lolli, Pepegna e Sacconi, 2009, p. 83), che risultano fondamentali alla luce di quanto esposto sin qui. Tuttavia, Vygotskij osserva che molti bambini con disabilità intellettiva si distinguono per una buona, in alcuni casi anche eccellente, capacità di memorizzazione. Il vero problema è che tale risorsa rimane inutilizzata, nonostante rappresenti il punto di partenza per lo sviluppo dei processi creativi e di compensazione (Vygotskij, 1926).

Conclusioni

Alla luce di quanto finora esposto è possibile concludere che il processo compensatorio, come atto creativo, deve prendere forma dalla realtà: è infatti nella dimensione di tangibilità che trova gli elementi, siano questi concreti o emozionali, per strutturarsi su base simbolica. Ma un'esposizione schematica risulterebbe rappresentativa in modo riduttivo di qualcosa che va oltre la somma delle parti. È necessaria una visione d'insieme, che renda conto della complessità (Morin, 1993; 2000; Callari Galli, Cambi e Ceruti, 2003).

La prima difficoltà che si rileva in alcune forme di disabilità intellettiva è la distorsione percettiva della realtà in senso simbolico. Se da

un lato emerge la necessità di fare appello alla realtà concreta per mettere in campo strategie compensatorie, richiamando l'intelletto pratico, dall'altro ciò che deficitica è l'acquisizione di consapevolezza della propria situazione.

Quello che induce una persona normodotata a ricercare una soluzione in senso creativo è la necessità, che può essere tradotta in termini di «senso di inferiorità». Ciò varrebbe anche per le persone con deficit mentale se non fosse che, come ricorda Vygotskij citando de Greef (in Vygotskij, 1986), in esse manca una presa di consapevolezza della propria posizione di inferiorità che non permette uno slancio in avanti e che, talvolta, viene controbilanciata da un forte senso di sé. Manca la base per la compensazione. Per usare l'immagine della già citata «diga psichica» di Lipps (1903), in questi casi non si ha la percezione di quell'ostacolo che dovrebbe procurare, in senso psichico e compensatorio, un'«inondazione». L'ostacolo non viene percepito e quindi non c'è. Bisogna partire dal presupposto che, anche ai livelli più bassi dello sviluppo, i processi compensativi sono connessi al funzionamento della coscienza (Vygotskij, 1986).

Possiamo lasciare le conclusioni di questo intervento sul rapporto tra creatività e compensazione proprio allo stesso Vygotskij:

La cosa più importante è il carattere creativo dello sviluppo del bambino mentalmente ritardato; la vecchia pedagogia riteneva che le cause esterne influissero automaticamente sul carattere dello sviluppo del bambino mentalmente ritardato. Sembrava che l'applicazione di una parola altisonante come «creativo» ai modesti obiettivi che raggiunge questo bambino fosse sbagliata. In realtà imparare le quattro operazioni per il debole è un processo molto più creativo che per il bambino normale. Ciò che il bambino normale ottiene quasi come un «dono» (in modo non formato), il bambino mentalmente ritardato lo conquista superando molti ostacoli. In questo modo, il raggiungimento dei risultati ottenuti, a quanto pare, ha un carattere creativo. (Vygotskij, 1986, p. 233)

Ma per raggiungere questo obiettivo è necessario che l'ambiente in cui il bambino vive la sua quotidianità e la sua formazione non sia necessariamente ricco di stimoli quantitativi, quanto, piuttosto, di stimoli qualitativamente importanti in rapporto alle sue esigenze nella dimensione sociale, poiché, come ricorda Vygotskij, lo sviluppo incompleto delle funzioni psichiche superiori dipende da una bassa adesione della persona all'ambiente culturale. In fin dei conti Vygotskij aveva già compreso che quello che rende disabile una persona non è il suo deficit, ma il contenitore sociale nel quale risulta inserita.

Bibliografia

- Adler A. (1930), *The education of children*, New York, Greenberg, trad. it. *Psicologia dell'educazione*, Roma, Newton Compton, 1993.
- Adler A. (1933), *Der Sinn del Lebens*, Wien, Passer, trad. it. *Il senso della vita*, Novara, De Agostini, 1990.
- Bondioli A. (2012), *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Callari Galli M., Cambi F. e Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità: Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci.
- Jung C.G. (1943), *Über die Psychologie des Unbewussten*, Zürich, Rascher Verlag, trad. it. *La psicologia dell'inconscio*, Roma, Newton Compton, 2010.
- Koomey J.G. (2008), *Turning numbers into knowledge*, Oakland, Analitic Press, trad. it. *I numeri che contano. E l'arte del problem solving*, Montereaggio di Mulazzo (MS), Muzio, 2009.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, MacGraw Hill, trad. it. a cura di G. Petter, *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.
- Lipps T. (1903), *Leitfaden der Psychologie*, Leipzig, Engelmann.
- Lolli F., Pepegna S. e Sacconi F. (2009), *Mente e inconscio nella disabilità intellettiva*, Milano, FrancoAngeli.

- Morin E. (1991a), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Édition du Seuil, trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E. (1991b), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E. (1999), *La tête bien faite*, Paris, Édition du Seuil, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino: Imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Piaget J. (1964), *Six études de Psychologie*, Genève, Ghontier, trad. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1974.
- Piaget J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, trad. it. *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- Piaget J. e Inhelder B. (1974), *L'image mentale chez l'enfant: Étude sur le développement des représentations imagées*, Paris, Presses Universitaires de France, trad. it. *L'immagine mentale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Pulli G. (2010), *Sulla memoria: Un percorso fra teorie cognitive e psicologia del profondo*, Milano, FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1926), *Pedagogičeskajapsihologija*, Moska, Rabotnik Prosveščeniija, trad. it. *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Erickson, 2006.
- Vygotskij L.S. (1933), *Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste*, Petersburg, Sojuz, trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Vygotskij L.S. (1935), *Istorija razvitija vyssih psihaiceskih funkcij*, Moskva, APN RSFSR, trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Milano, Giunti-Barbera, 1974.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Zanobini M. e Usai M.C. (2008), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione: I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, Milano, FrancoAngeli.

Abstract

The compensation process can be defined as the ability of a person with disabilities to overcome his or her own deficit. In this theory, which is dear to Vygotskij's defectology, elements likening it to the creative process emerge. One's relationship with the environment, memory, combinatorial mechanisms, emotivity and awareness of a need are all elements which enter into the compensatory process as well as the creative one. This paper attempts to primarily show a path from this perspective and then to look towards compensatory processes in intellectual disabilities.

Teoria della mente e disabilità visiva

Andrea Fiorucci

Dottorando di ricerca in Pedagogia dello sviluppo, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento

monografia

Sommario

La vista è il canale privilegiato per accedere alla vita psichica dell'altro e la sua assenza, o grave compromissione, genera un ritardo dello sviluppo della Teoria della Mente. Il contributo indaga le connessioni che intercorrono tra deficit visivo, sviluppo delle abilità mentalistiche e relazioni significative.

Lo sviluppo della Teoria della Mente nella persona con disabilità visiva

Non è raro trovarsi in situazioni nelle quali, di fronte a una persona, sembra facile comprendere cosa le «passi per la testa». Consapevoli di questo, a nostra volta, siamo certi di essere anche noi passibili di lettura altrui e di poterla condizionare con l'inganno e la finzione.

Queste intuizioni, facilmente riscontrabili nelle situazioni di vita di ogni giorno, rappresentano quella che, in ambito scientifico, seppur con denominazioni differenti, viene definita Teoria della Mente (*Theory of Mind / ToM*), ossia la capacità di attribuire a se stessi e agli altri credenze e stati mentali.

La ToM si configura come un macrosettore di ricerca che considera non solo gli aspetti relazionali e sociali dell'attività mentalistica, ma anche quelli metacognitivi (strategie autoregolatrici e di controllo). Le persone, in tal senso, appaiono degli abili «lettori della mente» (Semerari, 2000), capaci di prevedere comportamenti e atteggiamenti altrui e di attuare comportamenti adattivi e protettivi rispondenti al contesto sociale (Caviglia,

2003), relazionale (Fonagy e Target, 2001) e conoscitivo.

Lo sviluppo di una ToM nella persona passa attraverso delle conquiste stadiali che accompagnano progressivamente la sua attività mentalistica verso un modello metarappresentazionale e ricorsivo sempre più complesso.

Prima dei 4 anni di vita è possibile individuare nel bambino dei precursori della capacità mentalistica che sembrano anticipare o introdurre la comparsa della ToM. Tuttavia è l'introiezione della falsa credenza di primo ordine che segna la prima tappa significativa verso il processo di mentalizzazione. Intorno ai 3-5 anni (Wellman e Liu, 2004; Wellman et al., 2001) il bambino è in grado di superare i compiti di falsa credenza e quindi di assegnare alle altre persone uno stato mentale «altro» da sé («io penso che tu possa pensare altro da me»).

Intorno ai 6-7 anni, con l'introiezione della falsa credenza di secondo ordine (Perner e Wimmer, 1985), il bambino è in grado non solo di pensare all'altro come persona mentalmente esistente e autonoma a prescindere da sé, ma anche di acquisire un pensiero ricorsivo

e metarappresentazionale complesso che gli consente di comprendere concetti epistemici come bugia, inferenza e verità (Astington et al., 2002).

Gli anni successivi sono segnati da una sempre maggiore complessificazione dell'attività mentalistica che accompagna, seppur con le dovute diversificazioni, la persona a interagire in termini ermeneutici con la contingenza.

Descritta a grandi linee la matrice teorica, facciamo un passo indietro e torniamo nuovamente alla «saggezza popolare». Secondo la cultura proverbiale e, di rimando, il senso comune, gli occhi sono il medium comunicativo, conoscitivo e relazionale predominante nella persona. I proverbi «gli occhi sono lo specchio dell'anima», «dice più un'occhiata che una predica», «lontano dagli occhi, lontano dal cuore» confermano questa idea.

Gli studi sui precursori della ToM, ossia sull'*intenzione comunicativa dichiarativa* (Camaioni, 2001), sul *gioco simbolico o di finzione* (Leslie, 1991), sulla *comprensione della percezione visiva* (Flavell, 1988) e sull'*imitazione precoce* (Meltzoff e Gopnik, 1993), confermano l'intuizione popolare: la vista è una sorta di affaccio alla vita psichica dell'altro e la sua assenza, o grave compromissione, genera un'alterazione dello sviluppo della ToM (Brambling e Asbrock, 2010; Green et al., 2004; Peterson et al., 2000).

Gli studi sull'acquisizione e sullo sviluppo dell'abilità mentalistica nella persona con disabilità visiva partono proprio da queste sollecitazioni. Alcuni studi (Green et al., 2004; Roch-Levecq, 2006) dimostrano che il bambino con deficit visivo conquista la falsa credenza di primo ordine tra i 7 e i 12 anni, anche se tale rallentamento sembra maggiormente ascrivibile più a un piano procedurale di analisi dei compiti di falsa credenza che a una specifica influenza del

deficit visivo (Brambling e Asbrock, 2010). Infatti, seppur con opportune modifiche, i compiti di falsa credenza di primo ordine nella versione uditiva e tattile appaiono ancora intrisi di elementi visivi che procurano un disorientamento percettivo.

Brambling e Asbrock (2010) hanno elaborato e poi sperimentato, in tal senso, un compito di falsa credenza «a misura di non vedente», cercando di arginare i distrattori visivi «contaminanti». La sperimentazione ha riscontrato un ritardo dello sviluppo della ToM di 19 mesi.

Per quanto concerne la falsa credenza di secondo ordine, il recente studio di Pijnacker et al. (2012), riguardante le abilità pragmatiche e la comprensione del linguaggio non letterale da parte della persona con disabilità visiva, sembra dissentire dai precedenti studi (Pring et al., 1998) che registravano, anche in questa fase evolutiva, un ritardo nello sviluppo della ToM.

Il linguaggio non letterale, parte della pragmatica, si riferisce agli scherzi, all'ironia, al sarcasmo, alle figure retoriche e alle bugie; in esso le motivazioni sottese a un enunciato divergono dal contenuto letterale. La comprensione di questo linguaggio può essere così considerata una prova ancora più sottile della comprensione della mente altrui (Happé, 1994).

Lo studio (Pijnacker et al., 2012), inoltre, ha riscontrato che i risultati ottenuti dai soggetti con disabilità visiva sono non solo equiparabili a quelli dei vedenti, ma anche superiori. Gli ottimi risultati confermano che le persone con disabilità visiva possiedono una solida memoria (Tadić et al., 2010) verbale dalle elevate potenzialità compensatrici (Roder et al., 2001; Swanson e Luxenberg, 2009). Tale memoria trae linfa vitale dal linguaggio, considerato lo «strumento compensativo più funzionale» (Bonfigliuoli e Pinelli, 2010, p. 22) nella persona con disabilità visiva poiché è

con tale strumento che il «mondo del buio» diviene dicibile e quindi comprensibile.

La relazione educativa

La persona con disabilità visiva non può connettere il processo visivo a quello di significazione (vedo qualcosa e gli assegno un nome o una definizione). L'assenza di un'esperienza visiva diretta rende la costruzione del mondo degli oggetti molto più difficile (Damascelli, 1992); la conoscenza è soggetta al dominio di percezione, apprendimento e significazione dell'altro.

Nel momento in cui non è il soggetto con disabilità visiva a decidere a cosa voler assegnare un nome e cosa conoscere, il «timone percettivo» e la decodifica della contingenza passano nelle mani delle figure di riferimento che lo accompagnano maggiormente nelle fasi di sviluppo. La relazione si configura, così, come la più importante e diretta fonte di apprendimento, un vero e proprio dispositivo di conoscenza finalizzato a realizzare gli scopi dell'educazione.

Le figure di riferimento appaiono, prima di tutto, come degli educatori che, attraverso le dimensioni di «coloritura affettiva» e di «distribuzione di libertà/controllo» (Gelati, 2002), accompagnano, tra carezze e moniti, il bambino verso la mentalizzazione. Quest'ultimo passaggio ci orienta verso una visione contestualista-relazionale dell'abilità mentalistica, visione che, inevitabilmente, chiama a sé una più ampia riflessione pedagogica.

Lo sviluppo della ToM, più che afferire a una dimensione intraindividuale di stampo piagetiano (Piaget, 1975), diviene così parte integrante di un processo interindividuale (Astington et al., 2002) che guarda alla complessità umana nella sua interezza. La persona non è frazionabile in ripartizioni,

ma frutto di una continua contaminazione d'influenze interne ed esterne che danno vita a uno sviluppo nel quale diviene impossibile rintracciare severamente «il dentro e il fuori», il naturale e il culturale.

Questo sguardo di commistione, che si contrappone a un approccio innatista-modulare (Baron-Cohen et al., 1985; Fodor, 1983; Leslie, 1994), affonda le radici nella teoria storico-culturale di Vygotskij (1978), con decisive influenze del socio-costruttivismo di Bruner (1990) e dell'interazionismo di Hobson (1991).

Lo sviluppo della ToM si presenta come un processo interattivo, situato e co-costruito, condizionato da un contesto culturale e sociale, tratteggiato da fitte trame relazionali e affettive. La mente diviene sempre più interpersonale (Fonagy e Target, 2001; Meins, 1999) e relazionale e il suo sviluppo appare fortemente influenzato dalle relazioni interpersonali significative (Liverta Sempio e Marchetti, 2001; Peterson et al., 2000) instaurate nel contesto familiare (Dunn, 1994) e formativo (Pianta, 1999).

Le modalità di attaccamento descritte da Bowlby (1969; 1973; 1980) e i modelli operativi interni che ne derivano rappresentano per la persona, soprattutto nelle primissime fasi evolutive, delle possibilità di essere e di stare con se stessi e gli altri.

Peterson e Webb (Peterson et al., 2000) sono stati tra i primi studiosi a interessarsi del ruolo che riveste la relazione con l'altro nello sviluppo della ToM nelle persone con disabilità visiva. Tuttavia, tali sperimentazioni guardano alle relazioni significative come fonte di emancipazione culturale e di potenziamento dell'apprendimento del linguaggio, più che al ruolo che rivestono gli affetti familiari nell'evoluzione della ToM.

Invece, gli studi sull'attaccamento nei bambini con deficit visivo (Salvo et al., 2001) hanno riscontrato una difficoltà a instaurare una relazione di attaccamento

di tipo sicuro. Questo dato, però, va contestualizzato e comparato alle difficoltà dei familiari/figure significative a gestire un figlio «rotto» (Lecciso et al., 2005), più che ai modelli di attaccamento. L'indice inquisitore si dirige primariamente sulle madri che, tacciate di freddezza e di distacco emotivo, sono chiamate a rispondere in prima persona dello sviluppo dei propri figli (Moore e McConachie, 1994).

Diversi studi (Pérez Pereira e Conti Ramsgden, 1999), invece, forniscono un quadro variegato di madri spaventate e tramortite dal dolore e dallo shock, ma sempre pronte a ri-sintonizzarsi rispetto ai bisogni speciali del proprio figlio. Sono, infatti, le madri e, in generale, i genitori a fungere, secondo Lowenfeld (1981), da prolungamento, da «io ausiliario», e i loro approcci educativi e le loro attenzioni affettive influenzano la percezione che la persona con disabilità visiva ha di se stessa e la maniera in cui si relaziona agli altri e alla vita (Caldin, 2006).

L'atipicità e il ritardo dello sviluppo di una ToM nel soggetto con disabilità visiva sembrano maggiormente riconducibili, quindi, non tanto al deficit, quanto alla precarietà e alla fragilità delle relazioni interpersonali e affettive. Le figure significative, di conseguenza, sono chiamate ad affinare la propria sensibilità e capacità ermeneutica e a offrire al proprio figlio non solo i propri «occhi» ma, soprattutto, la certezza e la solidità di un affetto che lo accompagnerà con sicurezza, consenso e sostegno verso la mentalizzazione.

Queste parole racchiudono tutto il senso di questa breve riflessione, rendendoci consapevoli della rilevanza che il processo (e non il prodotto) educativo ricopre rispetto allo sviluppo della persona non vedente. Pertanto non si può non essere d'accordo con Tioli (1981), quando afferma che «i ciechi che hanno avuto successo nella vita [...] sono

soggetti che hanno avuto la fortuna di essere stati ben educati» (p. 23) e amati, si potrebbe aggiungere.

Bibliografia

- Astington J.W. et al. (2002), *Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence*, «New Ideas in Psychology», vol. 20, pp. 131-144.
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MIT Press.
- Baron-Cohen S. et al. (1985), *Does the autistic child have a «theory of mind?»*, «Cognition», vol. 21, n. 1, pp. 37-46.
- Bonfigliuoli C. e Pinelli M. (2010), *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento, Erickson.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and loss, Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975.
- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss, Vol. 3: Loss: Sadness and depression*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 3: La perdita della madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1983.
- Brambring M. e Asbrock D. (2010), *Validity of false belief tasks in blind children*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 40, n. 12, pp. 1471-1484.
- Bruner J.S. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Caldin R. (2006), *Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze*. In Id. (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson.

- Camaioni L. (2001), *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 28, n. 3, pp. 455-476.
- Caviglia G. (2003), *Attaccamento e psicopatologia*, Roma, Carocci.
- Damascelli A.R. (1992), *Problematiche nell'apprendimento del linguaggio nel bambino non vedente*. In D. Galanti (a cura di), *Vedere con la mente*, Milano, FrancoAngeli.
- Dunn J. (1994), *Changing minds and changing relationships*. In C. Lewis e P. Mitchell (a cura di), *Children's early understanding of mind: Origins and development*, Hove, Erlbaum.
- Flavell J.H. (1988), *The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations*. In J.W. Astington et al. (a cura di), *Developing theories of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 244-267.
- Fodor J.A. (1983), *The modularity of mind*, Cambridge, MA, trad. it. *La mente modulare*, Bologna, il Mulino, 1988.
- Fonagy P. e Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gelati M. (2002), *L'insegnante specializzato per l'integrazione tra compiti, vissuti e capacità relazionali*. In A. Perucca (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazioni educative. Per una pedagogia della differenza*, Lecce, Pensa.
- Green S. et al. (2004), *An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 22, pp. 1-17.
- Happé F.G. (1994), *An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 24, n. 2, pp. 129-154.
- Hobson R.P. (1991), *Against the theory of «theory of mind»*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 9, pp. 33-51.
- Lecciso F. et al. (2005), *Gli occhi della mente. Il caso dei soggetti ipovedenti e non vedenti*. In O. Liverta Sempio et al. (a cura di), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Leslie A.M. (1991), *The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development?* In A. Whiten (a cura di), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, Oxford, Blackwell, pp. 63-78.
- Leslie A.M. (1994), *ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity*. In L.A. Hirschfeld e S.A. Gelman (a cura di), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 119-148.
- Liverta Sempio O. e Marchetti A. (a cura di) (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet.
- Lowenfeld B. (1981), *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people*, New York, American Foundation for the Blind.
- Meins E. (1999), *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Meltzoff A.N. e Gopnik A. (1993), *The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind*. In L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente*, Bari, Laterza.
- Moore V. e McConachie H. (1994), *Communication between blind and severely visually impaired children and their parents*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 12, n. 4, pp. 491-502.
- Pérez Pereira M. e Conti Ramsden G. (1999), *Language development and social interaction in blind children*, London, Psychology Press.
- Perner J. e Wimmer H. (1985), «John thinks that...»: *Attribution of second-order beliefs by 5 to 10-year-old children*, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 39, n. 3, pp. 437-471.
- Peterson C.C. et al. (2000), *Factors influencing the development of a theory of mind in blind children*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 18, pp. 431-447.
- Piaget J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, trad. it. *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Torino, Boringhieri, 1981.
- Pianta R.C. (1999), *Teacher Relationship Interview: Qualitative Coding Manual*, Unpublished Manual, Charlottesville, University of Virginia.
- Pijnacker J. et al. (2012), *Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding*, «Journal

- of Autism and Developmental Disorders», vol. 42, n. 11, pp. 2440-2449.
- Pring L. et al. (1998), *Social cognition in children with visual impairments*, «Journal of Visual Impairment & Blindness», vol. 92, n. 11, pp. 754-768.
- Roch-Leveq A.C. (2006), *Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 24, pp. 507-528.
- Roder B. et al. (2001), *Auditory memory in congenitally blind adults: A behavioral-electrophysiological investigation*, «Cognitive Brain Research», vol. 11, n. 2, pp. 289-303.
- Salvo R. et al. (2001), *Handicap visivo e attaccamento nell'ambito di una prospettiva psicodinamica*, «Psicologia clinica dello sviluppo», vol. 2, n. 1, pp. 273-281.
- Semerari A. (2000), *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*, Roma-Bari, Laterza.
- Swanson H.L. e Luxenberg D. (2009), *Short-term memory and working memory in children with blindness: Support for a domain general or domain specific system?*, «Child Neuropsychology», vol. 15, n. 3, pp. 280-294.
- Tadić V. et al. (2010), *Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 51, n. 6, pp. 696-705.
- Tioli E. (1981), *Come gli altri*. In A. Crespi et al. (a cura di), *Come educare nostro figlio cieco: Guida per i genitori*, Verbania, Unione Italiana Ciechi.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.
- Wellman H.M. et al. (2001), *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*, «Child Development», vol. 72, n. 3, pp. 655-684.
- Wellman H.M. e Liu D. (2004), *Scaling of theory-of-mind tasks*, «Child Development», vol. 75, n. 2, pp. 523-541.

Abstract

Sight is the preferred channel for accessing the consciousness of others, and its absence, or severe deficit, produces retardation in the development of the Theory of Mind. The paper, starting from an analysis of international scientific literature, aims to examine the connections that exist between visual impairment, development of mentalistic abilities and significant relationships directing our «gaze» towards a contextualist-relational vision of the Theory of Mind: a vision which, inevitably, induces a broader pedagogical reflection.

L'abilità mentalistica dei bambini sordi e il ruolo degli adulti significativi

Flavia Lecciso

Ricercatrice di Psicologia Clinica, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento

monografia

Sommario

L'articolo presenta una riflessione su una serie di studi condotti, nel contesto italiano, sull'abilità mentalistica del bambino sordo e sul ruolo rivestito dagli adulti significativi, ossia i caregiver familiari e professionali. I risultati ottenuti negli studi effettuati evidenziano nel complesso che le differenze nella trama dello sviluppo del bambino sordo non possono essere semplicemente ascritte al deficit organico, poiché, in un'ottica multifattoriale e sistemica, devono essere considerati anche i contesti e i partner significativi del bambino sordo.

L'abilità mentalistica o teoria della mente è l'abilità di attribuire stati mentali (quali credenze, desideri e false credenze) a sé e ad altri e di prevedere, sulla base dell'inferenza di tali stati mentali, il comportamento proprio e altrui (Lecciso, 2005). La teoria della mente ha una funzione sociale cruciale, in quanto il suo sviluppo consente di diventare partner sociali e comunicativi competenti (Astington, 2003).

In relazione all'evoluzione di tale abilità in condizioni di sviluppo tipico, la letteratura (cfr Wellman, Cross e Watson, 2001) è concorde nel riportare quale tappa cruciale, intorno ai 4 anni di età, l'acquisizione della falsa credenza di primo ordine, che consente al bambino di ragionare in termini ricorsivi semplici («Io penso che tu pensi x»); intorno ai 6-7 anni il bambino raggiunge la comprensione della falsa credenza di secondo ordine (Perner e Wimmer, 1985), ossia un pensiero ricorsivo più complesso, in cui una metarappresentazione è inclusa in un'altra («Io penso

che tu pensi che egli pensa x»). Negli anni successivi i ragazzi, seppure con profonde differenze individuali, iniziano a ragionare in termini mentalistici ancora più complessi (cfr Baron-Cohen et al., 1999; 2001).

Lo studio della teoria della mente in condizioni di sviluppo tipico si è sin dall'inizio intrecciato allo studio delle condizioni atipiche, a partire dalla sindrome autistica, caratterizzata da un grave deficit in tale abilità (cfr Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985).

L'indagine sui bambini sordi si inserisce con pertinenza nell'ambito di tali studi per ragioni di ordine teorico e pratico (cfr Marchetti, Liverta Sempio e Lecciso, 2005; 2006). Rispetto alle ragioni teoriche, lo studio dei bambini sordi si colloca all'interno del dibattito relativo al processo sottostante lo sviluppo della teoria della mente. Lo studio della sordità consente, infatti, di portare prove a favore dell'approccio socio-contestualista (cfr Peterson e Siegal, 1995), secondo cui l'acquisizione della teoria della mente deriva

dalle interazioni tra il bambino e i suoi partner. Tale approccio è contrapposto a quello modulare (cfr Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985) che, in un'ottica innatista, sostiene che lo sviluppo della teoria della mente è connesso alla maturazione biologica di strutture genetiche di tipo neurocognitivo, largamente indipendenti dall'ambiente socio-relazionale; tale approccio porta a fondamento di tale visione gli studi sui bambini con disturbi dello spettro autistico.

Da un punto di vista pratico, è necessario evidenziare il nesso bidirezionale tra contesto sociale e teoria della mente: l'acquisizione dell'abilità mentalistica in condizioni tipiche facilita la comunicazione e l'interazione sociale; tali aspetti, a loro volta, mediano e incrementano lo sviluppo della teoria della mente. Un tale nesso può diventare un circolo vizioso in condizioni di sviluppo atipico; per il bambino sordo, infatti, l'isolamento sensoriale è causa dell'isolamento comunicativo: da una parte gli sono preclusi gli scambi comunicativi, ritenuti essenziali per facilitare l'acquisizione dell'abilità mentalistica, dall'altra la carente abilità mentalistica rende difficile l'accesso a forme di interazione sociale più complesse.

La letteratura internazionale sullo sviluppo dei bambini sordi distingue generalmente tre gruppi di sordità, in relazione alla condizione uditiva dei genitori del bambino e della modalità di comunicazione prevalente (cfr Liverta Sempio et al., 2006). I *native signers* sono bambini sordi figli di genitori sordi, che usano come modalità di comunicazione prevalente la lingua dei segni. I *late signers* sono bambini sordi figli di genitori udenti, che accedono alla lingua dei segni con un certo ritardo rispetto ai *native signers*, in genere in età scolare. Tali bambini soffrono di una condizione di deprivazione conversazionale: i loro genitori, infatti, non sono capaci di comunicare in maniera soddisfacente con loro

attraverso la lingua dei segni. Gli *oral deaf children* sono soggetti sordi, generalmente figli di genitori udenti, che apprendono a capire e a parlare il linguaggio orale, anche con l'ausilio di tecnologie specifiche.

È necessario sottolineare che le smagliature nella trama dello sviluppo coinvolgono in maniera specifica i bambini sordi figli di genitori udenti. Nella diade bambino sordo-genitore sordo non sembrano esserci particolari problemi nello sviluppo affettivo e mentalistico (Liverta Sempio et al., 2006), dal momento che caregiver e bambino, condividendo il canale comunicativo in maniera fluida, si trovano in una condizione simile a quella ravvisabile nella diade udente.

Al contrario, bambini sordi con genitori udenti sembrano manifestare maggiori difficoltà in diverse aree dello sviluppo. Le madri udenti tendono a restringere il loro linguaggio a oggetti visibili e tangibili, lo stile comunicativo è centrato sul concreto, con scarse capacità di condividere stati mentali astratti (Moeller e Luetke-Stahlman, 1990). Sembra dunque emergere un circolo particolarmente critico per tale bambino (Liverta Sempio et al., 2006; Lecciso e Petrocchi, 2009): alle sue difficoltà comunicative si aggiungono le comunicazioni impoverite dei caregiver. Tutto ciò conduce a un impoverimento delle interazioni sociali che nella norma, invece, come già evidenziato, favoriscono lo sviluppo delle abilità mentalistiche.

Per spiegare le difficoltà mentalistiche dei bambini sordi, figli di genitori udenti, sono chiamate in gioco le difficoltà nell'area linguistica, sebbene gli autori sottolineino specifici elementi del linguaggio coinvolti: De Villiers (2005) fa riferimento alla complementazione del linguaggio, aspetto, a suo avviso, deficitario nel bambino sordo. Rimmel e Peters (2009) propongono che l'abilità linguistica generale e l'uso dei termini mentalistici predicano la performance dei bambini sordi orali; infine,

Peterson e Siegal (1995) ipotizzano che la precoce deprivazione conversazionale nella diade bambino sordo-genitore udente sia la principale ragione della difficoltà mentalistica del bambino sordo.

I tre studi condotti nel contesto italiano partono da tali presupposti teorici ed empirici e si propongono di usare l'approccio teorico relazionale (Lecciso, 2005), utilizzato nell'ambito dello sviluppo tipico a partire dalla fine degli anni Novanta. Tale approccio (cfr Fonagy, Redfern e Charman, 1997; Meins, 1997) rileva il ruolo cruciale delle relazioni affettive tra il bambino e i suoi caregiver per lo sviluppo dell'abilità mentalistica infantile. Di seguito verranno presentati sinteticamente i tre studi condotti, evidenziando i principali risultati emersi.

Il primo studio (Marchetti, Liverta Sempio e Lecciso, 2005; 2006) ha coinvolto 17 bambini sordi orali appaiati a 17 bambini udenti, di età compresa tra i 6 e i 12 anni. In tale lavoro la teoria della mente è stata valutata attraverso compiti standard di falsa credenza di primo e di secondo ordine, adattati per bambini con deficit uditivo (Liverta Sempio et al., 2005); le relazioni affettive sono state valutate attraverso il *Separation Anxiety Test* (Liverta Sempio, Marchetti e Lecciso, 2001), un test semiproiettivo rappresentazionale che valuta le relazioni di attaccamento del bambino; l'ampiezza del vocabolario recettivo è stata invece valutata attraverso il PPVT (Dunn e Dunn, 1981).

I risultati hanno evidenziato le difficoltà esperite dal bambino sordo orale, non solo, come prevedibile, nel linguaggio recettivo, ma anche nella teoria della mente. È stata inoltre rilevata l'assenza di legami tra linguaggio recettivo e teoria della mente; infine è stato riscontrato un nesso statisticamente significativo tra dimensione mentalistica e dimensione affettiva: i bambini sordi con un legame di attaccamento di tipo sicuro

ottengono migliori punteggi nei compiti mentalistici rispetto ai bambini sordi con attaccamento di tipo insicuro. L'insieme di tali risultati nel complesso conferma le difficoltà a livello mentalistico riscontrate in studi internazionali ed evidenzia la rilevanza del contesto affettivo per lo sviluppo della teoria della mente, un aspetto ancora non indagato nel contesto dello sviluppo atipico.

Sulla base di tali dati, nel secondo studio (Lecciso, Petrocchi e Marchetti, in corso di stampa) abbiamo coinvolto non solo 17 bambini con deficit uditivo, di età compresa tra i 5 e i 14 anni, appaiati per età cronologica e mentale con un gruppo di bambini udenti, ma anche le madri di tali bambini, appaiate alle madri dei bambini udenti. Abbiamo valutato l'abilità mentalistica materna attraverso test speculari rispetto a quelli adoperati con i bambini e abbiamo messo tale abilità in connessione con quella dei loro figli; nello specifico sono stati utilizzati il test degli occhi (Baron-Cohen et al., 2001) e la prova di riconoscimento dei passi falsi (Baron-Cohen et al., 1999).

Un risultato significativo di tale studio è quello relativo alle minori abilità mentalistiche delle madri dei bambini sordi rispetto a quelle dei bambini udenti. Tale risultato non è collegato a differenze nelle capacità cognitive, culturali e sociali dei due gruppi: non risultano, infatti, differenze statisticamente significative. L'unica differenza tra i due gruppi di madri sembra essere data dalla sordità del figlio, o meglio dalle conseguenze che tale situazione porta nella strutturazione delle dinamiche personali e familiari (cfr Lecciso e Petrocchi, 2012). Nelle madri udenti dei bambini sordi sembra dunque essere presente un disinvestimento mentalistico, legato alle relazioni con un figlio con scarse abilità mentalistiche.

Un ulteriore risultato emerso concerne il nesso tra l'abilità mentalistica materna e

quella del figlio: una maggiore abilità materna è legata a maggiori abilità del bambino e viceversa. Nel caso di sordità si crea dunque un circolo vizioso: il caregiver udente di un bambino sordo, caratterizzato da scarse abilità mentalistiche, ha a propria volta un figlio con abilità di teoria della mente carenti. L'insieme di tali dati porta a sviluppare un'interpretazione di deficit mentalistico di relazione: le difficoltà mentalistiche del bambino sordo non sono esclusivamente del bambino, ma riguardano la relazione nella quale è inserito.

Alla luce di tali risultati, nello studio successivo (Lecciso e Petrocchi, 2009) abbiamo coinvolto altri partner adulti, quali terapisti della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, logopedisti e musicoterapeuti, considerati nel loro ruolo di caregiver professionali, ossia figure professionali affettivamente significative nel percorso di crescita del bambino. A queste figure professionali sono stati somministrati due strumenti: la prova di riconoscimento dei passi falsi, adoperata anche con le madri, e la *Teacher Relationship Interview* (Pianta, 1999), un'intervista che consente di valutare, nell'ambito delle rappresentazioni mentali della relazione con uno specifico bambino, anche una serie di dimensioni mentalistiche.

La prima prova può essere considerata come uno strumento mentalistico «neutro» rispetto alla relazione con il bambino; la seconda prova, al contrario, può essere concepita come uno strumento mentalistico «caldo», dal momento che è proprio centrata sulla relazione tra il caregiver e il bambino. La prestazione alle due prove da parte dei terapisti è molto diversa: mentre nella prova «neutra» l'abilità mentalistica appare molto elevata, nella prova «calda» i punteggi nelle dimensioni mentalistiche raggiungono livelli bassi e medi. I dati rilevano, quindi, anche nel caso dei caregiver professionali, l'esistenza dei circoli viziosi già riscontrati nel contesto

familiare. È però necessario sottolineare una differenza cruciale: mentre nelle madri l'abilità mentalistica sembra essere intaccata e indebolita anche in contesti neutri che non coinvolgono il bambino sordo, nel caso dei caregiver professionali il restringimento o l'impoverimento di tale abilità sembra emergere esclusivamente laddove viene coinvolto, seppure indirettamente, attraverso l'intervista, il bambino con deficit uditivo. Appare tuttavia con chiarezza, nell'ambito di questi due studi, che caregiver diversi, coinvolti nella crescita del bambino sordo, limitano la loro abilità mentalistica; tali contesti sembrano essere più allargati nel caso delle madri, più limitati e focalizzati proprio sul bambino sordo nel caso dei caregiver professionali.

L'insieme di tali riflessioni richiama il concetto di «funzione specifica di relazione» di Fonagy e Target (2001), in riferimento all'andamento evolutivo della teoria della mente: l'abilità mentalistica non è un'abilità della persona, ma della relazione tra questa e l'altro. L'abilità mentalistica è, quindi, all'inizio del percorso evolutivo del bambino con sviluppo tipico, più o meno presente in alcuni ambiti e in alcune relazioni, ma non in altri, mentre con la crescita essa da abilità specifica si trasforma in abilità generale della persona. È possibile ipotizzare che una tale integrazione non avvenga all'interno di alcune specifiche relazioni in cui il partner mentalistico presenta deficit o difficoltà nello sviluppo dell'abilità in questione, come accade nel caso delle relazioni con i bambini sordi.

I risultati ottenuti negli studi condotti evidenziano nel complesso che le smagliature nella trama dello sviluppo del bambino sordo non possono essere semplicemente ascritte al deficit organico poiché, in un'ottica multifattoriale e sistemica, devono essere considerati i contesti e i partner significativi del bambino sordo. Da una tale considerazione, inoltre, è necessario partire per la definizione

ne di interventi rivolti non solo al bambino con difficoltà, ma anche ai diversi adulti che giocano, a loro volta, un ruolo cruciale nel percorso di crescita del bambino.

Bibliografia

- Astington J.W. (2003), *Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence*. In B. Repacholi e V. Slaughter (a cura di), *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development*, New York and Hove, Psychology Press.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M. e Frith U. (1985), *Does the autistic child have a «theory of mind?»*, «Cognition», vol. 21, n. 1, pp. 37-46.
- Baron-Cohen S., O'Riordan M., Stone V., Jones R. e Plaisted K. (1999), *Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 29, n. 5, pp. 407-418.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y. e Plumb I. (2001), *The «reading the mind in the eyes» test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 42, n. 2, pp. 241-251.
- De Villiers J.G. (2005), *Can language acquisition give children a point of view?* In J. Astington e J. Baird (a cura di), *Why language matters for theory of mind*, Oxford, UK, Oxford University Press.
- Dunn L. e Dunn D. (1981), *The Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, Circle Pines, MN, American Guidance Service, trad. it. a cura di L. Camaioni e A.P. Ercolani, *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, adattamento italiano, Roma, Università La Sapienza.
- Fonagy P. e Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Fonagy P., Redfern S. e Charman T. (1997), *The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT)*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 15, pp. 51-61.
- Lecciso F. (2005), *Prospettive teoriche. Terre conosciute e nuovi orizzonti*. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti e F. Lecciso (a cura di), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lecciso F. e Petrocchi S. (2009), *Nella mente di adulti significativi. Uno strumento di studio e di intervento sulla relazione tra il bambino e alcune figure professionali*, Roma, Aracne.
- Lecciso F. e Petrocchi S. (2012), *Il figlio nella mente della madre. Strumenti di analisi della relazione e della reazione alla diagnosi in caso di malattia cronica infantile*, Roma, Aracne.
- Lecciso F., Petrocchi S. e Marchetti A. (in corso di stampa), *Hearing mothers and oral deaf children: An atypical relational context for ToM comprehension*, «European Journal of Psychology of Education».
- Liverta Sempio O., Marchetti A. e Lecciso F. (2001), *Il SAT Famiglia e il SAT Scuola: Strumenti di misura dell'ansietà di separazione da genitori e insegnanti*, Milano, ISU, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. e Lecciso F. (a cura di) (2005), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F. e Petrocchi S. (2006), *Competenza sociale e affetti nel bambino sordo*, Roma, Carocci.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Castelli I., Lecciso F. e Pezzotta C. (2005), *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*, Milano, FrancoAngeli.
- Marchetti A., Liverta Sempio O. e Lecciso F. (2005), *Comprendere nel silenzio. La teoria della mente in bambini sordi profondi*. In O. Liverta Sempio, A. Marchetti e F. Lecciso (a cura di), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Marchetti A., Liverta Sempio O. e Lecciso F. (2006), *The silent understanding of the mind: The deaf child*. In A. Antonietti, O. Liverta Sempio e A. Marchetti (a cura di), *Theory of mind and language in different contexts*, New York, Springer.
- Meins E. (1997), *Security of attachment and the social development of cognition*, New York and Hove, Psychology Press.
- Moeller M.P. e Luetke-Stahlman B. (1990), *Parents' use of signing exact English: A descriptive*

- analysis*, «Journal of Speech & Hearing Disorders», vol. 55, n. 2, pp. 327-338.
- Perner J. e Wimmer H. (1985), «*John thinks that Mary thinks that...*»: Attribution of second-order beliefs by 5 to 10-year-old children, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 39, n. 3, pp. 437-471.
- Peterson C.C. e Siegal M. (1995), *Deafness, conversation and theory of mind*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 36 n. 3, pp. 459-474.
- Pianta R.C. (1999), *Teacher Relationship Interview. Qualitative Coding Manual*, Unpublished Manual, University of Virginia, Charlottesville.
- Rommel E. e Peters K. (2009), *Theory of mind and language in children with cochlear implants*, «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», vol. 14, n. 2, pp. 218-236.
- Wellman H.M., Cross D. e Watson J. (2001), *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*, «Child Development», vol. 72, n. 3, pp. 655-707.

Abstract

This article presents several studies, conducted in Italy, dealing with the theory of the mentalistic ability of deaf children and the role played by parents and professional caregivers. The results show that gaps in the development of the deaf child cannot simply be attributed to the organic deficit, but, from a multifactorial and systemic point of view, must be considered the significant contexts and partners of the deaf child.